



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREENCIAS IRRACIONALES EN
ESCOLARES DE 4° Y 5° DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO
NACIONAL DE SAN MARTÍN DE PORRES**

**PRESENTADA POR
NINOSKA LOURDES RAMOS HERRERA**

**ASESOR
ROBERTO BUENO CUADRA**

**TESIS
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

**LIMA – PERÚ
2018**



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

La autora sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREENCIAS IRRACIONALES EN
ESCOLARES DE 4° Y 5° DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO
NACIONAL DE SAN MARTÍN DE PORRES**

**TESIS PARA OPTAR
EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTADO POR:
NINOSKA LOURDES RAMOS HERRERA**

**ASESOR:
DR. ROBERTO BUENO CUADRA**

**LIMA, PERÚ
2018**

Dedicatoria

A mis padres, Ninoska y Justo, por
ser mi mejor ejemplo de perseverancia y
fortaleza.

Agradecimientos

A Dios, por darme la vida.

A mis padres y hermanos por la confianza y apoyo.

A mis compañeros de estudio y amigos por su soporte.

A los alumnos que fueron parte del estudio por su colaboración voluntaria.

A mi asesor por su orientación.

ÍNDICE GENERAL

ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	12
1.1. Antecedentes de la Investigación.....	12
1.2. Bases teóricas.....	17
1.2.1. Salud mental internacional y nacional	17
1.2.2. Sobre el concepto de racionalidad	21
1.2.3. Terapia Racional Emotiva Conductual	23
1.2.4. Inteligencia Emocional.....	29
1.2.5. Relación de ambas variables	34
1.2.6. Adolescencia	38
1.3. Definición de términos básicos.....	43
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	45
2.1. Formulación de hipótesis	45
2.1.1. Hipótesis general.....	45
2.1.2. Hipótesis específicas	45
2.2. Variables y definición operacional	46
2.2.1. Inteligencia emocional	46
2.2.2. Creencias irracionales	48
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
3.1. Diseño metodológico	50
3.2. Diseño muestral.....	50
3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	53
3.5. Aspectos éticos	55
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	56
4.1. Análisis psicométrico del cuestionario.....	56
4.2. Descriptivos y comparación según sexo, grupo de edad y grado	59
4.3. Correlaciones	71
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	74
CONCLUSIONES.....	86
RECOMENDACIONES	89
REFERENCIAS	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones y habilidades componentes de la inteligencia emocional e ítems que los miden	47
Tabla 2: Nivel de Inteligencia Emocional- Social.....	47
Tabla 3: Dimensiones de conducta racional, e ítems que las miden.....	48
Tabla 4: Distribución de la muestra según sexo, grupo de edad y grado escolar	51
Tabla 5: Correlación ítem test de los 37 ítems originales del Inventario de Conducta Racional.....	57
Tabla 6: Correlación ítem-test de los 26 ítems finales del Inventario de Conducta Racional	58
Tabla 7: Cargas factoriales para los 26 ítems del Inventario de Conducta Racional	59
Tabla 8: Media y Desviación estándar de todas las variables para la muestra total	60
Tabla 9: Media y Desviación estándar de las variables de estudio según sexo ...	61
Tabla 10: Media y Desviación estándar según grupo de edad.....	62
Tabla 11: Media y Desviación estándar según grado.....	63
Tabla 12: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la muestra total.....	64
Tabla 13: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los grupos según sexo, grupo edad y grado	66
Tabla 14: Comparación según género con la U de Mann-Whitney	67
Tabla 15: Comparación según sexo para la variable Interpersonal con la t de Student.....	68
Tabla 16: Comparación según grupo de edad con la U de Mann-Whitney	68
Tabla 17: Comparación según Grupo de Edad para el total de Conducta Racional, la dimensión Interpersonal y el total de Inteligencia Emocional con la t de Student	69
Tabla 18: Comparación según grado con la U de Mann-Whitney	70
Tabla 19: Comparación según grado para el total de Conducta Racional con la t de Student	71
Tabla 20: Correlación (y nivel de significación) entre las variables de Conducta Racional e Inteligencia Emocional.....	72
Tabla 21: Correlación y nivel de significación entre las variables Total Conducta Racional e Intrapersonal	73

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y las Creencias Irracionales en 153 alumnos del cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Martín de Porres. Se presenta bajo un enfoque cuantitativo, transversal, de diseño descriptivo - correlacional. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el Inventario de Conducta Racional (Shorkey & Whiteman, 1977) para medir las creencias irracionales y, el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn – NA (Ugarriza, 2005) para la medición de la inteligencia emocional en adolescentes. Se realizó un análisis factorial exploratorio para la prueba de conducta racional con la finalidad de adecuar la estructura del instrumento a la muestra investigada. Se realizó comparaciones según sexo, grupo de edad y grado de estudios. Los varones puntuaron significativamente más alto que las mujeres en los factores I, V y el total de conducta racional, mientras que las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en la dimensión interpersonal de la IE. El grupo de edad de menores (14 y 15 años) y el cuarto grado obtuvieron mayores puntuaciones en la escala de impresión positiva de la inteligencia emocional. De acuerdo a los resultados obtenidos, no se ha demostrado una correlación entre los totales de ambas variables, sin embargo se observó correlaciones positivas y negativas entre algunas dimensiones de la inteligencia emocional y factores de creencias irracionales.

Palabras clave: Inteligencia emocional, creencias irracionales, adolescentes.

ABSTRACT

The main aim of this research was to determine the relationship between Emotional Intelligence and Irrational Beliefs in 153 high school students. The measuring instruments were Rational Behavior Inventory (Shorkey & Whiteman, 1977) to measure irrational beliefs, and Emotional Intelligence Inventory (ICE NA BarOn) to measure emotional intelligence in adolescents. An exploratory factor analysis was necessary to get a structure appropriated to this sample. Comparisons according to sex, ages and grades were made. It shows that males scores were significantly higher than that of females in factor I, V and rational behavior, while females score higher than males in interpersonal emotional scale. In addition to this, fourth grade students scored higher than fifth grade students in positive impression scale, as well as students of 14 – 15 ages. According to the results, a correlation between the global scores of both variables has not been demonstrated, though positive and negative correlations were observed among some dimensions of emotional intelligence and factors of rational beliefs.

Keywords: Emotional intelligence, irrational beliefs, adolescents.

INTRODUCCIÓN

Descripción de la situación problemática

En el mundo entero gran cantidad de la población adolescente sufre o han sufrido alguna vez un problema emocional en sus vidas. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) detalló las cinco principales causas de muerte en los adolescentes, indicando que el suicidio y la violencia interpersonal ocupan el tercer y el quinto lugar respectivamente. Además, en sus estudios sobre la morbilidad realizados entre los años 2000 y 2012, medida por “YLD” -Años Perdidos por Discapacidad en sus siglas en inglés- señala que las cinco principales causas de dichas pérdidas son: en primer lugar, los trastornos depresivos unipolares, seguido por la anemia debido a deficiencia de hierro; en tercer lugar se encuentran los trastornos por consumo de alcohol; el cuarto lugar lo ocupa los dolores de espalda y cuello y, finalmente, los desórdenes de ansiedad entre los adolescentes de 15 a 19 años.

A nivel de América Latina, se puede encontrar algunos trabajos que demuestran la prevalencia de problemas psicológicos como ansiedad, depresión, consumo de sustancias y alcohol, agresividad, riesgo suicida, etc. Por ejemplo, Gómez-Restrepo *et al.* (2016) en Colombia realizaron una encuesta nacional para determinar la prevalencia de trastornos de ansiedad, depresión y sus factores asociados en adolescentes entre 12 y 17 años, hallando que el más frecuente fue la fobia social y, dentro de los factores asociados se encuentra el “ser mujer”, “poco apoyo familiar”, “un hecho traumático previo” y “haber tenido un intento suicida”.

En el Perú, los estudios realizados por el Instituto Nacional de Salud Mental [INSM] entre el 2003 y 2012 (como se citó en Ministerio de Salud [MINSA], 2017) acerca de los estados anímicos negativos prevalentes entre los adolescentes en promedio, refieren que “22.6 % de los adolescentes se sienten, siempre o casi siempre, preocupados, 16.0% irritables, 14.6% aburridos y 13.4% tristes” (p. 65). Tales resultados no necesariamente indican la presencia de algún trastorno psicológico pero sí brindan cierta evidencia para estudiar el grado de regulación emocional que tales adolescentes puedan presentar y los motivos de dichos estados.

Los problemas psicológicos mencionados indican la importancia que gran parte del bienestar de los adolescentes tiene que ver con su ajuste emocional. Estas dificultades, a su vez, pueden implicar que muchos adolescentes experimentan emociones disfuncionales, es decir, estados emocionales que no les permiten relacionarse adecuadamente consigo mismos y con los demás. Este funcionamiento puede caracterizarse como un déficit en la inteligencia emocional (IE). Desde una perspectiva cognitiva, esas dificultades pueden explicarse como producto de creencias irracionales (CI) o de formas disfuncionales de pensar tal y como lo propuso Epicteto en El Enchiridión: “Los hombres no se perturban por causa de las cosas, sino por la interpretación que de ellas hacen” (como se citó en Beck, 1983, p.17). La IE es un factor que puede verse influenciado por la calidad de lo que una persona puede pensar acerca de sí misma, los demás y la vida en general.

De acuerdo a lo mencionado previamente, el presente estudio está orientado a un problema no ajeno a la vida de muchos adolescentes, es decir, ciertas deficiencias

en el nivel de inteligencia emocional. Se escogió un colegio estatal de Lima, en donde los adolescentes que cursan el cuarto y quinto año de secundaria, según el reporte verbal de la psicóloga, presentan en algunos casos dificultades en sus relaciones interpersonales, evidenciándose conflictos entre los grupos pares, falta de empatía, rebeldía y falta de respeto ante las autoridades, presión de grupo en contra de algún otro, así como temor ante su futuro relacionado a su vocación y, finalmente casos particulares sobre ansiedad frente a los exámenes o ante una exposición.

Estas conductas estarían reflejando dificultades para adaptarse a las demandas y presiones del medio ambiente, lo que, a su vez, podría deberse a la existencia de dificultades para hacer evaluaciones y juicios equilibrados y flexibles acerca de dichas demandas y presiones. Es decir, que estas conductas podrían deberse a bajos niveles de IE, lo que a su vez, dependería de la influencia de patrones de CI presentes en mayor o menor grado en dichos adolescentes. De acuerdo al postulado fundamental de las terapias cognitivas conductuales (TCC) se sabe que los pensamientos ejercen una influencia en las emociones y la conducta (Bunge, Gomar & Mandil, 2010) por lo que este estudio también está interesado en las características de tales pensamientos o creencias que se logren identificar.

Aquellos adolescentes que no logren un adecuado manejo de las demandas y presiones y no muestren una manera más adaptativa de pensar, seguirán presentando disfuncionalidades en su comportamiento en un futuro y en una intensidad directamente proporcional a la frecuencia de aquellas creencias ilógicas presentes. Problemas de asertividad y habilidades sociales, conductas de riesgo,

consumo de alcohol y drogas, problemas de conducta alimentaria, dificultad en el control de la ira, ansiedad y depresión; son los más usuales en esta población (Ministerio de Salud, 2017). Se pone énfasis en la importancia de mantener una adecuada IE debido a que en muchos casos se ha visto que es determinante para tener éxito en la vida; por lo tanto, más allá de ser competitivo académicamente, la adecuada percepción y expresión de las emociones garantiza un estado de bienestar personal. Y ello se debe, entre otras cosas, a que una adecuada IE permite un procesamiento correcto de la información y, esto a su vez, permite un desempeño emocional y social adecuado.

En suma, se plantea que algunas disfuncionalidades en la conducta de los adolescentes tiene que ver con bajos niveles de IE, lo que, a su vez, estaría relacionado con la presencia de un mayor o menor nivel de ciertas CI. Por tanto, en el presente trabajo se plantea determinar si existe alguna asociación entre estas dos variables. La existencia de tal correlación no confirmaría la cadena causal propuesta, pero sí aportaría una evidencia de que dicha relación causal es posible. Además, debe tenerse en cuenta que la IE es una variable constituida por muchos y diferentes factores, y que no todos ellos podrían estar igualmente influenciados por la presencia de CI. Este es otro aspecto que va a ser investigado en la presente tesis. En la presente tesis, la variable de CI fue evaluada mediante el Inventario de Conducta Racional de Shorkey y Whiteman, el cual, como su nombre lo indica mide aspectos de conductas consideradas racionales. Por lo tanto, en esta tesis, las creencias irracionales fueron definidas como puntuaciones bajas en dicho instrumento, tal como ocurre en varios estudios Díaz (2012) y Gutiérrez (2016).

Ante dicha problemática se podría implementar programas y centros especializados para el desarrollo psicológico saludable del adolescente, donde se le brinde la orientación y herramientas necesarias para lidiar con los conflictos de esa etapa de vida y aprendan a ser autónomos, desde un enfoque en el cual aprendan a identificar sus emociones y creencias para poder redefinirlas a fin de que sean más adaptativas.

Formulación del problema

Problema General:

¿Existe relación entre la inteligencia emocional y las creencias irracionales en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?

Problemas Específicos:

1. ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?
2. ¿Cuáles son los tipos de creencias irracionales en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?
3. ¿Existe diferencias en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según sexo?
4. ¿Existe diferencias en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según edad?

5. ¿Existe diferencias en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según grado?
6. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión intrapersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?
7. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión interpersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?
8. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión adaptabilidad en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?
9. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión manejo del estrés en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?
10. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión estado de ánimo general en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?
11. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la escala impresión positiva en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?

Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las creencias irracionales en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.

Objetivos Específicos:

1. Identificar el nivel de inteligencia emocional en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
2. Identificar las creencias irracionales en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
3. Comparar las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según sexo.
4. Comparar las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según edad.
5. Comparar las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según grado.
6. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión intrapersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
7. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión interpersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.

8. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión adaptabilidad en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
9. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión manejo del estrés en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
10. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión estado de ánimo general en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
11. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la escala impresión positiva en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.

Hipótesis General

Existe relación negativa significativa entre la inteligencia emocional y las creencias irracionales en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.

Importancia de la investigación

El estudio está diseñado para describir una realidad específica en la población adolescente identificando la relación entre las variables CI e IE, el cual brindará un aporte a la comunidad científica en la medida que se obtenga datos fehacientes sobre aquellos tipos de CI que están más relacionadas con diferentes aspectos de la IE en dicho estadio de vida; puesto que no hay mucha evidencia en los antecedentes de investigación encontrados. Si bien no se puede generalizar a

todos los casos, los resultados revelarán indicadores de una gran problemática que deriva en muchos problemas conductuales y emocionales actuales, por lo que identificarlos trae consigo beneficios tanto a los propios adolescentes como a sus diferentes entornos ya que se puede tomar nuevas medidas de acción y prevención. Ante ello, es de conocimiento universal las técnicas y tipos de terapias que se ponen en práctica para aquellos que presenten algún tipo de problema o trastorno de conducta o emocional, sin embargo, lo que se pretende es generar una mayor difusión de estos conceptos; es decir, que cada adolescente pueda descubrir y reconocer la manera en que su sistema de creencias está involucrado en sus emociones y conductas, para así lograr una mayor familiarización que les permita alcanzar satisfactoriamente sus objetivos y retos acorde a su etapa de vida así como el logro de relaciones interpersonales satisfactorias.

Viabilidad de la Investigación

Este es un estudio viable ya que se cuenta con los recursos humanos necesarios para su desarrollo, entre ellos los alumnos a quienes se les aplicó los cuestionarios y, el equipo directivo intermediario que hacen posible el acceso a la institución en mención. Así mismo, cuenta con los recursos financieros y materiales para la realización de la investigación mediante los cuestionarios seleccionados. Es viable en tiempo ya que se pudo acceder al centro educativo y realizar la evaluación correspondiente dentro de su itinerario de clases con la debida autorización del equipo directivo pudiendo recolectar los datos necesarios. Finalmente, el acceso a la información y conocimientos relacionados al tema de investigación ha sido viable en la medida que se evidencia estudios y teoría desarrollados a lo largo de la historia.

Limitaciones del estudio

En el presente estudio se evidencia una limitación en cuanto a los resultados de la investigación debido a que no se puede generalizar lo obtenido en la muestra seleccionada de adolescentes en otros ámbitos ni a otros grupos de edades.

Otra limitación concierne al tamaño de la muestra, el cual no pudo ampliarse debido a dificultades prácticas (no disponibilidad de horarios por parte de los alumnos, etc.) para completar la fase de recolección de datos.

Diseño del estudio

Respecto al diseño de investigación, es un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo correlacional. La muestra de estudio, está conformada por los alumnos del cuarto y quinto año de secundaria, a quienes se les administró los cuestionarios de evaluación. Para demostrar las hipótesis se recurrió a la correlación de variables en base a los resultados obtenidos.

Estructura de la tesis

La presente investigación está estructurada en cinco capítulos que detallan todo el proceso de elaboración. En el primer capítulo, se describe los antecedentes de investigación, el marco teórico de ambas variables así como aspectos relevantes sobre la solescencia. En el capítulo dos, se formula la hipótesis general y las hipótesis específicas, de igual forma se detalla las definiciones conceptuales y operacionales de cada variable. El tercer capítulo, describe el diseño metodológico, las técnicas de recolección de datos y las técnicas estadísticas para el procesamiento de la información. El cuarto capítulo, presenta los resultados obtenidos para dar respuesta al problema y objetivo planteado así como a la

formulación de las hipótesis. En el capítulo cinco se describen las discusiones en base a los principales hallazgos y al marco teórico de referencia. Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la Investigación

Bermúdez, Teva Álvarez y Sánchez (2003) en España realizaron un estudio para determinar si existe o no relación entre la IE, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en una muestra de estudiantes universitarios. Para tal estudio se contó con 65 personas, hombres y mujeres entre los 18 y los 33 años de edad. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron la Escala de Bienestar Psicológico (EBP), el Inventario de Pensamiento Constructivo que mide la variable inteligencia emocional, (CTI), y la Escala de Estabilidad Emocional del Cuestionario Big Five (BFQ). Los resultados de los análisis de correlación de Pearson indicaron que existen correlaciones positivas significativas entre IE, bienestar psicológico y estabilidad emocional. Ante esta última variable (estabilidad emocional) en relación a las creencias irracionales, subescala del instrumento de evaluación de IE, se concluye que, cuanto mayor es la estabilidad emocional, menores son las creencias irracionales de las personas, es decir, las personas estables emocionalmente no suelen tener pensamientos o creencias que no se correspondan con la realidad.

En otro estudio realizado en España, Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, y Palomera, (2011) analizaron la influencia de la percepción emocional, una de las habilidades recogidas dentro de la IE, sobre el ajuste personal y social

de una muestra de adolescentes españoles. Un total de 255 alumnos completaron una tarea de ejecución diseñada para evaluar la percepción emocional en la adolescencia así como diferentes medidas de ajuste social y personal. Los resultados de los análisis de correlación y regresión mostraron cómo los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informaron de mejores relaciones sociales con iguales y padres, menor tensión en sus relaciones sociales, así como de un mayor nivel de confianza y competencia percibida. Además, estos resultados se mantuvieron tras controlar los efectos de la edad, el sexo y la personalidad. Se discuten los resultados en el contexto de la investigación sobre la inteligencia emocional y se proponen implicaciones prácticas para el diseño de programas de prevención y tratamiento.

Asimismo, Siverio y García (2007), también en España, evaluaron la autopercepción que los adolescentes tienen de su adaptación y de sus sentimientos de tristeza, comparándola con la realizada por niños y adultos. Además, se analizaron las diferencias de género en el grupo de adolescentes. Para ello, se aplicó a 226 adolescentes un autoinforme que recoge la frecuencia y la intensidad con que dicen vivir la tristeza y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI). Estos mismos instrumentos se aplicaron a 145 niños y 157 adultos como grupo de contraste. Los resultados muestran que los adolescentes autoperciben la tristeza con mayor intensidad que los niños y adultos, así como que se consideran más inadaptados. Sin embargo, su ajuste socioemocional está mediatizado por el género, mostrando las chicas mayor tristeza e inadaptación. De los resultados se extrae la necesidad de implementar programas socioafectivos que favorezcan el conocimiento y el manejo de las emociones en la adolescencia y la

importancia de tener en cuenta una perspectiva de género en el desarrollo de los mismos.

Diferentes estudios han mostrado la relación entre una baja IE y la presencia de indicadores de disfuncionalidad en la conducta. Por ejemplo, en España, (Inglés *et al.*, 2014) realizaron un estudio en el cual examinaron la relación entre inteligencia emocional rasgo y los componentes motor (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva. Se administraron el Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) y el Aggression Questionnaire Short version (AQ-S) en una muestra de 314 adolescentes (52.5% chicos) de 12 a 17 años. Los resultados indicaron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo que sus iguales con puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira. Este patrón de resultados fue el mismo tanto para la muestra total como para chicos, chicas y los grupos de edad de 12-14 años y 15-17 años.

Sumari y Vaca (2017) en Puno, investigaron en una muestra de 89 estudiantes entre mujeres y varones del quinto año de secundaria. Los instrumentos usados fueron el inventario ICE BarOn y la Escala de Riesgo Suicida de Plutchik. Se encontró una relación negativa y significativa entre la variable inteligencia emocional y la variable riesgo suicida ($r=-.874$; $p<.001$); el 21.4% presentaron una inteligencia emocional excelentemente desarrollada, seguido por un 21.3% con una inteligencia emocional promedio, el 19.1 % con una inteligencia emocional baja, el

16.9% con un nivel muy bajo, el 11.2% con una inteligencia emocional alta y finalmente el 10.1% con una inteligencia emocional muy alta. Asimismo, para la segunda variable se encontró que el 48.3% evidenció un riesgo leve, el 46.1% evidenciaron riesgo moderado y el 5.6% evidenció un alto riesgo suicida.

Otros estudios han enfocado la relación entre los factores externos al individuo que pueden estar relacionados con la IE. Uno de estos factores tiene que ver con las condiciones familiares del adolescente. Por ejemplo, Gonzaga (2016) en Chimbote, realizó un estudio donde se investigó la relación de la inteligencia emocional y el clima social familiar en 90 adolescentes pertenecientes al cuarto y quinto grado de secundaria de la institución educativa “Micaela Bastidas” del distrito Veintiséis de Octubre (Piura), utilizando como instrumentos la escala de clima social familiar (FES) y el inventario de inteligencia emocional BarOn ICE. Se encontró que existe relación significativa entre el clima social familiar y la inteligencia emocional. Respecto a las dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad del clima social familiar también se encontró relación significativa con la inteligencia emocional en dichos adolescentes.

Por otro lado, también existen estudios que indican la relación entre CI y disfuncionalidad conductual. Mori (2016) en Lima realizó un estudio donde se investigó la relación entre las creencias irracionales y la agresividad en escolares del quinto de secundaria en tres instituciones educativas públicas de San Martín de Porres. Los instrumentos utilizados fueron el Registro de Opiniones (REGOPINA) y el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry. Se aplicó una prueba piloto para dar validez y confiabilidad a uno de los instrumentos. La muestra fue no

probabilística y estuvo conformada por 224 estudiantes del grado en mención. De acuerdo a lo resultados obtenidos, se halló una correlación estadísticamente significativa, directa y de moderada a baja intensidad entre las creencias irracionales y la agresividad ($r=.206$; $p=.02$).

Rivas (2017) en Piura realizó un estudio donde se investigó la relación entre el clima social familiar y creencias irracionales en estudiantes del quinto grado de nivel secundario. Se seleccionó de manera intencional una muestra de 102 alumnos, de las cuales según los criterios de inclusión y exclusión se determinó 97 a quienes en primera instancia se les aplicó los respectivos instrumentos: Escala de Clima Social Familiar de Moos y la Escala de Creencias Irracionales. En el estudio los resultados indican la existencia de una correlación significativa entre el Clima Social Familiar y Creencias Irracionales.

Gutiérrez (2016) realizó una investigación en alumnos de 4° y 5° año de secundaria de dos instituciones educativas públicas, para determinar la relación entre las creencias irracionales y competencias socioemocionales en alumnos con y sin comportamiento agresivo. Para tal estudio, se utilizaron el Inventario de Conducta Racional de Shorkey y Whiteman (1977), el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (1997) y el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992), en una muestra total de 378 estudiantes de edades comprendidas entre los 15 y 19 años. El análisis de la distribución arrojó un ($p<0.05$) en ambas variables, por lo que se utilizó la correlación de Rho de Spearman. Los principales hallazgos fueron la correlación de las creencias irracionales con dos dimensiones de la inteligencia emocional, interpersonal ($p= 0.043$; $r= -0.30$) y manejo del estrés ($p= 0.00$; $r=.183$).

Tales resultados concluyen que un nivel mayor de creencias irracionales se relaciona con un menor desarrollo de habilidades interpersonales y del manejo del estrés.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Salud mental internacional y nacional

El concepto de salud mental es variadamente definido en las diferentes culturas. La OMS (2001) señala que este concepto:

...abarca, entre otros aspectos, el bienestar subjetivo, la percepción de la propia eficacia, la autonomía, la competencia, la dependencia intergeneracional y la autorrealización de las capacidades intelectuales y emocionales. Desde una perspectiva transcultural es casi imposible llegar a una definición exhaustiva de la salud mental. (p. 5).

Por lo cual, la OMS (2001) considera que la salud mental es más que solo la ausencia de trastornos mentales, y está determinada por una variedad de factores socioeconómicos, biológicos y ambientales. Debido a que la salud mental es fundamental para nuestra capacidad como humanos para pensar, emocionarse, interactuar con los demás, vivir y disfrutar de la vida; la promoción, protección y restauración de esta es considerada un elemento esencial y vital de las personas, comunidades y sociedades en todo el mundo.

Sin embargo, además de la existencia de políticas de promoción de la salud mental y el bienestar de los pobladores, también se aborda las necesidades de las

personas diagnosticadas con trastornos mentales. Evidentemente, en la actualidad los casos y cifras relacionadas a los desórdenes mentales a nivel mundial causan gran asombro por la magnitud de sus características así como la incidencia de casos reportados cada año.

De acuerdo a la Organización Panamericana de Salud (OPS, 2017, pp. 8-10), se calcula que, en el 2015, la proporción de la población mundial con depresión fue de 4,4% es decir, 322 millones de habitantes. Casi la mitad de estas personas viven en la región de Asia Sudoriental y en la región del Pacífico Occidental, lo que refleja las poblaciones relativamente más grandes de esas dos regiones (que incluyen India y China, por ejemplo). Suele ser más común en las mujeres (5,1%) que en los hombres (3,6%). Por otro lado, la proporción de la población mundial con trastornos de ansiedad, en el 2015, fue de 3,6%, lo cual equivale a 264 millones de personas, lo que refleja un aumento de 14,9% desde el 2005, a consecuencia del crecimiento y el envejecimiento de la población. Igualmente los trastornos de ansiedad son más comunes en las mujeres que en los hombres (4,6% en contraste con 2,6%, a nivel mundial). Respecto al suicidio, la OPS (2017) estima que, durante el 2015, 788 000 personas fallecieron debido a esta causa, habiendo muchos más casos reportados por intento de suicidio sin fallecer precisamente por esa causa. “El suicidio representa cerca de 1,5% de todas las defunciones en el mundo, por lo que se clasifica entre las 20 principales causas de muerte en el 2015” (p.14)

Entre los datos relevantes que ofrece la OMS (2014, “*10 facts about mental health*”) sobre la salud mental se encuentra que aproximadamente el 20% de los niños y adolescentes del mundo tienen un trastorno o problema mental. Además, refiere

que cada año se suicidan más de 800 000 personas, siendo esta la segunda causa de muerte en el grupo de 15 a 29 años de edad, evidenciándose que el 79% de los suicidios tienen lugar en países de bajos y medianos ingresos. Así mismo, resalta que la incidencia de los trastornos mentales tiende a duplicarse después de las emergencias, lo cual da a entender que es imperceptible la capacidad de resiliencia de las personas. Por otro lado, se menciona que existe una gran diferencia en la distribución mundial de profesionales competentes en salud mental, resaltando la escasez de estos en países de bajos y medios recursos. Y entre otros datos, un gran obstáculo reportado es la estigmatización y la discriminación acerca de las enfermedades mentales, lo que consecuentemente disuade a los pacientes de tomar asistencia profesional.

En el Perú, un estudio del MINSA del 2016 (“Salud mental de los peruanos”, 2018), señala que aproximadamente 5 millones de peruanos mayores de 12 años de edad presentaron un trastorno mental durante ese año. También se detalla que los trastornos más recurrentes en nuestra población son los trastornos de ansiedad, los trastornos depresivos, el síndrome de maltrato (violencia), la psicosis y el trastorno mental debido a sustancias psicoactivas. Además el 80% de personas con alguno de estos trastornos mentales no recibe tratamiento. A todo esto, se agrega las más de 2 mil denuncias por violación sexual al año y las 2 mil 435 muertes violentas en el año 2016. De igual modo, en los casos de feminicidios en el Perú, un reciente reporte del gobierno (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2018) examina las cifras obtenidas durante el año 2018 hasta el mes de Junio entre feminicidios y tentativas de feminicidios siendo 70 y 163 respectivamente, obteniendo un total de 233 casos reportados a lo largo de las

diferentes regiones del país, presentando mayor frecuencia de casos en Lima Metropolitana.

Por todo ello, frente a la magnitud de incidencia y prevalencia de casos de problemas en la salud mental, a nivel psicológico se han establecido diferentes líneas de acción en psicoterapia, teniendo mayor protagonismo las terapias cognitivo-conductuales, así como las terapias de tercera generación. Cabe resaltar que, se tiene la impresión de que la promoción de la salud mental está menos difundida a comparación de los programas y políticas de acción para el tratamiento de los, ya existentes, problemas mentales; razón por la cual, quizás no se evidencia un avance en la superación de temas problemáticos en este ámbito. Por lo que, tanto en nuestro medio como a nivel mundial, durante los últimos años existe mayor énfasis en la búsqueda de tratamientos eficaces para las dificultades emocionales y conductuales de las personas.

De este modo, se describirá el modelo psicoterapéutico TREC que, de acuerdo a su fundamentación teórica, es la base para la comprensión de aquellas conductas y emociones disfuncionales característicos de los principales trastornos mentales de la población. Así mismo, teniendo en cuenta que la muestra del presente estudio está enfocada a la población adolescente, los datos abordados anteriormente son de interés puesto que, según la OMS (2012), casi el 35% de la carga mundial de morbilidad tiene sus raíces en la adolescencia. Motivo por el cual, el trabajo en intervención ya sea como promoción de la salud o prevención secundaria de los trastornos en esta etapa de vida es un gran aporte para el colectivo e individual desarrollo del ser humano.

1.2.2. Sobre el concepto de racionalidad

El término racionalidad tiene diversas connotaciones en filosofía y psicología y por ello es conveniente aclarar el sentido que asume en el presente trabajo. Por un lado, la conducta racional puede entenderse en general como conducta gobernada por reglas, y por el otro, puede entenderse como la conducta gobernada por reglas racionales.

Ribes y Martínez (1990) consideran que existe cierta equivalencia entre el concepto de conducta racional y el de conducta gobernada por reglas; es decir, aquella conducta cuyo “control funcional se muestra desligable de las propiedades situacionales concretas de los estímulos y las contingencias” (p. 567). Una regla, en este sentido, no es una simple instrucción sobre qué hacer en determinada situación o con determinados objetos, sino un principio general y abstracto, elaborado por el propio individuo a partir de su confrontación con varias situaciones distintas. Por tanto, la conducta racional es conducta guiada por principios generales y abstractos que abarcan no sólo la situación concreta en la que se está respondiendo, sino también otras no presentes en ese momento. Un ejemplo, sería la conducta que obedece al refrán “una golondrina no hace el verano”, teniendo en cuenta que lo que el refrán afirma es sólo un ejemplo de un principio general (no generalizar a partir de un solo caso), al cual el individuo responde en distintas situaciones, que incluso pueden ser novedosas para él.

Sin embargo, en el presente trabajo se asume un concepto distinto de racionalidad, entendiéndola no exactamente como conducta gobernada por reglas, sino como conducta auto-instruida, o incluso gobernada por reglas, pero cuando estas auto-

instrucciones o reglas son disfuncionales. Lo que va a definir la falta de racionalidad se resume en una serie de criterios que dichas auto-instrucciones o reglas pueden cumplir o no.

Desde este punto de vista, la racionalidad se entendería como ajuste flexible y lógico a las demandas y presiones de la vida. Este concepto proviene de la fundamentación de la terapia racional emotiva, la cual tiene como eje principal la forma de pensar de los individuos en relación a las circunstancias, a los demás y a sí mismos, explicándose como la causa de perturbaciones emocionales y conductuales. En tal sentido se destaca la forma de interpretar (creencias) de los individuos: racional o irracional, siendo ambas evaluaciones sobre alguna situación percibida como buena o mala (Lega, Caballo & Ellis, 1997). Se entiende por racionalidad como aquella forma de interpretar del individuo que se basa en la evidencia empírica, utilizando secuencias lógicas y científicas entre premisas y conclusiones (Ellis, 1982). Además Bunge *et al.* (2010) refieren que los adultos “tienen la capacidad de diferenciar entre pensamiento racional o irracional, lógico o ilógico. Aunque el adulto puede necesitar una guía para la identificación de los pensamientos irracionales, una vez que estos son registrados, el individuo puede entender sus inconsistencias” (p.12).

Al pensamiento lógico se sumaría el criterio de flexibilidad; es decir, la capacidad de adaptar las conductas a las situaciones concretas en que una regla debe aplicarse, lo que incluye el reconocimiento de excepciones justificadas a dichas reglas, o a la capacidad de cambiar las reglas mismas cuando ello sea necesario. Lo contrario constituiría una situación de rigidez, en la cual el individuo persiste en

la misma forma de pensar a pesar de que las circunstancias requieren formas de actuar diferentes y más funcionales.

1.2.3. Terapia Racional Emotiva Conductual

La Terapia Racional Emotiva Conductual [TREC] es un tipo de psicoterapia perteneciente a las terapias cognitivo conductuales de reestructuración cognitiva, clasificación hecha por Mahoney y Arnkott (1978). Esta terapia se diferencia de los otros tipos de terapia de reestructuración cognitiva en la medida que presenta, a nivel cognitivo, un enfoque filosófico central, da relevancia a la autoaceptación en lugar de la autoestima, utiliza el sentido del humor y se preocupa por los síntomas secundarios de los problemas psicológicos. A nivel emocional, pone énfasis en las emociones sanas para la consecución de los objetivos y en la diferenciación de emociones negativas apropiadas e inapropiadas. Y, a nivel conductual fomenta las recompensas intrínsecas.

Cabe mencionar que la TREC de acuerdo a las corrientes filosóficas, recibe su influencia y, está basada en la siguiente premisa estoica, formulada por Epicteto: “Las personas no se perturban por causa de las cosas o situaciones sino por la interpretación que de ellas hacen” (como se citó en Beck, 1983, p.17).

En términos generales, la TREC (Lega, *et al.*, 1997) indica que las emociones y conductas son producto de las creencias, interpretaciones de la realidad, siendo el objetivo de su terapia identificar los pensamientos irracionales y ayudar al paciente a reemplazarlos por otros más eficientes para la consecución de sus metas.

El modelo terapéutico ABC permite explicar los problemas emocionales y conductuales presentes en los sujetos que acuden a consulta y determinar la intervención terapéutica a llevarse a cabo. De este modo, el eje central está en la forma de pensar del individuo acerca del ambiente y las circunstancias y, en su filosofía básica de vida es decir, las creencias sobre uno mismo, los demás y el mundo en general.

La TREC, a su vez supone dos tendencias básicas biológicas en el ser humano (Lega *et al.*, 1997, p.19):

- 1) Las personas tienden a polarizar deseos personales o sociales convirtiéndose fácilmente en exigencias rígidas y absolutistas.
- 2) Las personas tienen el potencial para desarrollar la habilidad de identificar, cuestionar o debatir y cambiar dichas exigencias, si así lo desean.

También refiere que las personas consideradas como “sanas” no significa que carezcan de emociones negativas, sino que son capaces de experimentar emociones negativas apropiadas y funcionales; es decir; motivan a solucionar alguna situación problemática y no causan daños debido a que son consecuencia de creencias presentadas en forma de preferencias en lugar de exigencias.

1.2.3.1. Creencias irracionales

Albert Ellis, propone el modelo ABC dentro de su teoría para dar explicación a las perturbaciones psicológicas de las personas. En este modelo pone especial énfasis en las “B” o creencias –pueden ser racionales o irracionales- que viene a ser las evaluaciones sobre las descripciones de la realidad que los sujetos hacen de una

situación “A” (acontecimiento) y que les genera emociones y conductas determinadas “C” (consecuencias). Las personas por lo general acuden a consulta psicológica porque presentan un malestar emocional o porque una situación específica les genera incomodidad, pero en realidad lo que aprenden y descubren en terapia es que la manera en cómo interpretan –evalúan– las circunstancias es el verdadero problema a resolver. Ante ello, se define y distinguen entre los tipos de cogniciones (Lega *et al.*, 1997):

La realidad percibida conlleva las cogniciones descriptivas de los pacientes sobre lo que perciben del mundo. Las creencias racionales e irracionales son cogniciones evaluativas sobre descripciones de la realidad. La gente utiliza el término “creencia” o “creer” para referirse tanto a cogniciones descriptivas, inferenciales y a cogniciones evaluativas [...] Cuando emplea el término creencia, la TREC suele referirse a las cogniciones evaluativas, es decir, a creencias racionales e irracionales. (p. 24).

Como se ha señalado, existen dos tipos de creencias, las racionales e irracionales, que son básicamente evaluaciones de la realidad (cogniciones evaluativas). Las primeras tienen la característica de ser flexibles y las segundas más bien son rígidas o inflexibles. Esto significa que las creencias racionales no se asumen como verdaderas o falsas sin crítica, sino que se juzgan según la evidencia, lo cual indica su carácter lógico. Y además se limitan a la preferencia personal, es decir, a lo que uno preferiría, a pesar de cómo son las cosas. En cambio, las CI son rígidas. Es decir, asumen algo como verdadero o falso de manera absoluta, sin crítica y sin evidencia, lo cual las hace ilógicas. Y además, son rígidas porque no se asumen

como preferencias, sino como exigencias absolutas; es decir, que la persona no acepta que los hechos y circunstancias pueden tener excepciones válidas. Cuando una persona mantiene creencias racionales, se encuentra mejor adaptada, con mayor tolerancia a la frustración, menos problemas emocionales y mejor interacción con otros. En cambio, cuando una persona mantiene CI, su tolerancia a la frustración será menor y experimentará más problemas emocionales y de relación. Los dos aspectos, el lógico y el de las expectativas, están relacionados. Por ejemplo, casi todas las personas normalmente buscan la atención de los demás. Pero la persona racional es tolerante cuando a veces no encuentra esa atención, ya que sabe que no siempre puede obtenerla, debido a que hay razones justificadas para que a veces no obtenga esa atención. En este caso, la persona no juzga que “yo siempre debería recibir la atención de los otros”, sino, solamente que “yo preferiría tener siempre la atención de los otros”. En cambio, la persona no racional cree que no existe ninguna razón válida para que no se le preste atención; es decir, cree, sin ninguna evidencia, que el no recibir atención de otros es simplemente una forma de agresión, de hostilidad, de desprecio, etc., por lo que, al no recibir esa atención, sufre. Ellis menciona que la tarea dentro de la terapia es que el sujeto aprenda a diferenciar entre ambas creencias e, identificadas las creencias irracionales empiece a cuestionarlas para ser reemplazadas por otras más adaptativas.

Albert Ellis en la década de los años 70, formula inicialmente 11 CI y resalta la “rigidez” como característica del pensamiento irracional (“debo”). Es decir, las evaluaciones irracionales se conceptualizan a través de los “tengo que” o “debo” exigentes absolutistas en tres áreas principales: uno mismo, los demás y el mundo,

que finalmente obstaculizan la consecución de metas personales ya que generan emociones y conductas que dificultan su logro (Lega *et al.*, 1997).

1. Uno mismo: “Tengo que actuar perfectamente y merecer la aprobación de los demás por mis actuaciones”
2. Los demás: “Usted debe de actuar de forma justa, considerable y agradable”
3. El mundo: “La vida debe ofrecerme unas condiciones buenas y fáciles para que pueda conseguir lo que quiero sin mucho esfuerzo y con comodidad”.

Una década después, en 1984, tras publicar *Essence of RET* expande su modelo de la TRE, en el cual caracteriza el pensamiento irracional como: ilógico, subjetivo, y con predominancia de los “debo” absolutista versus “debo” condicional. Además, enfatiza que de la filosofía personal básica de exigencias absolutistas (debo) se derivan tres conclusiones, en los cuales las 11 CI son agrupadas (Lega *et al.*, 1997, p.29):

1. Tremendismo: Es la tendencia a resaltar excesivamente la parte negativa de un acontecimiento, es una conclusión exagerada proviene de la creencia “esto no debería ser tan malo como es”.
2. Baja tolerancia a la Frustración o “No puedo soportantis”: Es la tendencia a exagerar lo insoportable de una situación y a considerarla como insufrible, puesto que al presentarse elimina toda posibilidad ya sea presente y/o futura de ser feliz.
3. Condenación o Evaluación global de la valía del ser humano: Es la tendencia a evaluar como “mala” la esencia humana, la valía de uno

mismo o la de los demás, como resultado de la conducta individual. Esta conducta compromete el valor como persona, como consecuencia de su comportamiento, expresado como hacer algo que “no debe” o como no hacer algo que “debe hacer”.

De acuerdo a la revisión previa, las CI son el eje central de la teoría y modelo terapéutico propuesto por Ellis. La frecuencia y presencia de estas interpretaciones evaluativas disfuncionales acerca de las circunstancias pueden indicar la existencia de algún trastorno psicológico o simplemente la aparición de emociones y conductas disfuncionales.

Siguiendo esta línea de acción, dentro de los procesos de evaluación, diagnóstico y tratamiento psicológico se han utilizado diferentes instrumentos de medición como apoyo para el análisis e identificación de las CI. De este modo, el Inventario de Conducta Racional que se utiliza en el presente estudio, fue elaborado por Shorkey y Whitney en 1977 basado en la teoría de Albert Ellis. Este cuestionario contiene ítems que describen ya sea conductas o CI. A mayor puntaje en desacuerdo con los ítems de dicho instrumento el sujeto obtendrá un nivel de racionalidad mayor. Entendiéndose conducta racional como la forma de pensar o actuar bajo el criterio de la lógica, evidencia y preferencias en vez de demandas absolutistas. Lo que se pretende explicar es que el sujeto no es categorizado como racional o irracional, sino, que de acuerdo a sus respuestas se obtiene un cierto nivel descriptivo del uso de su racionalidad, y ésta entendida de acuerdo a la propuesta de Albert Ellis.

1.2.4. Inteligencia Emocional

1.2.4.1. Origen

En 1983, Howard Gardner con la publicación de *Frames of mind*, termina con lo establecido y convencional de la época, mediante la teoría de las Inteligencias Múltiples. Gardner consideraba que la inteligencia no se limita al cociente intelectual, aludiendo que existen más habilidades cognoscitivas en cada persona y que pueden ser desarrolladas en distinta intensidad. Por lo cual plantea siete inteligencias, donde la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal significan, respectivamente, la capacidad de conocerse a sí mismo, identificando y controlando las emociones y la capacidad para comunicarse adecuadamente con los demás comprendiéndolos y siendo empáticos. Posteriormente agrega la inteligencia naturalista y la inteligencia existencial (Trujillo & Rivas, 2005).

Payne (1985) alumno graduado de una universidad de EE.UU, utiliza por primera vez el término de Inteligencia Emocional, quien nombra el título de su tesis doctoral de la siguiente manera: *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional*.

En el año 1990, los catedráticos John Mayer y Peter Salovey “estructuraron su concepto de IE a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner” (Trujillo & Rivas, 2005, p.12). Publicaron algunos artículos académicos sobre sus trabajos relacionado a las diferencias en habilidades emocionales de las personas. Es decir, notaban que no todas las personas tenían la misma capacidad para reconocer sus emociones, ser empáticos y resolver problemas regulando sus emociones. De esa forma estaban interesados en la construcción de un instrumento

de medida que proporcione datos científicos sobre tales diferencias. Por tal motivo, en 1996, en colaboración con David Caruso empiezan la creación de un test de medida de la IE.

Daniel Goleman en el año 1995, fue quien popularizó el término con la publicación de su libro *Inteligencia emocional* en el cual expuso una definición de la IE teniendo como base la teoría de Mayer y Salovey.

1.2.4.2. Modelos

- Modelo de habilidades:

De acuerdo a Pineda (2012) “desde los modelos de habilidad, se define la IE como un conjunto de habilidades que nos permiten percibir, comprender y regular nuestros estados afectivos y utilizar la información que nos proporcionan las emociones con el objetivo de facilitar nuestro procesamiento cognitivo” (p. 19).

Salovey y Mayer establecen su modelo de IE modificando su definición inicial, a lo que describen como “la capacidad para valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

Este modelo de IE, está clasificado dentro del modelo de habilidades, ya que se concibe como la habilidad auténtica en la que las personas utilizan

sus emociones para facilitar el pensamiento y lograr una adaptación a su medio. De este modo identifican cuatro habilidades básicas para la IE (Mayer & Salovey, 1997):

1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones
2. Facilitación del pensamiento
3. Comprensión y análisis de la información emocional
4. Regulación de las emociones

Además, el modelo de Mayer y Salovey (1997) se evalúa mediante tareas de habilidad emocional, por el cual diseñaron modelos de medida de la IE clasificados en “autoinformes” y “medidas de ejecución”. Las medidas de autoinforme han sido muy utilizadas y básicamente consiste en la administración de un cuestionario, cual proporciona un índice de IE percibida, en el que se evalúa la capacidad de atender, percibir, comprender y regular las emociones. Debido a que dicho modelo ha sido criticado por ser, en cierta medida, subjetivo o donde pueda existir sesgo fácilmente en la población adolescente por la deseabilidad social; se creó las medidas de ejecución, en donde se evalúa las cuatro habilidades básicas propuestas a través de imágenes de rostros para la percepción emocional, e ítems que proponen la combinación, relación y sensación de emociones para las otras habilidades.

El modelo de Extremera y Fernández-Berrocal (2001) pertenece al modelo de habilidad, fue creado en el año 2001 y está basado en el modelo de Mayer y Salovey. Plantea tres dimensiones de la IE: percepción,

comprensión y regulación de las emociones. Además, ha sido utilizado en estudios de educación superior y su validación está respaldada tanto en ámbitos educativos como clínicos.

- Modelos Mixtos:

En estos modelos no se concibe a la IE como una habilidad genuina sino, más bien, como una amplia integración de competencias sociales y emocionales así como rasgos de la personalidad. “Los modelos mixtos no se ciñen únicamente a los conceptos de inteligencia y emociones, sino que incluyen gran número de variables, de ahí que se hayan denominado modelos mixtos” (Pineda, 2012, p. 18). Los principales representantes de este modelo son: Daniel Goleman y BarOn.

Daniel Goleman (1995) define la IE como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. Este autor organiza la IE en torno a cinco capacidades (Goleman, 1998).

1. Conocer emociones y sentimientos: las personas que tienen mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas ya que tienen un conocimiento seguro de cuáles son sus sentimientos reales.
2. Aprender a manejarlos: la conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos.
3. Aprender a crear motivaciones propias: el control de la vida emocional resulta esencial para mantener la motivación y la creatividad.

4. Aprender a reconocerlas en los demás: las personas que tienen empatía suelen sintonizar con lo que necesitan los demás.
5. Aprender a gestionar las relaciones: las personas que sobresalen en este tipo de habilidades suelen ser auténticas “estrellas” que tienen éxito en las relaciones interpersonales.

Posteriormente, Goleman enfatizó sus estudios en el área organizacional y en el factor de automotivación en la IE.

1.2.4.3. Modelo de BarOn:

BarOn (1997) definió la IE basado en las teorías de Mayer y Salovey, como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales o capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en la habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Debido a que este modelo no aborda exclusivamente la IE, BarOn redefine su modelo en el año 2000, llamándolo Inteligencia Socio-Emocional (Pineda, 2002). Por consiguiente, se define como “conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas” (BarOn, 2006, p.14).

Si bien el autor continuó con los estudios de investigaciones previas, quiso crear su propia teoría y además aportar con las definiciones de sus constructos. De este modo, BarOn diseña su Inventario de Cociente Emocional, donde la IE está compuesta por cinco dimensiones: Habilidades Interpersonales, Habilidades Intrapersonales, Adaptabilidad, Manejo de estrés y el Estado de Ánimo General.

BarOn plantea que estas dimensiones son semejantes a las características de personalidad que están relacionadas con el éxito y pueden ser modificadas a lo largo de la vida (Ugarriza, 2001).

El presente estudio mide la IE de acuerdo al modelo propuesto por BarOn, debido a que evalúa diferentes dimensiones que interactúan entre sí frente a las exigencias del medio, teniendo en cuenta habilidades emocionales y sociales.

1.2.5. Relación de ambas variables

Para delimitar el tema sobre las creencias, ya sea racionales o irracionales, como también sobre la inteligencia emocional, o bien el rol que juegan las emociones en el funcionamiento de las personas; considero conveniente empezar por señalar las características esenciales de la etapa post-natal e infantil ya que será la base para la formación de la personalidad del niño- adolescente, es decir; para su desarrollo emocional, cognitivo y social.

Punset (2008) en su libro *Brújula para navegantes emocionales* describe dos factores fundamentales para la formación de la identidad de una persona: La primera, es el reconocimiento y aceptación del temperamento del niño desde su nacimiento. Esto implica tener conocimiento sobre los tipos de temperamento y sobre todo respetar la esencia del bebé, lo cual significa evitar proyectar las expectativas o deseos de los progenitores a determinadas formas de ser, porque esa acción significaría un rechazo a la esencia y ser del niño. Por lo cual, se recomienda la creación de un ambiente acrítico en beneficio de la formación de la personalidad del recién nacido. El segundo factor relevante y que está

estrechamente relacionado al anterior es el amor incondicional. Se considera que satisfacer la necesidad emocional de amor incondicional por parte de los progenitores o cuidadores, otorgará la seguridad que el niño o niña precisa para amarse a uno mismo y, en un futuro, amar a los demás. “El amor incondicional se distingue claramente de otros tipos de afecto. Chapman lo describe como un amor que acepta al niño plenamente por aquello que el niño es, no por aquello que hace” (Punset, 2008, p. 70).

Lo mencionado anteriormente, guarda relación con lo propuesto por el psicoanalista inglés John Bowlby (1969), y su teoría del apego en el desarrollo infantil, la cual describe como apego seguro al vínculo emocional apropiado existente principalmente entre la madre y el niño, que lo dotará de seguridad y confianza, en la medida que la madre y cuidadores estén disponibles a las demandas del bebé; mientras que un apego inseguro, expresado por la inconsistencia física y emocional de las respuestas de la madre a las demandas del niño, causará ansiedad y confusión en el vínculo emocional.

Por lo descrito, es evidente que el bebé antes de que desarrolle la capacidad de hablar o entender el significado de las palabras, percibe principalmente mensajes emocionales, con lo cual dará valor y significancia a sus experiencias.

De esa manera se va formando la identidad. A partir de la interacción social con la familia, sociedad y cultura se van integrando y creando los esquemas, pensamientos, emociones, recuerdos, expectativas sobre sí mismo, los demás y el mundo, lo cual está ligado al concepto de creencias que propone Albert Ellis. De

acuerdo a este autor (Ellis & Dryden, 1989), las personas tienden a trastornarse emocionalmente por causa de las creencias irracionales que poseen y no por la situación en sí misma. Teniendo en cuenta que dichas creencias han sido formadas inicialmente por mensajes emocionales de su entorno, se observa cómo la emoción da valor y significado a experiencias del individuo, permitiendo desarrollar su identidad y en consecuencia (en interacción sociocultural) sus capacidades cognitivas (pensar). A su vez, cuando las personas emiten juicios, estos se basan en creencias (rationales o irracionales) que también provocan emociones y conductas.

Por lo visto, cabe resaltar la relación que existe entre emoción y razón, cuyo estudio evidenciado por las investigaciones (García 2016) describen dos posiciones. En la primera, se afirma que la razón gobierna sobre la emoción. Los cognitivistas manifiestan que teniendo el control de los pensamientos se direcciona las emociones y conductas. Y la segunda, en oposición, se hace referencia que emoción y razón son complementarias. Ante ello direccionando a una visión biológica del tema, la teoría del cerebro triúnico, propuesta por el neurocientífico americano Paul Mclean (como se cita en García, 2016), describe tres estructuras cerebrales: El cerebro reptiliano, que cumple las funciones de supervivencia de la especie y gestión general de las funciones vitales, el sistémico límbico, caracterizado por ser emocional y hormonal y el neocórtex, donde se encuentran las funciones superiores. Significando que con los dos primeros el ser humano es capaz de sentir emociones, mientras que la función de la neocorteza está encargada del pensamiento, por lo que es capaz de gestionar y regular las emociones. Así también, de acuerdo al estudio de las emociones, Plutchik (1962)

hizo una distinción entre emociones primarias y secundarias: Siendo las primeras innatas, como el miedo, la cólera, la tristeza y la alegría, ya que surgen de instintos primitivos de defensa, ofensa y deseo. Estas emociones tienen una expresión conductual fisiológica y son universales. Las emociones secundarias, por el contrario son adquiridas mediante las relaciones interpersonales, y poseen un aspecto cognitivo como la vergüenza, el rencor, etc.

Se puede decir entonces, que frente a determinadas situaciones el ser humano principalmente siente emociones expresadas por inmediatas reacciones fisiológicas y que, paralelamente va generando pensamientos y juicios acerca de esas situaciones que poseen ya un valor y significado aprendido, guardado en la memoria como creencias sobre sí, los demás y el mundo, y que además si esas creencias suelen ser disfuncionales entonces probablemente producirá emociones disfuncionales como tristeza patológica, ansiedad clínica, ira clínica, entre otras.

Ante esto, en el presente trabajo se cuestiona la relación que existe entre las habilidades emocionales, personales e interpersonales para hacer frente a las demandas del medio (IE) que han sido adquiridas o presentan las personas, en este caso los adolescentes objeto de estudio, con la expresión de juicios basados en creencias irracionales o su nivel de racionalidad. Como se ha explicado anteriormente, se considera que el nivel de racionalidad o irracionalidad (en el sentido de la TREC) del pensamiento tiene un impacto en la IE de las personas.

1.2.6. Adolescencia

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano caracterizada como una transición entre la infancia – niñez y la adultez, donde la persona experimenta un período de crecimiento hacia la madurez a nivel físico, cognitivo, psicosocial y que puede adoptar diferentes formas de acuerdo a factores sociales, culturales económicos. Se considera adolescencia al período comprendido entre los 11 y 19 o 20 años de edad (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009).

A nivel físico, las primeras señales de cambios se manifiesta en un período llamado Pubertad, adolescencia temprana, que tiene una duración aproximada de 3 a 4 años, cuya edad de inicio varía según cada cultura pero aproximadamente se estima que las mujeres comienzan a manifestar cambios físicos a los 8 años, mientras que los varones a los 9 años. Dicho período está caracterizado principalmente por dos procesos, en el cual se evidencian las características sexuales tanto primarias como secundarias: la adrenarquía y la gonadarquía. La primera hace referencia a la maduración de las glándulas suprarrenales que estimulan la producción de hormonas que permiten el crecimiento corporal, del vello facial, axilar y púbico, así como el aumento de grasa corporal y cambios de olor en la piel. La segunda, gonadarquía, es la maduración de los órganos sexuales, esto significa que, en el caso de las mujeres, los ovarios aumentan la producción de estrógenos que representa el crecimiento de los genitales y los senos. En el caso de los varones, los testículos producen un incremento de testosterona que involucra un crecimiento de los genitales, masa corporal y vello corporal (Papalia *et al.*, 2009).

Durante la adolescencia una de las metas a alcanzar además de la identidad personal es la maduración sexual y reproductiva. En los varones la principal señal de madurez sexual es la espermarquía, mientras que en las mujeres es la menarquía. Todos estos cambios que se van dando, según estudios, está ligado a una cierta cantidad de grasa corporal necesaria para activar al cerebro en la estimulación y producción de glándulas y hormonas responsables de tal desarrollo. Es así que aquellas niñas que durante la segunda infancia muestren un alto porcentaje de grasa corporal y, en los casos que se evidencia un incremento de peso poco usual entre hasta los nueve años, tendrán un desarrollo puberal más temprano en comparación con sus pares (Davison, Susman & Birch, 2003). A todo esto, Papalia *et al.*, (2009, p. 467) indica que “estos cambios físicos sorprendentes tienen ramificaciones psicológicas. La mayoría de los jóvenes adolescentes están más preocupados por su apariencia que por cualquier otro aspecto de sí mismos y a algunos no les gusta lo que ven en el espejo”. Así mismo, Susman y Rogol (2004), indican que “la salud mental del adolescente dependerá en gran medida del momento de ocurrencia de la maduración, así como a predecir los comportamientos sobre la salud en la etapa adulta”. Se ha examinado que aquellos varones con una maduración temprana, en algunos casos tienden a ser más sociables y relajados, en otros casos, ansiosos y agresivos por no saber manejar dichos cambios. Por el lado de las mujeres, aquellas que maduran más temprano, están más vulnerables a la angustia, se muestran menos desenvueltas, con autoestima baja, mayor riesgo a trastornos de conducta alimentaria, consumo de alcohol y drogas, actividad sexual precoz entre otros.

En relación a lo descrito previamente, es importante mencionar que el cerebro del adolescente presenta ciertas características a considerar que podrían explicar el comportamiento, muchas veces, percibido como “rebelde o imprudente”. Actualmente se sabe que el cerebro del adolescente continúa en crecimiento y que su tarea principal es aprender. Por ende, cambios a nivel de las estructuras cerebrales que guardan relación con la organización del comportamiento, juicio, emociones y autocontrol se van acentuando en el transcurso de la adolescencia y adultez. Por tal motivo, el procesamiento de la información sobre las emociones en esta etapa es muy diferente al de un adulto. Por ejemplo, un estudio realizado en adolescentes entre 11 a 13 años (citado en Papalia et al., 2009), en el que la tarea consistía identificar emociones en rostros de personas al mismo tiempo que su actividad cerebral era escaneada; se halló que la zona del cerebro que predominaba en tales adolescentes, fue la amígdala, la cual está ligada a las reacciones instintivas y emocionales. Mientras que en adolescentes de mayor edad, la zona del cerebro con mayor probabilidad de ser utilizada fueron los lóbulos frontales, encargados de la planificación, razonamiento, juicio, regulación emocional, entre otras funciones. Para una mejor comprensión específicamente sobre la estructura de la corteza frontal, en el cerebro adolescente aún en proceso hacia la madurez, es necesario mencionar dos características principales: Una de ellas es el incremento de la producción de sustancia blanca en dichas zonas, generando mayor rapidez en el paso de la información entre neuronas. La segunda característica es la producción de materia gris. Durante la pubertad existe un gran incremento de esta sustancia; sin embargo a mediados de la adolescencia la cantidad disminuye, debido a la eliminación de conexiones que no se utilizan, específicamente en las zonas prefrentales, fortaleciéndose las sinapsis que se

utilizan permanentemente, lo cual genera que el procesamiento de la información sea más precisa y eficaz (Blakemore y Choudhury, 2006). Por ende, la estimulación cognitiva durante la adolescencia resultaría muy beneficiosa para un adecuado equilibrio psicológico, ya que si se les entrena para que aprendan a organizar y comprender sus pensamientos así como controlar sus impulsos, entonces tendrán una base neural que aporte adecuadamente durante su posterior y continuo desarrollo.

A nivel cognitivo, Papalia, *et al.*, (2009) señalan que los adolescentes alcanzan la etapa de las operaciones formales, o pensamiento abstracto, que propone Piaget, en el cual hacen uso del razonamiento hipotético-deductivo. Tienden a pensar tomando en cuenta posibilidades e hipótesis a contrastar, lo cual se ve involucrado en la resolución de problemas. Dicha capacidad es posible debido al incremento de procesamiento de información, por la cual se encuentra el cerebro adolescente en maduración, y también a la estimulación ambiental, es decir, al incremento de las oportunidades sociales. Sin embargo, existe casos en los cuales las oportunidades son escasas por lo que demoran en desarrollar las capacidades formales, o por el contrario, también hay casos en que no la ponen en práctica.

Por su parte, Elkind (1984) psicólogo estadounidense, establece su teoría sobre el pensamiento inmaduro de la etapa adolescente, el cual puede ser resultante de la inexperiencia o poca familiaridad con el pensamiento formal. Así considera seis patrones que distinguen este pensamiento: El idealismo y carácter crítico, referido a la construcción de ideales propios y que a su vez, por su capacidad de análisis, contrasta con la realidad dándose cuenta de diferencias significativas

expresándolas mediante críticas. La tendencia a discutir, por el cual experimentan su capacidad de razonamiento. La indecisión, debido a que tienen muchas opciones en mente pero sin ninguna estrategia clara para tomar decisión. La aparente hipocresía, explicada como desear algo pero sin realizar esfuerzos por obtenerlo. La autoconciencia, caracterizada por la audiencia imaginaria, ya que el adolescente está muy pendiente de sus pensamientos y a su vez cree que las demás personas están observándolo en todo momento. La singularidad o invulnerabilidad, cuya principal característica es la fábula personal, esto denota que el adolescente cree que sus experiencias son únicas e irrepetibles entre todos.

Por último, un aspecto muy importante a tomar en cuenta durante la adolescencia es la búsqueda de la identidad representada por un compromiso con metas, valores y creencias (Papalia, *et al.*, 2009). Erikson (1968) considera que el logro de la identidad personal se alcanza teniendo en cuenta: la elección ocupacional, las creencias y valores, y la identidad sexual. A su vez, describe que durante esta etapa hay una tarea a resolver: identidad versus la confusión de identidad o rol, considerada como una crisis psicosocial por el que necesitan de un período de tiempo probando diferentes roles sin comprometerse con ninguno “moratoria psicosocial”. Finalmente, cuando se logre resolver el conflicto y alcancen la identidad, se consigue la fidelidad, es decir; el compromiso con sus objetivos, valores, creencias, así como la identificación con alguna ideología, por ejemplo (Erikson, 1982).

En tal sentido, se considera que la adolescencia es una época de cambios hormonales y de maduración cerebral en donde se van acentuando o creando esquemas cognitivos en base a experiencias previas y nuevas. Por ello, el

entrenamiento en estrategias cognitivas y emocionales adecuadas puede contribuir a un mejor autocontrol y, en general a una mejor salud mental y calidad de vida en el adolescente.

1.3. Definición de términos básicos

- **Inteligencia Emocional**

BarOn define la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas (BarOn, 2006)

- **Creencias Racionales**

Son aquellas ideas verdaderas y lógicas, en las cuales la persona posee la evidencia necesaria que le permita confirmar su hipótesis. Estas creencias son expresadas en forma de deseos, no alteran las emociones en niveles elevados y permiten cumplir las metas propuestas y obtener un crecimiento personal. (Waleen, 1980 en Oblitas, 2014).

- **Creencias Irracionales**

Creencias insuficientemente sustentadas en la evidencia y en argumentos lógicos y que se asumen en términos inflexibles ya absolutistas. Llevan a consecuentes estados emocionales extremos de tensión (ansiedad intensa,

enojo, depresión), y reacciones conductuales (agresión, aislamiento), que hacen difícil al paciente mejorar su situación. (Oblitas, 2014).

- Adolescencia

Período del desarrollo humano en el cual se vive un crecimiento acelerado del esqueleto provocando cambios en la autoimagen y en el manejo físico del espacio, especialmente hasta los 14 años; todo lo cual dificulta el manejo de las interacciones de la persona con su entorno; además, se terminan de desarrollar los sistemas respiratorio, circulatorio y de la reproducción. En cuanto a lo psicológico aparece una inquietud dirigida a explorarse a sí mismo y el entorno; asimismo, en este período el individuo define su identidad social y de género. Una característica psicológica importante y creativa es que, alrededor de los 15 años los adolescentes empiezan a creer que pueden cambiar y dominar el mundo, lo que puede desbordarlos, y en el caso de la adolescente frustrarla por razones de género si el medio que los rodea es estrecho y sin adecuados satisfactores sociales a sus necesidades (Mansilla, 2000).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis

2.1.1. Hipótesis general

Existe relación negativa significativa entre la inteligencia emocional y las creencias irracionales en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.

2.1.2. Hipótesis específicas

1. Existen diferencias según sexo en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
2. Existen diferencias según edad en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
3. Existen diferencias según grado en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
4. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión intrapersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.

5. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión interpersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
6. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión adaptabilidad en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
7. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión manejo del estrés en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
8. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión ánimo general en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.
9. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la escala impresión positiva en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.

2.2. Variables y definición operacional

2.2.1. Inteligencia emocional

Definición Conceptual: BarOn (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.

Definición Operacional: Esta variable se medirá con el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn – NA. En la Tabla 1 se muestran las dimensiones y componentes de esta variable y los ítems que los miden.

Tabla 1:

Dimensiones y habilidades componentes de la inteligencia emocional e ítems que los miden

Escalas	Habilidades	Ítems
Intrapersonal	Comprensión de sí mismo.	
	Asertividad	
	Autoconcepto	7, 17, 28, 31, 43, 53
	Autorrealización	
Interpersonal	Independencia	
	Empatía	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59
	Responsabilidad social	
	Relaciones interpersonales	
Adaptabilidad	Solución de problemas	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57
	Comprensión de la realidad	
	Flexibilidad	
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58
	Control de impulsos	
Estado de ánimo general	Felicidad	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60
	Optimismo	
Impresión Positiva	Impresiones de sí mismo	8, 18, 27, 33, 42, 52

Fuente: BarOn (1997).

En la tabla 2 se presenta la clasificación del nivel de inteligencia emocional social señalado en la versión computarizada del instrumento de IE para niños y adolescentes adaptado y estandarizado a la población peruana. (Ugarriza y Pajares, 2004).

Tabla 2:

Nivel de Inteligencia Emocional- Social

Nivel	Puntaje
Deficiente	69 a menos
Muy Bajo	70-79
Bajo	80-89
Adecuada – promedio	90-109
Alta	110-119
Muy Alta	120-129
Atípica	130 a más

Fuente: Ugarriza y Pajares (2004).

2.2.2. Creencias irracionales

Definición Conceptual: Albert Ellis en 1975 define las creencias irracionales como aquellas que son ilógicas, inconsistente en la realidad empírica, rígidas y dificultan la consecución de objetivos.

Definición Operacional: Operacionalmente se define como una baja puntuación en el Inventario de Conducta Racional elaborado por Shorkey y Whiteman en 1977. Este instrumento está basado en los postulados de Albert Ellis, lo cual contiene 37 ítems que miden los conceptos básicos en 11 factores o dimensiones.

Tabla 3:

Dimensiones de conducta racional, e ítems que las miden

Dimensiones	Descripción	Ítem
Frustración	Capacidad para responder de manera racional ante las situaciones difíciles y frustraciones, logrando reconocer de modo objetivo la situación y sus consecuencias.	06, 11, 25, 30
Exceso de Culpa	Auto-atribución o hetero-atribución de culpa, por desviaciones de los valores tradicionales.	03, 08, 32
Perfeccionismo	Demanda de perfección en todas las áreas de la conducta.	12, 14, 16, 28
Necesidad de aprobación	Demanda de que sus atributos, ideas y conductas sean aprobadas por los demás	17, 18, 19
Necesidad de ayuda y cuidados	Demanda de que la gente cuide y ayude a otras personas.	01, 02, 09, 13
Sentimiento de culpa	Culpa y pena del yo y otros por errores, pecados e injusticias.	27, 29, 31, 33
Inercia y evasión	Tendencia a evitar situaciones difíciles o de cierta tensión con aceptación de dificultad y grado en el cual las personas desean enfrentarse a situaciones desagradables pero necesarias.	05, 10, 21
Grado de Independencia	Aceptación de independencia en las decisiones y también en las consecuencias de las acciones.	24, 36, 37

Aprobación	Tendencia a trastornarse por la evaluación negativa de los demás.	15, 20, 31
Ideas de infortunio	Tendencia a trastornarse basándose en el pensamiento de posible desgracia y a la probabilidad que ocurra.	23, 26, 35
Confianza en el control de las emociones	Capacidad para ejercer dominio sobre las emociones.	04, 07, 22, 34

Fuente: Shorkey y Whiteman (1977).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico

El diseño de investigación es cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo correlacional. Estos diseños están hechos para describir una realidad con mayor precisión y fidelidad posible. Son estudios que se abocan más a la precisión y amplitud que a la profundidad. Las asociaciones entre variables nos dan pistas para suponer influencias y relaciones causa – efecto. Con el diseño correlacional no se puede analizar la relación causa-efecto, pero sí sospecharlas (Vara, 2012, pp. 208-209).

3.2. Diseño muestral

En el presente estudio de investigación el tamaño de la muestra fue igual al tamaño de la población, menos el número de estudiantes que no asistieron a la sesión de evaluación o que no aceptaron participar, en total 160 de cuarto y quinto año de nivel secundario de un colegio nacional. De este grupo inicial, se excluyó a 7 alumnos que no reportaron su edad o no llenaron correctamente los cuestionarios, o que tuvieron una puntuación en el índice de inconsistencia en el inventario de inteligencia emocional, mayor a 10. Por lo tanto, la muestra final fue de 153 alumnos. Los participantes fueron agrupados en dos grupos de edad: menores (14 y 15 años) y mayores (16, 17 y 18 años).

En la Tabla 4 se presenta la distribución de la muestra según sexo, grupo de edad y grado escolar. Tal como se aprecia, el porcentaje más alto corresponde al sexo femenino y al grupo de edad de mayores, siendo más grade esta diferencia en cuanto al sexo. Existe casi el mismo número de participantes en cada grado.

Tabla 4:

Distribución de la muestra según sexo, grupo de edad y grado escolar

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	64	41.8%
	Femenino	89	58.2%
Grupo Edad	Menores	68	44.4%
	Mayores	85	55.6%
Grado	Cuarto	76	49.7%
	Quinto	77	50.3%

3.3. Técnicas de recolección de datos

- Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (ICE- NA).

El Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para niños y adolescentes procedente de Toronto, Canadá; ha sido adaptado y estandarizado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares (Ugarriza & Pajares, 2005). Se estandarizó a una muestra de 3374 estudiantes de Lima Metropolitana para las edades comprendidas entre los 7 y 18 años. El ICE NA está compuesto por 60 ítems, utiliza una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Además posee las siguientes características: Muestra normativa amplia, normas específicas de edad y sexo, escalas que evalúan las características principales de la IE (Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo de estrés y Estado de ánimo general), una escala de impresión positiva e índice de inconsistencia. Respecto a la confiabilidad, medidas por el Alfa de Cronbach, posee un índice de consistencia interna

entre .60 y .80 para las escalas. Finalmente, la validez del BarOn ICE-NA se ha centralizado en la validez del constructo y la multidimensionalidad de las diversas escalas. Se sostiene que este inventario tiene suficiente validez de constructo, que garantiza su publicación y recomendación para uso clínico y educativo (Ugarriza & Pajares, 2005).

- Inventario de Conducta Racional de Shorkey y Whiteman

El Inventario de Conducta Racional de Shorkey y Whiteman (1977). Contó en su versión inicial con 119 ítems. Se aplicó dicho instrumento a 225 estudiantes de pre-grado de la Universidad de Michigan para poder obtener la confiabilidad y validez del instrumento. Posteriormente, el número de ítems se redujo a 37, los cuales fueron agrupados en 11 dimensiones que miden los conceptos básicos de la TRE de Ellis. Cada ítem posee 5 opciones de respuesta utilizando la escala tipo Likert, que van de 1 (muy de acuerdo) a 5 (muy en desacuerdo).

Para interpretar los resultados, debe tenerse en cuenta que los ítems describen conductas consideradas irracionales. Por tanto, una mayor puntuación (es decir, un mayor desacuerdo con lo que expresa el ítem) se considera indicador de mayor conducta racional, o a la inversa, menor conducta irracional, lo que se asume como un menor nivel de creencia irracional.

La validez del instrumento fue realizada por la colaboración de profesionales especialistas en la Terapia Racional Emotiva, evidenciando que la prueba

mide lo que pretende medir. La confiabilidad, obtuvo un coeficiente de escalabilidad de .60 y un coeficiente de reproductividad de .90 siendo la confiabilidad de toda la escala .73, evaluado por el método Split-Half. Whiteman y Shorkey (1978) validaron este instrumento mediante su correlación con medidas de autoritarismo, anomia y dogmatismo, lo que da una idea adicional del concepto de “racionalidad” involucrado en la conducta racional tal como es medida por este inventario. Otras fuentes iniciales de validez fueron las correlaciones halladas entre las puntuaciones de este instrumento y medidas de depresión y ansiedad (Zurawski & Smith, 1987).

Por otro lado, la prueba ha sido adaptada al Perú por León y Lihana, en una muestra de 180 adolescentes, alumnos de quinto año de secundaria de colegios de San Martín de Porres y Villa María del Triunfo (citado por Aguinaga, 2012).

3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

En relación al análisis de datos, se utilizó la versión 25 del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Es un software informático que sirve como potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico, hemos de señalar que aunque destacamos su utilidad, su fácil manejo y su fácil comprensión, no obstante, su uso se ve supeditada a un periodo determinado, condicionado por una licencia, lo cual en ocasiones dificulta y entorpece poder sacar su máximo rendimiento (Bausela, 2005).

Inicialmente, se realizó el cálculo de la consistencia interna y correlación ítem-test del Inventario de Conducta Racional. La consistencia interna se evaluó mediante el alfa de Cronbach con sus respectivos intervalos de confianza al 95%, considerándose adecuado un valor del alfa entre .70 y .90 (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 295). En cuanto a la correlación ítem-test, se consideró un valor de correlación de .20 como el mínimo para conservar un ítem. En base a este análisis se descartó 11 ítems de este instrumento. Esta versión reducida se sometió a análisis factorial exploratorio. Antes de proceder al análisis factorial se calcularon las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de Bartlett. En el caso de la prueba KMO, y siguiendo a Kaiser, se consideró los valores mayores a 0.50 como adecuados y entre 0.80 y 0.90 como muy buenos (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014). En cuanto a la prueba de Bartlett, se considera que esta debe ser significativa ($p < .05$) para proseguir con el análisis factorial. De acuerdo con Kaiser, se consideró el valor de 0.50 como el mínimo aceptable. El análisis factorial se llevó a cabo con el método de componentes principales y rotación varimax, lo que permitió reordenar los ítems.

Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables en la muestra completa y en cada grupo de sexo, edad y grado. Luego se calculó la prueba Kolmogorov-Smirnov igualmente para la muestra completa y cada uno de los grupos mencionados, con la finalidad de determinar si las puntuaciones de las variables tienen o no distribución normal en los grupos investigados. En base a los resultados de estas pruebas, se compararon la mayoría de las puntuaciones según sexo, edad y grado mediante el estadístico U de Mann-Whitney y algunas mediante la prueba t de Student. También se calculó el tamaño del efecto, mediante la d de

Cohen y, en el caso de la prueba no paramétrica, la probabilidad de superioridad estimada (PS_{est}) (Herceg-Hurn & Mirosevich, 2008).

Finalmente, se calcularon las correlaciones Spearman entre las dimensiones de inteligencia emocional y los factores de conducta racional, mediante los cuales medimos las creencias irracionales. Debido a que en el cuestionario utilizado para medir las creencias irracionales los ítems describen conductas irracionales, y se puntúa más alto el desacuerdo, una mayor puntuación (es decir, un mayor desacuerdo con lo que expresa el ítem) se considera indicador de mayor conducta racional, o a la inversa, menor creencia irracional. Por lo tanto, una correlación positiva entre IE y los puntajes de este cuestionario, se interpretan como que a mayor IE, mayor conducta racional, o, a la inversa, menor creencia irracional.

3.5. Aspectos éticos

Para este estudio se ha tomado en cuenta los siguientes aspectos éticos: Las personas que han formado parte de la muestra han sido informadas del estudio, así como los padres de las mismas debido a que ante la ley aún no cumplen la mayoría de edad, brindando así su consentimiento. Así mismo, se ha especificado la confidencialidad de los datos, ya que ninguna otra persona ajena a la muestra puede conocer los resultados de la evaluación.

Finalmente, el estudio es original, ya que ningún párrafo ha sido copiado de otro estudio antecedente.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis psicométrico del cuestionario

La Tabla 5 presenta el análisis de fiabilidad realizado para los 37 ítems originales del instrumento de Conducta Racional, cuyo alfa de Cronbach es .765. Se observa que los ítems 1, 3, 9, 13, 14, 22, 24, 28 y 36 muestran una correlación ítem-test menor a .20, por lo cual se decide eliminarlos. Luego de haber eliminado los ítems mencionados previamente, se realiza un segundo cálculo de las correlaciones ítem-test, obteniéndose un alfa de .792. En este caso, se observa que el ítem 20 presenta una correlación menor a .20, por lo que también se elimina. Se realiza un tercer análisis de fiabilidad, obteniéndose nuevamente un alfa de .792 y evidenciándose una correlación ítem-test menor a .20 para el ítem 12. Al eliminarse el ítem 12, el valor de alfa aumenta a .806 y todos los ítems restantes presentan correlaciones ítem-test mayores a .20. La Tabla 6 muestra la correlación ítem-test de los 26 ítems finales.

Tabla 5:

Correlación ítem test de los 37 ítems originales del Inventario de Conducta Racional

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
I1	0.127	0.764
I2	0.248	0.760
I3	0.110	0.765
I4	0.306	0.757
I5	0.295	0.758
I6	0.348	0.755
I7	0.221	0.761
I8	0.313	0.757
I9	0.193	0.762
I10	0.426	0.752
I11	0.306	0.757
I12	-0.218	0.778
I13	0.165	0.764
I14	0.103	0.766
I15	0.315	0.756
I16	0.284	0.758
I17	0.293	0.758
I18	0.276	0.759
I19	0.440	0.753
I20	0.208	0.762
I21	0.355	0.754
I22	0.027	0.771
I23	0.344	0.756
I24	-0.138	0.772
I25	0.407	0.753
I26	0.415	0.753
I27	0.400	0.752
I28	0.154	0.765
I29	0.288	0.758
I30	0.256	0.760
I31	0.294	0.758
I32	0.209	0.762
I33	0.409	0.753
I34	0.274	0.759
I35	0.503	0.749
I36	-0.149	0.777
I37	0.292	0.758

Tabla 6:

Correlación ítem-test de los 26 ítems finales del Inventario de Conducta Racional

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
I2	0.222	0.804
I4	0.313	0.801
I5	0.287	0.802
I6	0.346	0.799
I7	0.249	0.804
I8	0.283	0.803
I10	0.458	0.794
I11	0.342	0.800
I15	0.333	0.800
I16	0.238	0.804
I17	0.279	0.803
I18	0.278	0.803
I19	0.469	0.795
I21	0.319	0.801
I23	0.337	0.800
I25	0.405	0.797
I26	0.402	0.797
I27	0.433	0.795
I29	0.302	0.801
I30	0.260	0.803
I31	0.341	0.800
I32	0.232	0.804
I33	0.433	0.796
I34	0.312	0.801
I35	0.509	0.792
I37	0.330	0.800

Para proceder con la realización del análisis factorial se obtuvo un KMO (Medida de Kaiser-Meyer-Olkin) igual a .730, mientras que en la prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvo un p -valor $<.001$, por lo que indica que es posible el análisis. La tabla 7 muestra las cargas factoriales para los 26 ítems finales del Inventario de Conducta Racional, obteniéndose 9 factores.

Tabla 7:

Cargas factoriales para los 26 ítems del Inventario de Conducta Racional

	Factores								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I6	0.646								
I11	0.689								
I25	0.795								
I8		0.586							
I27		0.674							
I33		0.697							
I37		0.421							
I18			0.673						
I23			0.525						
I26			0.546						
I35			0.534						
I31				0.748					
I32				0.739					
I7					0.677				
I19					0.445				
I34					0.601				
I4						0.702			
I5						0.629			
I10						0.527			
I21							0.599		
I29							0.593		
I30							0.719		
I15								0.682	
I17								0.732	
I2									0.548
I16									0.847

4.2. Descriptivos y comparación según sexo, grupo de edad y grado

La Tabla 8 presenta la media y desviación estándar de todas las variables para la muestra total, observándose que la media del total de conducta racional evidencia un puntaje ligeramente por debajo del promedio (puntuación media por ítem, 2.64), indicando respuestas en su mayoría hacia la opción “de acuerdo”. A su vez, esta puntuación indica una ligera tendencia hacia las creencias irracionales. Del mismo modo, las dimensiones Intrapersonal, Interpersonal, adaptabilidad, manejo del

estrés, ánimo general e impresión positiva presentan medias que indican puntajes de cociente emocional social promedios, mientras que la media del total de inteligencia emocional social demuestra puntajes altos. Estas calificaciones (promedio y alto) se basan en las normas establecidas por Ugarriza (2004).

Tabla 8:

Media y Desviación estándar de todas las variables para la muestra total

	M	DS
FI	7.18	2.346
FII	12.03	3.068
FIII	10.14	2.561
FIV	4.95	1.661
FV	7.47	1.920
FVI	8.28	2.098
FVII	8.25	2.198
FVIII	6.45	1.874
FIX	4.12	1.405
Total CR	68.87	10.997
Intrapersonal	14.34	3.391
Interpersonal	36.35	5.623
Adaptabilidad	28.66	4.891
Manejo Estrés	32.50	5.377
Total IE	111.84	12.180
Ánimo General	43.97	6.944
Impresión positiva	15.08	2.606

Nota: FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Hetero-castigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo, Total CR= Total Conducta Racional.

En la Tabla 9 se presenta la media y desviación estandar según sexo, observándose que en todos los factores y el total de conducta racional, (excepto el factor IV), la media es mayor en hombres que en mujeres. Para el caso de las dimensiones de Inteligencia Emocional, las medias en intrapersonal, manejo del

estrés e impresión positiva son mayores en los varones, en todas las demás dimensiones, incluido el CE total, las mujeres presentan puntajes mayores.

Tabla 9:

Media y Desviación estándar de las variables de estudio según sexo

	Masculino		Femenino	
	M	DS	M	DS
FI	7.84	2.304	6.70	2.268
FII	12.27	3.067	11.87	3.076
FIII	10.34	2.614	10.00	2.527
FIV	4.89	1.554	4.99	1.742
FV	7.88	1.741	7.18	1.998
FVI	8.55	2.015	8.09	2.146
FVII	8.30	2.273	8.21	2.156
FVIII	6.47	1.976	6.44	1.809
FIX	4.30	1.256	3.99	1.496
Total CR	70.83	11.380	67.46	10.553
1	14.84	3.020	13.98	3.609
2	34.08	5.455	37.98	5.185
3	28.41	5.010	28.84	4.824
4	32.63	5.299	32.40	5.460
5	109.95	11.856	113.20	12.294
6	43.91	7.108	44.02	6.864
7	15.13	2.752	15.06	2.511

Nota: FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Hetero-castigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo, Total CR= Total Conducta Racional; 1= Intrapersonal, 2= Interpersonal, 3= Adaptabilidad, 4= Manejo del estrés, 5= Cociente Emocional Total, 6= Ánimo General, 7= Impresión Positiva.

La Tabla 10 muestra la media y desviación estándar de acuerdo al grupo de edad, siendo las edades de 14 y 15 años el grupo de menores, mientras que las edades 16, 17 y 18 pertenecen al grupo de mayores. Se observa que las medias para los factores I, II, IV, VII, VIII y el total de conducta racional son mayor para el grupo mayores. En relación a la Inteligencia emocional, las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, total e impresión positiva, obtienen una media mayor para el grupo de menores.

Tabla 10:

Media y Desviación estándar según grupo de edad

	Menores		Mayores	
	M	DS	M	DS
FI	7.01	2.554	7.31	2.171
FII	11.57	3.150	12.40	2.969
FIII	10.16	2.618	10.13	2.530
FIV	4.84	1.733	5.04	1.607
FV	7.59	1.910	7.38	1.933
FVI	8.41	2.046	8.18	2.145
FVII	8.18	2.226	8.31	2.188
FVIII	6.25	1.942	6.61	1.813
FIX	4.29	1.282	3.98	1.488
Total CR	68.31	11.379	69.32	10.728
1	14.76	3.355	14.00	3.402
2	37.07	5.178	35.76	5.921
3	29.00	4.509	28.39	5.187
4	32.43	5.278	32.55	5.485
5	113.26	13.195	110.71	11.252
6	43.72	7.427	44.18	6.570
7	15.50	2.617	14.75	2.563

Nota: FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Hetero-castigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo, Total CR= Total Conducta Racional; 1= Intrapersonal, 2= Interpersonal, 3= Adaptabilidad, 4= Manejo del estrés, 5= Cociente Emocional Total, 6= Ánimo General, 7= Impresión Positiva.

La Tabla 11 presenta la media y desviación estándar según grado de estudios. Los factores III, V y IX obtienen una media mayor en los alumnos de cuarto año, mientras que todos los demás factores incluido el total de Conducta Racional presentan medias mayores en alumnos del quinto año. Respecto a la inteligencia emocional, los alumnos de cuarto año presentan medias mayores en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, total e impresión positiva, mientras que sólo en la dimensión de estado de ánimo general los alumnos de quinto obtienen una media mayor que los de cuarto.

Tabla 11:

Media y Desviación estándar según grado

	Cuarto año		Quinto año	
	M	DS	M	DS
FI	7.08	2.415	7.27	2.286
FII	11.47	3.087	12.58	2.966
FIII	10.16	2.889	10.13	2.209
FIV	4.82	1.655	5.08	1.668
FV	7.57	1.914	7.38	1.933
FVI	8.20	2.040	8.36	2.164
FVII	8.01	2.283	8.48	2.100
FVIII	6.25	2.066	6.65	1.652
FIX	4.17	1.380	4.06	1.436
Total CR	67.72	11.602	70.00	10.316
1	14.68	3.375	14.00	3.395
2	36.55	6.074	36.14	5.173
3	28.76	4.802	28.56	5.007
4	32.55	5.464	32.44	5.325
5	112.55	13.243	111.14	11.074
6	43.49	7.543	44.45	6.311
7	15.53	2.620	14.65	2.533

Nota: FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Hetero-castigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo, Total CR= Total Conducta Racional; 1= Intrapersonal, 2= Interpersonal, 3= Adaptabilidad, 4= Manejo del estrés, 5= Cociente Emocional Total, 6= Ánimo General, 7= Impresión Positiva.

La Tabla 12 presenta la prueba de Kolmogorov-Smirnov para la muestra total. Se observa que en la mayoría de los factores y dimensiones, a excepción del total de Conducta Racional y la dimensión Interpersonal, existe diferencias significativas por lo que la distribución de estas puntuaciones en la población investigada no es

normal. Además, muestra que la mayoría de los puntajes para el Inventario de Conducta Racional son bajos, excepto en el factor VIII. Los factores en los que se aprecia el mayor sesgo hacia los puntajes más bajos son el I, el V, el III, el IV y el IX. Mientras que para las dimensiones de inteligencia emocional los puntajes tienden a ser altos, especialmente el de las dimensiones de interpersonal y ánimo general.

Tabla 12:

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la muestra total

Variables	KS	P	Asimetría
FI	.123	<.001	.461
FII	.102	<.001	.197
FIII	.104	<.001	.398
FIV	.154	<.001	.320
FV	.152	<.001	.410
FVI	.104	<.001	.115
FVII	.127	<.001	.187
FVIII	.130	<.001	-.275
FIX	.180	<.001	.308
Total CR	.048	.200	.093
Intrapersonal	.111	<.001	-.170
Interpersonal	.059	.200	-.465
Adaptabilidad	.109	<.001	-.028
Manejo Estrés	.086	.008	-.293
Total CE	.075	.035	-.042
Ánimo General	.090	.004	-.481
Impresión Positiva	.108	<.001	-.334

Nota: FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Hetero-castigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo, Total CR= Total Conducta Racional.

La Tabla 13 presenta la prueba de Kolmogorov-Smirnov de acuerdo a los grupos de sexo, edad y grado. En relación al sexo, en los varones las puntuaciones

presentan una distribución no normal en los factores I, IV, V, VI, VII, VIII, IX y el total de conducta racional y en las dimensiones intrapersonal adaptabilidad y el total de inteligencia emocional. En el sexo femenino las puntuaciones presentan una distribución no normal en todos los factores de conducta racional, las dimensiones intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, ánimo general e impresión positiva.

Para los grupos de edad, se observa que en los menores, edades comprendidas por 14 y 15 años, las puntuaciones presentan una distribución no normal en los factores I, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX de conducta racional y en las dimensiones adaptabilidad e impresión positiva de inteligencia emocional. Para el grupo de mayores, todos los factores de conducta racional y las dimensiones intrapersonal, manejo del estrés, ánimo general e impresión positiva de inteligencia emocional presentan puntuaciones con distribución no normales.

Finalmente, de acuerdo al grado de estudios la distribución de las puntuaciones, en el cuarto año, es no normal en los factores I, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX de conducta racional y en todas las dimensiones y el total de inteligencia emocional, excepto la dimensión de manejo del estrés. Para el grupo de quinto año, las puntuaciones presentan una distribución no normal en todos los factores de conducta racional, además en las dimensiones intrapersonal, manejo del estrés e impresión positiva de inteligencia emocional

Tabla 13:

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los grupos según sexo, grupo edad y grado

Variable		1	2	3	4	5	6
FI	KS	.129	.126	.144	.132	.154	.106
	P	.010	.001	.001	.001	<.001	.032
FII	KS	.095	.123	.102	.107	.091	.119
	P	.200	.002	.078	.018	.188	.009
FIII	KS	.096	.129	.113	.118	.113	.137
	P	.200	.001	.032	.005	.018	.001
FIV	KS	.159	.149	.125	.179	.127	.194
	P	<.001	<.001	.011	<.001	.004	<.001
FV	KS	.177	.150	.150	.154	.156	.149
	p	<.001	<.001	.001	<.001	<.001	<.001
FVI	KS	.130	.112	.109	.103	.117	.112
	p	.009	.008	.043	.025	.011	.019
FVII	KS	.130	.129	.115	.148	.132	.136
	p	.009	.001	.025	<.001	.002	.001
FVIII	KS	.125	.146	.155	.114	.155	.146
	p	.015	<.001	<.001	.008	<.001	<.001
FIX	KS	.203	.171	.194	.176	.181	.180
	p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
CR total	KS	.115	.065	.058	.055	.072	.070
	p	.034	.200	.200	.200	.200	.200
Intrapersonal	KS	.156	.130	.094	.126	.112	.123
	p	.001	.001	.200	.002	.020	.005
Interpersonal	KS	.087	.081	.065	.061	.110	.068
	p	.200	.200	.200	.200	.024	.200
Adaptabilidad	KS	.115	.109	.162	.078	.138	.081
	p	.035	.012	<.001	.200	.001	.200
Manejo Estrés	KS	.077	.116	.082	.109	.070	.103
	p	.200	.005	.200	.014	.200	.044
CE total	KS	.122	.088	.084	.089	.103	.087
	p	.019	.086	.200	.096	.046	.200
Ánimo General	KS	.104	.107	.091	.113	.106	.084
	p	.084	.013	.200	.009	.034	.200
Impresión Positiva	KS	.107	.116	.115	.132	.105	.159
	p	.066	.005	.025	.001	.039	<.001

Nota: 1 = Masculino, 2= Femenino, 3= Menores, 4= Mayores, 5= Cuarto año, 6= Quinto año; FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Hetero-castigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo, Total CR= Total Conducta Racional.

En la Tabla 14 se presenta la comparación según género con la U de Mann Whitney. Se obtiene que existen diferencias significativas entre varones y mujeres para el Factor I, Factor V, Total de Conducta Racional y la dimensión Intrapersonal de Inteligencia Emocional, donde los hombres presentan puntuaciones más altas que las mujeres. Además, el tamaño del efecto del sexo es pequeño en todas las variables.

Tabla 14:

Comparación según género con la U de Mann-Whitney

Variable	Sexo	RP	U	Z	P	PS _{est}
FI	M	89.78	2030.000	-3.055	.002	0.356
	F	67.81				
FII	M	82.02	2527.000	-1.194	.233	0.443
	F	73.39				
FIII	M	80.73	2609.500	-0.888	.374	0.458
	F	74.32				
FIV	M	76.11	2791.000	-0.215	.830	0.489
	F	77.64				
FV	M	87.72	2162.000	-2.575	.010	0.379
	F	69.29				
FVI	M	83.18	2452.500	-1.479	.139	0.430
	F	72.56				
FVII	M	78.29	2765.500	-0.308	.758	0.485
	F	76.07				
FVIII	M	78.02	2783.000	-0.244	.807	0.488
	F	76.27				
FIX	M	83.58	2427.000	-1.594	.111	0.426
	F	72.27				
Total CR	M	86.41	2245.500	-2.230	.026	0.394
	F	70.23				
1	M	85.85	2281.500	-2.108	.035	0.400
	F	70.63				
3	M	73.10	2598.500	-0.925	.355	0.456
	F	79.80				
4	M	77.74	2800.500	-0.176	.860	0.491
	F	76.47				
5	M	70.36	2423.000	-1.573	.116	0.425
	F	81.78				
6	M	75.84	2774.000	-0.274	.784	0.487
	F	77.83				
7	M	77.52	2815.000	-0.123	.902	0.494
	F	76.63				

Nota: M= Masculino, F= Femenino; FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Hetero-castigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX=

Perfeccionismo, Total CR= Total Conducta Racional; 1= Intrapersonal, 3= Adaptabilidad, 4= Manejo del estrés, 5= Cociente Emocional Total, 6= Ánimo General, 7= Impresión Positiva.

Para la dimensión Interpersonal de Inteligencia Emocional se obtuvo una distribución normal, por lo que para realizar la comparación se utilizó la *t* de Student. La Tabla 15 presenta la comparación según sexo para esta variable, obteniendo diferencias significativas entre varones y mujeres, siendo más alta la puntuación en las mujeres, con un tamaño mediano de efecto.

Tabla 15:

Comparación según sexo para la variable Interpersonal con la t de Student

Variable	Sexo	M	D.E.	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
Interpersonal	M	34.08	5.455	-4.490	<.001	0.73
	F	37.98	5.185			

La Tabla 16 presenta la comparación según grupo de edad con la U de Mann-Whitney, por tratarse de variables que presentan distribuciones no normales. El índice de Impresión positiva es la única dimensión en la que existe diferencias significativas entre menores y mayores, siendo mayor la puntuación en el grupo de menores, con un tamaño del efecto bajo.

Tabla 16:

Comparación según grupo de edad con la U de Mann-Whitney

Variable	Grupo Edad	RP	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	<i>PS_{est}</i>
FI	Menores	73.17	2629.500	-0.966	.334	0.454
	Mayores	80.06				
FII	Menores	70.43	2443.500	-1.648	.099	0.422
	Mayores	82.25				
FIII	Menores	77.47	2858.000	-0.118	.906	0.494
	Mayores	76.62				
FIV	Menores	74.84	2743.000	-0.550	.583	0.474
	Mayores	78.73				
FV	Menores	80.14	2676.500	-0.795	.426	0.463
	Mayores	74.49				
FVI	Menores	79.93	2690.500	-0.741	.459	0.465

	Mayores	74.65				
FVII	Menores	75.24	2770.500	-0.443	.658	0.479
	Mayores	78.41				
FVIII	Menores	73.84	2675.000	-0.800	.424	0.462
	Mayores	79.53				
FIX	Menores	82.85	2492.500	-1.494	.135	0.431
	Mayores	72.32				
1	Menores	81.49	2584.500	-1.128	.259	0.447
	Mayores	73.41				
3	Menores	79.88	2694.500	-0.720	.472	0.466
	Mayores	74.70				
4	Menores	75.42	2782.500	-0.396	.692	0.481
	Mayores	78.26				
6	Menores	75.88	2813.500	-0.281	.778	0.486
	Mayores	77.90				
7	Menores	85.22	2331.000	-2.070	.038	0.403
	Mayores	70.42				

Nota: FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Heterocastigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo; 1= Intrapersonal, 3= Adaptabilidad, 4= Manejo del estrés, 6= Ánimo General, 7= Impresión Positiva.

La Tabla 17 muestra la comparación de grupos de edad con la *t* de Student para el total de conducta racional, el total de inteligencia emocional y la dimensión interpersonal, no se encuentra diferencias significativas para dichas variables. Asimismo, el tamaño del efecto de la edad es bajo.

Tabla 17:

Comparación según Grupo de Edad para el total de Conducta Racional, la dimensión Interpersonal y el total de Inteligencia Emocional con la t de Student

Variable	Grupo Edad	M	D.E	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
Total 1	Menores	68.31	11.379	-.563	.575	0.09
	Mayores	69.32	10.728			
Interpersonal	Menores	37.07	5.178	1.436	.153	0.23
	Mayores	35.76	5.921			
Total 2	Menores	113,26	13.195	1.294	.198	0.21
	Mayores	110,71	11.252			

La Tabla 18 presenta la comparación según grado con la U de Mann-Whitney. Se obtiene diferencias significativas entre los alumnos de cuarto y quinto año en el Factor II de conducta racional (mayor puntuación en quinto grado) y la dimensión

de Impresión Positiva (mayor puntuación en el cuarto grado). El tamaño del efecto del grado es en general, pequeño.

Tabla 18:

Comparación según grado con la U de Mann-Whitney

Variable	Grado	RP	U	Z	P	PS _{est}
FI	Cuarto	74.86	2763.500	-0.599	.549	0.472
	Quinto	79.11				
FII	Cuarto	69.17	2331.000	-2.183	.029	0.398
	Quinto	84.73				
FIII	Cuarto	76.51	2889.000	-0.136	.892	0.493
	Quinto	77.48				
FIV	Cuarto	74.74	2754.500	-0.637	.524	0.470
	Quinto	79.23				
FV	Cuarto	79.04	2771.000	-0.574	.566	0.473
	Quinto	74.99				
FVI	Cuarto	75.14	2785.000	-0.520	.603	0.475
	Quinto	78.83				
FVII	Cuarto	71.76	2528.000	-1.466	.143	0.431
	Quinto	82.17				
FVIII	Cuarto	73.92	2692.000	-0.866	.387	0.460
	Quinto	80.04				
FIX	Cuarto	78.52	2810.500	-0.432	.666	0.480
	Quinto	75.50				
1	Cuarto	81.07	2617.000	-1.134	.257	0.447
	Quinto	72.99				
2	Cuarto	80.95	2626.000	-1.097	.273	0.448
	Quinto	73.10				
3	Cuarto	77.76	2868.500	-0.210	.833	0.490
	Quinto	76.25				
4	Cuarto	77.43	2893.500	-0.119	.905	0.494
	Quinto	76.58				
5	Cuarto	81.00	2622.000	-1.110	.267	0.448
	Quinto	73.05				
6	Cuarto	74.99	2773.000	-0.559	.576	0.473
	Quinto	78.99				
7	Cuarto	85.36	2290.500	-2.339	.019	0.391
	Quinto	68.75				

Nota: FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Heterocastigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo; 1= Intrapersonal, 2= Interpersonal, 3= Adaptabilidad, 4= Manejo del estrés, 5= Cociente Emocional Total, 6= Ánimo General, 7= Impresión Positiva.

La Tabla 19 muestra la comparación según grado para el total de conducta racional.

No se encuentran diferencias significativas entre alumnos de cuarto y quinto año

para dicha variable.

Tabla 19:

Comparación según grado para el total de Conducta Racional con la t de Student

Variable	Grado	M	D.E.	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
Total 1	Cuarto año	67.72	11.602	-1.283	.201	0.21
	Quinto año	70.00	10.316			

4.3. Correlaciones

La Tabla 20 presenta las correlaciones obtenidas entre los factores de conducta racional y las dimensiones de inteligencia emocional. Es necesario recordar que una mayor puntuación en el Cuestionario de Conducta Racional, es decir, respuestas de “Desacuerdo” indica menores niveles de creencias irracionales (es decir, menor nivel de desacuerdo con las conductas irracionales mencionadas en los ítems). Las correlaciones significativas obtenidas son las siguientes.

La dimensión Intrapersonal correlaciona con el Factor I y Factor VIII de manera positiva, mientras que con el Factor II y III existe una correlación negativa.

La dimensión interpersonal correlaciona negativamente con los factores III, V y IX, obteniendo una alta correlación con estos dos últimos.

La dimensión adaptabilidad correlaciona de manera positiva con los factores I, II, VII, VIII y el total de conducta racional.

La dimensión manejo de estrés correlaciona positivamente con el Factor I.

El total de inteligencia emocional correlaciona negativamente con el factor IX. Además no se ha demostrado la correlación del total de inteligencia emocional con el total de conducta racional en la muestra de estudio.

La dimensión de ánimo general correlaciona con el Factor VI, Factor VIII (alta correlación) y Factor IX (correlación alta y negativa).

Tabla 20:

Correlación (y nivel de significación) entre las variables de Conducta Racional e Inteligencia Emocional

		1	2	3	4	5	6	7
FI	Rho	.171	-.115	.176	.191	.134	.097	.072
	p	.035	.158	.029	.018	.098	.231	.375
FII	Rho	-.166	-.016	.205	.146	.107	.058	-.114
	P	.041	.848	.011	.072	.188	.473	.162
FIII	Rho	-.189	-.185	.045	.142	-.023	.041	-.132
	P	.020	.022	.577	.080	.774	.616	.103
FIV	Rho	.012	-.018	-.004	-.073	-.038	-.043	-.110
	P	.887	.827	.963	.372	.638	.595	.175
FV	Rho	-.014	-.211	.065	.039	-.025	.021	-.091
	P	.864	.009	.422	.633	.761	.792	.263
FVI	Rho	.055	-.032	.148	.061	.102	.181	.058
	P	.499	.699	.067	.456	.210	.025	.478
FVII	Rho	.073	.023	.159	.090	.133	.090	-.106
	P	.372	.782	.049	.271	.100	.270	.194
FVIII	Rho	.170	.035	.197	.054	.139	.286	.019
	P	.035	.667	.015	.505	.087	<.001	.813
FIX	Rho	-.140	-.230	-.008	-.082	-.186	-.223	-.095
	P	.085	.004	.921	.312	.022	.006	.243
Total CR	Rho	-.027	-.085	.226	.116	.093	.121	-.106
	P	.743	.296	.005	.152	.253	.136	.192

Nota: 1= Intrapersonal, 2= Interpersonal, 3= Adaptabilidad, 4= Manejo del estrés, 5= Cociente Emocional Total, 6= Ánimo General, 7= Impresión Positiva; FI= Baja tolerancia a la frustración, FII= Autocastigo, FIII= Ideas de infortunio, FIV= Hetero-castigo, FV= Búsqueda de aprobación, FVI= Dificultad para enfrentar la crisis, FVII= Evitación de lo desagradable, FVIII= Preocupación por la propia imagen, FIX= Perfeccionismo, Total CR= Total Conducta Racional.

La Tabla 21 indica que no se ha demostrado una correlación entre el total de conducta racional y la dimensión interpersonal en la muestra de estudio.

Tabla 21:

Correlación y nivel de significación entre las variables Total Conducta Racional e Intrapersonal

Variables		Intrapersonal
Total Conducta Racional	Pearson <i>p</i>	-.085 .296

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

1. Los principales hallazgos son los siguientes. En relación a las características psicométricas del Cuestionario de Conducta Racional, luego de un análisis ítem-test de los 37 ítems originales, se mantienen solo 26 ítems presentando una adecuada fiabilidad. Posteriormente se sometió tales ítems a un análisis factorial exploratorio, el cual reestructura el cuestionario en nueve factores de conducta racional. En otros estudios realizados en el extranjero, ya se había sugerido la posibilidad de reorganizar los ítems. Himmler, Hnat, Thyer & Papsdorf (1985) encontraron que un porcentaje de ítems deberían ser reasignados. Poco después, Sanderman, Mersh, Van Der Sleen, Emmelkamp y Ormel (1987) señalaron la necesidad de estudios más profundos sobre la estructura factorial de este instrumento. En nuestro caso, hemos encontrado adecuada una estructura de nueve factores agrupando 26 ítems.
2. Por otro lado, se observó que la distribución para la muestra total del presente estudio en ambas variables es no normal en casi todas los factores y dimensiones, excepto en el total de conducta racional y la dimensión interpersonal en las que se evidencia una distribución normal. Además se observa tendencia a puntuaciones bajas para los factores de conducta racional excepto en el factor preocupación por la imagen propia (VIII), es decir mayor acuerdo con las creencias irracionales, y por el contrario, en las

dimensiones de inteligencia emocional – social las puntuaciones tienden a ser altas, sobresaliendo las dimensiones interpersonal y ánimo general.

3. Respecto a lo obtenido, amerita cuestionar sobre el factor preocupación por la imagen propia, ya que es el único que evidencia tendencia a puntuaciones altas en la prueba de conducta racional, lo cual indica que en la muestra los alumnos en general, señalado como una aparente tendencia, no consideran que se sienten insatisfechos por su apariencia física; es decir, presentan un adecuado autoconcepto o estima a sí mismos y la opinión de los demás sobre la propia imagen no les afecta negativamente. Por lo que este resultado podría tener semejanzas a lo encontrado y planteado por Parra y Oliva (2004), en donde investigaron la evolución de la autoestima del adolescente, lo cual tiene que ver con el autoconcepto y la propia estima de sí mismos, encontrando en sus resultados que uno de los factores importantes de la autoestima, es la relación con el grupo de iguales tanto en varones como en mujeres. Por lo tanto se podría decir que guarda relación con los valores encontrados por la asimetría de ambas variables, ya que precisamente, como se mencionó en líneas anteriores, dentro de esta muestra uno de los puntajes sobresalientes de la IE, es la dimensión interpersonal. Por tal motivo, teniendo en cuenta que los alumnos en general no se sienten insatisfechos con la propia imagen, se podría plantear cierta relación con la dimensión interpersonal de inteligencia emocional. Debido a que el grupo de pares brinda aceptación, apoyo, sentido de pertenencia a la persona, dichas características en las relaciones interpersonales podría incrementar la satisfacción con la imagen propia o la propia estima lo cual, a

su vez, podría considerarse como cierta dependencia al criterio de los demás, lo cual no se podría considerar como algo necesariamente favorable; o de otro modo que gracias a una adecuada percepción de la imagen propia se pueda desarrollar habilidades interpersonales como la empatía o actitudes prosociales.

4. En referencia a las comparaciones, de acuerdo al sexo se obtuvo diferencias significativas entre varones y mujeres para algunos factores de la prueba de conducta racional (I y V) y en el total de conducta racional, así como en la dimensión intrapersonal de inteligencia emocional, evidenciándose puntajes mayores en los varones. Además en el caso de la dimensión interpersonal, la distribución fue normal, observándose diferencias significativas entre sexos, siendo mayor la puntuación en el grupo femenino, con un tamaño del efecto mediano. Sánchez, Oliva, y Parra (2006) realizaron un estudio sobre la empatía y conducta prosocial durante la adolescencia, cuyos resultados aseguran que las mujeres presentan mayores niveles de prosocialidad y empatía que los varones. Por lo tanto, en la presente investigación se evidencia similitudes a los estudios previos, aparentemente el sexo femenino posee mayores habilidades empáticas en sus relaciones interpersonales y mayor responsabilidad social en comparación con el sexo masculino.
- En cuanto a la edad, solo se observó diferencias significativas entre menores y mayores en la dimensión de impresión positiva de la inteligencia emocional, presentando puntajes más altos el grupo de menores (14 y 15 años).

Finalmente, al comparar grado de estudios, se observó que existe diferencias significativas en el factor II (autocastigo) presentando mayor puntuación en los alumnos de quinto año; así también diferencias significativas en la dimensión impresión positiva, obteniendo mayores puntuaciones los alumnos de cuarto año.

5. Respecto de las correlaciones, no se demostró una relación entre los totales de conducta racional e IE, por lo cual tampoco se considera que exista una relación entre las creencias irracionales en global y la IE total. Sin embargo, algunas dimensiones y factores de ambas variables correlacionaron para esta muestra de estudios. Así mismo, en algunos casos se observó correlaciones negativas entre ambas variables, siendo lo esperado correlaciones positivas entre la IE y la conducta racional (es decir, correlación negativa entre IE y creencias irracionales), para lo cual a continuación se planteará algunas explicaciones sobre lo obtenido.

6. Debido a que no se ha encontrado estudios previos sobre la relación de dichas variables se considera conveniente revisar el marco conceptual de ambas. De acuerdo a lo descrito en la parte teórica, se mencionó que el individuo inicialmente recibe mensajes emocionales con los que da significado a sus experiencias en relación a uno mismo, a los demás y al mundo permitiéndole crear esquemas de pensamientos que a su vez posteriormente los utilizará para evaluar cada situación ya sea de manera racional o irracionalmente, dependiendo en cierta parte de cómo se han instalado tales mensajes emocionales y sus esquemas, por lo que

conllevaría un efecto en sus habilidades y competencias emocionales y sociales para afrontar las demandas cotidianas. Sin embargo, algunos aspectos para analizar en la propuesta de BarOn sobre inteligencia emocional-social, que podría explicar de alguna manera los hallazgos obtenidos en esta investigación, están referidos a los rasgos de personalidad considerados como características de los modelos mixtos de inteligencia emocional. Además, BarOn al replantear su modelo de IE, no sólo toma en cuenta habilidades emocionales, sino también competencias sociales o interpersonales, por lo que existe una cierta predisposición de los rasgos de personalidad como el optimismo, empatía, etc., aunque no necesariamente sean determinantes a la hora de enfrentar las demandas del medio.

7. Por otro lado, en relación a las creencias irracionales, un primer aspecto a tener en consideración es la “tendencia biológica” que propone Ellis en su teoría, donde explica que el ser humano tiende a pensar irracionalmente, es decir a polarizar sus deseos sociales y personales. Además, otro aspecto a tener en cuenta es que la muestra de estudios se encuentra en un contexto de educación religiosa, católica, en donde los valores y creencias que se practican puedan denotar cierta rigidez en algunos aspectos de interacción con el prójimo, las demandas del medio, así como con las exigencias propias, por ejemplo, comportamientos virtuosos hacia los demás, y a su vez, no necesariamente dichas creencias poseen connotaciones irracionales dentro de nuestra cultura e idiosincrasia. Este comportamiento se vería reflejado en puntuaciones bajas en algunas de las dimensiones o factores del cuestionario de conducta racional en sujetos que, por otra parte, pueden

manifestar elevados indicadores de IE, de ahí que, en algunos casos, pueda haber correlación más bien negativa entre ciertos aspectos de la IE y la conducta considerada racional en el marco teórico del cuestionario (es decir, más bien, correlación positiva entre IE y ciertas creencias consideradas irracionales en el marco teórico de dicho cuestionario).

8. Respecto a la dimensión intrapersonal, se obtuvo correlaciones negativas con el factor de autocastigo y el factor de ideas de infortunio; es decir, a mayor puntuación en la dimensión intrapersonal menor desacuerdo o mayor acuerdo con los factores de autocastigo y de ideas de infortunio. Este resultado probablemente se debe a que, en el grupo investigado, una mayor capacidad de introspección conduce a tener cuenta o recordar más bien los episodios negativos de la experiencia de los sujetos. En otras palabras, esta capacidad de autoobservación los lleva a reconocer principalmente errores personales y temores propios. Este resultado no es muy favorable porque muestra que en la experiencia de los participantes predominan los juicios negativos sobre algunas experiencias de sí mismos. Pero, por otro lado, se encontró correlaciones positivas para esta dimensión con el factor de baja tolerancia a la frustración (es decir, reacciones de ira o tristeza ante situaciones frustrantes) y preocupación por la imagen propia (es decir, a mayor puntuación en la dimensión intrapersonal mayor desacuerdo con baja tolerancia a la frustración y con preocupación de la imagen propia), lo cual sí se encuentra dentro de lo esperado, ya que se plantea que niveles más altos de autoconcepto, autorrealización y asertividad deben ser compatibles con una menor tendencia a experimentar reacciones emocionales ante

situaciones frustrantes. Esta conclusión puede ser avalada por resultados presentados por Kernis, Grannemann y Barclay (1989) quienes hallaron que las personas con más alta autoestima tendían a reportar una baja tendencia a la ira y la hostilidad. Asimismo, mayores niveles de autoconcepto, autorrealización y asertividad también se asocian a una mayor satisfacción con la imagen propia. Este resultado es consistente con observaciones anteriores, como la realizada por Lerner, Karabenick y Stuart (1973), quienes hallaron en universitarios que la satisfacción corporal estaba relacionada con el auto-concepto.

9. Para la dimensión interpersonal, todas las correlaciones que se obtuvieron fueron negativas, por ejemplo con el factor de ideas de infortunio, así como con los factores de búsqueda de aprobación y perfeccionismo, siendo estas dos últimas altamente significativas. La correlación negativa entre la dimensión interpersonal y el factor de perfeccionismo (es decir, a mayor puntaje en interpersonal, menos puntaje en desacuerdo con los ítems de perfeccionismo, o sea más perfeccionismo), es necesario considerar que este factor evalúa una actitud que se podría considerar prosocial (ser amable o considerado con los demás) y también la valoración hacia rasgos que los participantes pueden considerar como deseables en las personas, no en un sentido de exigencia absoluta, sino como valoración de lo ideal. La correlación negativa entre la dimensión interpersonal y el factor de búsqueda de aprobación se interpreta como que a un mayor puntaje en interpersonal, corresponde menos desacuerdo con los ítems de búsqueda de aprobación, o sea más búsqueda de aprobación. En este caso, lo probable es que los

participantes con mayor sentido de empatía o interés en las relaciones interpersonales muestren también un mayor interés en ser aceptados socialmente, es decir, que consideran que el éxito social requiere, en parte, buscar adecuarse a las pautas y normas del grupo o de los demás. Este aspecto, tampoco es muy positivo porque está indicando cierta dependencia de la opinión ajena, como un criterio de adaptación social. Por último, la correlación negativa entre la dimensión interpersonal y el factor de ideas de infortunio, está indicando una relación en la que a mayor puntaje en interpersonal, se da un menor puntaje de desacuerdo en los ítems de ideas de infortunio; es decir, más ideas de infortunio. Esta relación puede indicar que a mayor preocupación por el bienestar de los demás, existe también un mayor temor a sufrir accidentes o eventos adversos. En otras palabras, la preocupación por los demás, está principalmente asociada con el deseo de evitar situaciones negativas y no tanto, con obtener logros positivos. Este resultado tampoco es muy positivo ya que, en todo caso, una actitud de empatía y de responsabilidad social debe encontrar un equilibrio entre la evitación de lo negativo y la búsqueda de resultados favorables. En la presente muestra, en cambio, tal actitud de interés en las relaciones interpersonales puede verse negativamente afectada por una mayor intensidad de las ideas de infortunio.

10. En referencia a la dimensión de adaptabilidad, las correlaciones se presentaron de manera positiva con cinco factores de la conducta racional (es decir, mayor desacuerdo con): baja tolerancia a la frustración, autocastigo, evitación de lo desagradable, preocupación por la imagen

propia, y el total de conducta racional. La dimensión de adaptabilidad comprende la capacidad de enfrentar situaciones de manera flexible y proactiva. Por lo tanto, es de esperar que se relacione positivamente con una baja tendencia a la frustración (la cual se opondría a una actitud hacia la solución del problema), a actitudes de autculpabilidad, autocensura y evitación. Se puede decir que los factores de conducta racional mencionados, forman parte de un proceso más general de adaptabilidad, el cual consiste en que, ante la presencia de situaciones adversas, el individuo en vez de optar por reaccionar emocionalmente, lamentarse, frustrarse, culparse a sí mismo, o tratar de escapar, más bien, las enfrenta mediante un comportamiento flexible y adaptativo, inversamente a lo que se consideraría como producto de creencias irracionales (juicios absolutistas e ilógicos acerca de la realidad).

11. La dimensión de manejo de estrés solo correlaciona con el factor de baja tolerancia a la frustración y en este caso, la correlación fue positiva. Este resultado indica que a mayor manejo del estrés, se da también un mayor desacuerdo con la realización de conductas de baja tolerancia a la frustración; es decir, se da un mejor control de la frustración. En otras palabras, a mayor tolerancia al estrés y control de impulsos, se da un mejor control de reacciones de desánimo, tristeza o ira ante resultados adversos o no satisfactorios. Este es un resultado dentro de lo esperado e indica que la dimensión de manejo de estrés está midiendo en general, o incluye, actitudes y conductas mediante las cuales la persona muestra un control de las reacciones emocionales naturales ante la frustración. Se puede decir,

que esta dimensión de la IE es casi equivalente al factor de baja tolerancia a la frustración, pero los elementos medidos en esta dimensión de la IE no representan otros tipos de reacciones, como los medidos por los factores de dificultad para enfrentar crisis (tolerancia a la crítica, temor a momentos de crisis), evitación o de ideas de infortunio. En otras palabras, la dimensión de manejo del estrés de la IE se vincula principalmente con el control de la reacción emocional (desesperación, ira o tristeza) que se presenta en el momento del episodio frustrante, pero no con la disposición emocional (de miedo o evitativa) que la persona tiene hacia este tipo de situaciones o a otras en las que podrían ocurrir eventos adversos, disposición que se expresa como miedo o evitación.

12. El total de IE, sólo correlaciona con el factor de perfeccionismo y se trata de una correlación negativa, la cual está indicando una relación en la que a mayor puntaje en el total de IE, se da un menor puntaje de desacuerdo en los ítems de perfeccionismo; es decir, más perfeccionismo. Esta relación puede indicar que a mayor habilidad de afronte a eventos o demandas del medio con éxito, exista una mayor tendencia a comportarse de manera virtuosa con los demás y que se tenga como ideal ser una persona competente, inteligente, adecuada y talentosa en todos los aspectos posibles, considerándose, al menos en esta muestra de estudios, como un ideal propio sociocultural e incluso de los valores que se inculcan como adecuados dentro de una esfera de educación de corte religioso. Como se indicó anteriormente, el factor de perfeccionismo evalúa actitudes que pueden caracterizarse como prosociales y como valoración del ideal de

conducta en las personas, y es en este sentido que los participantes parecen interpretar los ítems que miden ese factor, lo que puede explicar el por qué tales actitudes son más fuertes en las personas de mayor IE. Algunos estudios indican que aquellas personas con tendencia a ser más serviciales, presentarán más conductas prosociales cuando poseen un mejor conocimiento y control de sus emociones, sin embargo, el efecto contrario (conductas antisociales) cuando se trate de personas con mayor tendencia egoísta (Cote, DeCelles, McCarthy, Van Kleef & Hideg, 2011). Por otro lado, el factor de perfeccionismo también involucra lo que se espera de los demás en el sentido de que las personas deben ser competentes y talentosas, incluso en cierta forma como exigencia. Esto plantea la cuestión de que probablemente las personas con mejor capacidad para convivir consigo mismos y con los otros (mayor IE), sienten que esa convivencia requiere que las demás personas tengan ciertas capacidades y habilidades como fortalezas personales.

13. El ánimo general correlaciona de manera positiva con el factor de dificultad para enfrentar las crisis y con el factor de preocupación por la imagen propia. Considerando la norma de puntuación del Inventario de Conductas Racionales esto indica que las personas con más IE muestran menos dificultad para enfrentar crisis y menos preocupación con la imagen propia, lo que en general, se encuentra dentro de lo esperado. La dimensión de ánimo general comprende aspectos o habilidades como la felicidad y el optimismo. Por tal motivo, se espera que un nivel mayor en esta dimensión de la IE se vincule con una mayor satisfacción por la apariencia física y con

una menor reactividad a la crítica y a las dificultades, las cuales son características que influyen favorablemente en actitudes optimistas y un estado de ánimo general de bienestar, entusiasmo, alegría, etc. Por otro lado, el ánimo general correlaciona de manera negativa y altamente significativa con el factor de perfeccionismo; es decir, a mayor puntuación en el ánimo general, menor puntaje de desacuerdo con los ítems que miden perfeccionismo; en otras palabras, mayor perfeccionismo. Como ya se ha explicado con las otras dimensiones en que se encontró correlaciones similares, el factor de perfeccionismo quizá denota en esta muestra de estudios actitudes prosociales o altruistas. Efectivamente, existe mucha evidencia de que el actuar de manera altruista con otros está relacionado con un mayor sentido de bienestar, felicidad y salud (Post, 2005).

CONCLUSIONES

1. En la presente investigación, se rechaza la hipótesis general alternativa debido a que no se ha demostrado una correlación entre el total de inteligencia emocional y el total de las creencias irracionales para esta muestra de estudio; sin embargo si se ha evidenciado correlación entre algunos factores y algunas dimensiones de ambas variables.
2. En relación a las medias de las puntuaciones, se concluye que los varones poseen mayores puntuaciones en habilidades intrapersonales, de manejo del estrés e impresión positiva que las mujeres, mientras que las mujeres poseen mejores habilidades interpersonales que los varones. En referencia a las creencias irracionales, el factor de heterocastigo, es el único factor que presenta una media mayor en el sexo femenino, lo que significa que las mujeres no tienden a juzgar y culpabilizar a los demás por sus errores en la misma intensidad que en el caso de los varones.
3. Se observó mayor impresión positiva, en el grupo de menores y el cuarto año de secundaria. Además los alumnos del cuarto año tienden a estar más de acuerdo con el factor de autocastigo que los alumnos del quinto año, lo que significa que toman en cuenta sus errores propios, conllevando a culpabilizarse por tales descuidos o yerros.

4. Mayores niveles en la dimensión intrapersonal están asociados con menores respuestas emocionales ante un episodio frustrante. Sin embargo, un aspecto negativo hallado en los participantes es que como parte de su comprensión de sí mismos y/o su capacidad de introspección, aparentemente enfatizan en sus experiencias negativas, todo lo cual no es algo favorable para su bienestar psicológico, pues sería deseable que exista un mayor equilibrio entre las autoevaluaciones positivas y negativas en tales reflexiones.
5. Las asociaciones de la dimensión Interpersonal con factores de creencias irracionales tampoco son muy favorables a los participantes, ya que indican que en este grupo, el éxito social parece depender de la opinión ajena, como un criterio de adaptación social, y además, la asociación con ideas de infortunio indica que este factor puede afectar negativamente el interés en las relaciones interpersonales.
6. El manejo del estrés se relaciona, en el presente estudio, exclusivamente con una tolerancia a la frustración; es decir, con las reacciones de control emocional ante el episodio adverso. Pero, no guarda relación con una disposición emocional general como el miedo, evitación de lo desagradable o ideas de infortunio.
7. La capacidad para convivir consigo mismo y con los demás, que sintetiza el concepto de IE, está significativamente vinculada con la percepción de que las demás personas deben mostrar ciertas capacidades y habilidades como fortalezas personales

8. La dimensión de estado de ánimo, vinculada al bienestar y la felicidad se asocia con una menor preocupación de la imagen propia y menor dificultad para enfrentar crisis, es decir, con una mayor satisfacción con dicha imagen y con una menor sensación de inseguridad ante situaciones de crisis y dificultad.

RECOMENDACIONES

- Respecto a todo lo revisado, se recomienda entrenar a los escolares en estrategias cognitivas y emocionales adecuadas, mediante programas educativos o centros especializados, para contribuir a una mejor comprensión de sí mismo en los estudiantes, de manera que al hacer uso de esta habilidad exista un mejor equilibrio entre las imágenes y experiencias positivas y negativas sobre sí mismo.
- Otra recomendación respecto a los hallazgos mencionados, es considerar para investigaciones posteriores un tamaño de muestra mayor para quizá comprobar la correlación de ambas variables o confirmar lo descrito.
- Asimismo, profundizar en el estudio de la relación entre IE y CI mediante la utilización de una mayor variedad de instrumentos.

REFERENCIAS

- Aguinaga, A. (2012). *Creencias irracionales y conductas parentales en madres víctimas y no víctimas de violencia infligida por la pareja*. Tesis de maestría en psicología. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bausela, E. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62-69.
- Beck, A. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bermúdez, M., Teva Álvarez, I., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- Blakemore, S., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3), 296-312.
- Bowlby, J. (1969). Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

- Bunge, E., Gomar, M., & Mandil, J. (2010). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes: Aportes técnicos* (2da. ed.). Buenos Aires, Argentina: Akadia.
- Cote, S., DeCelles, K. A., McCarthy, J. M., Van Kleef, G. A., & Hideg, I. (2011). The Jekyll and Hyde of Emotional Intelligence: Emotion-regulation knowledge facilitates both prosocial and interpersonally deviant behavior. *Psychological Science*, 22(8), 1073–1080.
- Davison, K. K., Susman, E. J., & Birch, L. L. (2003). Percent body fat at age 5 predicts earlier pubertal development among girls at age 9. *Pediatrics*, 111, 815-821.
- Diaz, C. (2012). *Diferencias en las creencias irracionales de un grupo de internos varones en función al delito cometido recluidos en un centro penitenciario de la ciudad de Huacho*. Tesis de licenciatura. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Erceg-Hurn, D. M. & Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods. An easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, 63, 591-601.
- Elkind, D. (1984). *All grown up and no place to go*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ellis, A. (1982). The treatment of alcohol and drug abuse: A rational-emotive approach. *Rational Living*, 17(2), 15-24.
- Ellis, A., & Dreyden, W. (1989). *Práctica de la terapia racional-emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *Libro de*

Actas III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI, 146-157.

García, M. (2016) *Las emociones como componente de la racionalidad humana* (Tesis doctoral), España: Universidad de Salamanca.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Kairós.

Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.

Gómez-Restrepo, C., Bohórquez, A., Martínez, N. T., Rondón, M., Bautista, N., Rengifo, H., & Rico, M. M. (2016). Trastornos depresivos y de ansiedad y factores asociados en la población de adolescentes colombianos. Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 45, 50-57.

Gonzaga, L. M. (2016). *Relación entre el clima social familiar y la inteligencia emocional en estudiantes del cuarto y quinto de secundaria de la I.E Micaela Bastidas distrito Veintiseis de Octubre* (Tesis de licenciatura). Piura: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Gutiérrez, M. (2016), *Creencias irracionales y competencias socioemocionales en estudiantes de 4° y 5° año de secundaria con y sin comportamiento agresivo en dos instituciones educativas públicas*. (Tesis de Licenciatura). San Juan de Lurigancho. Lima: Universidad César Vallejo.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill/interamericana.

Himle D. P., Hnat S., Thyer B. and Papsdorf J. (1985) Factor structure of the Rational Behavior Inventory. *Journal of Clinica Psychology*, 41, 368-371.

- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteaagudo, M., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. doi:10.1989/ejep.v7i1.150
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclay, L. C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and social Psychology*, 56(6), 1013-1022.
- Lega, L., Caballo V., & Ellis, A. (1997). *Teoría y Práctica de la Terapia Racional Emotiva Conductual* (2da ed.). Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Lerner, R. M., Karabenick, S. A., & Stuart, J. L. (1973). Relations among physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in male and female college students. *The Journal of Psychology*, 85(1), 119-129. doi: 10.1080/00223980.1973.9923870
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3(2), 105-116.
- Mayer & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educacional Implications*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Medina, R. (2018). La salud mental de los peruanos. *La República*.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2018). *Programa nacional contra la violencia familiar y sexual: Estadísticas sobre feminicidio y tentativas*. Lima, Perú: MIMP

- Ministerio de Salud. (2017). *Documento técnico: Situación de salud de los adolescentes y jóvenes en el Perú*. Lima, Perú: SINCO Diseño E.I.R.L
- Mori, A. Y. (2016). *Creencias irracionales y agresividad en estudiantes de 5° de secundaria en tres instituciones educativas públicas de San Martín de Porres del 2016*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Oblitas, L. (2004). *Como hacer psicoterapia exitosa*. Bogotá: Psicom Editorial.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Informe Sobre la Salud en el Mundo 2001. Salud Mental: Nuevos Conocimientos, Nuevas Esperanzas*. Ginebra, Suiza: OMS.
- OMS (2012). Adolescent health epidemiology. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/epidemiology/adolescence/en/#
- OMS (2014). *Mental health: A state of well-being*. Recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales*. Washington, D.C.: OPS.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11° ed.). México, DF: Interamericana editores.
- Parra, A. & Oliva, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de psicología*, 3(35), 331-346.
- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. (Doctoral thesis). Available from PhilPapers database.

- Pineda, C. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Plutchik, R. (1962). *The Emotions: Facts, Theories, and a New Model*. N.Y.: Random House.
- Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66-77.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Lima: Aguilar
- Ribes, E. & Martínez, H. (1990). Interaction of contingencies and rule instructions in the performance of human subjects in conditional discrimination. *The Psychological Record*, 40, 565-586.
- Rivas, M. S. (2017). *Relación entre clima social familiar y creencias irracionales en estudiantes del 5to grado de nivel secundario de la I.E. Enrique López Albuja*. Piura: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Sánchez, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 21, 259-271.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. doi: 10.1989/ejep.v4i2.84
- Salud mental de los peruanos. (2018, Febrero 14). *La República*. Recuperado de <https://larepublica.pe/sociedad/1197128-la-salud-mental-de-los-peruanos>.
- Sanderman, R., Mersch, P. P., Van Der Sleen, J., Emmelkamp, P. M. G., & Ornel, J. (1987). The Rational Behavior Inventory (RBI): A psychometric evaluation. *Personality and Individual Differences*, 8(4), 561-569.

- Shorkey, C. T., & Whiteman, V. L. (1977). Development of the Rational Behavior Inventory: Initial validity and reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 527-534.
- Siverio, M., & García, M. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48.
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 1544). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sumari, W. M., & Vaca, L. L. (2017). *Inteligencia emocional y riesgo suicida en estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Secundaria Comercial N° 45 Emilio Romero Padilla*. Puno: Universidad Peruana Unión.
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15 (25), 9-24.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Universidad de Lima.
- Ugarriza, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana, 2.a edición. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2004). Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico. Lima: Edición de las autoras.

- Ugarriza Chávez, N., & Pajares Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Vara, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Whiteman, V. L., & Shorekey, C. T. (1978). Validación testing of the Rational Behavior Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 38(4), 1143-1149.
- Zurawski, R.M., & Smith, T.W. (1987) Assessing irrational beliefs and emotional distress: Evidence and implications of limited discriminant validity. *Journal of Counseling Psychology*, 34(2), 224-227.

ANEXO N°1 – MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INSTRUMENTOS
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variable Independiente	
¿Existe relación entre la inteligencia emocional y las creencias irracionales en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?	Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las creencias irracionales en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.	Existe relación negativa significativa entre la inteligencia emocional y las creencias irracionales en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.	Creencias Irracionales	Inventario de Conducta Racional de Whiteman y Shorkey <ul style="list-style-type: none"> • 37 items • Escala tipo Likert 5 alternativas • 11 factores • 9 factores (AF)
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	Variable Dependiente	
1. ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1? 2. ¿Cuáles son los tipos de creencias irracionales	1. Identificar el nivel de inteligencia emocional en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1. 2. Identificar las creencias irracionales en	1. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión intrapersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y	Inteligencia Emocional	Inventario Emocional de BarOn (ICE NA) Completa <ul style="list-style-type: none"> • 60 items • Escala tipo Likert 4 alternativas • D. Intrapersonal • D. Interpersonal • D. Adaptabilidad • D. Manejo estrés

<p>les en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?</p>	<p>los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p>	<p>Alegría N°1.</p>	<p>2. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión interpersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CE TOTAL • Ánimo General • E. Impresión Positiva • Índice Inconsistencia
<p>3. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión intrapersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?</p>	<p>3. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión intrapersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p>	<p>3. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión interpersonal en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p>	<p>3. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión adaptabilidad en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la</p>	
<p>4. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión interpersonal en los estudiantes de cuarto y quinto</p>	<p>4. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión interpersonal en</p>			

<p>de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?</p> <p>5. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión adaptabilidad en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?</p>	<p>los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p> <p>5. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión adaptabilidad en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p>	<p>I.E. Fe y Alegría N°1.</p> <p>4. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión manejo del estrés en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p>
<p>6. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión manejo del estrés en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y</p>	<p>6. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión manejo del</p>	<p>5. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la dimensión ánimo general en los estudiantes de cuarto y quinto de secunda</p>

<p>Alegría N°1?</p> <p>7. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la dimensión estado de ánimo general en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?</p>	<p>estrés en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p> <p>7. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la dimensión estado de ánimo general en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p>	<p>ria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p> <p>6. Existe relación significativa entre las creencias irracionales y la escala impresión positiva en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p>
<p>8. ¿Existe relación entre las creencias irracionales y la escala impresión positiva en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1?</p>	<p>8. Determinar la relación que existe entre las creencias irracionales y la escala</p>	<p>7. Existen diferencias según sexo en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secunda</p>

<p>creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según sexo?</p> <p>10. ¿Existen diferencias en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según edad?</p> <p>11. ¿Existen diferencias en las creencias irracionales y la</p>	<p>impresión positiva en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p> <p>9. Comparar las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según sexo.</p> <p>10. Comparar las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto</p>	<p>ria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p> <p>8. Existen diferencias según edad en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1.</p> <p>9. Existen diferencias según grado en las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la</p>
--	--	---

inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según grado?

de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según edad.
11. Comparar las creencias irracionales y la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°1, según grado.

I.E. Fe y Alegría N°1.

ANEXO N°2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

El estudio que se le invita a ser participe es sobre habilidades socioemocionales y características de pensamiento en escolares. Tiene como objetivo ampliar la producción del conocimiento científico nacional en dichas áreas relevantes en los adolescentes.

Su participación consistirá en llenar dos cuestionarios de manera anónima, es decir, sin que figure su nombre. La información recogida será confidencial, lo cual significa que no podrá ser conocida por ninguna otra persona, excepto la investigadora.

Dicha participación no representa ningún riesgo ni malestar para su persona, y además tiene el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto le perjudique de ninguna manera.

La persona a cargo de esta investigación es la Srta. Ninoska Ramos Herrera, a quien puede contactar a través del número telefónico 989383433 en caso tenga preguntas sobre su participación en este estudio.

Gracias por su participación.

He sido informado(a) que esta investigación, conducida por Ninoska Ramos Herrera, es acerca de habilidades socioemocionales y características de pensamiento en escolares. Entiendo que el objetivo de esta investigación es ampliar la producción del conocimiento científico nacional en dichas áreas relevantes en los adolescentes.

Me han indicado que mi participación consistirá en llenar dos cuestionarios de manera anónima, es decir, sin que figure mi nombre, y que la información recogida será confidencial, lo cual significa que no podrá ser conocida por ninguna otra persona, excepto la investigadora.

También he sido informado que dicha participación no representa ningún riesgo ni malestar para mi persona y, además entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que esto me perjudique de ninguna manera.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Ninoska Ramos al teléfono 989383433.

Habiendo leído esta información, acepto voluntariamente participar del estudio llenando los cuestionarios.

Lugar y fecha:

Nombre del participante:

Firma del participante:

Firma de la investigadora:

ANEXO N°3

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARENTAL

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los padres o tutores de los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

El estudio que se le invita a su hijo(a) ser partícipe es sobre habilidades socioemocionales y características de pensamiento en escolares. Tiene como objetivo ampliar la producción del conocimiento científico nacional en dichas áreas relevantes en los adolescentes.

La participación de su hijo(a) consistirá en llenar dos cuestionarios de manera anónima, es decir, sin que figure su nombre. La información recogida será confidencial, lo cual significa que no podrá ser conocida por ninguna otra persona, excepto la investigadora.

Dicha participación no representa ningún riesgo ni malestar para su hijo(a), y además él o ella tiene el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto le perjudique de ninguna manera.

La persona a cargo de esta investigación es la Srta. Ninoska Ramos Herrera, a quien puede contactar a través del número telefónico 989383433 en caso tenga preguntas sobre la participación de su hijo(a) en este estudio.

Gracias por su participación.

He sido informado(a) que esta investigación, conducida por Ninoska Ramos Herrera, es acerca de habilidades socioemocionales y características de pensamiento en escolares. Entiendo que el objetivo de esta investigación es ampliar la producción del conocimiento científico nacional en dichas áreas relevantes en los adolescentes.

Me han indicado que la participación de mi hijo(a) consistirá en llenar dos cuestionarios de manera anónima, es decir, sin que figure su nombre, y que la información recogida será confidencial, lo cual significa que no podrá ser conocida por ninguna otra persona, excepto la investigadora.

También he sido informado(a) que dicha participación no representa ningún riesgo ni malestar para mi hijo(a) y, además entiendo que tiene el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto le perjudique de ninguna manera.

De tener preguntas sobre la participación de mi hijo(a) en este estudio, puedo contactar a Ninoska Ramos al teléfono 989383433.

Habiendo leído esta información, acepto voluntariamente que mi hijo(a) sea partícipe del estudio llenando los cuestionarios.

Lugar y fecha:

Nombre del participante:

Nombre del padre o tutor(a):

Firma del padre o tutor(a):

Firma de la investigadora:

ANEXO N°4

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Fecha de hoy: ____/____/____

Edad: ____

Sexo: Hombre Mujer

Lugar de nacimiento:

Lima

Otro _____

Grado que cursa:

Cuarto de secundaria

Quinto de secundaria

Estado civil

Soltero

Otro

Distrito de residencia actual:

Antes de pasar a la siguiente página, responda a la siguiente pregunta:

Tengo un adecuado manejo de mis emociones

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Entre uno y otro

De acuerdo

Muy de acuerdo

ANEXO N°5

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA

Lea cada oración y elige la respuesta que mejor le describe, hay cuatro posibles respuestas.

1 = Muy rara vez

2 = Rara vez

3 = A menudo

4 = Muy a menudo

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

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Soy muy bueno(a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6. Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro(a) de mí mismo(a).	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo(a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25. No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4

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

ANEXO N° 6

INVENTARIO DE CONDUCTA RACIONAL

Marque con un aspa "X" una de las cinco alternativas, aquella que esté de acuerdo a su forma de pensar y sentir, y no la que cree que debería ser. Lea con mucha atención cada una de las oraciones y conteste lo más sinceramente posible.

Recuerde que no hay respuestas buenas o malas. No se demore en cada respuesta.

Muy de Acuerdo : **MA**
 De Acuerdo : **DA**
 Indiferente : **IN**
 En Desacuerdo : **ED**
 Muy en Desacuerdo : **MD**

		MA	DA	IN	ED	MD
2.-	Es necesario ser especialmente amable con los nuevos compañeros y vecinos.					
4.-	Se me hace difícil aceptar las críticas sin sentirme lastimado(a).					
5.-	Cuando tengo que hacer algo, paso más tiempo pensando cómo evitarlo, que pensar en el tiempo que me tomará hacerlo.					
6.-	Cuando las cosas no son como quisiera que fueran tiendo a sentirme muy desanimado(a) y triste.					
7.-	Es imposible cambiar lo que siento en algún momento.					
8.-	Es un pecado dudar de la Biblia.					
10.-	Siento temor de enfrentar un momento de crisis o una fuerte dificultad.					
11.-	Muchas veces me siento desesperado(a) o confundido(a) cuando las cosas van por mal camino.					
15.-	Con frecuencia me siento insatisfecho(a) por mi apariencia física.					
16.-	Una persona debería ser totalmente competente, adecuada, talentosa e inteligente en todos los aspectos posibles.					
17.-	Lo que otros piensan de mí es sumamente importante.					
18.-	Las personas deberían hacernos las cosas más fáciles y ayudarnos con las dificultades de la vida.					
19.-	Tiendo a mirar a algunas personas para conocer la clase de conducta que ellos aprueben como correcto o incorrecto, bueno o malo.					
21.-	Generalmente trato de evitar el hacer tareas o trabajos que me disgustan hacer.					
23.-	Tiendo a preocuparme por posibles accidentes o desastres.					
25.-	Me siento muy molesto(a) o triste cuando las cosas no son del modo que me gustan.					
26.-	Me preocupo un poco más de lo común por posibles desgracias.					
27.-	Castigarme por todos los errores cometidos, evitaré futuros errores.					
29.-	El preocuparse por posibles peligros ayudará a evitarlos o disminuir sus efectos.					

30.-	Me preocupo por pequeñeces o detalles sin importancia.					
31.-	Algunas personas son "malas", "perversas", "villanas" y por ello tienen que ser severamente castigadas por sus malas acciones.					
32.-	Un gran número de personas son culpables por su conducta inmoral					
33.-	Debo reprenderme duramente o severamente por todos los errores y equivocaciones cometidas.					
34.-	Se me hace incómodo ser indiferente.					
35.-	Me preocupo bastante por posibles problemas o desgracias que me pudieran suceder.					
37.-	Si he sido muy afectado(a) por un hecho o acontecimiento, este debe influir para siempre en mi vida.					