UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

(UTN)

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

(FECYT)

CARRERA: PSICOLOGÍA

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

"INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA CESAR ROHÓN"

Modalidad: En línea

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de *Licenciatura en psicología*

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano.

Autor: Karen Sheyla Tomalá Ramírez

Director: Msc. Julio Cesar Guzmán Bravo

Ibarra -Junio – 2026

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Tomalá Ramírez Karen Sheyla

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	**INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA CESAR ROHÓN**
AUTOR (ES):	Tomalá Ramírez Karen Sheyla
FECHA: DD/MM/AAAA	19/06/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	■ **PREGRADO** □ **POSGRADO**
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicología
DIRECTOR /ASESOR:	Msc. Julio Cesar Guzmán Bravo / Msc. Erika Carolina del Pozo Ramos

2. CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 19 días del mes de junio de 2026

EL AUTOR:

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
KAREN SHEYLA TOMALA RAMIREZ

.....
Tomalá Ramírez Karen Sheyla

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 19 de junio de 2026

Msc. Julio Cesar Guzmán Bravo

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

(f) Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
JULIO CESAR GUZMAN BRAVO

Msc. Julio Cesar Guzmán Bravo

C.C: 1002438602

DEDICATORIA

A mi familia, quienes han sido mi refugio y mi mayor impulso. Gracias por creer en mí, por su paciencia infinita y por apoyarme en cada locura y en cada sueño que me propongo. Esta vez no ha sido la excepción, y su amor incondicional ha sido fundamental para mantenerme firme.

A mi esposo, mi compañero y mi pilar. Gracias por ser esa voz que me inspiró a continuar con mis estudios, por recordarme mi capacidad incluso cuando yo dudaba. Tu apoyo, tu amor y tu paciencia han sido el cimiento sobre el cual construí este logro. Este triunfo no es solo mío, es nuestro.

Y a mí misma, por la resiliencia, por la fuerza y por no rendirme. Por haber seguido adelante incluso cuando no creía ser capaz de llegar a este punto. Hoy, celebro haberme demostrado que sí podía.

Karen Sheyla Tomalá Ramírez

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, mi más profundo agradecimiento a Dios. Por ser la guía constante y la fortaleza en los momentos de duda. Gracias por la sabiduría, la salud y la perseverancia para culminar esta etapa, por permitirme vivir este sueño que hoy se convierte en realidad.

A mis docentes, a cada uno de ustedes que, con paciencia y vocación, compartieron su valioso conocimiento. Gracias por las lecciones, por su guía y por ser pilares fundamentales en mi formación profesional.

A todas aquellas personas que formaron parte de este largo camino. Compañeros, familia y a cada corazón generoso que, muchas veces sin saberlo, me sostuvieron con una palabra de aliento, un consejo o simplemente escuchándome en los días difíciles.

Karen Sheyla Tomalá Ramírez

RESUMEN

Hoy en día es muy común observar jóvenes que tienen problemas para manejar sus emociones y sus habilidades sociales. Comenzando desde allí, surge el gran interés de desarrollar esta investigación para analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales de los estudiantes del séptimo año de la Unidad Educativa "Cesar Rohón". Para la ejecución de este proyecto se consideró un enfoque cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal. El número de estudiantes con el que se contó para realizar este análisis fue de 62 alumnos, a los cuales se les aplicó dos cuestionarios que se encuentran estandarizados. El cuestionario TMMS-24 para poder medir la inteligencia emocional auto percibida y el cuestionario de CHASO de Caballo para medir sus habilidades sociales. Mediante el coeficiente de Spearman se procedió a realizar la correlación de las variables de estudio. Los resultados mostraron una correlación positiva, estadísticamente significativa de acuerdo con el coeficiente de Spearman con respecto a las variables estudiadas. Es de mucha relevancia observar que las dimensiones de claridad y atención, pertenecientes a la inteligencia emocional se encontraron fuertemente vinculadas con el nivel global de desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. Esto a su vez demuestra la relevancia de implementar estrategias de educación emocional para lograr una formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, educación emocional, habilidades sociales, preadolescentes.*

ABSTRACT

Nowadays, it is very common to observe young people who have problems managing their emotions and their social skills. Stemming from this, a significant interest arose in developing this research to analyze the relationship between emotional intelligence and social skills among the seventh-year students of the "Cesar Rohón" Educational Unit. For the execution of this project, a quantitative, non-experimental, correlational, and cross-sectional approach was employed. The number of students included in this analysis was 62 pupils, to whom two standardized questionnaires were administered. The TMMS-24 questionnaire was used to measure self-perceived emotional intelligence, and the CHASO de Caballo questionnaire was used to measure their social skills. The Spearman coefficient was used to perform the correlation of the study variables. The results show a positive, statistically significant correlation, according to the Spearman coefficient, with respect to the variables studied. It is highly relevant to note that the dimensions of emotional clarity and emotional attention are strongly linked to the general level of social skills and the ability to resolve conflicts. This, in turn, demonstrates the relevance of implementing emotional education strategies to achieve the integral formation of the students.

Keywords: *Emotional intelligence, emotional education, social skills, preadolescents.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA iv

AGRADECIMIENTO v

RESUMEN vi

ABSTRACT vii

INTRODUCCIÓN 1

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO 3

1.1 Inteligencia emocional (IE) 3

1.1.1 Orígenes y evolución del concepto 3

1.1.2 Modelos teóricos 4

a. Modelo de habilidad de Salovey y Mayer 4

b. Modelo mixto de Goleman 4

c. Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On 5

1.1.3 Bases neurológicas 5

1.1.4 Componentes de la IE (Modelo de Salovey y Mayer) 7

1.1.5 Importancia de la IE en el ámbito escolar 8

1.2 Habilidades sociales 9

1.2.1 Orígenes y evolución del concepto 9

1.2.2 Modelos teóricos 10

a. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura 10

b. Modelo de Argyle y Kendon 10

c. Teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas 10

1.2.3 Bases cognitivas y conductuales de la interacción 10

1.2.4 Clasificación y componentes de las Habilidades Sociales 11

1.2.5 Importancia de las habilidades sociales en la integración escolar 12

1.3 Relación entre la inteligencia emocional y habilidades sociales 12

1.3.1 Fundamento teórico 12
CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS 13
2.1 Tipo de Investigación 13
2.2 Técnicas investigación 13
2.3 Instrumentos de investigación 14
2.3.1 Cuestionario de inteligencia emocional (TMMS-24) 14
2.3.2 Cuestionario de habilidades sociales (CHASO) 14
2.4 Hipótesis 15
2.4.1 Hipótesis general 15
2.5 Matriz de operacionalización de variables 15
2.6 Población 16
2.7 Procedimiento 16
CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 17
3.1 Análisis descriptivo 17
3.1.1 Análisis descriptivo de la muestra 17
3.1.2 Análisis descriptivo de la variable Inteligencia Emocional (IE) 18
3.1.3 Análisis descriptivo de la variable Habilidades Sociales (HS) 19
3.2 Análisis correlacional e hipótesis 21
3.3 Discusión de resultados 24
CONCLUSIONES 27
RECOMENDACIONES 28
ANEXOS 32

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de Operacionalización de Variables.....15
Tabla 2 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes 17
Tabla 3 Distribución de frecuencias y porcentajes por dimensiones de Inteligencia Emocional (TMMS-24) 18
Tabla 4 Estadísticos descriptivos, de frecuencia y porcentajes dimensionales de las Habilidades Sociales (CHASO) 19
Tabla 5 Matriz de Correlación de Spearman General entre las Dimensiones de Inteligencia Emocional y el Total de Habilidades Sociales 21
Tabla 6 Matriz de Correlación de Spearman entre las Dimensiones de Inteligencia Emocional y las Subescalas del CHASO.....22

INTRODUCCIÓN

Motivación para la Investigación

En el sistema educativo actual, es fundamental que el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes se establezca eficientemente para formar estudiantes íntegros. Acciones como la de gestionar las emociones (perteneciente a la variable de inteligencia emocional) y establecer relaciones interpersonales efectivas (perteneciente a la variable de habilidades sociales), son muy relevantes para el bienestar y la adaptación social. Este estudio tiene la finalidad de analizar la relación entre las dos variables en un contexto escolar específico de la provincia en la cual resido.

La motivación de esta investigación surgió de palpar los desafíos a los cuales se enfrentan los preadolescentes en su entorno escolar y de lo interesante que me parece la psicología del desarrollo. Con respecto a la relevancia del estudio considero dos ejes principales: el primero consiste en que se alinea con las políticas del Ministerio de Educación de nuestro país, en el cual se indica que se debe promover una formación ciudadana integral y el segundo es que se aborda temáticas que por lo general no son consideradas dentro de los programas educativos actuales. Usualmente, los programas educativos se encuentran enfocados en promover directa o indirectamente la memorización, en obtener calificaciones sobresalientes. Sin embargo, se descuida mucho el bienestar emocional de los estudiantes.

Problema de Investigación

Ha sido posible observar que un considerable número de estudiantes de la unidad educativa "César Rohón" provienen de familias que presentan factores de vulnerabilidad (familias conflictivas, escasos recursos económicos, familias disfuncionales, etc.).

El contexto mencionado con anterioridad al parecer está incidiendo en gran medida en el desarrollo socioemocional de los alumnos. Específicamente se visualizan dificultades para gestionar las emociones, problemas de integración con sus pares, comportamientos disruptivos.

Con la situación indicada, el estudio busca responder a la pregunta central: ¿Cómo influye la inteligencia emocional en el desarrollo de las habilidades sociales de estos estudiantes?

Justificación

Históricamente el ser humano ha demostrado un gran desarrollo a nivel social, lo cual ha permitido progresar a la sociedad. El hombre se encuentra en constante cambio en conjunto con el lugar en donde se desenvuelve y cada vez la sociedad exige habilidades mayormente desarrolladas para alcanzar un estado de bienestar. Por lo tanto, es indispensable que los estudiantes sean capaces de controlar, reconocer y manejar situaciones complejas para que puedan tomar decisiones correctas, mantener actitudes positivas y conservar una conducta correcta.

De esta forma se pueden evitar las conductas disruptivas, baja autoestima y problemas de convivencia que probablemente podrían acarrear problemas en su vida cotidiana, ámbito laboral y varios aspectos de la vida.

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de séptimo año de la Unidad Educativa "César Rohón".

Objetivos Específicos

- Medir el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes, evaluando sus dimensiones de atención, claridad y reparación emocional, a través de la aplicación del cuestionario TMMS-24.

- Evaluar el nivel general de desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes, mediante el cuestionario CHASO de Caballo.

- Establecer la existencia y fuerza de correlaciones estadísticamente significativas entre los niveles de inteligencia emocional y el desarrollo de las habilidades sociales, aplicando el coeficiente de correlación de Spearman.

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Inteligencia emocional (IE)

1.1.1 Orígenes y evolución del concepto

El inicio del concepto de inteligencia emocional puede ser atribuido a la labor de Edward Thorndike, un psicólogo que llevó a cabo estudios sobre la inteligencia social en los primeros años del siglo XX. Thorndike describió la inteligencia social como “la habilidad para entender y manejar a las personas, de manera que se actúe con sensatez en las interacciones humanas” (Harris, 2022).

En el año 1983, Howard Gardner introdujo el concepto de "inteligencia interpersonal", describiéndola como la habilidad de entender y relacionarse de manera efectiva con otros individuos (Lizano Paniagua & Umaña Vega, 2008). Este concepto se desarrolló posteriormente hasta transformarse en la noción de inteligencia emocional, cuando los investigadores empezaron a prestar atención al impacto de las emociones en las relaciones entre las personas. En 1990, los psicólogos Peter Salovey y John Mayer publicaron un artículo titulado "Inteligencia emocional", en el cual definieron la inteligencia emocional como "la habilidad para gestionar las emociones y sentimientos propios y ajenos, diferenciarlos y emplear esta información para dirigir el pensamiento y las acciones" (Thalia, 2020).

La idea de la inteligencia emocional tomó más fuerza en 1995, cuando se publicó el libro de Daniel Goleman titulado "Inteligencia emocional: por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual". Goleman indicó que la inteligencia emocional es un indicador más confiable del éxito en la vida que el coeficiente intelectual. Además, promovió la noción de que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de la práctica y la capacitación. (Martins, 2025).

Desde entonces, la inteligencia emocional ha crecido como un campo significativo de estudio en el ámbito de la psicología, con investigaciones que analizan su influencia en varios aspectos de la vida, tales como el empleo, las relaciones sociales y el bienestar mental. Estudios han indicado que la inteligencia emocional podría ser un elemento importante para disminuir el estrés y promover la resiliencia, mientras que otros la han relacionado con mejoría en la toma de decisiones y las habilidades de liderazgo (Mestre JM, 2017).

1.1.2 Modelos teóricos

a. Modelo de habilidad de Salovey y Mayer

Este modelo propone que cuatro habilidades fundamentales relacionadas con las emociones comprenden la IE: percepción de la emoción, uso de la emoción para facilitar el pensamiento, comprensión de las emociones y manejo de la emoción (Bisquerra, 2020).

La percepción de la emoción se refiere a la habilidad de los individuos para reconocer emociones en ellos mismos y en otras personas a través de las expresiones faciales, el tono de voz y el lenguaje corporal (Brackett, 2026). El uso de la emoción para facilitar el pensamiento hace referencia a la utilización de las emociones para potenciar las actividades cognitivas y adaptarse a diversas situaciones. La comprensión de la emoción es la capacidad de diferenciar estados emocionales, así como sus causas y trayectorias específicas. Finalmente, el manejo de la emoción es la capacidad de permanecer abierto a una amplia gama de emociones, reconocer el valor de sentir ciertas emociones en situaciones específicas y comprender qué estrategias a corto y largo plazo son más eficientes para la regulación de las emociones.

b. Modelo mixto de Goleman

Un modelo muy conocido de Inteligencia Emocional es el modelo mixto. Creado por Daniel Goleman, este modelo se enfoca principalmente en definir la Inteligencia Emocional a través de diversas habilidades y competencias que influyen en el rendimiento del liderazgo. Por esta razón, el Modelo Mixto se emplea con frecuencia en un contexto empresarial o en otro ámbito profesional para desarrollar y evaluar el potencial y las competencias de gestión (Bello, 2024).

El modelo combinado presenta cinco elementos fundamentales de la inteligencia emocional (Domínguez, 2018). Primero, la autoconciencia, que se entiende como la capacidad de identificar las emociones propias, habilidades y limitaciones, así como los objetivos, motivaciones y principios; este aspecto incluye la habilidad de identificar el efecto que uno tiene en los demás y emplear un grado de intuición para orientar sus elecciones. Segundo, la autorregulación, que consiste en identificar las propias emociones y los impulsos negativos o perturbadores, así como gestionarlos o canalizarlos hacia un objetivo constructivo o beneficioso; este aspecto también abarca la habilidad de la persona para ajustarse a

situaciones variables. Tercero, la gestión de relaciones, concepto que utiliza únicamente los dos elementos iniciales para manejar las relaciones con quienes están alrededor, con el fin de guiar a las personas hacia la dirección deseada. Cuarto, la empatía, que es la capacidad de conectarse personalmente con las dificultades de otra y tener en cuenta las emociones de los demás al realizar elecciones, persiguiendo objetivos tanto prácticos como emocionales. Finalmente, la motivación, donde se propone que una persona con un alto nivel de inteligencia emocional podrá motivarse de manera efectiva para lograr sus objetivos.

c. Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On

Reuven Bar-On es psicólogo y uno de los investigadores y teóricos más eminentes de la inteligencia emocional. Es uno de los pioneros en este campo y acuñó la expresión de "Cociente Emocional" en la década de 1980, para representar un tipo de inteligencia diferente (pero tan valiosa como) el coeficiente intelectual.

Bar-On organiza la inteligencia emocional en cinco escalas o factores compuestos, cada uno con diferentes subescalas, que proporcionan una visión profunda de cómo una persona se percibe a sí misma, expresa emociones, se relaciona con los demás, toma decisiones y maneja el estrés (Taramuel-Villacreces, 2025). Estos factores son: el Intrapersonal (que incluye autoestima, autoconciencia emocional, asertividad e independencia); el Interpersonal (que abarca empatía, responsabilidad social y relación interpersonal); la Gestión del estrés (compuesta por tolerancia al estrés y control de impulsos); la Adaptabilidad (que considera la prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); y el Estado de ánimo general (que incluye optimismo y felicidad).

1.1.3 Bases neurológicas

El sistema límbico, es el encargado del manejo de las emociones, y de la corteza prefrontal, que controla la toma de decisiones, la regulación y las actividades cognitivas avanzadas, son los principales en el procesamiento emocional en el cerebro (Triglia, 2025). En conjunto, estas áreas constituyen la fundamentación neurológica de la inteligencia emocional.

El sistema límbico, abarca componentes como la amígdala, el hipocampo y el hipotálamo, tiene una función crucial en el manejo de las emociones. La amígdala, en especial, es esencial para identificar y procesar emociones como el temor, la rabia y la felicidad. Frecuentemente se le denomina el "núcleo emocional" del cerebro debido a que analiza de manera ágil los

estímulos emocionales e inicia las reacciones correspondientes. En personas con un elevado nivel de inteligencia emocional, las reacciones de la amígdala están más ajustadas y requieren menos respuesta a los estímulos emocionales, lo que sugiere una mayor capacidad para regular las respuestas emocionales inmediatas (Asnieorgadmin, 2016). Por ejemplo, las personas con alta inteligencia emocional pueden detenerse y reflexionar antes de actuar de manera impulsiva en situaciones muy emocionantes, un proceso que es favorecido por la corteza prefrontal.

La corteza prefrontal, especialmente la corteza prefrontal ventromedial, tiene una función esencial en la gestión y regulación de las emociones. Asiste a las personas en la utilización de procesos mentales en relación con sus experiencias emocionales, lo que facilita el control de los impulsos emocionales y el uso de métodos de toma de decisiones más cuidadosos (Psiconetwork, 2025). Esta sección del cerebro nos brinda la capacidad de organizar, anticipar resultados y ajustar nuestra conducta en reacción a estímulos emocionales.

Es fundamental para el componente de autorregulación de la inteligencia emocional, ya que habilita a las personas para manejar sus respuestas emocionales, enfrentar situaciones estresantes y regular sus impulsos. Las personas que poseen una inteligencia emocional más desarrollada suelen presentar una relación más sólida entre la amígdala y la corteza prefrontal, lo que potencia su habilidad para gestionar las emociones, tanto en sí mismos como en otros.

La ínsula es responsable de manejar sensaciones tanto de carácter emocional como físico, por lo tanto, es esencial identificar los estados emocionales de los demás y reaccionar de manera apropiada a ellos. La empatía no es únicamente un proceso mental, sino que también implica una respuesta emocional. Esta respuesta se ve influenciada por la conexión de la ínsula con otras áreas del cerebro, como la amígdala y la corteza prefrontal (Gutierrez, 2025).

En el ámbito de la inteligencia emocional, las neuronas espejo ayudan a las personas a desarrollar habilidades sociales, ya que les permiten entender de manera intuitiva las emociones de los otros y reaccionar de forma apropiada. Este sistema neuronal apoya conductas sociales como la imitación, la empatía y la conexión emocional, las cuales son fundamentales para establecer vínculos y solucionar disputas (Neuron, 2025).

1.1.4 Componentes de la IE (Modelo de Salovey y Mayer)

Según el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, la IE se define mediante cuatro habilidades fundamentales.

La primera es la percepción de la emoción, la habilidad que tenemos las personas para reconocer nuestras emociones y en los demás a través de expresiones faciales, lenguaje corporal y tono de voz. Por ejemplo, en un salón de clases, los estudiantes aplican estas habilidades todos los días cuando tratan de regular su comportamiento después de recibir una mirada un poco seria por parte del maestro. Además, el docente utiliza esta habilidad cuando observa las caras de sus estudiantes y analiza si están distraídos o comprenden el contenido explicado. Luego de descifrar la información que muestra sus rostros, toma medidas para modificar la dinámica de la clase, al incorporar algún mecanismo para captar su interés o bien proporcionando un ejemplo para mejorar la claridad del tema expuesto (Pongiluppi, 2021).

La segunda habilidad es la facilitación o asimilación emocional, que es el uso de las emociones para optimizar los procesos cognitivos y adecuarse a diferentes circunstancias. Los expertos en este campo comprenden que ciertos estados emocionales son ideales para lograr resultados particulares (González, 2010). Por ejemplo, cuando una persona se encuentra a punto de jugar un partido de fútbol o iniciar una lucha, sentirse frustrada por cualquiera que sea la causa puede ser beneficiosa. La frustración puede generarte niveles elevados de adrenalina, lo cual puede incrementar la energía y fuerza para ayudarle a competir. Sin embargo, es probable que estas mismas emociones bloqueen la capacidad de sentarse a escribir un ensayo o resolver problemas de álgebra de la escuela. Las personas que han cultivado y ejercitado este campo de IE producen emociones activas. Una docente con experiencia en este campo, por ejemplo, puede identificar que sus alumnos requieren sentir emociones positivas, como alegría o entusiasmo, para triunfar al ejecutar tareas creativas como lluvia de ideas o proyectos artísticos de colaboración. Ella puede planear estas actividades para después del receso, ya que es probable que los alumnos ingresen al salón contentos y felices de haber jugado.

La comprensión emocional es la tercera habilidad. La IE también enmarca la habilidad de distinguir entre estados emocionales, además de sus orígenes y hacia donde se los dirige. Por ejemplo, normalmente se considera que mojarse bajo la lluvia es nada más que una leve

incomodidad. Sin embargo, es probable que esperar durante varias horas bajo la lluvia entre una gran multitud provoque frustración o irritación. Los expertos en este campo son conscientes de esta trayectoria emocional y, además, tienen un fuerte sentido de cómo diversas emociones pueden interactuar para generar una nueva. Por ejemplo, tal vez sientas desprecio hacia las personas que se colocaron injustamente en la fila delante de ti. Sin embargo, este sentimiento no se genera solo a partir de la ira. Más bien, se trata de la combinación de ira y desagrado por el hecho de que estas personas, a diferencia de ti, no han acatado las normas.

Finalmente, está la regulación emocional. La habilidad de gestionar correctamente las emociones implica estar receptivo a un extenso campo de emociones, identificar la importancia que tiene experimentar determinadas emociones en contextos específicos y entender cuáles tácticas son más efectivas para regular las emociones tanto a corto como a largo plazo. La ira es una reacción adecuada cuando no logras alcanzar un objetivo que persigues con justicia y paciencia. Puede ser beneficioso para una persona permitirse sentir esa emoción. Sin embargo, es probable que se deba manejar este sentimiento para prevenir conductas agresivas y no deseadas. Desarrollar estrategias como respirar profundamente y esperar hasta sentirse calmado, puede ayudar a moderar la ira y prevenir que la situación empeore.

1.1.5 Importancia de la IE en el ámbito escolar

Un coeficiente emocional elevado es particularmente relevante para aquellos que laboran en profesiones que requieren una gran carga emocional, como es el caso del sector de la salud. A simple vista, la relación entre el coeficiente emocional y el bienestar puede no ser obvia; no obstante, los estudios sugieren lo opuesto. Las investigaciones han evidenciado que un mayor coeficiente emocional resulta en niveles de estrés más bajos, mayores índices de emociones positivas y felicidad, así como una mejor salud y bienestar (Gil Bazán, 2023). Las investigaciones han establecido que el cociente emocional está vinculado a métodos de afrontamiento más efectivos, lo que indica que elevar el coeficiente emocional podría optimizar la gestión del estrés. Considerando los retos actuales en salud mental (niveles elevados de estrés, ansiedad y depresión); la fatiga, el uso y abuso de sustancias, y las tendencias suicidas; así como el aumento correspondiente en la rotación y deserción escolar, la inteligencia emocional puede ser más pertinente que nunca como una manera de mejorar la salud y el bienestar, así como para mantener la estabilidad profesional a largo plazo.

1.2 Habilidades sociales

1.2.1 Orígenes y evolución del concepto

El surgimiento de métodos contemporáneos para la capacitación en habilidades sociales data de los años setenta. Al principio, la investigación se realizó con comportamientos específicos que se consideraban elementos de una capacitación apropiada en asertividad. Estos primeros estudios se enfocaron sobre todo en adultos con desarrollo normal. Estos esfuerzos ayudaron a definir una metodología de capacitación y a comprobar que los métodos fundamentados en el aprendizaje son efectivos para perfeccionar estas competencias.

Las habilidades sociales son aquellas capacidades que nos facilitan la interacción y la comunicación con otras personas, ya sea a través de métodos verbales, no verbales, escritos o visuales. Estas competencias se desarrollan en una etapa temprana de la vida, ya sea de manera natural o con el apoyo de otras personas. En otros términos, no son inherentes y, por ende, pueden ser desarrolladas y fortalecidas al igual que cualquier otra destreza (Unobravo, 2025).

Existen varios tipos de destrezas sociales, y la clasificación más habitual incluye diferentes categorías. Primero, las habilidades sociales fundamentales, que son cruciales para mantener una comunicación efectiva; prestar atención al hablar, saber empezar una charla, presentarse adecuadamente y expresar agradecimiento son ejemplos de ellas. Seguidamente, están las habilidades sociales avanzadas, que se refieren a la habilidad de un individuo para proporcionar y recibir indicaciones, expresar disculpas o asistir, así como ofrecer recomendaciones, entre otros aspectos.

También se encuentran las habilidades sociales emocionales, relacionadas con la capacidad para reconocer tanto los propios sentimientos como los de otras personas; en el entorno laboral, esta categoría está vinculada de manera significativa con la inteligencia emocional y la empatía. Otra categoría son las habilidades de negociación social, que son las que ayudan a prevenir conflictos y solucionar problemas. Adicionalmente, existen las habilidades interpersonales para manejar el estrés, como la capacidad de tolerar circunstancias de gran presión, enfrentar las adversidades y gestionar un diálogo difícil. Finalmente, las competencias de planificación social se relacionan con la aptitud para establecer metas, realizar elecciones y desarrollar planes a futuro.

1.2.2 Modelos teóricos

a. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

La teoría del aprendizaje social, formulada por Albert Bandura, describe cómo los individuos adquieren nuevos comportamientos al observar a otras personas. Destaca la importancia del modelado, la imitación y el refuerzo vicario. Esto implica que no es necesario experimentar recompensas o castigos para adquirir aprendizaje de ellos. En lugar de eso, observamos las experiencias de los demás y modificamos nuestro comportamiento de acuerdo con ello. La teoría también subraya los procesos mentales, tales como la atención, la memoria y la motivación, y evidencia que el aprendizaje abarca tanto el contexto como la mente, no siendo únicamente un simple condicionamiento entre estímulos y respuestas (Villagomez Alexandra, 2023).

b. Modelo de Argyle y Kendon

Adam Kendon y Michael Argyle desarrollaron un modelo que explica cómo funcionan las habilidades sociales, cuyo componente principal es el que incluye las conductas motoras, los procesos perceptivos y los mecanismos de la cognición. Las similitudes entre las habilidades motrices y la interacción social constituyen todos los componentes de este modelo.

c. Teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas

Esta teórica indica que las habilidades sociales surgen a través de la acción comunicativa, que busca el entendimiento mutuo y el consenso, evitando la manipulación o el éxito estratégico. Por lo tanto, las habilidades sociales están vinculadas con la capacidad de participar en una conversación racional que requiere compromiso con la verdad, sinceridad y rectitud. Reconoce a todos los participantes como sujetos libres e iguales.

1.2.3 Bases cognitivas y conductuales de la interacción

Este segmento se encuentra enfocado en la manera en la que nuestros comportamientos (conductas) y pensamientos (cogniciones) interactúan entre sí. La cognición está vinculada con los procesos mentales como la memoria, atención y percepción, que brinda significado a la información social. Con respecto a la conducta se podría indicar que hace énfasis a los comportamientos que pueden observarse, son adquiridos y se encuentran influenciados por el aprendizaje social y el refuerzo.

La cognición social abarca el grupo de procesos mentales que hacen posible la interacción, como la percepción de otros, la comprensión de sus emociones e intenciones y la empatía. Los procesos básicos como la memoria, la atención y la sensopercepción son esenciales también para interactuar con el entorno y con su alrededor. Nuestras ideas y convicciones con respecto a nosotros mismos también influyen en la forma en la que nos relacionamos.

Con respecto a las bases conductuales de la interacción, el comportamiento interactivo se aprende por medio del aprendizaje, que puede ser de tres tipos: el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante o el aprendizaje social. Es indispensable tener en cuenta las temáticas de castigo y refuerzo como factores determinante ya que las interacciones positivas (refuerzo) tienen más probabilidades que se repitan mientras que las negativas (castigo) tienden a no ser repetidas.

1.2.4 Clasificación y componentes de las Habilidades Sociales

La clasificación de las habilidades sociales tiende a ser un tema complejo debido a que depende de gran medida del contexto y del autor el cual las describe. Una de las clasificaciones de mayor relevancia es la indicada por Goldstein, el cual indica que existen habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas y habilidades para el manejo de sentimientos.

Particularmente para este estudio se realizó un enfoque multidimensional que ramifica a las habilidades sociales en áreas específicas tal como lo realiza el cuestionario de habilidades sociales de Chaso. Si bien esta ramificación permite un análisis especifico en 10 áreas, para esta investigación se tomará en consideración el análisis global de las habilidades sociales para establecer su relación con la inteligencia emocional.

Inicialmente se desglosan habilidades de iniciación social y formación, tales como la capacidad para relacionarse con desconocidos y la habilidad para interactuar con personas que generan atracción. Además, enfoca un área en la demostración de emociones positivas ya que es un aspecto fundamental para fortalecer los lazos afectivos.

La asertividad y la gestión de conflictos son elementos muy importantes, aquí se incluye la capacidad para expresar desagrado de forma constructiva; la habilidad para decir no de forma apropiada, la habilidad de pedir disculpas cuando debemos hacerlo y la capacidad de saber pedir aclaraciones a las personas cuando algo nos parece confuso o ambiguo.

El modelo también se centra en la capacidad de manejar las críticas de forma adaptable, sin reaccionar de una forma defensiva; la habilidad para conservar la calma en situaciones que podrían ser incomodas, el manejo correcto en situaciones de exposición tales como hablar en público o interactuar con superiores a nivel laboral.

1.2.5 Importancia de las habilidades sociales en la integración escolar

Para que los estudiantes tengan un excelente desempeño escolar es indispensable que hayan adquiridos habilidades sociales (Andrade, 2020), ya que estas le ayudan a tener un rendimiento académico superior y mantenerse en bienestar general. Ayuda a que los estudiantes desarrollen empatía, trabajen en equipo, que puedan establecer buenas relaciones con los compañeros. Además, las habilidades sociales ayudan a prevenir el acoso escolar, todos los beneficios anteriormente indicados conllevan a un entorno escolar positivo y en paz. Sin olvidar que en general todas estas buenas acciones sirven para la vida, independiente del rumbo académico que alumno pueda tomar en el futuro.

1.3 Relación entre la inteligencia emocional y habilidades sociales

1.3.1 Fundamento teórico

Se establece que la inteligencia emocional es un predictor muy significativo de la competencia social. Dicho de otra forma, las habilidades de la inteligencia emocional son prerrequisitos para poder ejecutar exitosamente conductas sociales externas. Una persona puede tener conocimientos teóricos de una habilidad social especifica (ej. disculparse), sin embargo, si esa persona no es capaz de regular su propia ira o vergüenza (es decir tiene baja inteligencia emocional), no podrá realizar esa habilidad en el momento en el cual sea necesario (Hidalgo-Fuentes, 2021). Por lo tanto, la IE actúa como el combustible que permite que un vehículo se pueda mover.

Teóricamente la conexión entre inteligencia emocional y habilidades sociales es tan intrínseca, tal como se menciona en los modelos mixtos de Goleman, Bar-ON. Estos modelos mixtos incluyen las habilidades sociales dentro de su definición de inteligencia emocional (Anand N, 2023). En esta investigación se separaron las variables metodológicamente para ser medidas de una forma independiente y poder estudiar su correlación, sin embargo, los modelos mixtos mencionados proponen una relación fundamental entre las dos variables.

CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Tipo de Investigación

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, este enfoque seleccionado fue ideal para cumplir con los objetivos planteados, debido a que se buscó medir las variables de inteligencia emocional y habilidades sociales, analizar sus datos y establecer la relación que tienen mediante el análisis estadístico.

La investigación fue de tipo descriptiva y correlacional. Desde la perspectiva descriptiva se centró en especificar los niveles y propiedades de la inteligencia emocional y de la misma forma de las habilidades sociales en la población de estudio. Desde la perspectiva correlacional se buscó establecer un grado de relación entre las variables, permitiendo contrastar la hipótesis planteada.

Con respecto a las variables, la investigación fue no experimental, es decir no se manipuló ninguna variable, es decir se basó en la observación de los datos recolectados en su contexto natural. En otras palabras, no se realizó ninguna intervención, solamente se midieron las variables.

En el ámbito temporal, la investigación fue de tipo transversal, es decir, la recolección de los datos se llevó a cabo en un único momento.

2.2 Técnicas investigación

Como parte de la recolección de datos se empleó la técnica de la evaluación psicométrica mediante la aplicación de pruebas estandarizadas. Se considera esta técnica la más apropiada para este estudio cuantitativo y correlacional, ya que facilita la recopilación de datos de forma sencilla y de fácil organización. La evaluación se realizó de forma presencial y directa con cada uno de los participantes del estudio, aplicando las pruebas psicométricas en un entorno controlado y siguiendo las pautas de ejecución de cada una de las pruebas, garantizando así la confiabilidad de las respuestas.

2.3 Instrumentos de investigación

2.3.1 Cuestionario de inteligencia emocional (TMMS-24)

Para medir la inteligencia emocional percibida, se aplicó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en su versión modificada al castellano por Fernández-Berrocal. Esta evaluación psicométrica fue el autoinforme relevante para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Esta prueba constó de 24 preguntas con opciones múltiples de respuesta basadas en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a "Nada de acuerdo" y 5 a "Totalmente de acuerdo". Su diseño permitió evaluar tres dimensiones importantes: la Atención Emocional, que es la capacidad percibida para prestar atención a nuestras emociones (8 ítems); la Claridad Emocional, definida como la capacidad percibida para comprender e identificar de forma apropiada las emociones (8 ítems); y la Reparación Emocional, que es la capacidad percibida para regular las emociones negativas y prolongar las positivas (8 ítems). Este instrumento tiene gran aceptación de confiabilidad y validez en diversos estudios previos y su aplicación fue ágil, llevándose a cabo en un tiempo aproximado de 20 minutos.

2.3.2 Cuestionario de habilidades sociales (CHASO)

En la medición de las habilidades sociales se aplicó el Cuestionario de Habilidades Sociales "CHASO" (Caballo, 2017). Esta prueba es muy utilizada en el ámbito educativo alrededor del mundo en la evaluación de adolescentes y adultos. Las preguntas son de autoinforme, en las cuales se evalúa la percepción de la persona con respecto a su conducta en diferentes situaciones sociales. Principalmente, este instrumento estuvo diseñado para medir diez dimensiones específicas: la habilidad para interactuar con desconocidos, expresar sentimientos positivos, afrontar las críticas, interactuar con las personas que atraen, mantener la tranquilidad en situaciones embarazadoras, hablar en público o interactuar con superiores, pedir aclaraciones a otra persona, la expresión de molestia, desagrado o enfado, pedir disculpas y rechazar peticiones. Sin embargo, para el análisis correlacional se utilizó el puntaje total obtenido, el cual establece el nivel general de competencia social de los alumnos. Se eligió el cuestionario de "CHASO (2017)" por su solidez científica verificada y su redacción fue originalmente en castellano por el experto Vicente Caballo, esto garantiza que el cuestionario se adapta mejor a nuestra cultura y reduce el riesgo de que exista sesgo debido a la traducción o interpretación de otros idiomas.

2.4 Hipótesis

Para el actual proyecto se planteó una hipótesis general con su respectiva hipótesis nula para el contraste estadístico.

2.4.1 Hipótesis general

H1: Existe una correlación positiva y significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de séptimo año de la Unidad Educativa "César Rohón".

H0: No existe una correlación positiva y significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de séptimo año de la Unidad Educativa "César Rohón".

2.5 Matriz de operacionalización de variables

En la tabla 1 se presenta de manera sistemática las variables principales de estudio:

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de Variables

Variable	***Dimensiones***	***Indicadores***	***Técnica de recolección***	***Fuente de información***
Inteligencia emocional	Atención emocional	Percepción de los propios sentimientos. Ítems 1-8. Puntuación: Likert 1-5.	Encuesta TMMS-24	Estudiantes
	Claridad emocional	Comprensión de los estados emocionales. Ítems 9-16. Puntuación: Likert 1-5.	Encuesta TMMS-24	Estudiantes
	Reparación emocional	Regulación de las emociones negativas. Ítems 17-24. Puntuación: Likert 1-5.	Encuesta TMMS-24	Estudiantes

Habilidades sociales	Nivel general de habilidades sociales	Competencia social global y asertividad. Ítems 1-40. Puntuación: Likert 1-5.	Encuesta CHASO	Estudiantes

Fuente: Elaboración Propia

2.6 Población

La población que se abordó en este estudio estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes del séptimo año de la Unidad Educativa "César Rohón", ubicada en la parroquia Anconcito. De acuerdo con el tipo de investigación y al acceso brindado por la unidad educativa, la población total se estableció en 62 estudiantes por lo que el estudio se considera de diseño no experimental con una muestra no probabilística por conveniencia, trabajando con un grupo intacto en base a la disponibilidad, conveniencia práctica. Los participantes son estudiantes de edades promedio entre los 11 y 12 años.

2.7 Procedimiento

El procedimiento se realizó en tres fases, se inició con la fase de preparación que consistió en la gestión formal y el acercamiento a la unidad educativa para coordinar los aspectos logísticos, la viabilidad institucional del proyecto y establecer el cronograma de fechas y horarios para la recolección de datos. Posteriormente se procedió con la aplicación colectiva de los instrumentos psicométricos a los estudiante, indicándoles al inicio el propósito y garantizándoles la confidencialidad de la información. Como etapa final, con los datos obtenidos se utilizó el programa estadístico "IBM SPSS Statistics" que permitió codificar, generar los puntajes totales para cada una de las dimensiones de estudio y analizar la información utilizando estadística descriptiva para obtener medidas de tendencia central, medidas de dispersión, análisis de frecuencias y porcentajes para describir y caracterizar la población evaluada. Finalmente, se ejecutó la prueba de correlación de Spearman para determinar la relación entre las variables y contrastar la hipótesis planteada.

CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capitulo se presenta los resultados obtenidos luego de la aplicación de las pruebas psicométricos a la muestra seleccionada. Inicialmente se expone la caracterización de la población y de las variables (inteligencia emocional y habilidades sociales), seguido del análisis correlacional mediante el coeficiente de Spearman para verificar la hipótesis propuesta. Finalmente, se muestra la discusión de los resultados, donde se contrasta los datos estadísticos con la base teórica y estudios previos.

3.1 Análisis descriptivo

3.1.1 Análisis descriptivo de la muestra

Tabla 2

Caracterización sociodemográfica de los estudiantes

Variable	***Categoría / Medida***	***Frecuencia (n)***	***Porcentaje (%)***
Género	Masculino	35	56,5%
	Femenino	27	43,5%
Edad	Media	11,56	-
	Desviación	0,5	-
	Rango	11-12 años	-

Fuente: Elaboración Propia

En la composición de la muestra es notable que existe una mayoría de participantes de género masculino, y toda la muestra se encuentra en la etapa de la preadolescencia, factor importante a considerar ya que incide en los datos obtenidos.

3.1.2 Análisis descriptivo de la variable Inteligencia Emocional (IE)

Tabla 3

Distribución de frecuencias y porcentajes por dimensiones de Inteligencia Emocional (TMMS-24)

Dimensión	***Bajo (n)***	***Adecuado (n)***	***Excelente (n)***	***Bajo (%)***	***Adecuado (%)***	***Excelente (%)***
Atención	23	39	0	37,1%	62,9%	0%
Claridad	28	31	3	45,2%	50%	4,8%
Reparación	10	40	12	16,1%	64,5%	19,4%

Fuente: Tabla del programa SPSS

Los datos presentados en la tabla 3 se obtuvieron luego de aplicar las instrucciones señaladas en el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). En primer lugar, se procesaron las puntuaciones directas de los 24 ítems en el programa IBM SPSS, agrupando y sumando los primeros 8 ítems para la dimensión de atención, los ítems 9 al 16 para la dimensión de claridad y del 17 al 24 para la dimensión de reparación emocional. Con las puntuaciones obtenidas se aplicaron puntos de cortes oficiales establecidos por los autores del instrumento, los cuales permitió clasificar tres niveles críticos (nivel bajo, adecuado, excelente).

Mediante el análisis de los datos obtenidos se puede apreciar que como fortaleza se puede establecer la elevada capacidad de la dimensión de reparación emocional, donde el 83,9% de los estudiantes se encuentran en rangos de adecuado y excelente. Este indicador muestra que los estudiantes manifiestan fuertemente la predisposición por recuperar el equilibrio afectivo tras experimentar vivencias negativas, orientando sus pensamientos hacia estados de optimismo y conductas pacificas para resolver conflictos. Sin embargo, se puede contrastar una debilidad en la dimensión de claridad emocional, donde el 45,2% se ubica en nivel bajo. En conjunto esto indica que la población en estudio percibe que algo les afecta y tienen el deseo de calmarse y estar bien, pero carecen de la madurez cognitiva y emocional para identificar con precisión que están sintiendo exactamente. Esta desconexión podría ocasionar conflictos ya que se intenta regular o reparar un estado afectivo que no se comprende con claridad.

3.1.3 Análisis descriptivo de la variable Habilidades Sociales (HS)

Tabla 4

Estadísticos descriptivos, de frecuencia y porcentajes dimensionales de las Habilidades Sociales (CHASO)

Dimensión de Habilidad Social	*Habilidad baja (n; %)*	*Habilidad adecuada (n; %)*	*Habilidad excelente (n; %)*	*Media*	*Desviación estándar*
HS1. Interactuar con desconocidos	27; 43,5%	29; 46,8%	6; 9,7%	9,48	3,83
HS2. Expresar sentimientos positivos	7; 11,3%	33; 53,2%	22; 35,5%	13,23	3,95
HS3. Afrontar las críticas	4; 6,5%	43; 69,4%	15; 24,2%	13,15	3,29
HS4. Interactuar con personas que me atraen	31; 50%	20; 32,3%	11; 17,7%	9,81	5,16
HS5. Mantener la calma en situaciones embarazosas	6; 9,7%	42; 67,7%	14; 22,6%	12,81	3,47
HS6. Hablar en público / Interactuar con superiores	10; 16,1%	42; 67,7%	10; 16,1%	11,82	3,59
HS7. Pedir aclaraciones a otra persona	12; 19,4%	38; 61,3%	12; 19,4%	12,16	3,42
HS8. Expresión de molestia, desagrado o enfado	3; 4,8%	38; 61,3%	21; 33,9%	14,65	3,37
HS9. Pedir disculpas	2; 3,2%	19; 30,6%	41; 66,1%	16,23	3,41
HS10. Rechazar peticiones	8; 12,9%	36; 58,1%	18; 29%	12,42	3,54

Fuente: Tabla del programa SPSS

Los resultados presentados en la tabla 4 se obtuvieron luego de aplicar las directrices señaladas en el cuestionario de habilidades sociales de CHASO. Inicialmente para calcular el puntaje para cada una de las diez dimensiones individuales, se realizó en el programa estadístico IBM SPSS la suma de los respectivos ítems asignados por los autores de la prueba. A partir de estas sumas consolidadas se calculó los estadísticos esenciales como lo son la media y la desviación estándar. La media representa la tendencia común de la población de estudio ante cada situación social; mientras que la desviación estándar muestra que tan dispersas o variadas fueron las respuestas de los estudiantes en comparación con el promedio general, logrando así medir la homogeneidad del grupo.

Para poder identificar las fortalezas y debilidades específicas, se realizó un análisis comparativo contrastando los puntajes de las medios obtenidos por los estudiantes con los baremos normativos del instrumento CHASO, aplicando lo indicado en el manual de la prueba de restar una desviación típica al promedio para detectar puntos de vulnerabilidad. Bajo aquella premisa se logró identificar con claridad las fortalezas interpersonales del grupo de estudio, entre las cuales destaca la capacidad para pedir disculpas (con un 66,1% de estudiantes alcanzó el nivel de excelente), la exteriorización de sentimientos positivos (con un 35,5% en el rango superior) y la expresión de molestia (con un 33,9% en niveles de excelencia) y. Este análisis claramente indica que este grupo de estudiantes tienen los recursos adaptativos para mantener la armonía dentro del aula, se evidencia una buena disposición de reconocer sus errores, corregir sus faltas de manera respetuosa y retribuir afecto en círculos cotidianos de su entorno. Con respecto el puntaje elevado de expresión de molestia, indica que los estudiantes se sienten seguros para comunicar de forma abierta lo que les disgusta, previniendo la acumulación de tensiones.

De igual forma se realizó el procedimiento para identificar las debilidades relacionales más profundas, las cuales se localizan en la habilidad para interactuar con desconocidos (el 43,5% de los estudiantes poseen nivel bajo) y la capacidad para interactuar con las personas que le atraen (con el 50% de estudiantes en nivel de bajo desarrollo de la habilidad). Estos resultados indican que el rendimiento de los estudiantes disminuye en situaciones de incertidumbre o de carga afectiva vinculada a la pubertad, mostrando rasgos de timidez y evitación. A los estudiantes les genera ansiedad iniciar conversaciones con personas ajenas a su entorno seguro, así como gestionar el acercamiento interpersonal frente a pares que despiertan su interés o atracción.

3.2 Análisis correlacional e hipótesis

3.2.1 Análisis correlacional general y contraste de hipótesis

Tabla 5

Matriz de Correlación de Spearman General entre las Dimensiones de Inteligencia Emocional y el Total de Habilidades Sociales

Dimensión de IE	***Habilidades Sociales (Total)***	***Significancia (p)***
Atención	**0,307**	**0,015**
Claridad	**0,475**	**0,000**
Reparación	0,207	0,106

Fuente: Tabla del programa SPSS

Los datos estadísticos presentados en la tabla 5 permiten realizar el contraste de la hipótesis general de la investigación mediante el coeficiente de Spearman (ρ). Al examinar las puntuaciones globales, se muestra que de la inteligencia emocional tiene un vínculo directo y significativo con las habilidades sociales, sustentando esta afirmación en el comportamiento de las dimensiones de claridad ($\rho=0,475$; $p<0,01$) y de atención emocional ($\rho=0,307$; $p<0,05$).

En términos sencillos el valor de significancia (p) nos indica la probabilidad de que estos resultados sean productos del azar, particularmente menor al 1% y 5% respectivamente, validando así los resultados de la población de estudio.

En base de que existe un lazo estadísticamente válido y positivo, se cuenta con la evidencia científica necesaria para aceptar la hipótesis alternativa (H1), la cual sostiene la relación entre ambas variables y proceder con el rechazo de la hipótesis nula (H0).

3.2.2 Análisis correlacional por dimensiones específicas

Tabla 6

Matriz de Correlación de Spearman entre las Dimensiones de Inteligencia Emocional y las Subescalas del CHASO

Dimensión de IE	***HS1***	***HS2***	***HS3***	***HS4***	***HS5***	***HS6***	***HS7***	***HS8***	***HS9***	***HS10***
Atención	0,077	0,282*	0,289*	0,192	0,023	0,203	0,273*	0,369**	0,066	-0,025
Significancia	0,554	0,026	0,022	0,135	0,857	0,113	0,032	0,003	0,611	0,847
Claridad	0,084	0,498**	0,271*	0,350**	0,182	0,237	0,287*	0,290*	0,309*	0,259*
Significancia	0,517	0,000	0,033	0,005	0,156	0,064	0,024	0,022	0,014	0,042
Reparación	-0,256*	0,280*	0,164	0,212	0,251*	0,008	0,130	0,032	0,348**	0,031
Significancia	0,045	0,028	0,203	0,098	0,049	0,951	0,314	0,808	0,006	0,813

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). N = 62. Subescalas del CHASO: HS1: Interactuar con desconocidos; HS2: Expresar sentimientos positivos; HS3: Afrontar las críticas; HS4: Interactuar con las personas que me atraen; HS5: Mantener la tranquilidad en situaciones embarazosas; HS6: Hablar en público/Interactuar con superiores; HS7: Pedir aclaraciones a otra persona; HS8: Expresión de molestia, desagrado o enfado; HS9: Pedir disculpas; HS10: Rechazar peticiones.

Fuente: Tabla del programa SPSS

La matriz de Spearman revela relaciones muy interesantes al cruzar las 3 dimensiones de la inteligencia emocional con las 10 dimensiones de las habilidades sociales de CHASO. Al evaluar a detalle la dimensión de la dimensión de atención emocional se destaca una relación positiva y significativa con la capacidad para expresar molestia (ρ=0,369; p<0,01), Afrontar las críticas (ρ=0,289) y pedir aclaraciones (ρ=0,273). En otras palabras, esto indica que el nivel de conciencia que los estudiantes dedican a sus propios sentimientos les ayuda a identificar cuando una situación les incomoda, activando acciones para comunicar su disgusto a tiempo, exigir explicaciones respetuosas y asimilar opiniones de sus compañeros sin caer en conductas reactivas.

Por otro lado, la dimensión de claridad emocional se establece como el eje central y el

predictor conductual más potente de toda la investigación, alcanzando correlaciones significativas con nueve de las diez dimensiones de las habilidades sociales. Destaca de forma particular la fuerte relación con la expresión de sentimientos positivos (ρ=0,498; $p<0,01$) y la interacción con personas que les atraen (ρ=0,350; $p<0,01$), además de relacionarse de forma directa con pedir disculpas (ρ=0,309) y rechazar peticiones (ρ=0,259). Esto indica que comprender con total nitidez qué se está sintiendo les da a los estudiantes mucha seguridad en sí mismos; es decir un estudiante que distingue perfectamente entre la timidez, el agrado o la frustración es capaz de abrirse socialmente de manera más genuina, haciendo más fácil el intercambio afectivo con sus pares, el acercamiento seguro hacia personas de su interés y la firmeza moral de decir "no" ante presiones grupales perjudiciales sin temor a ser excluido.

El análisis dimensional permite esclarecer por qué la dimensión de reparación emocional no reflejó una correlación significativa frente al puntaje total de habilidades sociales (ρ=0,207; p=0,106). Si bien existe una relación positiva y muy fuerte con la habilidad de pedir disculpas (ρ=0,348; $p<0,01$) y mantener la calma en situaciones embarazosas (ρ=0,251; $p<0,05$), así mismo se refleja una correlación inversa o negativa significativa con la habilidad para interactuar con desconocidos (ρ=-0,256; $p<0,05$). Este comportamiento inverso indica que, a mayor esfuerzo de los estudiantes para autorregular su estado de ánimo, menor es su disposición para entablar diálogos con personas ajenas a su entorno habitual.

3.3 Discusión

Esta investigación muestra que la inteligencia emocional es uno de los factores más importantes en el éxito social de los preadolescentes, sin embargo, se puede apreciar que sus diferentes dimensiones no se comportan de manera uniforme en la actual etapa del desarrollo. Al comparar el hallazgo principal con la literatura científica, se observa que existe una convergencia significativa con el estudio realizado por Garofalo (2020), realizado en Bucay, Ecuador, quien logró establecer una relación directa en alumnos de educación básica. De esta manera, se refuerza la idea de que en contexto educativo de nuestro país la gestión emocional es un predictor del comportamiento social.

No obstante, la fuerza de correlación encontrada en este estudio es moderada en comparación con los resultados obtenidos por Mejía (2019) en Lima, el cual reporto una relación alta (ρ=0.903), lo cual podría indicar que factores ambientales o sociofamiliares podrían presentar cambios en la intensidad de este vínculo emocional-social.

Desde un punto de vista teórico, el predominio de la claridad emocional como la dimensión más influyente concuerda con las teorías de Goleman, quien indica a esta inteligencia como la capacidad para reconocer los propios sentimientos y los ajenos para conducir correctamente las relaciones interpersonales. Además, el hecho de que el estudiante que comprende lo que siente pueda interactuar de mejor manera con sus pares es una validación del modelo de Savoley y Mayer, el mismo que sitúa a la comprensión emocional como la base cognitiva necesaria para actuar de forma adaptativa en el entorno.

Este impacto de la claridad se observa con nitidez al visualizar el plano dimensional, donde esta dimensión consolidó una relación estadísticamente fuerte con la capacidad de expresar sentimientos positivos y con la interacción con personas que genera atracción. Esto resultados demuestran que tener una mapa claro de los estados internos les da a los adolescentes la seguridad necesaria para exteriorizar elogios y afecto, reduciendo la timidez propia de cortejo inicial de la pubertad.

Sin embargo, surge algo interesante al observar que, aunque el 95,2% de los estudiantes muestra habilidades sociales en niveles adecuados, existe un 45,2% de la muestra con deficiencias en su claridad emocional. Este comportamiento puede explicarse mediante lo que el autor Bisquerra (2020) denomina adaptación conductual externa, entorno en el cual los alumnos aprenden a seguir normas de convivencia por instrucción de los maestros o por

la presión de la unidad educativa, pero hace falta una conexión interna consciente de sus emociones, lo que podría derivar en una debilidad en sus competencias sociales ante situaciones de conflicto fuera del entorno regulado.

Un gran punto de debate esencial en esta discusión en la falta de significancia estadística en la dimensión de reparación emocional, lo difiere con el modelo de Bar-On que coloca la gestión del estrés y la autorregulación como pilares indispensables de la interacción. Esta divergencia se fundamente probablemente en factores neurobiológicos arraigados a la edad; de acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2015), la capacidad de reparar emociones negativas requiere una maduración de la corteza prefrontal que en este caso particular aún está en proceso de consolidación (entre los 11 y 12 años).

Sin embargo, el análisis detallado del instrumento CHASO reveló que la reparación emocional sí posee un vínculo altamente significativo con la destreza para pedir disculpas y con mantener la calma en situaciones embarazosas, pero registra una correlación inversa y significativa con la habilidad para interactuar con desconocidos. Este comportamiento sugiere que los adolescentes al tener inconvenientes afectivos agotan sus recursos de control y restauración emocional y se repliegan socialmente y evitan el desgaste que implicaría iniciar interacciones con extraños, prefiriendo la seguridad de su grupo de pertenencia habitual.

Por lo tanto, estos resultados sugieren que este grupo de preadolescentes depende de gran medida de su atención y claridad emocional para relacionarse, mientras que la regulación autónoma es una habilidad que aún no afecta de forma relevante su éxito social. A su vez, la dimensión de atención emocional demostró una relación con la expresión de molestia y con afrontar las críticas, indicando que tener conciencia plena de los afectos sirve de gran ayuda para que los estudiantes defiendan sus derechos relacionales de forma madura. Este hallazgo concuerda con la definición de Monjas (1995), el cual describe a las habilidades sociales como comportamiento adquiridos y complejos que deben ser practicados y que, de no fortalecerse desde una base sólida, pueden aumentar el riesgo de deserción escolar o dificultades de integración a largo plazo.

Al relacionar todos estos datos con el estudio de Hidalgo-Fuentes (2021), toma más fuerza la premisa de que la inteligencia emocional es el combustible que permite realizar conductas sociales efectivas. La relevancia de este estudio se encuentra en que demuestra de forma

cuantitativa y dimensional que fortalecer el entendimiento emocional es la vía más eficiente para mejorar las relaciones en el entorno escolar, superando el enfoque tradicional de la disciplina basada en castigos.

Como indica Trigueros (2020), el desarrollo de la inteligencia emocional no solamente mejora las relaciones actuales, si no que actúa como un eje preventivo contra comportamientos disruptivos y el acoso escolar, lo cual es esencial para una formación integral.

CONCLUSIONES

- Se determinó la existencia de una relación estadística directa y significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en los estudiantes, validada principalmente por las dimensiones de claridad y atención emocional.
- Se identificó un fenómeno de adaptación conductual externa en la población de estudio, dado por un alto índice adaptativo en habilidades sociales que contrasta críticamente con un déficit en la claridad emocional. Esto indica que el comportamiento social actual de los estudiantes responde al acatamiento de las normas institucionales y no a una gestión consciente de sus emociones.
- La dimensión de claridad emocional es el componente más influyente en las habilidades sociales. Por lo tanto, se concluye que un etiquetado correcto de las emociones es el requisito fundamental para que los estudiantes exterioricen afectos genuinos y superen la timidez o evitación de la pubertad.
- El análisis dimensional permitió diagnosticar las principales fortalezas del grupo tales como pedir disculpas y expresar afecto en entornos seguros; mientras que las mayores debilidades están en la interacción con desconocidos y el manejo del cortejo.
- La reparación emocional no ejerce una influencia significativa sobre el éxito social en esta etapa evolutiva debido a procesos de inmadurez neurobiológica en la corteza prefrontal.

RECOMENDACIONES

- Diseñar e implementar un programa institucional de educación emocional que vaya más allá del establecimiento de normas disciplinarias. Este proyecto debe manejar la alfabetización afectiva, acciones para mejorar la claridad emocional y el reconocimiento de sentimientos.
- Desarrollar talleres psicopedagógicos enfocados en potenciar las habilidades comunicativas y de aproximación social antes escenarios de incertidumbre. Se deben brindar herramientas para mitigar la ansiedad y evitación conductual, promoviendo la autoconfianza y asertividad.
- Capacitar a los docentes en técnicas de mediación de conflictos, sustituyendo los esquemas de castigo por procesos de reflexión guiada.
- Replicar este diseño metodológico en futuras investigaciones con grupos etarios de mayor edad dentro del sistema educativo. Esto permitirá determinar el punto en el cual la dimensión de reparación adquiere el mismo peso estadístico y relacional con respectos a las otras dimensiones de la inteligencia emocional.

REFERENCIAS

Anand N, G. V. (2023). Emotional intelligence: An important skill to learn now more than ever - Inteligencia emocional: Una habilidad importante que debemos aprender ahora más que nunca. *F1000Research*. doi:https://doi.org/10.12688/f1000research.134752.1

Andrade, J. M. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una Institución Educativa de Risaralda. *Pensamiento americano*, 52-61. doi:https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Asnieorgadmin. (2016). El tercer gran modelo de Inteligencia Emocional: Reuven Bar-On. *ASNIE*. Obtenido de https://www.asnie.org/tercer-gran-modelo-inteligencia-emocional-reuven-bar-on/

Bello, E. (2024). La inteligencia emocional de Daniel Goleman: qué es y cómo desarrollarla. *Thinking For Innovation*. Obtenido de https://www.iebschool.com/hub/liderazgo-inteligencia-emocional-coach-management/

Bisquerra, R. (2020). *La inteligencia emocional segun salovey y mayer*. Obtenido de rafaelbisquerra: https://www.rafaelbisquerra.com/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/

Brackett, M. D. (2026). Emotional intelligence. *Noba textbook series: Psychology. Champaign*. Obtenido de http://noba.to/xzvpfun7

Caballo, V. E.-A. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: El "Cuestionario de habilidades sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 5-24.

Domínguez, E. G. (2018). Inteligencia emocional e intensidad emocional en el juego motor. *Región de Murcia*. Obtenido de https://www.carm.es/edu/pub/18178_2018/libropdf/libro_InteligenciaEmo.pdf

Fernández-Berrocal, E. y. (2015). *Inteligencia emocional Y educación.* Editorial grupo 5.

Garofalo, G. N. (2020). Inteligencia emocional y habilidades sociales en alumnos de básica elemental de una escuela de Bucay, 2019. *Universidad Nacional César Vallejo*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/50085

Gil Bazán, C. M.-I. (2023). Inteligencia emocional y carga laboral en profesionales de Enfermería, en tiempos de COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-

03192023000100036&lng=es&tlng=es.

González, A. F. (2010). La inteligencia emocional como variable predictora de adaptación psicosocial en estudiantes de la comunidad de Madrid. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jose-Mestre/publication/46313093_La_inteligencia_emocional_como_variable_predictora_de_adaptacion_psicosocial_en_estudiantes_de_la_Comunidad_de_Madrid/links/0c960526e89a367cce000000/La-inteligencia-emocional-como-varia

Gutierrez, E. (2025). La Ínsula de Reil: un centro de control emocional - Centre ARs. *Centre ARs*. Obtenido de https://centrears.com/la-insula-de-reil-un-centro-de-control-emocional/

Harris, V. W. (2022). Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies [Desarrollo de la capacidad socioemocional (DSSE): Un modelo integrado de competencias prácticas basadas en las emociones]. *Motivation and emotion*, 226-253. doi:https://doi.org/10.1007/s11031-021-09922-1

Hidalgo-Fuentes, S. S.-B.-Á. (2021). La inteligencia emocional como predictor del apoyo social percibido en universitarios españoles. *Avances En Psicología*, 79-88. doi:https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n1.2351

Lizano Paniagua, K., & Umaña Vega, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582017.pdf

Martins, J. (2025). *La importancia de la inteligencia emocional*. Obtenido de Asana: https://asana.com/es/resources/emotional-intelligence-skills

Mejía, H. E. (2019). Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa, Lima. *Universidad César Vallej*. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12692/39238

Mestre JM, N.-L. J.-M. (2017). Regulation Ability and Resilience in a Sample of Adolescents from a Suburban Are. *Front Psychol*. Obtenido de https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5693909/

Monjas, M. I. (1995). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. *CEPE*. Obtenido de https://es.scribd.com/document/535501916/Programa-de-Ensenanza-deHabilidades-de-Interaccion-Social-PEHIS-Para-Ninos-y-Ninas-en-EdadEscolar-Monjas

Neuron, E. (2025). *Neuronas Espejo: su Funcionamiento y Relevancia en la Conducta*

Humana. Obtenido de https://neuronrehab.es/blog/neuronas-espejo-funcion-y-empatia/

Pongiluppi, M. (2021). La percepción y la expresión de las emociones. Obtenido de https://espaichakana.com/la-percepcion-y-la-expresion-de-las-emociones-como-base-para-un-buen-trabajo-emocional-y-de-comunicacion-identificar-emociones-y-saber-expresarlas-te-ayudara-a-estar-mejor-contigo-mismo-y-con-los-de/

Psiconetwork. (2025). Corteza prefrontal ventromedial: Regulación emocional y relevancia psicológica. *Psiconetwork*. Obtenido de https://psiconetwork.com/corteza-prefrontal-ventromedial-regulacion-emocional-y-relevancia-psicologica/

Taramuel-Villacreces, J. P.-N.-C. (2025). Estudio de la inteligencia emocional empleando el inventario de coeficiente intelectual Bar-on en estudiantes de la Facultad de Filosofía. *Revista Cátedra*, 39-59. doi:https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.7430

Thalia, M. (2020). Diseño gráfico para medios digitales como herramienta de desarrollo sobre la inteligencia emocional en niños a través de las relaciones filio-parentales. *Universidad San Ignacio de Loyola*, 25-30. Obtenido de https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/a7ccf850-624d-4191-b65c-c937a4d85e5b

Triglia, A. (2025). Sistema límbico: la parte emocional del cerebro. *Portal Psicología y Mente*. Obtenido de https://psicologiaymente.com/neurociencias/sistema-limbico-cerebro

Trigueros, R. S.-S.-P.-G.-C. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. doi:https://doi.org/10.3390/ijerph17124208

Unobravo. (2025). Habilidades sociales: ¿qué son y para qué sirven? *Unobravo*. Obtenido de https://www.unobravo.com/es/blog/habilidades-sociales

Villagomez Alexandra, B. L. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. *Polo del conocimiento*, 1286-1307. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9335841.pdf

ANEXOS

Anexo1. Prueba TMMS-24

Test para evaluar los estados emocionales /TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a tus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1. Nada de acuerdo	2. Algo de acuerdo	3. Bastante de acuerdo	4. Muy de acuerdo	5. Totalmente de acuerdo

N°	Afirmaciones	1	2	3	4	5
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.					
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.					
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.					

Anexo2. Cuestionario de habilidades sociales (CHASO)

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (CHASO)

(Caballo, Salazar y Equipo de Investigación CISO-A, 2017)

El siguiente cuestionario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como Vd. actúa normalmente, reflejando la probabilidad con la que llevaría a cabo la conducta si se presentara la ocasión. Responda señalando con una **X** en la casilla correspondiente el grado en que cada uno de los comportamientos incluidos en el cuestionario son característicos o propios de usted, conforme a la siguiente puntuación:

1	2	3	4	5
Muy poco característico de mí	Poco característico de mí	Moderadamente característico de mí	Bastante característico de mí	Muy característico de mí

Por favor, no deje ningún ítem sin contestar y hágalo de manera **sincera**; no se preocupe porque no existen respuestas correctas o incorrectas. Muchas gracias por su colaboración.

1. Pedir disculpas cuando mi comportamiento ha molestado a otra persona	1	2	3	4	5
2. Pedir que baje la voz a alguien que está hablando demasiado alto en el cine	1	2	3	4	5
3. Mantener la tranquilidad cuando me he equivocado delante de otras personas	1	2	3	4	5
4. Decir a alguien que no se cuele en la fila	1	2	3	4	5
5. Pedir a una persona que me atrae que salga conmigo	1	2	3	4	5
6. Decir a otra persona que respete mi turno de palabra	1	2	3	4	5
7. Disculparme cuando me equivoco	1	2	3	4	5
8. Decir que "no" cuando no quiero prestar algo que me piden	1	2	3	4	5
9. Decir a una persona que me atrae que me gustaría conocerla mejor	1	2	3	4	5
10. Mantener la tranquilidad cuando me hacen una broma en público	1	2	3	4	5
11. Decir a otra persona que deje de molestar o de hacer ruido	1	2	3	4	5
12. Responder a una pregunta de un profesor en clase o de un superior en una reunión	1	2	3	4	5
13. Invitar a salir a la persona que me gusta	1	2	3	4	5
14. Hablar en público ante desconocidos	1	2	3	4	5
15. Mantener la tranquilidad ante las críticas que me hacen otras personas	1	2	3	4	5
16. Decir a una persona que me atrae que me gusta	1	2	3	4	5
17. Hablar ante los demás en clase, en el trabajo o en una reunión	1	2	3	4	5
18. Salir con gente que casi no conozco	1	2	3	4	5
19. Pedir disculpas a alguien cuando he herido sus sentimientos	1	2	3	4	5
20. Insistir en saludar a alguien cuando antes no me ha respondido	1	2	3	4	5
21. Dar una expresión de cariño (beso, abrazo, caricia) a personas que quiero	1	2	3	4	5
22. Asistir a una fiesta donde no conozco a nadie	1	2	3	4	5
23. Mantener la tranquilidad al hacer el ridículo delante de otras personas	1	2	3	4	5
24. Participar en una reunión con personas de autoridad	1	2	3	4	5
25. Responder a una crítica injusta que me hace una persona	1	2	3	4	5
26. Expresar una opinión diferente a la que expresa la persona con la que estoy hablando	1	2	3	4	5
27. Hablar con gente que no conozco en fiestas y reuniones	1	2	3	4	5
28. Responder a una crítica que me ha molestado	1	2	3	4	5
29. Mantener una posición contraria a la de los demás si creo que tengo razón	1	2	3	4	5
30. Dar una expresión de apoyo (abrazo, caricia) a una persona cercana cuando lo necesita	1	2	3	4	5
31. Mostrar afecto hacia otra persona en público	1	2	3	4	5
32. Pedir explicaciones a una persona que ha hablado mal de mí	1	2	3	4	5
33. Hacer cumplidos o elogios a la persona que quiero	1	2	3	4	5
34. Rechazar una petición que no me agrada	1	2	3	4	5
35. Mantener una conversación con una persona a la que acabo de conocer	1	2	3	4	5
36. Decir que "no" cuando me piden algo que me molesta hacer	1	2	3	4	5
37. Si alguien ha hablado mal de mí, le busco cuanto antes para aclarar las cosas	1	2	3	4	5
38. Decir que "no" ante lo que considero una petición poco razonable	1	2	3	4	5
39. Pedir disculpas cuando me dicen que he hecho algo mal	1	2	3	4	5
40. Pedir explicaciones a una persona que me ha negado el saludo	1	2	3	4	5