



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA  
SECCIÓN DE POSGRADO

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALTERACIONES DEL  
COMPORTAMIENTO EN ALUMNOS DE 11 A 13 AÑOS DE  
AREQUIPA**

PRESENTADA POR  
**MARÍA INÉS VIZCARDO JARA**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN  
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2015



**Reconocimiento - No comercial**

**CC BY-NC**

El autor permite entremezclar, ajustar y construir a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

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



ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

SECCIÓN DE POSTGRADO

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALTERACIONES DEL COMPORTAMIENTO  
EN ALUMNOS DE 11 A 13 AÑOS DE AREQUIPA**

Tesis para optar el grado de maestra en psicología, con mención en psicología educativa

Presentado por la bachiller:

MARÍA INÉS VIZCARDIO JARA

**Lima - Perú**

**2015**



*Quiero agradecer por este trabajo en primer lugar a Dios, por la fuerza que me brindó para hacer realidad este sueño, a mi familia por su apoyo constante y a todas aquellas personas que contribuyeron de diferentes maneras para que este proyecto se culmine.*

## Resumen

El objetivo de este estudio es examinar la relación de la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela, en alumnos de un colegio privado de la ciudad de Arequipa. La muestra estuvo conformada por 159 alumnos de 11 a 13 años de edad. Para la recolección de los datos se aplicaron dos escalas de evaluación, el inventario de inteligencia emocional de BARON ICE versión adaptada al Perú, y la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela. Los resultados hallados informan que las alteraciones del comportamiento en la escuela correlacionan de forma negativa y significativa con tres (Estrés =  $-.239$ ,  $p < .01$ ; Ánimo =  $-.195$ ,  $p < .01$ ; Interpersonal =  $-.161$ ,  $p < .01$ ) de las cinco escalas de la inteligencia emocional. No obstante, las correlaciones son bajas.

**Palabras claves:** inteligencia emocional, alteraciones del comportamiento en la escuela, adolescencia, estudiantes de secundaria.

## Abstract

This study aims to determine the relationship between emotional intelligence and behavioral disorders in students from a private school in the city of Arequipa. The sample consisted of 159 students from 11 to 13 years of age. Two measure scales were used, the inventory of emotional intelligence of BARON ICE version adapted to Peru context, and the scale of behavioral disorders in the school. The results inform that behaviour disorders in school are correlated in a negative and significant way with three (Stres =  $-.239$ ,  $p < .01$ ; Mood =  $-.195$ ,  $p < .01$ ; Interpersonal =  $-.161$ ,  $p < .01$ ) of five scales of emotional intelligence. However, the correlations are low.

**Key words:** emotional intelligence, reciprocation of behavior in school, adolescence and high school students.



## Índice

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	11
Capítulo I	
MARCO TEÓRICO.....	14
1.Inteligencia emocional.....	14
1.1Inteligencia emocional y adolescencia.....	19
2.Alteraciones del comportamiento.....	20
2.1 Alteraciones del comportamiento y adolescencia.....	21
3.Otros factores que influyen en el comportamiento adolescente.....	25
4.Inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento.....	31
Planteamiento del problema.....	38
Objetivo general.....	40
Objetivos específicos.....	40

## Capítulo II

MÉTODO .....	41
1.Diseño de la investigación .....	41
2.Participantes.....	41
3.Medición.....	42
3.1 Inventario de Inteligencia emocional Baron ICE.....	43
3.1.1 Validez.....	44
3.1.2 Confiabilidad.....	45
3.2 ACE alteraciones del comportamiento en la escuela.....	47
3.2.1 Validez.....	47
3.2.2 Confiabilidad.....	49
4.Procedimiento.....	49
4.1 Procedimiento de análisis de los datos.....	51
4.2 Limitaciones del estudio.....	51

## Capítulo III

RESULTADOS.....	53
1.Propiedades psicométricas.....	53
2.Análisis descriptivos.....	58
3.Análisis de frecuencias.....	62
4.Análisis de correlación.....	89



Capítulo IV

DISCUSIÓN.....93

CONCLUSIONES.....105

RECOMENDACIONES.....107

REFERENCIAS.....109

ANEXOS



## Índice de Tablas

Tabla 1 Tamaño de la muestra segmentada según sexo y edad .....	42
Tabla 2 Análisis de consistencia interna de las cinco escalas del Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE.....	55
Tabla 3 Análisis factorial y consistencia interna de la escala de Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE.....	57
Tabla 4 Análisis descriptivo de las escalas del Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE y Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE.....	59
Tabla 5 Análisis descriptivo de las escalas del Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE y Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE según el sexo...	61
Tabla 6 Análisis de frecuencia de la escala Interpersonal.....	62
Tabla 7 Análisis de frecuencia de la escala Intrapersonal.....	63
Tabla 8 Análisis de frecuencia de la escala Adaptabilidad.....	64
Tabla 9 Análisis de frecuencia de la escala Manejo del Estrés.....	65
Tabla 10 Análisis de frecuencia de la inteligencia emocional del Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE.....	66

Tabla 11 Análisis de frecuencia de Estado de Animo General.....	67
Tabla 12 Análisis de frecuencia de Impresión Positiva.....	68
Tabla 13 Análisis de frecuencia de Índice de Inconsistencia.....	69
Tabla 14 Análisis de frecuencia de Alteraciones del comportamiento en la escuela.....	70
Tabla 15 Análisis de frecuencia de la escala Interpersonal por sexo.....	71
Tabla 16 Análisis de frecuencia de la escala Intrapersonal por sexo.....	72
Tabla 17 Análisis de frecuencia de la escala Adaptabilidad por sexo.....	73
Tabla 18 Análisis de frecuencia de la escala Manejo del estrés por sexo.....	74
Tabla 19 Análisis de frecuencia de la Inteligencia emocional por sexo.....	75
Tabla 20 Análisis de frecuencia de Estado de ánimo general por sexo.....	76
Tabla 21 Análisis de frecuencia de Impresión positiva por sexo.....	77
Tabla 22 Análisis de frecuencia de Índice de inconsistencia por sexo.....	78
Tabla 23 Análisis de frecuencia de Alteraciones del comportamiento por sexo.....	79
Tabla 24 Análisis de frecuencia de la escala Interpersonal por edad.....	80

Tabla 25 Análisis de frecuencia de la escala Intrapersonal por edad.....	81
Tabla 26 Análisis de frecuencia de la escala Adaptabilidad por edad.....	82
Tabla 27 Análisis de frecuencia de la escala Manejo del estrés por edad.....	83
Tabla 28 Análisis de frecuencia de la Inteligencia emocional por edad.....	84
Tabla 29 Análisis de frecuencia de Estado de ánimo general por edad.....	85
Tabla 30 Análisis de frecuencia de Impresión positiva por edad.....	86
Tabla 31 Análisis de frecuencia de Índice de inconsistencia por edad.....	87
Tabla 32 Análisis de frecuencia de Alteraciones del comportamiento por edad.....	88
Tabla 33 Análisis de correlación del Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE y la escala Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE .....	90
Tabla 34 Análisis de correlación entre el Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE y la escala de Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE diferenciando por sexo.....	91
Tabla 35 Análisis de correlación entre el Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE y la escala de Alteraciones de la conducta en la escuela ACE según edad.....	92

## Introducción

Actualmente la realidad educativa viene sufriendo un incremento de las situaciones conflictivas relacionadas con las alteraciones del comportamiento entre los alumnos, provocando consecuencias que afectan la vida familiar, social y escolar del niño y el adolescente (Arias, Ayuso, Gil & Gonzáles, 2006).

Existen diversos factores que pueden predecir la aparición de alteraciones comportamentales en las poblaciones jóvenes, según Redondo y Andrés-Pueyo (2007) (como se citó en Vilariño, Amado & Alves, 2013) los factores denominados de riesgo pueden ser de dos tipos: estáticos, referidos a aquellos que contribuyen al riesgo actual sin posibilidad de alteración, y dinámicos que resultan modificables y es sobre estos en los que se puede aplicar las medidas de intervención. Los factores de riesgo se categorizan en virtud a la etiología subyacente de la conducta desviada, pudiendo ser ésta de carácter biológico, psicológico – individual, psicosocial o comunitario; dentro de los factores de tipo psicológico - individual encontramos al auto concepto, la socialización, las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional, esta última será objeto de nuestro estudio (Vásquez, Fariña, Arce & Novo, 2011).

Otros factores de tipo social, familiar y comunitario también podrían influir en el comportamiento de los niños y adolescentes. Factores como la actual inserción de la mujer en el campo laboral han obligado a los padres a pasar menos tiempo con sus hijos; familias en las que ha disminuido la comunicación, y aumentado en los adolescentes la necesidad de

buscar compañía en la televisión, los juegos de video o terceras personas; un ambiente familiar poco estructurado, con escasez de normas y límites claros; o la sobreexposición a modelos agresivos e intolerantes conduce a los niños y adolescentes a adoptar actitudes individualistas y antisociales, que se manifiestan a través del comportamiento (Arias et al., 2006).

Las alteraciones comportamentales consideradas en esta investigación son el comportamiento disocial, el comportamiento negativista desafiante, comportamiento perturbador no especificado y otras actitudes agresivas o conflictivas, todas ellas consideradas desviaciones conductuales medidas por la escala de evaluación de alteraciones del comportamiento en la escuela ACE.

Es deber y necesidad de los maestros y demás personas que conforman la comunidad educativa poner en marcha mecanismos que faciliten la detección, evaluación y estructuración de estrategias educativas que promuevan un clima escolar no conflictivo. Y además eviten en la medida de lo posible el deterioro personal, académico y social en el que con frecuencia los alumnos que padecen alteraciones del comportamiento se ven inmersos (Giménez, 2011).

En este estudio nos centraremos en el factor inteligencia emocional y su relación con las alteraciones del comportamiento, para ello se ha realizado un análisis correlacional en una muestra de 159 alumnos del nivel secundario, entre los 11 y 13 años de edad en un colegio privado de la ciudad de Arequipa; la tesis consta de cuatro capítulos en los que se describe: 1) marco teórico que brinda sustento a la investigación a través de la

conceptualización de variables y análisis de antecedentes; 2) el método donde se describe la muestra, la medición de los datos y el procedimiento que se utilizó para su recaudación y análisis, 3) los resultados en los que se examina las propiedades psicométricas de los instrumentos, el análisis descriptivo de variables, análisis de frecuencias y correlación según sexo y edad, 4) y por último la discusión, conclusiones y recomendaciones; en la discusión se examina y contrasta los resultados obtenidos, con las investigaciones previas encontradas que sirvieron de marco teórico para este estudio.



## Capítulo I

### MARCO TEÓRICO

#### 1. Inteligencia emocional

Las emociones tienen una función importante en la supervivencia humana, no solamente se involucran en los cambios fisiológicos, psicológicos y conductuales que se producen en demanda a las exigencias del medio ambiente (Cosmides & Tobby, 2000; Nesse, 1990), sino también son fundamentales en la toma de decisiones (Damasio, 1994; Katelaar & Todd, 2001; Overskeid, 2000) y fuente útil de información entre el individuo y su medio (Fridja, 1988; Mayer & Salovey, 1997; Plutchik, 1984; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), por tales razones la ciencia ha prestado especial interés al estudio de las emociones y su acción en el ser humano; partiendo de la hipótesis que sostiene: que aquellas personas capaces de percibir y comprender las emociones, asignar un significado a la experiencia emocional y regular sus sentimientos tendrán una mejor adaptación psicológica y social (Ciarrochi, Chan, Caputi & Roberts, 2001; Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009; Ramos, Fernández-Berrocal & Extremera, 2007).

En este contexto surgen conceptos como el de inteligencia emocional, el cual ha sido considerado en los últimos 25 años un proceso relevante para el ajuste emocional que presentan los seres humanos, a fin de lograr bienestar personal, relaciones interpersonales positivas y por ende éxito en la vida (Fernández – Berrocal & Ruiz, 2008).



Desde el modelo teórico propuesto por Salovey y Mayer, la inteligencia emocional se concibe como una capacidad basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo sea capaz de solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que lo rodea. En este modelo se conceptualiza cuatro habilidades básicas: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1997).

También se considera que existen diferencias individuales en la capacidad para procesar y usar la información emocional.

Las personas emocionalmente más inteligentes tienden a ser más hábiles para identificar, comprender y manejar sus propias emociones, y asimismo las de los demás, en este sentido la inteligencia emocional permitiría tener un mejor manejo y desarrollo de las relaciones interpersonales” (Fernández-Berrocal & Ruiz 2008, pp. 429-430).

Hoy en día es posible medir los niveles de inteligencia emocional en los individuos. Se han desarrollado escalas que cumplen con este objetivo, como la utilizada en esta investigación, el inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE (sic) versión adaptada al Perú.

Bar-On (1997) plantea un modelo de inteligencia emocional complementario al propuesto por Salovey y Mayer.

De acuerdo al modelo general del Bar-On la inteligencia general está compuesta de la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional, las personas saludables que funcionan bien y son exitosas poseen un grado suficiente de inteligencia emocional, la cual se desarrolla a través del tiempo y cambia a través de la vida; es por ello que puede ser mejorada con entrenamiento, programas remediativos e intervenciones terapéuticas (Ugarriza & Pajares, 2003, p.13).

El modelo de Bar-On (1997) comprende cinco componentes principales, y subcomponentes incluidos dentro de estos cinco que son habilidades relacionadas: Componente intrapersonal; evalúa el sí mismo, es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones y el porqué de los mismos. Componente interpersonal: abarca las habilidades y el desempeño interpersonal, integra a la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Componente de adaptabilidad: permite apreciar el éxito de la persona para adecuarse a las nuevas exigencias del medio, evaluando y enfrentando de manera adecuada las situaciones problemáticas. Componente de manejo de estrés: integra la tolerancia al estrés capacidad para soportar eventos adversos, situaciones complejas y fuertes emociones sin desmoronarse; y el control de impulsos. Componente estado de ánimo general: capacidad de la persona para disfrutar la vida, sentirse contenta y satisfecha, disfruta de sí misma y de los demás, capaces de divertirse, expresarse y tener sentimientos positivos (Ugarriza & Pajares, 2003).

La inteligencia emocional y los elementos que la componen, también han sido analizados en referencia a su acción reguladora de la conducta humana; como su influencia en la capacidad de adaptación al medio, las relaciones interpersonales y la autorregulación conductual.

A pesar que muchas de las investigaciones realizadas se orientan a la influencia de la inteligencia emocional en contextos de estudiantes universitarios, hoy en día ha aflorado un mayor interés por realizar estudios en muestras de población adolescente (Extremera, & Fernández–Berrocal, 2004). Los adolescentes atraviesan una etapa de cambios y adaptación biopsicosocial, además cargan con las características propias de su contexto personal, familiar y social, las cuales les hacen presentar particularidades intra e interpersonales que definen un marco para su expresión emocional, afectiva y de relaciones interpersonales (Cerón, Pérez & Ibáñez, 2010).

Siu (2009) encontró que la autorregulación de emociones esta negativamente asociada con las conductas problema. La falta de autorregulación emocional junto con la dificultad en la expresión emocional se relacionan con problemas de ajuste conductual en niños y adolescentes, y por el contrario un alto nivel de inteligencia emocional se asocia con la presencia de conductas pro sociales y altruistas (Zavala & López, 2012).

La carencia en habilidades de inteligencia emocional afectan a los adolescentes en todos los contextos, dentro de su familia, la escuela y el entorno social (Fernández – Berrocal & Ruiz, 2008).

También ha sido posible analizar los resultados en base a las diferencias de género, Siu (2009) en una muestra de adolescentes de Hong Kong obtiene que las adolescentes mujeres presentan puntaje significativo en las escalas manejo de las emociones y habilidades interpersonales.

Zavala y López (2012) hallaron que las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en inteligencia emocional en comparación a los varones quienes consiguieron baja habilidad para el manejo del estrés y las relaciones interpersonales.

Alumran y Punamaki (2008) hallaron que las mujeres tenían mayores puntuaciones en inteligencia emocional en relación a los varones, de manera específica en el componente interpersonal.

Además se ha encontrado que las estudiantes mujeres presentan mejores niveles de atención a sus emociones en comparación a sus compañeros varones; este hecho se ha asociado a mayores niveles de desajuste emocional (Extremera, 2003; Salguero e Iruarrizaga, 2006; Salovey, 2001; como se citó en Peña, Extremera, & Rey 2011). Sin embargo, no es posible generalizar la afirmación de que las mujeres presentan bajos indicadores de ajuste emocional, ya que se ha constatado la necesidad de evaluar previamente los niveles de pensamientos rumiativos de las personas (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera, 2001; Nolen - Hoeksema, 1991).

La edad también es otro factor que debe ser tomado en cuenta, la capacidad de regular las emociones no termina de madurar hasta el final de la adolescencia y comienzos de la adultez joven, lo que provoca entre los jóvenes adolescentes un desajuste emocional y una percepción de incapacidad para controlar los estados emocionales negativos (Branje, Van Lieshout & Gerris, 2007; Eccles et al., 1993).

## 1.1 Inteligencia emocional y adolescencia

La adolescencia es un periodo del desarrollo humano en el cual se produce un ajuste psicológico muy importante no solo para esta etapa sino también para la adultez; sin embargo la adolescencia puede ser una fase de riesgo, en la cual se observa la aparición o incremento de desórdenes de la ansiedad, el humor e incluso el uso de drogas (Kessler et al., 2007).

La psicología ha identificado a la adolescencia como un periodo en el que se encuentran diversos factores de riesgo; variables como la autoestima, las relaciones interpersonales, el ambiente social, las características de personalidad y la inteligencia emocional, son determinantes en el funcionamiento psicológico (Resurrección, Salguero & Ruiz-Aranda 2014).

Los adolescentes emocionalmente inteligentes presentan una mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales, además tienden a presentar un menor número de síntomas físicos, menos niveles de ansiedad, depresión, ideación e intento de suicidio, somatización, atipicidad y estrés social, y presentan una mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivo para solucionar problemas (Extremera & Fernández – Berrocal 2013, pp. 36).

Los adolescentes con mayor nivel emocional detectan mejor las presiones emocionales que puedan aparecer en clase o por parte de sus compañeros, son capaces de afrontar las diferencias entre sus propias emociones y las del resto de compañeros, al contrario de lo que ocurre con adolescentes que tienen menos control sobre sus emociones, por tanto, los primeros serán capaces de tener un autocontrol suficiente para no caer en las conductas

autodestructivas como el consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias (Trinidad y Johnson, 2002; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Otro estudio realizado en Málaga con adolescentes entre los 14 y 19 años, demostró la relación existente entre la alta inteligencia emocional, con menores demostraciones agresivas, concluyendo que estudiantes con una tendencia baja en justificar sus comportamientos agresivos, mostraban una mayor claridad emocional, mayor facilidad para solucionar sus emociones negativas y mantener en el tiempo las positivas, por lo tanto, desarrollar una salud mental mejor para el adolescente (Extremera & Fernández –Berrocal, 2004).

## **2. Alteraciones del comportamiento**

En la presente investigación consideramos como alteraciones de la conducta: al comportamiento disocial, que se refiere a un patrón repetitivo de conducta en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad; el comportamiento negativista desafiante que se refiere a un patrón de conducta negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos 6 meses; el trastorno de comportamiento perturbador no especificado que se refiere a conductas caracterizadas por un patrón de comportamiento negativista, y desafiante que no cumplen con los criterios del trastorno disocial, ni el trastorno negativista desafiante en sí; y también otras actitudes agresivas o conflictivas que involucren pérdida de respeto hacia el adulto y sus iguales en el contexto escolar (Arias et al., 2006).

La literatura nos demuestra que existen diversas variables que actúan como factores de riesgo en el comportamiento antisocial, se comprende como factores de riesgo a aquellos componentes que pueden incrementar la aparición de conductas antisociales o disruptivas, sin embargo también existen variables protectoras que podrían contribuir a disminuir la vulnerabilidad del sujeto para presentar conductas antisociales (Vilariño et al., 2013); podríamos considerar a la inteligencia emocional como una de estas.

Las conductas agresivas, disruptivas o problemáticas pueden llegar a convertirse en delictivas si no se brinda atención de las mismas en las edades tempranas de su aparición, la adolescencia se considera un periodo clave para el inicio e incremento del comportamiento antisocial, sin embargo también es un momento elemental y propicio para la implementación de programas preventivos y reeducativos de comportamientos antisociales o delictivos (Vilariño et al., 2013).

## **2.1 Alteraciones del comportamiento y adolescencia**

Por ser la adolescencia una etapa de cambios y búsqueda de independencia es posible que puedan presentarse conductas inadecuadas, es un momento evolutivo crítico que produce un desajuste psicosocial en el que la tendencia normativa es el incremento en la aparición de problemas de relación con los pares, padres y profesores, además de dificultades personales o de salud (Levpušcek & Gril, 2010; Steinberg & Morris, 2001).

La adolescencia temprana es un periodo del desarrollo en el que los niños y niñas atraviesan cambios físicos, psicológicos, cognitivos, emocionales y sociales (Allen, 2008),

durante este periodo de transición, el apego no solo se refleja en la calidad de las relaciones con los padres, sino también se asocia en como los adolescentes procesan las relaciones con sus pares, lo cual puede implicar riesgo en su comportamiento (Sarracino, Presaghi, Degni, & Innamorati 2011).

La mayoría de las alteraciones comportamentales en los adolescentes pueden presentarse en dos maneras: las dificultades externas y las dificultades internas, las dificultades externas se caracterizan por acciones o conductas hacia los demás que se evidencian como difusas o disruptivas y pueden llegar a incluir situaciones delincuenciales y de agresividad, por otro lado los problemas internos incluyen situaciones de depresión, ansiedad, quejas somáticas y comportamiento aislado (Ybrandt 2008).

Las conductas agresivas, conflictos interpersonales y conductas disociales en niños y adolescentes se han vuelto problemas comunes entre los sistemas educativos alrededor del mundo (López-Rubio, Mendoza & Fernández-Parra 2009); dentro del contexto educativo se puede definir a los problemas comportamentales como actos contrarios a las formas de convivencia en la escuela que impiden en mayor o menor medida el buen clima escolar y el logro de los objetivos académicos; algunas de las dificultades de comportamiento pueden incluso llegar a ser de tipo antisocial o disocial, lo que se define como cualquier conducta que vaya en contra de las reglas sociales y/o atente frente a los demás; cuando esto ocurre los adolescentes tienden a presentar dicho comportamiento en los diferentes espacios en los que se desenvuelven (Garaigordobil et al., 2013).



La agresividad es ampliamente definida como la respuesta de deliberar un estímulo nocivo hacia otro organismo, las manifestaciones agresivas están relacionadas a diversos aspectos de desajuste psicosocial, desórdenes mentales, y negativamente asociadas con comportamiento pro social y funcionamiento social adaptativo, especialmente durante la adolescencia (Buss, 1961; Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000; Loeber & Hay, 1997).

El comportamiento agresivo en la secundaria tiene como resultado el decline del buen clima educativo, lo cual provoca una reducción en la calidad de enseñanza y aprendizaje (Furrer & Skinner, 2003; Kaplan, Peck, & Kaplan, 1997).

Entre los varios factores que influyen en la aparición de conductas agresivas podemos destacar a la empatía y a la inteligencia emocional; los adolescentes que frecuentemente presentan conductas agresivas tienden a tener una falta en la habilidad para identificar y regular sus emociones negativas (López et al., 2009).

Es importante tomar acción frente a las dificultades comportamentales en la adolescencia, de otro modo en muchos casos podrían convertirse en problemas delictivos que acompañaran a los jóvenes hasta la edad adulta (Vilariño et al., 2013).

También se han hallado diferencias de género en cuanto al comportamiento disfuncional en la adolescencia; Sturgo y Sala (2010) en su estudio sobre la relación entre la conducta disruptiva en los estudiantes de primaria y la inteligencia emocional, hallaron

que los niños varones presentaron una mayor cantidad de conductas disruptivas que las mujeres.

Zavala y López (2012) encontraron que los adolescentes varones obtuvieron bajos puntajes en el componente interpersonal. Las bajas puntuaciones en el componente interpersonal que implica la empatía y la responsabilidad social pueden conducir a la manifestación de conductas delictivas como una forma de solucionar problemas.

Los estudios realizados en España y otros países, muestran que los varones manifiestan con mayor frecuencia conductas agresivas en comparación con las mujeres (Calvete, 2008; Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz, 2003; Lahey et al., 2000; Ortega y Monks, 2005; Rescorla, Achenbach, Ivanova, Dumenci y Almqvist, 2007; como se citó en Andreu, Peña, & Larroy 2010).

Sin embargo Andreu et al. (2010) muestran que estudios recientes realizados sobre la conducta agresiva y antisocial en adolescentes manifiestan un aumento general en las tasas de agresión física y verbal en las mujeres; los estudios han expuesto que aunque las mujeres presenten menos conductas agresivas físicas, usan otros tipos de agresión relacional o indirecta desde la infancia y la adolescencia (Leschild, Cummings, Van Brunshot, Cunningham y Saunders, 2004; Snyder, Sickmund y Poe-Yamagata, 1996; Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Ortega y Monks, 2005; Richardson y Green, 2003; como se citó en Andreu et al., 2010).

Castillo et al. (2013) muestra que la pasada investigación sugiere que los niños tienden a expresar mayor cólera y presentar más comportamiento agresivo directo (peleas físicas), y las niñas tienden a demostrar su agresividad en forma menos indirecta como el rechazo social.

En relación a la empatía son las adolescentes mujeres son quienes parecen poseer mayores componentes empáticos emocionales y cognitivos en relación a los varones (Brown & Gilligan, 1992; Davis, 1983; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991; Escrivá, Navarro, & García, 2004; Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes, & Torres, 2003). En suma, la reciente evidencia ha mostrado que son los adolescentes varones quienes muestran mayores conductas de acoso escolar, porque serían menos empáticos que las adolescentes mujeres (Topcu & Erdur-Baker, 2012).

Otro factor considerado por los autores es la edad, se ha observado que los problemas de conducta aumentan con la edad, especialmente en los varones, llegando a su punto más alto durante la adolescencia media, a partir de la cual comienza un descenso hasta la adultez (Lindeman, Harakka & Keltikangas-Järvinan, 1997).

### **3. Otros factores que influyen en el comportamiento adolescente**

La adolescencia es un periodo crucial en la vida, que marca la transición de la niñez a la etapa adulta, alrededor del 18% de la población mundial se encuentra en este estadio, según la United Nations Children's Fund [UNICEF] (2012) (como se citó en Singh, Bassi, Junnarkar, & Negri 2015).

Esta etapa se caracteriza por cambios físicos, cognitivos y socio emocionales, lo cuales muchas veces son percibidos como estresantes y pueden traer consecuencia potencialmente negativas en el ajuste psicosocial; además de comportamiento anormal, pobre rendimiento académico, abuso de drogas y otros problemas frecuentes detectados en esta etapa de la vida; estos pueden presentar graves implicancias en la vida adulta (Singh et al., 2015).

Existe gran preocupación alrededor del mundo sobre la incidencia de la enfermedad mental en adolescentes, se estima que el 20% de los jóvenes presentan problemas de salud mental, con desordenes de la ansiedad y depresión, contribuyendo al porcentaje de enfermos de entre los 12 y 18 años de edad (Costello, Egger, & Angold, 2005).

De acuerdo con el consorcio internacional en epidemiología psiquiátrica (ICPE 2000), la mediana edad para el inicio de los desórdenes de la ansiedad, consumo de sustancias y problemas con el humor es entre los 15 y 26 años, esto a lo largo de varias ciudades de Europa, Norte América y Latino América. Los niveles elevados de estrés, también son detectados en esta etapa los cuales tienden a asociarse a las patologías mentales (Grant et al., 2006).

En suma la variabilidad en la severidad de la enfermedad mental se manifestó entre los jóvenes en relación a la edad y el género, es así que comparada con la adolescencia tardía (15 a 19 años); la adolescencia temprana (12 a 14 años) se caracteriza por sustanciales transiciones del desarrollo; como el cambio de la primaria a la secundaria, diferentes expectativas sobre los pares, nuevo roles y relaciones interpersonales, en la

familia y otros contextos de la vida; estas transiciones suponen mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión entre los jóvenes adolescentes; además, independientemente de la edad, se observa que las niñas se afectan más que los niños (Petersen, Kennedy, & Sullivan, 1991; Hale, Raaijmakers, Muris, van Hoof, & Meeus, 2008; Holsen, Kraft, & Vittersø, 2000; Seiffge-Krenke, Aunola, & Nurmi, 2009)

Por otro lado durante la adolescencia, la influencia de los pares crece notablemente, y se convierte en una marcada alternativa en contraposición a las expectativas de los padres, la acción de los amigos es fundamental en el proceso de desarrollo y puede ser una fuente de apoyo y crecimiento, pero también convertirse en modelos de mala conducta, fuentes de estrés e incluso discomfort (Hartup & Stevens, 1997; Rubin, Bukowsky, & Parker, 2006 como se citó en Cattelino et al., 2014). La investigación previa sugiere que la afiliación a pares anormales y la susceptibilidad a la influencia del grupo contribuyen notablemente en el comportamiento riesgoso durante la adolescencia (Cattelino et al., 2014).

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo crítico y vulnerable a factores opresores, el estrés influye en el mantenimiento de la salud y el bienestar adolescente; los niveles de estrés parecen ir incrementándose según va progresando la adolescencia, si a estos efectos le añadimos una inadecuada adaptación, las consecuencias pueden ser muy negativas para los adolescentes (Daviri et al., 2014).

Daviri et al. (2014) realizaron un estudio para validar los resultados del cuestionario de estrés en adolescentes en estudiantes griegos encontrando lo siguiente; las adolescentes

mujeres tienden a sufrir mayor estrés que los hombres en la mayoría de escalas aplicadas. Existe extensiva evidencia que las chicas podrían experimentar mayores reacciones emocionales negativas estresantes en comparación a los chicos.

Otro factor que influye en el comportamiento a adolescente es el apego, en la niñez tardía y la adolescencia temprana, el sistema de apego y las representaciones sociales cambian dramáticamente (Allen, 2008).

El mundo social de los adolescentes se expande, incluye a los pares, las parejas románticas y los grupos sociales, y se produce una progresiva diferenciación y diversificación en el sistema de apego conductual (Allen, 2008; Mayseless, 2005). Los adolescentes pasan tiempo sustancial fuera del espacio cercano de sus padres y muestran un decline en la proximidad con los mismos (Hazan & Zeifman, 1994; Kerns, Tomich, & Kim, 2006; Papini, Roggman, & Anderson, 1999; como se citó en Sarracino et al., 2011). Sin embargo las investigaciones sugieren que el proceso de “transferir” las funciones de apego de los padres hacia los pares y parejas románticas es complejo y gradual, y se mantiene aún incompleto en la adolescencia temprana, de hecho los padres continúan su función como primeras figuras de apego en la temprana y quizás aun en la tardía adolescencia, especialmente para funciones de apego específicas o de seguridad en situaciones de estrés o problemas (Kerns, 2008; Fraley & Davis, 1997; Hazan & Zeifman, 1994; Lewis, Feiring, & Rosenthal, 2000; Markiewicz, Lawford, Doyle, & Haggart, 2006; Trinke & Bartholomew, 1997; como se citó en Sarracino et al., 2011).

Los adolescentes con mejor apego muestran menos problemas de salud mental, incluyendo menor depresión, ansiedad y sentimiento de inseguridad y mejores estrategias de adaptabilidad (Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming, & Gamble, 1993; Allen, Moore, Kuperminc, & Bell, 1998; DeKlyen & Greenberg, 2008; Lessard & Moretti, 1998; Wilkinson & Walford, 2001; como se citó en Sarracino et al., 2011). También tienden a presentar menos dificultades externas de la conducta como el uso de sustancias, comportamiento agresivo y antisocial, intentos de suicidio y actividad sexual de riesgo; incluso demuestran mejor desempeño académico, mejor ajuste emocional y social y disfrutan de mejores relaciones con su familia y pares (Allen et al., 1998; Cooper, Shaver, & Collins, 1998; Flouri & Buchanan, 2003; Williams & Kelly, 2005; Kerns, Klepac, & Cole, 1996; Papini & Roggman, 1992; Rubin et al., 2004; Simons, Paternite, & Shore, 2001; como se citó en Sarracino et al., 2011).

Los hallazgos comentados anteriormente sugieren que el apego a los padres tiene un rol fundamental en las alteraciones del comportamiento tanto internas como externas de los adolescentes.

El apoyo social es fundamental y relevante para los adolescentes, ya que están en un periodo del desarrollo en el que las necesidades personales se vuelven particularmente sobresalientes (Baumeister & Leary, 1995; Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000; Wentzel, 1998; como se citó en Plenty, Östberg, Almquist, Augustine & Modin 2014). Durante la niñez son los padres quienes generalmente se consideran la mayor fuente de apoyo, el ambiente familiar es muy importante para los logros del estudiante y un saludable

apoyo; los maestros también son relevantes y pueden brindar soporte emocional (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009; Niemiec & Ryan, 2009).

Las percepciones de una crianza sólida, apoyo de los maestros y preocupación por los estudiantes está asociada a menor estrés psicológico y psicossomático, así también a un menor índice delincinencial (Brolin Låftman & Östberg, 2006; Cattley, 2004; Fagg, Curtis, Stansfeld, & Congdon, 2006; Hjern et al., 2008; Murberg & Bru, 2009; Wang, 2009; Wang & Dishion, 2012; como se citó en Plenty et al., 2014).

Las amistades en la adolescencia, y el rol de los pares no debe ser dejado de lado, mientras que el apoyo de los pares se asocia a los resultados académicos, también juega un papel importante en otras áreas, particularmente en la regulación emocional (Martin, Marsh, McInerney, & Green, 2009; Wentzel, 1998; como se citó en Plenty et al., 2014). Similar a los adultos, factores como el poco apoyo de los pares y la no aceptación están asociados a importantes problemas emocionales, quejas psicossomáticas y problemas del comportamiento (Brolin, Låftman & Östberg, 2006; López & Dubois, 2005; Wang & Dishion, 2012; como se citó en Plenty et al., 2014).

Los autores coinciden en que el mal manejo de la agresividad desencadenará graves dificultades en la conducta, en el presente o futuro de los adolescentes (e.g., Berkowitz, 1996; Coie & Dodge, 1998; Crick, 1996; Nagin & Tremblay, 1999; Renfrew, 1997; como se citó en Gallarín & Alonso-Arbiol 2012). La agresividad ha sido asociada a diferentes factores como: la baja autoestima, el uso de sustancias, y diversas psicopatologías; sin embargo también se ha destacado la influencia de la calidad en las relaciones familiares en



las edades tempranas, ya que estas pueden influir directamente en las características emocionales y conductuales futuras de la persona (Gallarín & Alonso-Arbiol 2012)

#### **4. Inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento**

En la actualidad existen estudios que relacionan a la inteligencia emocional con el desempeño comportamental de los adolescentes tanto dentro como fuera del contexto escolar. Según Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta en la inteligencia emocional provoca o facilita la aparición de problemas conductuales entre los estudiantes, estas son: 1) la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales: espacio en el cual los estudiantes son capaces de percibir, comprender y manejar sus emociones y las ajenas de manera efectiva; 2) la inteligencia emocional y el bienestar psicológico: espacio en el cual los estudiantes con adecuadas habilidades en inteligencia emocional tienden a elaborar mejores estrategias para la resolución de conflictos, evitando situaciones de estrés y ansiedad; 3) la inteligencia emocional y el rendimiento académico: espacio en el cual los estudiantes con mayor nivel de inteligencia emocional atienden sus emociones, experimentan con claridad los sentimientos y pueden reparar de mejor manera los estados de ánimo negativos que influyen sobre la salud mental y el equilibrio psicológico que a su vez se relaciona y afecta el rendimiento académico, 4) y por último la inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas: espacio en el que los adolescentes con mayor capacidad de manejo emocional afrontan la vida cotidiana con un mejor ajuste psicológico.

Vallecillos (2008) realizó una investigación para hallar la relación entre inteligencia emocional y la agresión en adolescentes con una muestra conformada por 60 alumnos entre varones y mujeres obteniendo una correlación negativa baja, indicando que ambas variables se relacionan de manera inversa y baja.

Extremera y Fernández - Berrocal (2008) refieren que los adolescentes con mejores habilidades emocionales presentan menores niveles de agresividad física y verbal, y menor número de emociones relacionadas a la ira y hostilidad, por el contrario los adolescentes con poco ajuste emocional muestran en mayor medida actitudes negativas tanto hacia los profesores como hacia los compañeros.

Garaigordobil et al. (2013) realizaron un estudio para explorar la relación entre la conducta antisocial en adolescentes y las variables empatía, inteligencia emocional, autoestima y dimensiones de la personalidad en alumnos de 12-18 años de edad, encontrando que los jóvenes de ambos sexos con altas puntuaciones en conducta antisocial tenían significativamente menor capacidad de empatía, y regulación emocional, los estudios revelaron que los jóvenes con muchas conductas antisociales tienen puntuaciones bajas en inteligencia emocional.

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional que se refiere a la habilidad para estar abierto a las emociones tanto positivas como negativas y poder reflexionar ante las mismas a fin de tomar decisiones regulando las emociones propias y ajenas, moderando las negativas e intensificando las positivas, abarca

el manejo de nuestro mundo tanto intrapersonal como interpersonal (Fernández-Berrocal & Extremera 2005).

Garaigordobil y Oñederra (2010) realizaron una investigación para analizar las relaciones existentes entre las víctimas de acoso escolar y los agresores con parámetros asociados a la inteligencia emocional, la muestra estuvo constituida por adolescentes entre 12-16 años, encontrando que los adolescentes que habían sufrido continuas conductas de agresión o bullying presentaron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad, también los adolescentes con elevado nivel de conductas antisociales – delictivas mostraban bajos niveles en inteligencia emocional, eficacia, actividad, responsabilidad y tolerancia.

Liau, Liau, Teoh y Liau (2003) constataron que alumnos de secundaria con inteligencia emocional baja muestran mayores niveles de comportamiento delictivo y agresivo. Zimmerman (2005) concluye que los alumnos agresores tienen un menor nivel de inteligencia emocional específicamente en aspectos como la empatía, autocontrol y habilidades sociales

Ingles et al. (2014) realizaron un estudio para relacionar la inteligencia emocional con el comportamiento agresivo en la adolescencia, la muestra estuvo conformada por 314 adolescentes de 12 a 17 años de edad, 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, en comparación a 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 12-14 años y de 15-17 años.

Se suele asociar a las alteraciones del comportamiento con los adolescentes, por ende con los alumnos de nivel secundario, sin embargo es importante considerar que es posible observar conductas disruptivas desde los primeros años de estudio, incluso se plantea que las conductas disruptivas que se observan en secundaria se deben a una falta en el desarrollo de las habilidades emocionales desde la primaria, incluso el inicial (Esturgo & Sala 2010).

Esturgo y Sala (2010) realizaron una investigación para hallar la relación de la conducta disruptiva en los estudiantes de primaria y la inteligencia emocional, la muestra fue conformada por 1422 alumnos entre los 6 y los 12 años de edad, pertenecientes a 11 centros educativos de la localidad; hallaron una relación significativa entre las conductas disruptivas y la inteligencia emocional en el índice general, las escalas con mayor índice de relación fueron manejo del estrés y relaciones interpersonales.

Frederickson, Petrides y Simmonds (2011) realizaron un estudio para conocer el papel de la inteligencia emocional como predictor de los resultados socioemocionales en púberes; trabajaron en base a una muestra de 1140 alumnos de 11-13 años de edad obteniendo que el rasgo inteligencia emocional presentó una significativa relación e influencia en la competencia socioemocional de los adolescentes.

Siu (2009) realizó una investigación para determinar la relación entre el rasgo inteligencia emocional y los problemas de la conducta en adolescentes de Hong Kong, la muestra estuvo conformada por 325 alumnos de secundaria, y se encontró correlación inversa entre la variable inteligencia emocional y los problemas de la conducta, la escala autorregulación emocional presento una relación negativa con todos los tipos de problemas conductuales, la escala habilidades interpersonales estuvo relacionada con la agresividad y delincuencia, en su estudio determina que una adecuada autorregulación emocional conduce a menor ansiedad; la inteligencia emocional esta positivamente relacionada con el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas y negativamente relacionada con estrategias de afrontamiento mal adaptativas, concluyendo que una pobre inteligencia emocional conduce a altos niveles de problemas conductuales, depresión, agresividad y delincuencia.

Otros autores que se interesaron en la relación de la inteligencia emocional y la conducta fueron García, Salguero y Fernández-Berrocal (2014) quienes realizaron una revisión sistemática entre la evidencia disponible sobre la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad, realizaron la investigación en base a 19 artículos que mostraban significativa evidencia de la relación inversa entre inteligencia emocional y agresividad, las personas con mayor nivel de inteligencia emocional, mostraban menos conductas agresivas, esta relación parece ser consistente a lo largo de los años (niñez-adultez) y los contextos culturales, ya que los estudios se realizaron en países de Europa , Norte América y Asia.

Akbar y Ghobadi (2011) realizaron un estudio para hallar la relación entre la inteligencia emocional y los síntomas conductuales en delincuentes adolescentes, la muestra estuvo conformada por 88 adolescentes internados en un centro de rehabilitación,

quienes fueron voluntariamente seleccionados, el análisis de los datos reveló que los síntomas de conducta en delincuentes adolescentes pueden ser predichos desde su nivel de inteligencia emocional, más aun los resultados revelaron que los delincuentes con mayores niveles de inteligencia emocional presentaban menos síntomas conductuales.

Vilariño et al. (2013) realizaron un estudio de campo con 84 adolescentes de los cuales 42 estaban cumpliendo medidas de internamiento por comportamiento delictivo y la otra mitad pertenecía a la población escolarizada normal, ambas muestras fueron contrastadas con cuatro factores de riesgo de tipo psicológico individual: auto concepto, socialización, afrontamiento e inteligencia emocional, los resultados mostraron que los jóvenes infractores presentaban problemas de socialización, déficit de inteligencia emocional y empleaban estrategias de afrontamiento improductivas.

Ruvalcaba, Guadalupe y Gallego (2012) realizaron un estudio para buscar identificar la relación entre las competencias socioemocionales y algunas variables sociodemográficas con las conductas disociales en adolescentes, en el mismo se aplicaron las escalas de: el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) y la Escala de Conductas Disociales (ECODI-27) en una muestra de 471 adolescentes de México. Los resultados confirmaron la hipótesis de que escasas competencias emocionales (específicamente manejo del estrés y competencias interpersonales) predicen la presencia de conductas disociales.

Investigaciones relacionadas han encontrado que la inteligencia emocional esta negativamente asociada con las conductas agresivas o disruptivas y positivamente asociada

con la empatía, el establecimiento de relaciones y satisfacción social en la juventud (Castillo et al., 2013).

La literatura nos ha demostrado que la carencia en habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes en todos los contextos, dentro de su familia, la escuela y el entorno social que lo rodea (Fernández – Berrocal & Ruiz, 2008).

Existe creciente literatura que apoya la eficacia de los programas que promueven las habilidades relacionadas a las emociones entre los jóvenes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; como se citó en Castillo et al., 2013); estas iniciativas son comúnmente llamadas intervenciones en el aprendizaje socio emocional (ASE) y parecen ofrecer promisorios beneficios, incluyendo la reducción de los comportamientos agresivos y el fortalecimiento de las habilidades socio emocionales y la salud mental. En cuanto a las iniciativas postuladas, estas se relacionan con el modelo de habilidades de inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997); trabajos previos han reportado que los estudiantes quienes recibieron instrucción en inteligencia emocional presentaron mejor disposición en el aula y menos síntomas clínicos (incluyendo a la ansiedad, el estrés social y la depresión) en comparación a los estudiantes que no la recibieron (Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson, & Salovey, 2012; Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2012; como se citó en Castillo et al., 2013).

## **Planteamiento del problema**

El estudio sobre el comportamiento humano ha sido tema de interés para diversos investigadores a lo largo de la historia, estudios nos demuestran que existen numerosos factores que afectan la conducta de las personas, dentro de estos se halla la inteligencia emocional, término utilizado en la definición de aquella capacidad en los seres humanos para percibir, regular y ajustar sus emociones al medio y circunstancias que los rodean, logrando así expresiones positivas y adaptativas (Fernández – Berrocal & Ruiz 2008).

Aunque la mayoría de investigaciones sobre la relación entre la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento se han realizado en adultos o jóvenes adultos. Algunos autores han llevado a cabo estudios orientados a la etapa adolescente, la cual se caracteriza por cambios drásticos en el componente físico, psicológico y social del individuo. Siu (2009) quien estudio variables semejantes a las de esta investigación, encontró una correlación inversa entre la inteligencia emocional y los problemas del comportamiento, concluyendo que una pobre inteligencia emocional conduce a altos niveles de problemas conductuales, depresión, agresividad e incluso delincuencia entre los adolescentes.

También Ingles et al. (2014) hallaron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional, en comparación a sus iguales con puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira; expusieron los



resultados diferenciando por sexo y edad, de manera similar a como se presentan en este estudio.

Los adolescentes con mejores habilidades emocionales logran un mayor desempeño académico de los que no las poseen; los adolescentes con pocas habilidades emocionales experimentan más emociones negativas y dificultades emocionales en la escuela, a su vez tienen menos recursos psicológicos para afrontar las dificultades del ambiente escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013, pp. 38)

Tomando en cuenta lo descrito anteriormente, es que surge la inquietud de analizar la relación entre la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela en adolescentes de 11 a 13 años de un colegio privado de la ciudad de Arequipa, lo que se pretende es obtener resultados objetivos que puedan brindar a los tutores y demás personal educativo información realista con la que puedan elaborar estrategias adecuadas y eficaces que hagan frente a las dificultades del comportamiento que pudiesen presentar sus estudiantes, utilizando datos basados en estudios de su propia localidad; además no se ha hallado investigación previa similar realizada en la región, por lo tanto los datos obtenidos marcarán una referencia en el medio.

## **Objetivo general**

Determinar la relación entre Inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en la escuela en los alumnos de 11 a 13 años de edad de un colegio privado de la ciudad de Arequipa.

## **Objetivos específicos**

- Examinar las propiedades psicométricas de las escalas: Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE en niños y adolescentes, y la escala de Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE.
- Describir la inteligencia emocional en los alumnos de 11 a 13 años de edad de un colegio privado de la ciudad de Arequipa según sexo y edad.
- Describir las alteraciones del comportamiento en los alumnos de 11 a 13 años de edad de un colegio privado de la ciudad de Arequipa según sexo y edad.
- Identificar la relación entre inteligencia emocional y las alteraciones de la conducta en los alumnos de 11 a 13 años de edad de un colegio privado de la ciudad de Arequipa diferenciando por sexo y edad.

## Capítulo II

### MÉTODO

#### 1. Diseño de la investigación

La investigación es de tipo correlacional; una correlación se refiere al análisis cuantitativo para determinar la relación entre dos variables de estudio (Fernández & Díaz 2001); en este análisis relacionamos las variables: inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en la escuela.

#### 2. Participantes

La muestra es de tipo no probabilística intencional (Hernández, Fernández & Baptista 2006) conformada por 159 estudiantes que cursan el 6° y 7° (equivalente al 1ro de secundaria) grado del nivel secundario de un colegio privado de la ciudad de Arequipa. En la muestra participan, según el sexo 77 (49%) varones y 82 (51%) mujeres, predominando el género femenino. Además 42 (26%) participantes tienen 11 años, 89 (56%) son de 12 años y 28 (18%) tienen 13 años de edad de acuerdo al grado de estudio; 70 (44%) se encuentran en 6° grado y 89 (56%) en 7° grado, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

*Tamaño de la muestra segmentada según sexo y edad*

Edad	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
11 años	19	12	23	14	42	26
12 años	38	24	51	32	89	56
13 años	20	13	8	5	28	18
Total	77	49	82	51	159	100%

### 3. Medición

La escala de Inventario de inteligencia emocional Bar-On ICE se aplicó de manera masiva en todas las aulas que participaron en el estudio, en total fueron 6 aulas que correspondían a los dos niveles 6° y 7° (equivalente al 1ro de secundaria), previamente a la aplicación se solicitó el permiso conveniente a la dirección del colegio. Por considerarse la aplicación de pruebas un procedimiento regular dentro del trabajo correspondiente al departamento psicopedagógico, no fue necesario solicitar el consentimiento de los padres de familia. Luego de la planificación se coordinó con los tutores el apoyo necesario y el horario de aplicación del Inventario de inteligencia emocional Baron ICE.

La escala de alteraciones del comportamiento en la escuela ACE, fue aplicada a los tutores en la sala de profesores, también con autorización previa de la dirección y coordinación de horarios con los tutores.

A continuación se describen ambas escalas, considerando el nivel de validez y confiabilidad tanto los registrados por los autores de las mismas, como los análisis efectuados en este estudio; se debe resaltar que no se realizó en análisis de validez en la evaluación de Baron ICE por ser una versión adaptada al Perú, no se consideró necesario.

### **3.1 Inventario de inteligencia emocional Bar-On ICE**

La prueba tiene como nombre original EQI – YV BarOn (sic) emotional Quotient Inventory, el autor es Reuven Bar-On procedente de Toronto Canadá; la adaptación peruana se realizó por las doctoras Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares en 2003, cuenta con validez y confiabilidad. La forma de administración puede ser individual o colectiva, presenta dos formas tanto la completa como la abreviada, no existe límite de tiempo pero se estima entre 20 a 25 minutos la forma completa y entre 10 a 15 minutos la forma abreviada, se puede aplicar a sujetos de entre 7 a 18 años de edad, la calificación es computarizada, se utiliza la escala tipo lickert de 4 puntos las cuales corresponden a las opciones “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”. El inventario pretende evaluar las habilidades emocionales y sociales de los niños y adolescentes a través de 60 ítems distribuidos en siete escalas (interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general, impresión positiva e índice de inconsistencia) la escala de

inconsistencia está diseñada para evaluar las respuestas al azar. La versión utilizada en este estudio es la adaptada a Perú por lo cual se utilizan baremos peruanos.

### **3.1.1 Validez**

La validación del Bar-On ICE formas completa y abreviada se presentan en el manual original del inventario (Bar-On & Parker 2000). Se estableció en primer lugar la estructura factorial de los 40 ítems de las escalas interpersonal, intrapersonal, manejo de estrés y adaptabilidad, mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa de niños y adolescentes de diferentes grupos raciales en los estados unidos (N = 9172). Se utilizó un análisis de componentes principales con una rotación Varimax. Los factores empíricos hallados correspondían cercanamente a las cuatro escalas del inventario que fueron desarrolladas para evaluar la inteligencia emocional. Casi los 40 ítems cargaban por lo menos de modo moderado en su factor correspondiente y tenían muy bajo peso en los otros tres factores. La forma abreviada del inventario presentó una solución similar (Ugarriza & Pajares, 2003).

Las intercorrelaciones de las diferentes escalas para las versiones tanto completa como abreviada de la versión norteamericana del inventario, presentan correlaciones desde bajas a moderadas lo que brinda apoyo al carácter multidimensional del inventario, que revelaría que mide diferentes aspectos de la inteligencia emocional. Las intercorrelaciones entre las escalas correspondientes del inventario de las formas completa y abreviada, muestran una alta congruencia. Por ejemplo, en la escala interpersonal de la versión

completa con la misma escala de la versión abreviada, tanto en varones como en mujeres, la correlación existente fue de .92.

Así mismo Bar-On & Parker (2000) (como se citó en Ugarriza & Pajares 2003). informaron en el manual técnico otros estudios relativos a la validación del inventario con otras mediciones de la inteligencia emocional, de la personalidad y otros instrumentos que evalúan conductas problemáticas y los resultados demuestran, que las escalas de inventario de Bar-On EQ-i: YV identifican las características centrales de la inteligencia emocional en niños.

En la caso de la muestra normativa peruana, la validación del Bar-On ICE: NA, se ha centralizado en dos asuntos importantes: 1) La validez de constructo del inventario, y 2) La multi dimensionalidad de la diversas escalas. Aunque la validez de cualquier medida es un proceso continuo, se puede sostener que este inventario tiene suficiente validez de constructo que garantiza su publicación y recomendación para uso clínico (Ugarriza & Pajares 2003).

Por ser una versión adaptada al Perú, y basándonos en lo descrito previamente, no se realizó el análisis de validez.

### **3.1.2 Confiabilidad**

En el extranjero Bar-On y Parker (2000) (como se citó en Ugarriza & Pajares 2003) realizaron un estudio sobre cuatro tipos de confiabilidad: consistencia interna, media de las

correlaciones inter-item, confiabilidad, test-retest, y además establecieron el error estándar de medición/predicción, los mismos que son presentados de modo detallado en el manual técnico de a prueba original.

En la versión peruana de Ugarriza & Pajares (2003) se procedió en gran medida a realizar el mismo análisis, exceptuando la confiabilidad test-retest, cabe mencionar que en el trabajo de Bar-On y Parker (2000), el retest efectuado en una muestra de 60 niños cuya edad promedio fue 13,5 años, reveló la estabilidad del inventario oscilando los coeficientes entre .77 y .88 tanto para la forma completa como para la abreviada. En cambio, en las muestras normativas peruanas además de los efectos del sexo y grupos de edad, se ha procedido también a examinar los efectos de la gestión y grupos de edad (Ugarriza & Pajares 2003).

En este análisis, se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .89 para la escala general de inteligencia emocional; la escala de ánimo obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .83, la escala interpersonal obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .75; la escala intrapersonal obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .78; la escala de adaptabilidad obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .78 y la escala de manejo del estrés obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .75, como se observa todas las escalas obtuvieron puntajes superiores al .70 el cual se refiere es el valor mínimo aceptable para el coeficiente de alfa de Cronbach (Celina & Campo 2005).



## **3.2 ACE alteraciones del comportamiento en la escuela**

La escala tiene como nombre original ACE alteración del comportamiento en la escuela, fue creada por Alfredo Arias, Luis Miguel Ayuso, Guillermo Gil e Inmaculada González, procede de TEA ediciones S.A. 2006, cuenta con 16 ítems; su aplicación es individual para el alumno, con valoración múltiple del profesorado. Está dirigida a alumnos escolarizados en las etapas de educación infantil y primaria, entre las edades de 3 a 13 años. El tiempo de aplicación dependerá en mayor o menor grado del conocimiento que tenga cada maestro del alumno valorado; la finalidad del instrumento es de despistaje o constatación de la significatividad estadística del grado de desviación conductual del alumno y también pretende aportar una base para ampliar el proceso de evaluación e intervención posterior. Para la calificación se dispone de 4 baremos diferentes en función del sexo y la etapa que cursa el alumno, cada baremo permite clasificar al alumno en cuatro tramos en función de los puntos de corte: desviación conductual no constatada, desviación conductual ligera, desviación conductual moderada y desviación conductual severa.

### **3.2.1 Validez**

El cálculo de la validez de la escala se basó en la utilización como criterio de referencia de la clasificación a cabo de los profesores o tutores en función de su juicio sobre la necesidad o no, de clasificar a cada alumno valorado con el CE como un alumno con problemas de comportamiento que impliquen la puesta en marcha de medidas y recursos adicionales dentro del aula.

De la muestra total obtenida de 3914 alumnos, se obtuvieron 3889 casos con datos validos en todos los ítems de la escala final. De estos 3889 alumnos, 3603 (un 92,6%) fueron valorados por los tutores como alumnos sin problemas de alteraciones del comportamiento suficientemente notables como que fuera necesaria la implantación de medidas de carácter especial. Sin embargo, 286 alumnos fueron clasificados por los profesores como alumnos con notorias alteraciones del comportamiento, lo que implica un 7,4% de los alumnos valorados con la escala (Arias et al., 2006).

Como criterio de validez de la prueba en este análisis estadístico se utiliza el grado de concordancia entre las clasificaciones de los alumnos como problemáticos o no problemático, llevadas a cabo por los profesores o tutores y por la aplicación de los criterios de baremación de la escala. Es decir el grado de concordancia entre la clasificación de los tutores y la clasificación llevada a cabo mediante la escala se calcula como el porcentaje de clasificaciones coincidentes (el porcentaje alumnos clasificados, alumnos sin problemas notables tanto por los tutores como por la escala, más el porcentaje de alumnos clasificados como alumnos con problemas notables tanto por los tutores como por la escala) sobre el total de alumnos clasificados (Arias et al., 2006).

El grado de concordancia obtenido entre las clasificaciones de los tutores y de la escala, es aproximadamente del 96% para las alumnas de educación infantil, del 94% para los alumnos de educación infantil, del 97% para las alumnas de educación primaria y del 91% para los alumnos de educación primaria. Considerando a todos los alumnos clasificados en función de los cuatro baremos de la escala, el grado de concordancia entre la clasificación de los tutores y de la escala es del 94.27% (Arias et al., 2006).

Estos resultados muestran un alto grado de validez que se cifra aproximadamente en un 96% de clasificaciones coincidentes para las alumnas y un 93% de clasificaciones concordantes para los alumnos (Arias et al., 2006).

En este estudio se analizó la validez del constructo y la consistencia interna hallando un coeficiente de .93; así mismo se analizó la prueba de esfericidad de Barlett, siendo significativa, por lo tanto se puede concluir que es factible realizar el análisis factorial.

### **3.2.2 Confiabilidad**

La fiabilidad final de la escala estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach y utilizando la muestra del estudio experimental fue de .95 que se corresponde con la máxima fiabilidad posible que se puede alcanzar con los ítems de la escala inicial al haber suprimido 8 ítems de la misma (Arias, Ayuso, Gil & González 2006).

En este estudio se examinó la fiabilidad del constructo obteniendo un coeficiente de alfa de Cronbach de .96.

## **4. Procedimiento**

La investigación se inició con la delimitación del tema que surgió a raíz de la preocupación por la problemática actual relacionada a conductas agresivas por parte de los alumnos en los primeros años de secundaria; para ello se revisó antecedentes y bibliografía relacionada a fin de armar el marco teórico y el planteamiento del problema. Luego se pasó

a definir la muestra, considerando como criterio la gran cantidad de dificultades conductuales y de adaptación que se observaban en los grados 6° y 7° (equivalente al 1ro de secundaria) del nivel middle school, los cuales fueron elegidos para este estudio; se escogió los instrumentos de evaluación más adecuados para la recolección de datos, tomando en cuenta la cantidad y características de la muestra, luego se procedió a confirmar la validez y confiabilidad de los instrumentos y posteriormente pedir a la institución educativa los permisos necesarios para proceder a la aplicación de ambas escalas; por ser el proceso de aplicación de pruebas parte del trabajo regular del departamento psicopedagógico no fue necesario solicitar permiso de aplicación a los padres de familia, sin embargo al tener la aplicación fines de investigación (tesis) si se comunicó y solicitó el permiso al centro educativo; se solicitaron los permisos de evaluación mediante una solicitud (anexo 1) elevada a la dirección del colegio, quien luego de una evaluación de la misma procedió a brindar el permiso con la condición de hacer llegar los resultados y la tesis misma a la institución educativa una vez finalizado el estudio;

Luego de haber obtenido el permiso necesario se procedió a aplicar, el inventario de inteligencia emocional BarOn (sic) ICE (versión adaptada al Perú por Nelly Ugarriza y Liz Pajarez 2003) a los alumnos y la escala de alteraciones de la conducta en la escuela ACE (Alfredo Arias Pérez, Ayuso Escuer Luis Miguel, Guillermo Gil Escudero y González Báez Inmaculada 2006) a los tutores respectivos; la aplicación duro aproximadamente un mes, se realizó de manera masiva durante el horario de clases en previa coordinación con los tutores de aula para el inventario de Bar-On ICE. En el caso de la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela ACE, se realizó en la sala de profesores con los tutores respectivos de cada aula elegida para el estudio, también tuvo una duración de un mes

aproximadamente; luego de la recopilación de los datos se procedió a corregir las pruebas y armar la base de datos para luego concluir en los cuadros estadísticos, hallando las correlaciones estadísticas en base a los objetivos planteados.

#### **4.1 Procedimiento para el análisis de los datos**

Para realizar el procesamiento de los datos y llegar a la obtención de los resultados, se utilizó el programa estadístico SPSS; en primer lugar se halló las propiedades psicométricas de ambos instrumentos, en el inventario de inteligencia emocional se analizó únicamente la fiabilidad del constructo (alfa de Cronbach), por haber utilizado la versión adaptada al Perú, en el caso del instrumento ACE alteraciones del comportamiento en la escuela se analizó la fiabilidad (alfa de Cronbach) y la validez.

Luego se procedió al análisis descriptivo, análisis de frecuencias y por ultimo las correlaciones para lo que se utilizó la prueba de Rho de Spearman. En total se obtuvieron 35 tablas, 34 de ellas se describen a continuación, la tabla 1 pertenece a este capítulo.

#### **4.2 Limitaciones del estudio**

1. Las escalas utilizadas en este estudio fueron versiones anteriores al año 2014, cualquier revisión posterior no fue tomada en cuenta.
2. Los diseños correlacionales por si mismos tienen la limitación de no proveer información de tipo causal.

3. La población utilizada para el estudio fue únicamente de un colegio privado de la ciudad de Arequipa, los resultados obtenidos no deben generalizarse a otras poblaciones.



## Capítulo III

### RESULTADOS

En este capítulo se efectúa la descripción de resultados de las escalas aplicadas, se realiza el análisis de las propiedades psicométricas de ambas, iniciando con el coeficiente de fiabilidad del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE, luego el análisis de validez y fiabilidad de la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela ACE; para luego continuar con los análisis descriptivos de las dos escalas, el análisis de frecuencias por sexo y edad, y por último el análisis de correlación entre las variables de estudio.

#### 1. Propiedades psicométricas

A continuación se procederá a describir las propiedades psicométricas halladas en todas las escalas de evaluación que incluye este estudio.

Se examina la consistencia interna de las cinco escalas del inventario de inteligencia emocional a través del método de alfa de Cronbach.

Celina y Campo (2005) refieren que el valor mínimo aceptable para el alfa de Cronbach es .70, cualquier resultado por debajo de ese valor presenta una consistencia

interna considerada como baja. En los resultados descritos a continuación observamos que todas las escalas poseen un coeficiente mayor a .70 por lo tanto se concluye que las escalas cuentan con una confiabilidad adecuada.

En la escala de ánimo conformada por 14 ítems (Tabla 2) se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .83. Las correlaciones ítem – test oscilan entre .34 (ítem 23) y .71 (ítem 40).

En la escala interpersonal conformada por 12 ítems (Tabla 2) se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .75. Las correlaciones ítem – test oscilan entre .27 (ítem 41) y .49 (ítem 5).

En la escala adaptabilidad conformada por 10 ítems (Tabla 2) se obtuvo un alfa de Cronbach de .78. Las correlaciones ítem – test oscilan entre .33 (ítem 16) y .63 (ítem 30).

En la escala intrapersonal conformada por 6 ítems (Tabla 2) se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .78, considerando 4 de los 6 que la conforman; siendo descartado para este análisis los ítems 28 y 53, porque sus coeficientes de correlación ítem – test eran inferior a .20 y al eliminarlos mejoraba el coeficiente de alfa de Cronbach. Las correlaciones ítem – test oscilan entre .51 (ítem 7) y .64 (ítem 17).



En la escala manejo del estrés conformada por 12 ítems (Tabla 2) se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .75, considerando 11 ítems de los 12 que la conforman; habiendo descartado el ítem 39, porque su coeficiente de correlación ítem – test era inferior a .20 y al eliminarlo mejoraba el coeficiente de alfa de Cronbach. Las correlaciones ítem – test oscilan entre .28 (ítem 11) y .57 (ítem 35).

Para la escala general de inteligencia emocional se tomaron en cuenta 57 ítems, obteniendo un alfa de Cronbach de .89.

Tabla 2

*Análisis de consistencia interna de las cinco escalas del Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE*

Escalas	Coeficiente Alfa inicial	de Coeficiente Alfa final	de # Ítem	Correlación total de elementos corregida
Estado de ánimo	--	.83	14	.34 - .71
Interpersonal	--	.75	12	.49 - .27
Adaptabilidad	--	.78	10	.33 - .63
Intrapersonal	.61	.78	6	.51-.64
Estrés	.74	.75	12	.28 - .57

La escala alteraciones del comportamiento en la escuela (ACE) no ha sido validada en el Perú, por esta razón se examinará la validez de constructo y la consistencia interna.

Se examinó la validez de constructo mediante el Análisis Factorial Exploratorio, de componentes principales. Para tal fin primero se obtuvo la Medida de Adecuación Muestral de Kaiser – Meyer – Olkin, encontrando un coeficiente de .93 ( $X^2 = 2327.331$ ); asimismo se analizó la prueba de esfericidad de Bartlett siendo significativa ( $p < .001$ ). Por lo tanto se puede concluir que es factible realizar el análisis factorial.

Se realizó el análisis de componentes principales con extracción de un factor, ya que la escala está conformada por 16 ítems que subyacen a un solo componente. Se obtiene que este factor explica el 62.22% de la varianza. Oscilando las cargas factoriales entre .71 (ítem 12) y .86 (ítem 7) como se observa en la Tabla 3. Por otro lado, se examina la fiabilidad del constructo obteniendo un coeficiente de alfa de Cronbach de .96, considerando los 16 ítems que componen la escala. Las correlaciones ítem – test oscilan entre .68 (ítem 12) y .83 (ítem 7) como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

*Análisis factorial y consistencia interna de la escala de Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE*

	Cargas factoriales	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach de si el elemento se ha suprimido
Item 7	.86	.83	.95
Item 4	.86	.83	.95
Item13	.84	.80	.95
Item 8	.85	.78	.95
Item 6	.82	.78	.96
Item 5	.79	.75	.96
Item 9	.78	.74	.96
Item 1	.78	.76	.96
Item 2	.78	.74	.96
Item11	.78	.75	.96
Item16	.77	.76	.96
Item15	.76	.74	.96
Item14	.75	.73	.96
Item 3	.75	.70	.96
Item10	.74	.69	.96
Item12	.71	.68	.96

## 2. Análisis Descriptivos

Se analiza las medidas de tendencia central y dispersión de los puntajes obtenidos en la escala de comportamiento en la escuela y en el inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE por los alumnos de 11 a 13 años de edad de un colegio privado de la ciudad de Arequipa, como se puede observar en la Tabla 4, los alumnos de 11 a 13 años de edad, obtienen la media más alta en la escala Ánimo ( $x = 3.46$ ,  $ds = .40$ ), y el menor puntaje en la escala Intrapersonal ( $x = 2.34$ ,  $ds = .70$ ). Por otro lado, de una escala de 4 puntos, los estudiantes obtienen en dos escalas (ánimo e interpersonal) puntajes superiores a 3 ( $x > 3$ ), en dos escalas (manejo del estrés y adaptabilidad) alcanzan puntajes igual a 3 ( $x = 3$ ) y sólo en la escala intrapersonal obtienen un puntaje inferior a 3 ( $x < 3$ ); en el coeficiente emocional general se obtiene una  $x = 3.11$ , y una  $ds = .29$ .

Sobre el cuestionario de alteraciones del comportamiento en la escuela podemos observar que de una escala de cuatro puntos, los estudiantes obtienen una media de .73, y una desviación estándar de .79, como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4

*Análisis descriptivo de las escalas del Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE y Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE.*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Comportamiento escuela	.00	3.50	.76	.79
Ánimo	1.57	4.00	3.46	.39
Interpersonal	1.50	4.00	3.22	.39
Estrés	1.64	4.00	2.95	.46
Intrapersonal	1.00	4.00	2.34	.69
Adaptabilidad	1.60	4.00	2.98	.46
Coefficiente emocional	1.92	3.80	3.11	.29

Nota: n = 159

De modo semejante a los puntajes obtenidos por la muestra total, según el género, tanto los varones como las mujeres obtienen su puntaje más alto en la escala de ánimo (varones  $x = 3.43$ , mujeres  $x = 3.48$ ), y el más bajo en la escala intrapersonal (varones  $x = 2.30$ , mujeres  $x = 2.38$ ). Asimismo, los puntajes obtenidos por los varones y las mujeres siguen el mismo patrón, es decir, cuatro (ánimo, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés) de las cinco escalas presentan puntajes cercanos o superiores a 3 y sólo en la escala de intrapersonal obtienen un puntaje inferior a 3, además en el coeficiente emocional general las mujeres obtienen una media de 3.16 y una desviación estándar de .33 ( $x = 3.16$ ) mientras que los varones obtienen una media de 3.06 y una desviación estándar de .24 ( $x = 3.06$ ).

Sobre el cuestionario de comportamiento en la escuela podemos observar que de una escala de cuatro puntos, las mujeres obtienen una media de .55, y una desviación estándar de .65. Los varones obtienen una media de .92, y una desviación estándar de .88, como se observa en la Tabla 5.



Tabla 5

*Análisis descriptivo de las escalas del Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE y Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE según el sexo*

Sexo	Variables	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Femenino	Comportamiento escuela	.00	3.00	.55	.65
	Ánimo	1.57	4.00	3.48	.45
	Interpersonal	1.50	4.00	3.31	.42
	Estrés	1.64	4.00	3.02	.46
	Intrapersonal	1.00	4.00	2.38	.73
	Adaptabilidad	1.60	4.00	2.99	.53
	Coefficiente emocional	1.92	3.80	3.16	.33
Masculino	Comportamiento escuela	.00	3.50	.92	.88
	Ánimo	2.64	4.00	3.43	.34
	Interpersonal	2.33	4.00	3.14	.34
	Estrés	1.73	3.91	2.87	.46
	Intrapersonal	1.00	3.75	2.30	.67
	Adaptabilidad	2.00	3.80	2.96	.38
	Coefficiente emocional	2.41	3.71	3.06	.24

Nota: n Femenino = 82; n Masculino = 77

### 3. Análisis de frecuencias

Se realiza el análisis de frecuencias para todas las escalas consideradas en este estudio, incluyendo impresión positiva y el índice de inconsistencia del BarOn ICE. Luego del análisis general se examina según sexo y edad. Los resultados se muestran a continuación.

Para la escala Interpersonal de la Inteligencia Emocional, se obtiene que el 91.8% de los alumnos presenta nivel Alto y el 8.2% de los alumnos presenta nivel Medio, como se observa en la tabla 6.

Tabla 6

*Análisis de frecuencia de la escala Interpersonal*

Interpersonal	Frecuencia	Porcentaje
Medio	13	8.2%
Alto	146	91.8%
Total	159	100.0%

Para la escala Intrapersonal de la Inteligencia Emocional, se obtiene que el 2.5% de los alumnos presenta nivel Bajo, el 71.7% de los alumnos presenta nivel Medio y el 25.8% de los alumnos presenta nivel Alto, como se observa en la tabla 7.



Tabla 7

*Análisis de frecuencia de la escala Intrapersonal*

Intrapersonal	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	2.5%
Medio	114	71.7%
Alto	41	25.8%
Total	159	100.0%

Para el análisis de la escala Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional, se tiene que el 29.6% de los alumnos presenta nivel Medio y el 70.4% de los alumnos presenta nivel Alto, como se observa en la tabla 8.

Tabla 8

*Análisis de frecuencia de la escala Adaptabilidad*

Adaptabilidad	Frecuencia	Porcentaje
Medio	47	29.6%
Alto	112	70.4%
Total	159	100.0%

En relación a la escala Manejo del Estrés de la Inteligencia Emocional, se tiene que el 28.3% de los alumnos presenta nivel Medio y el 71.7% de los alumnos presenta nivel Alto, como se observa en la tabla 9.

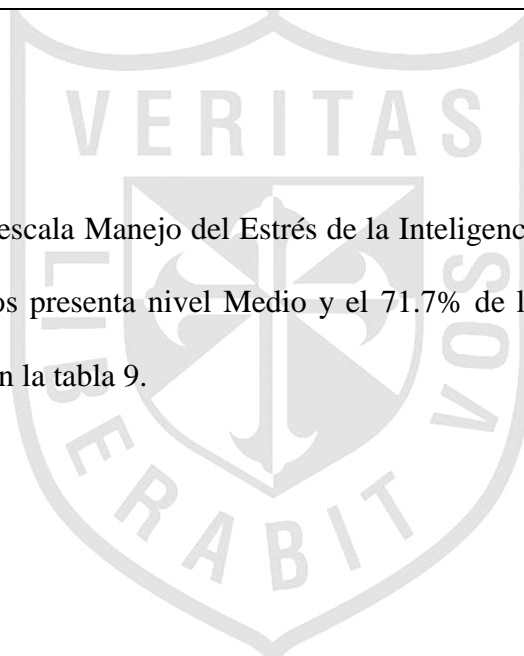


Tabla 9

*Análisis de frecuencia de la escala Manejo del Estrés*

Manejo del Estrés	Frecuencia	Porcentaje
Medio	45	28.3%
Alto	114	71.7%
Total	159	100.0%

Se examina la escala general de Inteligencia Emocional, obteniendo que el 0.6% de los alumnos necesita mejorar considerablemente su Inteligencia Emocional, el 21.4% de los alumnos tienen Nivel promedio de Inteligencia Emocional, el 34.6% de los alumnos presenta Inteligencia Emocional bien desarrollada, el 31.4% de los alumnos presenta Inteligencia Emocional muy bien desarrollada y el 11.9% de los alumnos presenta Inteligencia Emocional excelentemente desarrollada, como se observa en la tabla 10.

Tabla 10

*Análisis de frecuencia de la inteligencia emocional del Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE.*

Inteligencia Emocional	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorarse considerablemente	1	0.6%
Nivel promedio	34	21.4%
Bien desarrollada	55	34.6%
Muy bien desarrollada	50	31.4%
Excelentemente desarrollada	19	11.9%
Total	159	100.0%

Para la escala de Estado de Animo General, se obtiene que el 3.1% de los alumnos tiene un Regular Estado de Animo y el 96.9% de los alumnos presenta un Buen Estado de Animo General, como se observa en la tabla 11.

Tabla 11

*Análisis de frecuencia de Estado de Animo General*

Estado de Animo General	Frecuencia	Porcentaje
Medio	5	3.1%
Alto	154	96.9%
Total	159	100.0%

En relación a la Impresión Positiva, se obtiene que el 46.5% de los alumnos tiene un nivel Regular de Impresión Positiva y el 53.5% de los alumnos tiene un nivel Bueno de Impresión Positiva, como se observa en la tabla 12.

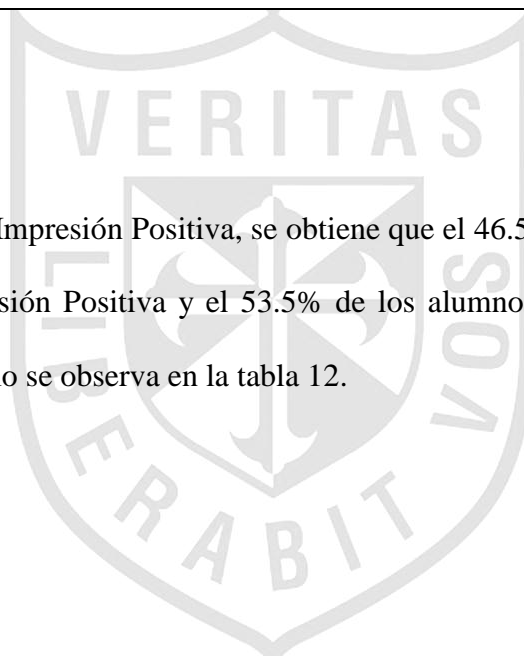


Tabla 12

*Análisis de frecuencia de Impresión Positiva*

Impresión Positiva	Frecuencia	Porcentaje
Regular	74	46.5%
Alto	85	53.5%
Total	159	100.0%

Para el análisis del Índice de Inconsistencia del Inventario de Inteligencia Emocional obtenemos que un 97.5% presenta Buen nivel de consistencia y solo el 2.5% Mal nivel de consistencia. Con lo cual se podría afirmar que se obtienen resultados válidos, como se observa en la tabla 13.

Tabla 13

*Análisis de frecuencia de Índice de Inconsistencia*

Índice de Inconsistencia	Frecuencia	Porcentaje
Buen nivel de consistencia	155	97.5%
Mal nivel de consistencia	4	2.5%
Total	159	100.0%

En el análisis de la escala Alteraciones del Comportamiento, se tiene que el 86.2% de los alumnos no presenta desviación conductual, el 5% de los alumnos presenta desviación conductual ligera, el 2.5% de los alumnos presenta desviación conductual moderada y el 6.3% de los alumnos presenta desviación conductual severa, como se observa en la tabla 14.

Tabla 14

*Análisis de frecuencia de Alteraciones del comportamiento en la escuela*

Alteraciones del Comportamiento	Frecuencia	Porcentaje
No presenta desviación conductual	137	86.2%
Desviación conductual ligera	8	5.0%
Desviación conductual moderada	4	2.5%
Desviación conductual severa	10	6.3%
Total	159	100.0%

En relación a la escala Interpersonal de la Inteligencia Emocional, se tiene que en los varones el 90.9% tiene un nivel Alto y el 9.1% tiene un nivel Medio, mientras que en las mujeres el 92.7% tiene un nivel Alto y un 7.35 tiene un nivel Medio, como se observa en la tabla 15.



Tabla 15

*Análisis de frecuencia de la escala Interpersonal por sexo*

Interpersonal	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.0%	0	0.0%
Medio	6	7.3%	7	9.1%
Alto	76	92.7%	70	90.9%
Total	82	100.0%	77	100.0%

En relación a la escala Intrapersonal de la Inteligencia Emocional, se tiene que en los varones el 22.1% tiene un nivel Alto, el 75.3% tiene un nivel Medio y el 2.6% tiene un nivel Malo, mientras que en las mujeres el 29.3% tiene un nivel Alto, el 68.3% tiene un nivel Medio y un 2.4% tiene un nivel Bajo, como se observa en la tabla 16.

Tabla 16

*Análisis de frecuencia de la escala Intrapersonal por sexo*

Intrapersonal	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	2.4%	2	2.6%
Medio	56	68.3%	58	75.3%
Alto	24	29.3%	17	22.1%
Total	82	100.0%	77	100.0%

En relación a la escala Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional, se tiene que en los varones el 71.4% tiene un nivel Alto y el 28.6% tiene un nivel Medio, mientras que en las mujeres el 69.5% tiene un nivel Alto y un 30.5% tiene un nivel Medio, como se observa en la tabla 17.

Tabla 17

*Análisis de frecuencia de la escala Adaptabilidad por sexo*

Adaptabilidad	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.0%	0	0.0%
Medio	25	30.5%	22	28.6%
Alto	57	69.5%	55	71.4%
Total	82	100.0%	77	100.0%

En relación a la escala Manejo del Estrés de la Inteligencia Emocional, se tiene que en los varones el 70.1% tiene un nivel Alto y el 29.9% tiene un nivel Medio, mientras que en las mujeres el 73.2% tiene un nivel Alto y un 26.8% tiene un nivel Medio, como se observa en la tabla18.

Tabla 18

*Análisis de frecuencia de la escala Manejo del estrés por sexo*

Manejo del estrés	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.0%	0	0.0%
Medio	22	26.8%	23	29.9%
Alto	60	73.2%	54	70.1%
Total	82	100.0%	77	100.0%

En el análisis de la escala Inteligencia Emocional general, se obtiene que en los varones el 40.3% tiene la Inteligencia Emocional Bien desarrollada, el 29.9% tiene la Inteligencia Emocional Muy bien desarrollada y el 7.8% tiene la Inteligencia Emocional Excelentemente desarrollada, mientras que en las mujeres el 29.3% tiene la Inteligencia Emocional Bien desarrollada, el 32.9% tiene la Inteligencia Emocional Muy bien desarrollada y el 15.9% tiene la Inteligencia Emocional Excelentemente desarrollada, como se observa en la tabla 19.

Tabla 19

*Análisis de frecuencia de la Inteligencia emocional por sexo*

Inteligencia Emocional	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel de desarrollo marcadamente bajo	0	0.0%	0	0.0%
necesita mejorarse considerablemente	1	1.2%	0	0.0%
Necesita mejorarse	0	0.0%	0	0.0%
Nivel promedio	17	20.7%	17	22.1%
Bien desarrollada	24	29.3%	31	40.3%
Muy bien desarrollada	27	32.9%	23	29.9%
Excelentemente desarrollada	13	15.9%	6	7.8%
Total	82	100.0%	77	100.0%

En lo relacionado al Estado de Animo General, en los varones se obtiene que el 100% presentan un Buen estado de ánimo general, mientras que en las mujeres el 93.9%

presenta un Buen estado de ánimo general y el 6.1% presenta un Regular estado de ánimo general, como se observa en la tabla 20.

Tabla 20

*Análisis de frecuencia de Estado de ánimo general por sexo*

Estado de Animo General	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Malo	0	0.0%	0	0.0%
Regular	5	6.1%	0	0.0%
Bueno	77	93.9%	77	100.0%
Total	82	100.0%	77	100.0%

En relación a la Impresión Positiva, en los varones se obtiene que el 54.5% tiene un nivel Regular de Impresión Positiva y el 45.5% tiene un nivel Bueno de Impresión Positiva, mientras que en las mujeres se tiene que el 39% tiene un nivel Regular de Impresión Positiva y el 61% tiene un nivel Bueno de Impresión Positiva, como se observa en la tabla 21.

Tabla 21

*Análisis de frecuencia de Impresión positiva por sexo*

Impresión Positiva	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Malo	0	0.0%	0	0.0%
Regular	32	39.0%	42	54.5%
Bueno	50	61.0%	35	45.5%
Total	82	100.0%	77	100.0%

En lo relacionado al Índice de Inconsistencia del Inventario de inteligencia emocional en niños, se tiene un nivel de consistencia buena para ambos sexos, donde en varones es de 98.7% y en mujeres es de 96.3%, como se observa en la tabla 22.

Tabla 22

*Análisis de frecuencia de Índice de inconsistencia por sexo*

Índice de Inconsistencia	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Buen nivel de consistencia	79	96.3%	76	98.7%
Mal nivel de consistencia	3	3.7%	1	1.3%
Total	82	100.0%	77	100.0%

En relación a las Alteraciones del comportamiento, en varones se obtiene que el 79.2% no presenta desviación conductual, el 9.1% presenta desviación conductual ligera y el 11.7% presenta desviación conductual severa, mientras que en las mujeres se tiene que el 92.7% no presenta desviación conductual, el 1.2% presenta desviación conductual ligera y el 4.9% presenta desviación conductual moderada, como se observa en la tabla 23.



Tabla 23

*Análisis de frecuencia de Alteraciones del comportamiento por sexo*

Alteraciones del Comportamiento	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No presenta desviación conductual	76	92.7%	61	79.2%
Desviación conductual ligera	1	1.2%	7	9.1%
Desviación conductual moderada	4	4.9%	0	0.0%
Desviación conductual severa	1	1.2%	9	11.7%
Total	82	100.0%	77	100.0%

Se realiza el análisis de frecuencias para la escala Interpersonal de la Inteligencia emocional por edad, obteniendo que el mayor porcentaje de alumnos tanto de once, doce y trece años obtuvieron el nivel alto (92.9% once años; 89.9% doce años y el 96.4% trece años), un porcentaje menor para el nivel medio (7.1% once años; 10.1% doce años y 3.6% trece años) y ningún porcentaje para el nivel bajo, como se observa en la tabla 24.

Tabla 24

*Análisis de frecuencia de la escala Interpersonal por edad*

		Edad					
		Once		Doce		Trece	
			%		%		%
Interpersonal	Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Medio	3	7.1%	9	10.1%	1	3.6%
	Alto	39	92.9%	80	89.9%	27	96.4%
	TOTAL	42	100%	89	100%	28	100%

Se analiza la frecuencia para la escala Intrapersonal por edad encontrando que el mayor porcentaje en las tres edades se encuentra en el nivel medio (76.2% once años; 70.8% doce años y 67.9% trece años) un porcentaje menor para el nivel alto (21.4% once años, 28.1% doce años y 25% trece años) y porcentaje mínimo para el nivel bajo (2.4% once años, 2.4% doce años 7.1% trece años), como se observa en la tabla 25.

Tabla 25

*Análisis de frecuencia de la escala Intrapersonal por edad*

		Edad					
		Once	%	Doce	%	Trece	%
Intrapersonal	Bajo	1	2.4%	1	2.4%	2	7.1%
	Medio	32	76.2%	63	70.8%	19	67.9%
	Alto	9	21.4%	25	28.1%	7	25.0%
	TOTAL	42	100%	89	100%	28	100%

Se analiza la frecuencia para la escala de Adaptabilidad por edad encontrando que el mayor porcentaje se ubica en el nivel alto (76.2% once años, 70.8% doce años y 60.7% trece años) un porcentaje menor para el nivel medio (23.8% once años, 29.2% doce años y 39.3% trece años) y ninguno para el nivel bajo, como se observa en la tabla 26.

Tabla 26

*Análisis de frecuencia para la escala de Adaptabilidad por edad*

		Edad					
		Once	%	Doce	%	Trece	%
Adaptabilidad	Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Medio	10	23.8%	26	29.2%	11	39.3%
	Alto	32	76.2%	63	70.8%	17	60.7%
	TOTAL	42	100%	89	100%	28	100%

Se analiza la frecuencia para la escala Manejo del estrés por edad encontrando que el mayor porcentaje se ubica en el nivel alto (81,2% once años, 70.8% doce años y 60.7% trece años) un porcentaje menor para el nivel medio (19% once años, 29.2% doce años y 39.3% trece años) y ninguno para el nivel bajo, como se observa en la tabla 27.

Tabla 27

*Análisis de frecuencia para la escala Manejo del estrés por edad*

		Edad					
		Once	%	Doce	%	Trece	%
Manejo	Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
del estrés	Medio	8	19.0%	26	29.2%	11	39.3%
	Alto	34	81.0%	63	70.8%	17	60.7%
	TOTAL	42	100%	89	100%	28	100%

Se analiza la frecuencia para la escala de inteligencia emocional general, encontrando que el mayor porcentaje para las tres edades se ubica en los niveles muy bien desarrollada (38.1% once años; 25.8% doce años y 39.3% trece años) y bien desarrollada (33.3% once años; 37.1% doce años y 28.6% trece años), un porcentaje menor para los niveles promedio (11.9% once años; 23.6% doce años y 28.6% trece años) y excelentemente desarrollada (14.3% once años, 13.5% doce años y 3.6% trece años) ningún porcentaje para los niveles marcadamente bajo y necesita mejorarse; sin embargo se halla un porcentaje mínimo para la escala necesita mejorarse considerablemente solo en la edad once años (2.4%), como se observa en la tabla 28.

Tabla 28

*Análisis de frecuencia de la Inteligencia emocional por edad*

		Edad					
		Once	%	Doce	%	Trece	%
Inteligencia	Nivel de desarrollo						
Emocional	marcadamente bajo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	Necesita mejorarse considerablemente	1	2.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Necesita mejorarse	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Nivel promedio	5	11.9%	21	23.6%	8	28.6%
	Bien desarrollada	14	33.3%	33	37.1%	8	28.6%
	Muy bien desarrollada	16	38.1%	23	25.8%	11	39.3%
	Excelentemente desarrollada	6	14.3%	12	13.5%	1	3.6%
	<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

Se analiza la frecuencia de la escala Estado de ánimo por edad, encontrando que el mayor porcentaje se ubica en el nivel bueno (95.2% once años; 96.6% doce años y 100%

trece años), un mínimo porcentaje en nivel regular (4.8% once años, 3.4% doce años) y ninguno en el nivel malo, como se observa en la tabla 29.

Tabla 29

*Análisis de frecuencia de la escala estado de Ánimo por edad*

		Edad					
		Once	%	Doce	%	Trece	%
Estado de	Malo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Animo	Regular	2	4.8%	3	3.4%	0	0.0%
General	Bueno	40	95.2%	86	96.6%	28	100%
	TOTAL	42	100%	89	100%	28	100%

Se analiza la frecuencia de la escala Impresión positiva por edad, encontrando que tanto el nivel regular (40 % once años; 47.2% doce años y 53.6% trece años) como bueno (59.5% once años, 52.8% doce años y 46.4% trece años) presentan similar resultado, ningún porcentaje para el nivel malo, como se observa en la tabla 30.

Tabla 30

*Análisis de frecuencia de la escala Impresión positiva por edad*

		Edad					
		Once	%	Doce	%	Trece	%
Impresión	Malo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Positiva	Regular	17	40.5%	42	47.2%	15	53.6%
	Bueno	25	59.5%	47	52.8%	13	46.4%
TOTAL		42	100%	89	100%	28	100%

Se analiza la escala índice de inconsistencia por edad encontrando que en las tres edades el mayor porcentaje en las tres edades se ubica en buen nivel de consistencia (97.6% once años; 96.6% doce años y 100% trece años) solo un porcentaje mínimo alcanza el mal nivel de consistencia (2.4% once años; 3.4% doce años y .0% trece años), como se observa en la tabla 31.



Tabla 31

*Análisis de frecuencia de la escala Inconsistencia por edad*

Índice de	Buen nivel	Edad					
		Once	%	Doce	%	Trece	%
Inconsistencia de		41	97.6%	86	96.6%	28	
consistencia							100%
Mal nivel de		1	2.4%	3	3.4%	0	
consistencia							0.0%
TOTAL		42	100%	89	100%	28	100%

Se analiza la frecuencia de alteraciones del comportamiento en la escuela por edad, encontrando que el mayor porcentaje en las tres edades se ubica en el nivel no presenta desviación conductual (97.6% once años, 84.3% doce años y 75% trece años), porcentajes bajos se ubican en los otros niveles, desviación conductual ligera (5.6% doce años, 10.7% trece años) desviación conductual moderada (4.5% solo doce años) y desviación conductual severa (2.4% once años, 5.6% doce años y 14.3% trece años, como se observa en la tabla 32.

Tabla 32

*Análisis de frecuencia de Alteraciones del comportamiento en la escuela por edad*

		Edad					
		Once	%	Doce	%	Trece	%
Alteraciones del Comportamiento	No presenta desviación conductual	41	97.6%	75	84.3%	21	75%
	Desviación conductual ligera	0	0.0%	5	5.6%	3	10.7%
	Desviación conductual moderada	0	0.0%	4	4.5%	0	0.0%
	Desviación conductual severa	1	2.4%	5	5.6%	4	14.3%
	TOTAL	42	100%	89	100%	28	100%

#### 4. Análisis de correlación

Por otro lado, se examina la normalidad de los datos a través del análisis de Kolgomorov y Smirnov, encontrando que las escalas de inteligencia emocional, ánimo (KS = .140), interpersonal (KS = .075), estrés (KS = .088) e intrapersonal (KS = .105), así como la escala de alteraciones de comportamiento en la escuela (KS = .186) no se aproximan a una distribución normal ( $p < .05$ ). Mientras que la escala de adaptabilidad (KS = .061) se aproxima a una distribución normal. Por lo tanto, para los análisis inferenciales se utilizará pruebas no paramétricas.

Se examina la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela a través del coeficiente de correlación de Spearman. Como se puede observar en la Tabla 33, las alteraciones del comportamiento en la escuela se correlaciona de forma negativa y significativa con tres (Estrés = -.239,  $p < .01$ ; Ánimo = -.195,  $p < .01$ ; Interpersonal = -.161,  $p < .01$ ) de las cinco escalas de la inteligencia emocional. No obstante, las correlaciones son bajas.

Tabla 33

*Análisis de correlación del Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE y la escala Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE*

	Ánimo	Interpersonal	Estrés	Intrapersonal	Adaptabilidad	CE
Comportamiento escuela	-.19*	-.16*	-.24**	0.05	-0.13	-.24**

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ;  $n = 159$ ; CE = Coeficiente emocional general

Se examina la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela diferenciando por sexo. Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

Como se puede observar en la Tabla 34, para el género femenino se observa relación entre las escalas de alteraciones del comportamiento en la escuela y el BarOn ICE en tres de las cinco escalas (Ánimo= -.246,  $p < .01$ ; Interpersonal= -.253,  $p < .01$ ; Adaptabilidad = -.298,  $p < .01$ ). No obstante, el grado de relación es bajo.

Para el género masculino no se observa relación entre ninguna de las escalas del BarOn ICE y las alteraciones del comportamiento en las escuela.

Tabla 34

*Análisis de correlación entre el Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE y la escala de Alteraciones del comportamiento en la escuela ACE diferenciando por sexo*

	Sexo	Animo	Interpersonal	Estrés	Intrapersonal	Adaptabilidad
Comportamiento escuela	Femenino	-.246*	-.253*	-.212	-.041	-.298**
	Masculino	-.094	.029	-.187	.205	.064

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; n = 159; CE = Coeficiente emocional general

Se examina la relación entre las escalas de la Inteligencia emocional y las Alteraciones del comportamiento en la escuela según la edad, a través del coeficiente de correlación de Spearman. Como se puede observar en la Tabla 35, para los alumnos de 12 años de edad, las alteraciones del comportamiento en la escuela se correlaciona de forma negativa y significativa con una (Estrés = -.261, p<.01) de las cinco escalas de la inteligencia emocional. No obstante, la correlación es baja. Por otro lado no se observa correlación entre las alteraciones del comportamiento en la escuela y las escalas del BarOn ICE en ninguna de las otras dos edades (11 y 13 años), como se observa en la tabla 35.

Tabla 35

*Análisis de correlación entre el Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE y la escala de Alteraciones de la conducta en la escuela ACE según edad*

	Edad	Animo	Interpersonal	Estrés	Intrapersonal	Adaptabilidad
	11	-.196	-.235	-.228	.098	-.193
Comportamiento escuela	12	-.147	-.106	-.261*	.074	-.115
	13	-.260	.068	-.083	.010	.017

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; n = 159; CE = Coeficiente emocional general



## Capítulo IV

### DISCUSIÓN

En este estudio se analizó la relación entre las variables inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en la escuela en una población de 159 estudiantes de entre los 11 y 13 años de edad de un colegio privado de la ciudad de Arequipa. El interés por el tema surgió a raíz del incremento en la problemática relacionada a la agresividad, malas relaciones interpersonales, bullying y faltas de respeto hacia las personas mayores y compañeros en los sistemas educativos (López et al., 2009), con estas deducciones se pretende brindar a los tutores información objetiva que ayude a establecer estrategias que permitan enfrentar y/o prevenir los problemas de conducta observados en la población estudiada y otra similar que pudiera necesitarlo.

Al examinar la confiabilidad de las escalas utilizadas en este estudio se hallaron resultados similares a los encontrados por los autores originales. Para la escala de inteligencia emocional BarOn (sic) ICE, se halló un alfa de Cronbach de .89, el resultado hallado por Ugarriza y Pajáres (2003) fue de .77 y .88 tanto para la forma completa como para la abreviada; en la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela se obtuvo un alfa de Cronbach de .96, casi el mismo resultado de .95 obtenido por Arias et al., (2006).

Los análisis descriptivos según el género muestran que tanto en mujeres como en varones se obtuvo puntaje más alto en la escala de ánimo, y el más bajo en la escala intrapersonal esto contrasta con lo encontrado por Zavala y López (2012) quienes hallaron

que los varones obtuvieron el puntaje más bajo en las escalas manejo del estrés y relaciones interpersonales.

En cuanto a la escala de comportamiento en la escuela se observa que las mujeres obtienen una media de .55 con una desviación estándar de .65, y los varones obtienen una media de .92 con una desviación estándar de .88. Investigaciones previas han observado que los varones tienden a presentar mayores conductas agresivas, disruptivas y disociales en relación a las mujeres (Andreu et al., 2010).

Los resultados de este estudio hallaron relación inversa significativa en tres de las cinco escalas del inventario de inteligencia emocional ICE de Bar-On, dando respuesta al objetivo general planteado, el cual buscaba establecer la relación entre las variables inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento, una característica común de la bibliografía previa revisada para este estudio, es la relación inversa entre ambas variables, hallando que a mayor nivel de inteligencia emocional, menos alteraciones del comportamiento se presentan entre los sujetos, tanto en la escuela como en el entorno de los mismos. En este análisis de correlación se halló que la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela se correlaciona de forma negativa y significativa con tres (Estrés =  $-.239$ ,  $p < .01$ ; Ánimo =  $-.195$ ,  $p < .01$ ; Interpersonal =  $-.161$ ,  $p < .01$ ) de las cinco escalas de la inteligencia emocional. No obstante, las correlaciones son bajas; resalta que este resultado está en consonancia con los encontrados en las investigaciones antecedentes descritas en este estudio, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) describen que los problemas conductuales en niños y adolescentes se deben en gran medida al factor inteligencia emocional, incluso asocian a esta misma con la calidad de las relaciones interpersonales, el



bienestar psicológico, el rendimiento académico y las conductas disruptivas; también los resultados encontrados por Liau, Liau, Teoh y Liau (2003) constataron que los alumnos de secundaria con porcentajes bajos en inteligencia emocional mostraban mayores niveles de conductas delictivas y agresivas.

En los análisis de correlación diferenciando por sexo se observa que en la variable femenino las alteraciones del comportamiento en la escuela correlacionan de forma negativa y significativa con tres (Ánimo=  $-.246$ ,  $p < .01$ ; Interpersonal=  $-.253$ ,  $p < .01$ ; Adaptabilidad =  $-.298$ ,  $p < .01$ ) de las cinco escalas de la inteligencia emocional. No obstante, las correlaciones son bajas; en la variable masculino no se observa correlación entre ninguna de las escalas del Bar-On ICE y las alteraciones del comportamiento en la escuela; a diferencia de Ingles et al., (2014) quienes hallaron un patrón similar en ambos sexos que indicaba que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física y verbal, presentaban puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional.

En las correlaciones diferenciando por edad se observa que para los estudiantes de 12 años de edad, las alteraciones del comportamiento en la escuela se correlaciona de forma negativa y significativa con una (Estrés =  $-.261$ ,  $p < .01$ ) de las cinco escalas de la inteligencia emocional. No obstante, la correlación es baja, este resultado coincide con lo expuesto por Esturgo y Sala (2010) quienes hallaron una relación significativa entre las conductas disruptivas y la inteligencia emocional en el índice general, y las escalas con mayor índice de relación fueron manejo del estrés y relaciones interpersonales en su muestra de alumnos de 6 a 12 años de edad, en este caso solo coincide en la edad de 12 años. Por otro lado no se observa correlación entre las variables, alteraciones del

comportamiento en la escuela y las escalas del Bar-On, en ninguna de las otras dos edades (11 y 13 años); según Palomera, et al. (2012) las alteraciones del comportamiento tienden a incrementarse conforme van creciendo los niños, llegando a su pico mayor alrededor de la adolescencia media, para luego ir descendiendo hasta la adultez, tomando en cuenta esta afirmación, podríamos decir que la edad analizada en este estudio (11-13 años), que se acerca a la adolescencia media sería una etapa en la cual tienden a presentarse dificultades del comportamiento en relación a las otras etapas del desarrollo humano.

También se realizaron los análisis de frecuencias de ambas escalas. Incluso en la escala de inteligencia emocional del Bar-On ICE se tomó en cuenta para este análisis a la escala impresión positiva, la cual está diseñada para detectar a aquellas personas que quieren dar una buena impresión de sí mismos pero de manera exagerada; también se consideró el índice de inconsistencia, esta escala pretende conocer hasta qué punto las personas han contestado las preguntas al azar, sin cuidado, o incluso no han comprendido lo que han resuelto.

En la escala interpersonal se puede observar que la mayoría de alumnos se orientan a presentar un nivel alto y un mínimo porcentaje nivel medio, por lo tanto ninguno de ellos se ubica en el nivel bajo, lo cual indicaría que la mayoría de alumnos tienden a presentar adecuadas relaciones interpersonales. Durante el tiempo que duro la evaluación y considerando que se conocía al grupo desde el año anterior es importante recalcar que se podía percibir sociabilidad y extroversión en el mismo. Una situación similar ocurre en la escala de adaptabilidad en la que la mayoría de los alumnos evaluados se ubica en el nivel alto y el grupo restante en el nivel medio, ninguno de los alumnos evaluados se ubica en el

nivel bajo, es importante indicar que el grupo ha estudiado desde el jardín de infantes en el colegio, por lo que llevan juntos varios años, teniendo oportunidad de haber entablado lazos de amistad y mejorado la adaptación.

En la escala manejo del estrés el mayor grupo de alumnos se ubica en el nivel alto, demostrando que se percibe capacidad de manejo ante situaciones tensas o estresantes en el grupo, el resto de alumnos se ubica en el nivel medio y ninguno de ellos en el nivel bajo.

Por el contrario en la escala intrapersonal la mayor parte de alumnos evaluados se ubican en el nivel medio, otro grupo es considerado en el nivel alto y un pequeño grupo en el nivel bajo, nuevamente podríamos orientar este resultado a la relación de apego con los padres, estudios nos refieren que son los padres las principales figuras de apego en la temprana y quizás aun en la tardía adolescencia, especialmente ante situaciones de estrés o problemas (Sarracino et al., 2011).

En la escala de inteligencia emocional general la mayor cantidad de alumnos se ubican en los rangos bien desarrollada y muy bien desarrollada (inteligencia emocional), otro porcentaje importante en el nivel promedio, un mínimo porcentaje en el nivel excelentemente desarrollada y solo un alumno/a en el rango necesita mejorarse considerablemente, los resultados obtenidos con respecto a esta escala demuestran que la mayoría de alumnos gozan de adecuados niveles de inteligencia emocional, esto podría deberse a la situación socio económica a la que están expuestos; el colegio donde fueron aplicadas las evaluaciones es de nivel alto en la ciudad, donde los padres de familia gozan de educación y adecuados niveles de vida, incluso para reafirmar esta premisa citaríamos a

Plenty et al. 2014 quienes refieren que los niños o adolescentes criados en un ambiente sólido, con apoyo de sus maestros y preocupación por parte de los mismos y su entorno familiar, tienden a presentar menor estrés psicológico y psicosomático.

En la escala de estado de ánimo se observa que la mayoría de los alumnos evaluados gozan de buen (alto) estado de ánimo, y solo un porcentaje muy pequeño de encuentran en el rango medio, ninguno obtuvo puntaje para el nivel bajo.

En los resultados de impresión positiva en la que se observó que la mayoría de alumnos obtuvo percentil alto, un grupo considerable obtuvo el nivel medio, ningún alumno obtuvo nivel bajo; en la adolescencia es muy frecuente que la influencia de los pares crezca notablemente (Catellino et al., 2014); podríamos deducir que este aspecto ha influido en la escala de impresión positiva, considerando que evalúa la intención de dejar una buena impresión.

En el análisis de frecuencia del índice de inconsistencia se halló que la mayoría de los alumnos presenta un buen nivel de consistencia y solo un porcentaje mínimo obtuvo un mal nivel de consistencia, este resultado brinda credibilidad a la investigación y permite saber que la mayoría de los niños contestaron a la evaluación de manera consciente, leyendo y analizando las preguntas que se les presentaba; esto pudo deberse al rapport que se les presentó antes de la aplicación de la escala, en el cual se motivó a los alumnos a responder de la mejor manera, ya que se esperaba lograr resultados veraces para ayudarlos a ellos, sus padres y profesores.

En el análisis de la evaluación de alteraciones del comportamiento en la escuela ACE se obtuvo que el mayor porcentaje de alumnos evaluados no presenta desviación conductual. Sin embargo un porcentaje pequeño de alumnos presenta desviación conductual ligera y moderada; y otro aún más pequeño pero importante de tomar en cuenta, presenta desviación conductual severa, es trascendental considerar este dato ya que la presencia de un grupo de alumnos con desviación conductual severa podría inferir y provocar dificultades en el proceso de aprendizaje de todo el grupo, porque este pequeño grupo puede fomentar, motivar y propiciar conflictos en el clima laboral que afecten a todos los demás alumnos.

También se realizó el análisis de frecuencia controlando por sexo; en la escala interpersonal ambos géneros obtuvieron la mayor puntuación en el rango de alto, sin embargo las mujeres obtuvieron un mayor porcentaje en este rango, en comparación a los varones, sin embargo la diferencia es mínima, ninguno de los dos géneros presenta puntuaciones en el rango bajo, este resultado es similar al encontrado por Zavala y López (2012) quienes hallaron que las adolescentes mujeres lograron mejores puntuaciones en inteligencia emocional, que los varones quienes incluso lograron bajos puntajes en las escalas de manejo del estrés y relaciones interpersonales, para Siu (2009) también las mujeres obtuvieron mayores puntajes en la escala interpersonal; podríamos interpretar esto como que las mujeres tienden a entablar mejores relaciones interpersonales que los varones incluso desde la adolescencia, que fue la etapa del desarrollo en la que se han llevado a cabo las investigaciones descritas.

Castillo et al. (2013) refiere que los adolescentes varones tienden a ser menos empáticos que las adolescentes mujeres, la empatía sería un factor que podríamos relacionar con la escala interpersonal.

En la escala intrapersonal, ambos géneros obtuvieron el mayor porcentaje en el nivel medio, donde los varones presentan mayor tendencia que las mujeres, también ambos grupos obtienen porcentaje considerable en el nivel alto, sin embargo aquí las mujeres obtienen mayor porcentaje que los varones, ambos géneros presentan un porcentaje mínimo en el nivel bajo.

En la escala de adaptabilidad ambos géneros obtienen mayor porcentaje en el nivel alto, destacando los varones por una mínima diferencia, también ambos obtienen porcentaje significativo en el nivel medio, ninguno de los dos géneros presentan porcentaje en el nivel bajo, estudios nos demuestran que el apego a los padres y el apoyo social entre los adolescentes es fundamental en el soporte emocional y permite a los adolescentes presentar menos depresión, ansiedad y sentimientos de inseguridad además de mejores estrategias de adaptabilidad (Sarracino et al., 2011), en este grupo muestral se obtuvo alto nivel de adaptabilidad en ambos grupos, incluso los varones destacan por una mínima diferencia ante las mujeres, esto permite inferir que existe una adecuada relación entre padres e hijos en el grupo además de integración, al menos en la mayoría, cabe resaltar que este grupo ha estudiado junto desde los cuatro años de vida, esto ha permitido que haya reconocimiento entre los mismos, y que las dificultades que hubieran podido surgir hayan sido atendidas por los padres y maestros.

En la escala de manejo del estrés ambos géneros obtienen el mayor porcentaje en el nivel alto, pero también presentan un porcentaje significativo en el nivel medio, las mujeres tienden a presentar mayor porcentaje que los varones en el nivel alto, la diferencia es mínima; ninguno de los dos géneros presenta porcentaje en el nivel bajo; lo encontrado en este grupo muestral contrapone lo descubierto por Daviri et al. (2014) quien refiere que las adolescentes mujeres tienden a sufrir mayor estrés y exponerlo a modo de reacciones negativas estresantes en relación a los varones, en esta escala nos referimos al manejo del estrés podríamos deducir que este grupo presenta elevada capacidad de manejo del estrés, sobre todo las adolescentes mujeres.

En el análisis de frecuencias por sexo de la escala de inteligencia emocional general ambos sexos obtienen el mayor porcentaje en los niveles bien desarrollada y muy bien desarrollada, además de un porcentaje considerable en el nivel promedio, y un porcentaje menor en el nivel excelentemente desarrollada, en el cual las mujeres destacan, lo cual también ocurre en el nivel muy bien desarrollada; sin embargo en bien desarrollada y promedio son los varones quienes obtienen mayor porcentaje; las mujeres presenta un porcentaje mínimo en el nivel necesita mejorarse considerablemente, los varones ninguno; esto coincide hasta cierto punto con lo referido por Castillo et al. (2013), quienes manifiestan que son las adolescentes mujeres quienes parecen poseer mayores componentes empáticos emocionales y cognitivos en relación a los varones, siendo estos más propensos a presentar conductas de acoso escolar.

En el análisis de frecuencias por género de la escala de ánimo los varones obtiene un porcentaje completo en el nivel de alto, las mujeres también presentan el mayor

porcentaje en este nivel, sin embargo obtienen un porcentaje mínimo en el nivel medio; ninguno de los dos géneros alcanza porcentaje en el nivel bajo.

En el análisis de frecuencias por sexo de la escala de impresión positiva las mujeres presentan un porcentaje mayor en el nivel alto, a diferencia de los varones que presentan el mayor porcentaje en el nivel medio, ninguno de los dos géneros presentan porcentaje en el nivel bajo.

En el análisis del índice de inconsistencia por sexo, ambos obtienen el mayor porcentaje en buen nivel de consistencia, destacando los varones por una mínima diferencia; solo un porcentaje pequeño alcanza poco nivel de consistencia. Esto pudo deberse al rapport que se les brindo al inicio de la aplicación.

En el análisis de frecuencias por sexo de la escala de alteraciones del comportamiento ACE las mujeres presentan el mayor porcentaje en el nivel no presentan desviación conductual y un mínimo porcentaje en desviación conductual moderada, por el contrario los varones presentan un porcentaje considerable en los niveles desviación conductual ligera y desviación conductual severa; este resultado coincide con lo hallado por Sturgo y Sala (2010) en el que los varones presentaron mayor cantidad de conductas disruptivas que las mujeres. Sin embargo otros estudios han observado que las mujeres presentan agresividad relacional o indirecta, por el contrario los varones tienden al comportamiento agresivo directo (Castillo et al., 2013).



En las frecuencias analizadas por edad podemos destacar que el mayor porcentaje en la escala inteligencia emocional de las tres edades se ubica en los niveles bien desarrollada y muy bien desarrollada, sin embargo existe un porcentaje mínimo pero importante de tomar en cuenta que se ubica en el nivel necesita mejorarse considerablemente, esto en edad once años sin embargo el pequeño porcentaje de alumnos con este resultado, no presenta alteraciones del comportamiento en el nivel severo.

En cuanto a los resultados de la evaluación sobre alteraciones de la conducta en la escuela por edad, el mayor porcentaje de alumnos se ubica en el nivel no presenta desviación conductual, sin embargo hay un porcentaje pequeño pero importante en el nivel presenta desviación conductual severa, siendo su punto más alto la edad de trece años, esto coincide con lo expuesto por Lindeman, Harakka y Keltikangas-Järvinen, (1997), quienes manifiestan que los problemas de conducta llegan a su punto más elevado alrededor de la adolescencia media

En todos los estudios revisados para el marco teórico, se observa que la inteligencia emocional tiene una relación inversa con las alteraciones de la conducta, sea para conducta interna como el comportamiento aislado o para expresiones externas como la agresividad, en este estudio se halla que tres de las cinco escalas consideradas de la prueba de inteligencia emocional Bar-On ICE se relacionan con las alteraciones de la conducta, sin embargo la correlaciones son bajas. Los alumnos evaluados en este estudio no muestran poseer bajos niveles de inteligencia emocional, por el contrario obtienen puntajes altos o medios y pocos o ninguno en el rango bajo, esto en casi todas las escalas analizadas, y de igual forma tampoco se halla un grupo mayoritario que presente alteraciones del

comportamiento como se puede observar en el análisis del constructo ACE, alteraciones del comportamiento en la escuela; sin embargo existe un grupo reducido de alumnos que presenta alteraciones del comportamiento severas las cuales deben ser atendidas y observadas por todas las personas que conforman el equipo educador.



## CONCLUSIONES

Una vez terminado el proceso de investigación se procede a formular las siguientes conclusiones con la intención de dar cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados.

Con respecto al propósito de determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela, se concluye que de las cinco escalas consideradas en la prueba de inteligencia emocional Bar-On ICE, tres (estrés, ánimo e interpersonal) correlacionan de manera negativa y significativa con la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela ACE, sin embargo las correlaciones son bajas.

Las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas en este estudio brindaron como resultado porcentajes adecuados y consistentes tanto en validez como en confiabilidad. Para la escala de Bar-On ICE, se halló una consistencia interna mayor a .70 en todas las escalas lo cual indica que presentan una confiabilidad adecuada; por ser esta una versión adaptada en el Perú no se consideró necesario realizar el análisis de validez del constructo. En la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela se realizó el análisis de validez de constructo y análisis de la consistencia interna alcanzando en ambos resultados satisfactorios.

Se realiza el análisis de frecuencia de cada una de las escalas aplicadas en la evaluación, observando que el mayor porcentaje de alumnos se ubican en los rangos alto y medio, siendo pocos o en algunos casos ninguno los que logran el rango bajo, esto es

favorable ya que indica la presencia de habilidades emocionales y una adecuada inteligencia emocional, del mismo modo es bajo el porcentaje de alumnos que presentan dificultades comportamentales moderadas o severas, sin embargo existe un pequeño grupo de alumnos que debe ser tomado en cuenta y atendido a la brevedad.

Se identifica la relación entre inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela según la edad y el sexo, concluyendo que en las mujeres las alteraciones del comportamiento en la escuela correlacionan de forma negativa y significativa con tres de las cinco escalas del Bar-On ICE, a diferencia de los varones en quienes no se halló correlación en ninguna de las escalas, por otro lado fueron los estudiantes de 12 años los únicos que correlacionaron de forma negativa significativa la escala estrés con las alteraciones del comportamiento en la escuela, no obstante todas las correlaciones halladas fueron bajas.

## RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta los resultados obtenidos y presentados tanto en la discusión como en las conclusiones, se despliegan las siguientes recomendaciones:

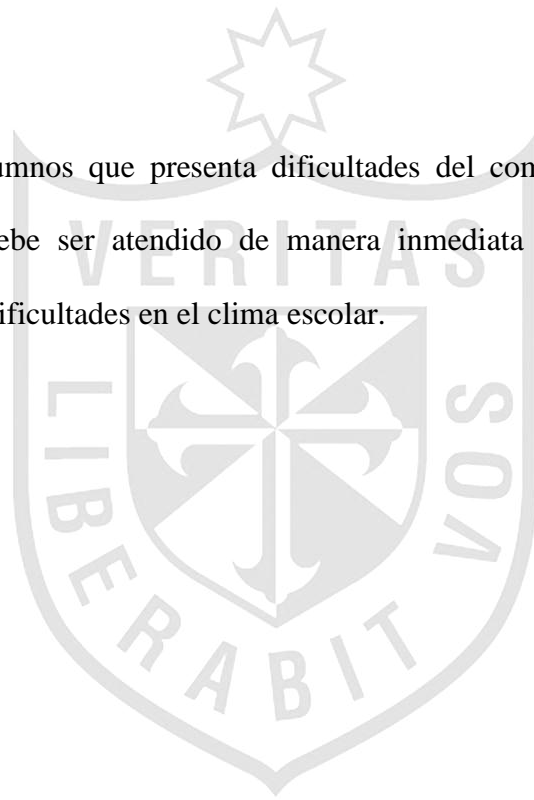
Al haber hallado la relación significativa negativa en tres de las cinco escalas se sugiere realizar talleres, y otras actividades que permitan mejorar los niveles de estrés, desarrollar hábitos que fomenten el buen ánimo de los alumnos y fortalezcan las relaciones interpersonales, además de trabajar también las otras escalas, estos podrían incluirse dentro de los programas de tutoría que desarrollan los colegios.

Incluso pueden trabajarse programas o jornadas de capacitación en las cuales se motive a los padres y profesores a tratar temas relacionados a la inteligencia emocional y su importancia, además de conocer conceptos e implicancias sobre los problemas del comportamiento, que se observan dentro y fuera de la escuela o el hogar, tomando en cuenta las diferencias de género y edad, como las revisadas en este estudio.

Se propone también realizar una investigación en la que se amplíe la cantidad de muestra con respecto a la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela, a fin de validarla en Perú tal como se hizo anteriormente con la escala de inteligencia emocional de Ugarriza y Pajares (2003), sin embargo en este estudio se realizaron los análisis psicométricos tanto en validez como en confiabilidad alcanzando ambos puntajes satisfactorios.

También se sugiere iniciar programas que eduquen y atiendan a la inteligencia emocional desde los primeros años de vida, ya que como hemos visto en este estudio y las investigaciones antecedentes, las dificultades conductuales pueden aparecer desde edades muy tempranas e ir avanzando en gravedad con el transcurso del tiempo, sobre todo en aquellas áreas de la inteligencia emocional en las cuales se ha hallado relación con las alteraciones del comportamiento, como el manejo del estrés y las relaciones interpersonales.

El grupo de alumnos que presenta dificultades del comportamiento en el rango moderado y severo, debe ser atendido de manera inmediata por el equipo educador, evitando así próximas dificultades en el clima escolar.



## Referencias bibliográficas

- Alba, F. (s.f.). *Una propuesta de inteligencia emocional desde el plan de acción tutorial en educación infantil* (Tesis de licenciatura). Escuela de magisterio Nuestra señora de la Fuencisla, Valladolid.
- Alda, J., Arango, C., Catro, J., Petitbo, M., & Socitullo, C. (2009). Trastornos del comportamiento en la infancia y la adolescencia: ¿Qué está sucediendo? Capluguez de Llobregat: Hospital Sant Joan de Deu. Recuperado de <http://www.faroshsjd.net>
- Alexopoulo, E. (2014). Adolescent Stress Questionnaire: Reliability and validity of the Greek version and its description in a sample of high school (lyceum) students. *Journal of Adolescence*, 37, 373-1377. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado).
- Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (2nd ed.)*. (pp. 419–435) New York: Guilford.
- Alumran, J. I. A. y Punamäki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research*, 6, 104-119.
- Andreu, J., Peña, M., & Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de sus interrelaciones con la agresión proactiva y reactiva en adolescentes. *Behavioral psychology*, 18(1), 57-72.

- Arias, A., Ayuso L., Gil G., & Gonzáles, I. (2006). *Manual de la escala Alteraciones del comportamiento en la escuela*. España: TEA ediciones S.A.
- Baron, R. (1997) *Baron emotional quotient inventory technical manual*. Toronto, Canada: Multi – Health Systems Inc.
- Branje, S. J. T., Van Lieshout, C. F. M. y Gerris, J. R. M. (2007). Big five-personality development in adolescence and adulthood. *European Journal of Personality*, 21, 45-62.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc <http://dx.doi.org/10.1037/11160-000>.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>.
- Castillo, R., Salguero, J., Fernández –Berrocal, P., & Ballueska, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, 33, 883-892. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado).
- Cattelino E., Glowacz F., Born M., Testa S., Bina M., & Calandri, E. (2014). Adolescent risk behaviours and protective factors against peer influence. *Journal of Adolescence*, 37, 1353-1362. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado).



- Cerón, D., Pérez–Olmos, I., & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(1), 49-64.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A., Caputi, P. y Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence (EI). En J.V. Ciarrochi, J.P. Forgas y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 25-44). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Cosmides, L. y Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Costello, J., Egger, H., & Angold, A. (2005). A 10-year research update review: the epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 972-986.
- Damasio, A.R. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Darviri, Ch., Legaki, P., Chatzioannidou, P., Gnardellis, Ch., Kraniotou, Ch., Tigani, X., &
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. y Iver, D. M. (1993). Development during adolescence: the impact of stage- environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849–857. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.849>.
- Escrivá, V. M., Navarro, M., & García, P. S. (2004). La medida de la empatía: análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16(2), 255–260. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/620389851?accountid!414568>.
- Esturgó-Deu, M., & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behavior of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education*, 26, 830-837. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate).
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2). Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/10122164?ppg=7>.
- Extremera, N., & Fernández–Berrocal, P. (agosto, 2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*. 352, 34-39. Recuperado de [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PyM\\_Orientacion%20Educativa%2034\\_39.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PyM_Orientacion%20Educativa%2034_39.pdf).

- Fernández – Berrocal., P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 19 (3), 63-93. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>.
- Fernández – Berrocal., P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psico educativa*, 6 (2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
- Frederickson, N., Petrides, K., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and individual differences*, 52, 323-328. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/paid](http://www.elsevier.com/locate/paid).
- Fridja, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>.
- Gallarín, M., & Alonso - Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence. *A predictive model, Journal of adolescence*, 35, 1601–1610. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado).

- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2) 243-256. doi: 10.1989/ejep.v3i2.63.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Matidez – Valderrey, V., Magento, C., Beruaras, E., Jaureguizar – Alboniga, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras *Apuntes de psicología*, 31, 123-133.
- García – Sancho, E., Salguero, J., & Fernández –Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggression and violent behavior*. 19, 584-591.
- Giménez, A. (2011). Los trastornos graves de conducta en el contexto educativo. *Apuntes de psicología*. 29 (2), 295-318.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., et al. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 257-283.
- Haddadi, A. & Ghobary, B. (2011). Relation between emotional intelligence and behavioral symptoms in delinquent adolescents. *Procedia – social and behavioral sciences*. 30, 944-948.
- Hajloo, N., & Farajian, A. (2013). Relationship between emotional intelligence and shyness. *Procedia - social and behavioral sciences*. 84, 1180-1183.

- Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Muris, P., van Hoof, A., & Meeus, W. H. J. (2008). Developmental trajectories of adolescent anxiety disorder symptoms: a 5-year prospective study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 556-564.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: editorial Mc Graw Hill.
- Holsen, I., Kraft, P., & Vittersø, J. (2000). Stability in depressed mood in adolescence: results from a 6-year longitudinal panel study. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 61-78.
- Inglés, C., Torregosa, M., García – Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., Delgado, B., (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia *European journal of education and psychology*. 7(1), 29-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657003>.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at schooldan indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661–674. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0351>.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure–dropout relationship: a longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331–343.

- Katelaar, T. y Todd, P.M. (2001). Framing our thoughts: Ecological rationality as evolutionary psychologist`s answer the frame problem. En H.R. Holcomb III (Ed.), *Conceptual challenges in evolutionary psychology. Innovative research strategies*. London: Kluwer.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Üstün, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359-364.  
<http://dx.doi.org/10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c>
- Levpušček, M. P. y Gril, A. (2010). Patrones de individuación en adolescentes eslovenos y la relación con su percepción sobre sus padres, amigos y profesores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 119-138.
- Liau, A.K., Liau, A.W.L., Teoh, G.B.S. y Liau, M.T.L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Lindeman, M., Harakka, T. y Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescent`s reactions to conflict situations: Aggression, prosociality and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 339-351.
- Lindeman, M., Harakka, T. y Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescent`s reactions to conflict situations: Aggression, prosociality and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 339-351.

- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.371>.
- López-Rubio, S., Mendoza, E., & Fernández - Parra, A. (2009). Habilidades lingüísticas y sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Revista de logopedia, Foniatría y audiolología*. 29 (4), 237-248.
- Magallón, A., Megias, M., & Bresó, E. (2010). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa. *Revista Forum de Recerca*. 16, 723-733.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34) New York, NY: Basic Books, Inc.
- Maysel, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns, & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 1–23). New York: Guilford.
- Nesse, R.M. (1990). Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature*, 1, 261-289.

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.
- Overskeid, G. (2000). The slave of passions: Experiencing problems and selecting solutions. *Review of General Psychology*, 4, 483-522
- Oviedo, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*. 34 (4), 572-580.
- Palomera, R., Salguero, J., & Ruiz-Arada, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral psychology*. 20(1), 43-58.
- Pena, M., Extremera, N., & Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibido en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes, 22(1) 69-79.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxebarria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Petersen, A. C., Kennedy, R. E., & Sullivan. (1991). *Coping with adolescence*. In M. E. Colten, & S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (pp.93e110). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.



- Pita, S., & Pértega, S. (2001). Relación entre variables cuantitativas. *Cad aten. Primaria*, 4, 141-144.
- Plenty, S., Östberg, V., Almquist, Y., Augustine, L., & Modin, B. (2014). Psychosocial working conditions: An analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students. *Journal of Adolescence*, 37, 407-417. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado).
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psichoevolutionary theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 197-219). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived Emotional intelligence facilitates Cognitive-Emotional Processes of Adaptation to an Acute Stressor. *Cognition y Emotion*, 21, 758-772.
- Ruvalcaba, N., Salazar, J., & Gallego, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES psicología*, 5(1), 1-10.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Arada, 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.

- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale*. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure & health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sarracino, D., Presaghi, F., Degni, S., & Innamorati, M. (2011). Sex-specific relationships among attachment security, social values, and sensation seeking in early adolescence: Implications for adolescents externalizing problem behavior. *Journal of Adolescence*. 34, 541–554. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado).
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: the role of situational and personal factors. *Child Development*, 80, 259-279.
- Singh, k., Bassi, M., Junnarkar, M., & Negri, L. (2015). Mental health and psychosocial functioning in adolescence: An investigation among Indian students from Delhi. *Journal of Adolescence*. 39, 59-69. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado).
- Siu, A. (2009). Trait emotional intelligence and its relationship with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and individual differences*. 47, 553-557. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/paid](http://www.elsevier.com/locate/paid).
- Steinberg, L. y Sheffield Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Suárez - Colorado, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de psicología GEPU*. 3(1), 183-200.

- Topcu, Ç. & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550–561. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312446882>.
- Trinidad, D. & Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105.
- Ugarriza, N., & Pajáres, L. (2003). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA en niños y adolescentes*. Lima: Ediciones Libro amigo.
- Vallecillos, N. (2008). *Inteligencia emocional y agresión en adolescentes de la tercera etapa de educación básica y ciclo diversificado* (Tesis de maestría). Univ. Rafael Urdeneta. Macaraibo.
- Vázquez, M. J., Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2011). *Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidad de Vigo.
- Vilariño, M., Amado, B., & Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de psicología jurídica*. 23, 39-45. Recuperado de [www.elsevier.es/apj](http://www.elsevier.es/apj).
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*. 31, 1–16. Recuperado de [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado).

Zavala, M., & López, I. (2012). Adolescentes en situaciones de riesgo psicosocial ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Behavioral psychology*. 20(1), 59-75.

Zimmerman, F.J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*. 159(4), 384-388.



# Anexos



Arequipa 2 de Abril del 2013

Sra. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXX

**Directora**

Antes que nada saludarla, por medio de la presente solicito se me otorgue el permiso necesario para proceder a aplicar dos pruebas psicométricas en el colegio, la primera a los alumnos de 6to y 7mo, y la segunda a los tutores de dichos grados, con la finalidad de presentar dichos resultados en mi tesis de maestría la cual se denomina “Inteligencia emocional y alteraciones de la conducta en la escuela en alumnos de 11 a 13 años de edad de un colegio particular de la ciudad de Arequipa”; resaltó que el nombre del colegio no aparecerá en ninguna de las partes de la tesis, menos aún el de alguno de los alumnos evaluados.

Las pruebas a aplicarse son las siguientes:

- Test de inteligencia emocional de BARON ICE para niños y adolescentes (alumnos)
- Test de ACE escala para medir alteraciones de la conducta en la escuela (tutores)

Ambas pruebas gozan de confiabilidad y validez adecuadas, ya han sido utilizadas previamente en nuestro trabajo como psicólogos del departamento psicopedagógico, brindando resultados apropiados y manteniendo la integridad y el cuidado de nuestros alumnos. A continuación adjunto ambas hojas de respuesta y la introducción de la tesis con el objetivo sea revisada por usted y se me otorgue el permiso que solicito, la evaluación se realizaría en las dos o tres semanas subsiguientes a la respuesta de esta solicitud.

Quedo de su respuesta.

**Atentamente**

-----  
**Ps. Maria Ines Vizcardo Jara**