



UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA Y CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA HUMANA

TITULO:

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTO ESCOLAR EN
ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE LIMA, 2016**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA HUMANA**

AUTORA:

ALVAREZ SALAZAR LOURDES MILUSKA

ASESOR:

DR. BRUNO ZANOLO MARTINUZZI

LIMA- PERÚ

2017

Este trabajo de investigación se lo dedico a mis padres por su apoyo incondicional, por el amor y comprensión que me brindaron en todo momento, y por no permitir que desistiera en mi meta principal.

Agradecimientos

A mi familia, especialmente a mi Madre, ejemplo de dedicación y lucha constante, gracias por estar en todos los momentos de vida acompañándome e impulsándome a culminar la tesis.

A mi Mamita Esther, que se fue antes de ver culminada la investigación, pero que me motivó a continuar con mis sueños. A ella, que fue un gran ejemplo de amor.

A la Universidad Alas Peruanas, que me dio la oportunidad de estudiar y enriquecerme estos 05 años de la carrera de Psicología Humana. A todos aquellos docentes, que con sus conocimientos y enseñanzas hicieron posible que llegara hasta aquí.

A mis asesores Psic. Teresa Rojas Diestra y Dr. Bruno Zanoló Martinuzzi por su paciencia, orientación y enseñanza para llegar a culminar mi trabajo de investigación.

A la institución educativa, por permitirme el acceso y las facilidades para la aplicación de los instrumentos. Asimismo, al Psic. Héctor Godenzzi por su apoyo y disposición durante el proceso de recolección de datos. De igual forma a los alumnos por su participación.

Finalmente a mis dos colaboradoras; Fresia Ramos Oliva y Brenda Huamaní Villegas por la ayuda durante el proceso de recolección de datos y procesamiento de los mismos.

Resumen

La presente investigación busca conocer la relación entre inteligencia emocional y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa. La muestra estuvo conformada por 225 alumnos de ambos sexos, en edades comprendidas entre 16 y 18 años de edad. Para medir la variable inteligencia emocional, se utilizó el inventario de cociente emocional de Bar-On, traducido y adaptado por Zoila Abanto, Leonardo Higuera y Jorge Cueto (2000). Asimismo, para medir el comportamiento escolar, se empleó la libreta de notas de conducta al finalizar el año lectivo 2016. El tipo de investigación fue descriptiva-correlacional con un diseño no experimental transversal. Finalmente fueron procesados los datos a través del programa excel, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados muestran que las mujeres presentan un nivel de inteligencia emocional promedio a diferencia de los varones que obtuvieron puntuaciones bajas en esta variable. Asimismo, ambos grupos obtuvieron puntuaciones bajas en el componente de adaptabilidad. Además, el componente interpersonal de la variable inteligencia emocional presentó relación significativa con el comportamiento escolar, lo cual permite afirmar la relación significativa entre ambas variables.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, comportamiento escolar, alumnos, adaptabilidad.

Abstract

The purpose of this investigation is research to the relationship between emotional intelligence and school behavior of fifth grade students (high school) from the college. The sample consisted of 225 males and females students between the ages of 16 and 18 years old. The inventory of emotional quotient from Bar-On was used to measure emotional intelligence variable, translated and adapted by Zoila Abanto, Leonardo Higuera and Jorge Cueto (2000). Also, the progress report at the end of the school year 2016 was used to measure school behavior variable. The kind of investigation is correlational descriptively with a transverse non-experimental design. Finally, the data were processed through the excel program, using the Pearson correlation coefficient. The results showed that women present an average level of emotional intelligence compared to men who obtained low scores in this variable. Additionally, both groups got a score low on the adaptability component. In addition, the interpersonal component of the emotional intelligence variable showed a significant relationship with school behavior, which allows us to affirm the significant relationship between both variables.

Keywords: Emotional intelligence, school behavior, students, adaptability.

Introducción

Hoy en día, la educación en el Perú, está tomando otros lineamientos y perspectivas en cuanto al desarrollo integral de la persona. Si bien, décadas atrás se seguía un modelo educativo tradicional centrado en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos. Actualmente, se le da importancia al despliegue de las habilidades para la vida. Principalmente, en educación secundaria, es donde se debe dar el soporte necesario a los adolescentes, promoviendo en ellos un desarrollo personal y social con la finalidad de dotarlo con las habilidades necesario que le permitirán desenvolver adecuadamente y con éxito en su medio.

En la escuela, es donde la persona aprende a interactuar con sus semejantes, asume roles y comportamientos, se adecúa a las normas y reglas que le permiten conducirse bajo límites. Asimismo, es el espacio ideal para el desarrollo de competencias personales y profesionales que empleará a lo largo de la vida. En tal sentido, el docente actúa como guía o facilitador que se involucra y se preocupa por el desenvolvimiento integral de sus estudiantes. Sin embargo, se observa en la práctica que existen vacíos en relación al despliegue de habilidades emocionales y estos cómo influyen en las actitudes y comportamientos del alumnado.

Existen diversos motivos para explicar estas carencias; escasa capacitación por parte de la plana docente, indiferencia de la familia y autoridades, vacíos en los métodos de prevención, promoción e intervención, escasos estudios en relación a estas variables en el contexto educativo, entre otros.

Por tal motivo, se cree necesario realizar esta investigación, el cual marcará un precedente de muchas más, asimismo, los resultados servirán a esta institución para que reformule o incluya dentro de su contenido curricular actividades que permitan el desarrollo de habilidades socioemocionales como programas de intervención de conductas inadecuadas. Como lo refiere Cohen (2003) “Las experiencias iniciales en la escuela afectan de manera significativa el desarrollo de la individualidad y la percepción y determina como podrá el individuo percibir y responder al mundo”. Además, estos resultados se podrían extender a otras poblaciones, considerando las variables socioculturales.

La investigación está dividida en cinco capítulos:

Capítulo uno; se detalla la descripción de la realidad problemática, formulación del problema, se exponen los objetivos, justificación y limitaciones del estudio.

Capítulo dos; se realiza una revisión del marco teórico: antecedentes de la investigación, bases teóricas y definición de términos.

Capítulo tres; se exponen la hipótesis general y específicas, se presentan las variables, dimensiones e indicadores, y definición conceptual y operacional.

Capítulo cuatro; se describe la metodología empleada: el diseño metodológico, muestral, técnicas del procesamiento de la información, técnicas estadísticas empleadas y aspectos éticos contemplados.

Finalmente el Capítulo cinco; se realiza el análisis y discusión de los resultados obtenidos: se presentan los resultados en tablas con una breve descripción, se comprueban las hipótesis, se realiza la confrontación de los resultados de la investigación con estudios anteriores, se colocan las conclusiones puntuales en relación a los objetivos y se brindan recomendaciones para la mejora.

INDICE

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1.Descripción de la realidad problemática	11
1.2.Formulación del problema	13
1.3.Objetivos de la investigación	16
1.4.Justificación de la investigación	17
1.4.1. Importancia de la investigación	20
1.4.2. Viabilidad de la investigación	20
1.5.Limitaciones de la investigación	21
CAPITULO II MARCO TEÓRICO	22
2.1Antecedentes de la investigación	22
2.2Bases teóricas	27
Inteligencia	27
La Emoción	29
Inteligencia emocional	33
Origen y evolución de la inteligencia emocional	33
Principales modelos de la inteligencia emocional	35
Educación emocional	44
Comportamiento escolar	47
La escuela	50
Convivencia	52
Disciplina y cumplimiento de normas	54
2.3Definición de términos	57
CAPÍTULO III HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	60
3.1Hipótesis de la investigación	60
3.2Variables, dimensiones e indicadores	61
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA	66
4.1Diseño metodológico	66
4.2Diseño muestral, matriz de consistencia	66
4.3Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	70

4.4Técnicas del procesamiento de la información	72
4.5Técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de la información	73
4.6Aspectos éticos contemplados	75
CAPÍTULO V ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	76
5.1Análisis descriptivo	76
5.2Análisis inferencial	80
5.3Comprobación de Hipótesis	80
5.4Discusión	81
5.5Conclusiones	86
5.6Recomendaciones	87
Anexos	89
Referencias	98

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

Hoy en día se escucha hablar sobre inteligencia emocional en diversos contextos; sea educativo, social, empresarial, entre otros. Además, debido a su popularización allá por los años 90 con la introducción del concepto gracias a Daniel Goleman, dicho constructo ha tomado fuerza en los últimos años. Pues, la atención ya no está dirigida al CI de la persona si no al campo emocional y ello tiene que partir desde edades tempranas para su correcto desenvolvimiento en la sociedad. Sin embargo, en las familias existen carencias formativas con respecto a la educación emocional de los hijos. Estas carencias se ven reflejadas en las actitudes que demuestran en la escuela. Se observa alumnos transgresores de normas, desafiantes ante la autoridad, víctimas y victimarios del acoso escolar, entre otros (Garaigordobil 2005; Cava y Musitu 2000; Extremera y Fernández- Berrocal, 2004). En este espacio, el docente es llamado a ejercer una ardua labor como guía y facilitador, incluso más en la educación secundaria que posee un valor trascendental en la formación del individuo e impulsar el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para llevar a cabo esto, las escuelas se sustentan en normativas y políticas que optimizan el aprendizaje y reducen la incidencia de comportamientos indisciplinados en sus alumnos. Así tenemos a los colegios militares, con altos estándares de calidad en cuanto a procesos académicos y formativos, pero con deficiencias en el desarrollo de

habilidades para la vida. El proceso educativo de los estudiantes se realiza a través de un nivel formal descrito en los planes de estudio y los contenidos curriculares oficiales, además se incluye eventos con fuerte carga simbólica y particularmente la interacción con sus compañeros y miembros de otras instituciones de corte militar (Huertas, 2012). Como es el caso de la institución educativa, donde se llevó a cabo la investigación. En su mayoría, los estudiantes son hijos(as) de padres técnicos y suboficiales de una institución castrense, los cuales, por la labor que desempeñan se encuentran ausentes gran parte del tiempo. Se enfrentan a reubicaciones constantes, ausencia de padres por largos periodos de tiempo, lo cual puede generar cambios en la esfera emocional y comportamental de cada uno de sus miembros (Gómez, 2012). Por otro lado, está el papel que desempeñan las madres, la labor doméstica y cuidado de los hijos.

Aquí también encontramos a padres permisivos, que no estimulan el cumplimiento de responsabilidades y normas dentro y fuera del hogar. Todos estos aspectos se ven reflejados al momento que ingresan a la escuela y se exagera con el pasar de los años, más cuando los jóvenes transitan por la etapa crítica del desarrollo humano, la adolescencia. Además, la institución educativa se encuentra ubicada cerca a zonas donde prolifera la delincuencia juvenil.

Por estas razones se cree importante investigar en esta institución, puesto que es el primer estudio que se llevará a cabo, y que brindará aportes para mejorar el desarrollo integral del alumnado y por ende contribuir con el avance de la sociedad.

En el apartado anterior se había explicado la importancia de seguir investigando sobre la inteligencia emocional, pues es uno de los constructos más relevantes y que engloba un conjunto de habilidades que contribuye a que el ser humano tenga éxito en la

vida. Asimismo, es de relevancia buscar su relación con el comportamiento en la escuela. Al tener manejo de los impulsos y emociones, ello permitirá que se consiga lo que se anhela, vivir en armonía con uno mismo y con los demás. A su vez repercute en la problemática social, disminuyendo los índices de violencia y criminalidad juvenil, embarazos no deseados, suicidios, el abuso de drogas entre otros.

1.2. Formulación del problema

El hombre a lo largo de la historia ha evolucionado, realizado grandes descubrimientos y progresos que le han permitido vivir y desarrollarse como persona. Gracias a la globalización, avance tecnológico y extensión del desarrollo económico se ha podido erradicar en parte la pobreza, mejorar la educación y medios de salud, llegando hasta las poblaciones más vulnerables. Sin embargo, se ha descuidado el papel que cumple la familia dentro de la sociedad. Doig (2001) refiere que las relaciones filiales, conyugales y de hermandad están siendo consideradas pactos o acuerdos entre las partes mientras que exista una utilidad para alguna de ellas. Por ello que los adolescentes juzgan innecesario e inútil las costumbres, tradiciones y valores que caracterizan a un grupo familiar.

Sabato (2000) menciona que la vida de los hombres se centraba en torno a los valores espirituales, se hallaban en la mayoría de las personas y que se hacía frente a la adversidad. Sin embargo, como lo postula Rodríguez (2007) estamos ante un proceso de deshumanización; privar a otro individuo de las cualidades que lo distinguen como ser humano. Por ejemplo, despojarlo de cualidades como la inteligencia, amor, felicidad, libertad, valores, creencias, lenguaje, identidad y vulnerar sus derechos civiles y morales.

Sumado a ello, que en los últimos años se está incrementando los índices de delincuencia y violencia a edades tempranas.

Según Mendizábal y Anzures (1999) mencionan que la familia proporciona influencia en la educación de los hijos, determinante en las respuestas conductuales entre ellos y la sociedad. Su desenvolvimiento en la sociedad será producto de la relación que hayan percibido dentro de su núcleo familiar. A su vez, la interacción entre adolescentes y padres frecuentemente se caracteriza por una pobre comunicación y una expresión afectiva negativa que resultan en un manejo inadecuado de los recursos para el control de la conducta.

En un segundo plano, la escuela posee la labor de contribuir y ser co-responsable de la formación de las personas; entra a tallar el papel multidisciplinar de diversos educadores para potenciar y orientar al alumno. Ello se realiza a través de un sistema de normas y/o reglamentos que modulan las conductas y permiten disciplinar al alumnado. Sin embargo, Fontana (como se citó en Peinado, 2002) refiere que las escuelas que no se conectan con las necesidades de los alumnos, no ejercen un estilo afectuoso, constructivo y positivo tienen mayores problemas de conductas antisociales en sus alumnos. Siendo el docente el artífice constructor de cambios.

De esta forma permite que los adolescentes puedan enfrentarse a las presiones ambientales, sigan patrones de conductas ya establecidos y utilicen las herramientas necesarias para la resolución de conflictos dentro del grupo de forma asertiva. Asimismo, es indispensable el trabajo en conjunto de estudiantes, docentes y familiares para el buen desarrollo psicoemocional de los adolescentes lo que permitirá una mejor calidad de vida.

Con todo lo expuesto anteriormente, la importancia que tiene el desarrollar y fortalecer la Inteligencia Emocional en los adolescentes y reducir los comportamientos inadecuados en aula, se cree pertinente encontrar la relación que existe entre inteligencia emocional y comportamiento escolar. Esto me lleva a preguntarme:

1.2.1. Problema principal

¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?

1.2.1.1. Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional total según sexo de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?

- ¿Cuál es el nivel de los componentes de la inteligencia emocional según sexo de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?

- ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción intrapersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?

- ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción interpersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?

- ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción de adaptabilidad y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?

- ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del manejo del estrés y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?

- ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del estado de ánimo y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Identificar la relación entre inteligencia emocional y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.

1.3.1.1. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de inteligencia emocional total según sexo de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.
- Identificar el nivel de los componentes de la inteligencia emocional según sexo de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.

- Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción intrapersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.
- Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción interpersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.
- Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción de adaptabilidad y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.
- Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del manejo del estrés y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.
- Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del estado de ánimo y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.

1.4. Justificación de la investigación

Justificación teórica

Desde el best seller de Daniel Goleman en 1995 con su obra titulada “Inteligencia emocional”, este constructo se hizo conocido y aclamado por la población con el fin de saber y entender más acerca de sí mismos. El éxito no radica en tener un coeficiente intelectual alto o por los estudios académicos, sino, en las habilidades emocionales que posee un individuo para enfrentarse y responder a las demandas externas de la forma

más idónea. Debido a la importancia que posee este constructo, hasta la fecha sigue siendo motivo de investigaciones en diversos contextos. Uno de ellos, la escuela, la segunda fuente de educación de niños y/o adolescentes. El papel de la escuela, familia y sociedad en el desarrollo de un individuo es importante e indispensable. Si una de ellas falla, están las otras dos encargadas de orientar y dirigir al ser humano hacia el éxito, respetando los valores éticos y morales sin vulnerar los derechos de los demás.

Debido, a que existen escasas investigaciones relacionadas a estos dos constructos juntos, este estudio marcará un precedente en el marco de la investigación en educación y/o psicología. Por las herramientas que brinda en la esfera de lo emocional y conductual, y que estas a su vez repercuten en el proceso de socialización de las personas.

Justificación práctica

La presente investigación servirá para resaltar la importancia de la inteligencia emocional en el contexto educativo y su relación que tiene con el comportamiento del alumnado. A partir de los resultados obtenidos, la institución educativa, principalmente el departamento de psicología, podrá considerar replantear su metodología de trabajo. Asimismo, implementar talleres dirigidos a estudiantes y padres de familia con el fin de estimular el desarrollo de la asertividad, autonomía, autoestima y motivación en sus estudiantes.

Justificación social

Todo ser humano necesita socializar para desarrollarse en la comunidad y en el mundo, esto nos proporciona dificultades como avances que no todos logramos por

igual, debido a que poseemos diferentes habilidades. Con respecto a ello, me hago las siguientes preguntas: ¿Por qué no siempre la persona más inteligente termina siendo el más rico, el que consigue el éxito? ¿Por qué algunos reaccionan de forma asertiva y optimista frente a las dificultades del entorno? ¿Por qué algunas personas son proclives a transgredir normas?, y estas conductas se manifiestan desde edades tempranas, siendo en la familia o muchas veces en la escuela. La respuesta a estas como a tantas interrogantes, es la Inteligencia Emocional. Aquella que nos permitirá erradicar la violencia, delincuencia y situaciones conflictivas por las cuales aqueja a la familia y sociedad. Además, estas se ven reflejadas en las diversas actitudes y comportamientos que asumen las personas.

Esta investigación ayudará a esclarecer y brindar una mirada más amplia a las escuelas, en relación a las personas que ellos quieren formar. Alumnos con amplios conocimientos intelectuales y logros académicos, pero con deficiencia en el control de sus emociones, transgresores de normas o alumnos capaces de actuar asertivamente, de comprender, controlar y expresar adecuadamente sus emociones, pero con capacidad intelectual promedio. Como lo refiere Cohen (2003) “Las experiencias iniciales en la escuela afectan de manera significativa el desarrollo de la individualidad y la percepción y determina como podrá el individuo percibir y responder al mundo”. Fomentar el conocimiento de este tema a diversas poblaciones, permitirá brindar las herramientas necesarias para que los individuos desarrollen sus capacidades, sean más resilientes y superen ese halo de ignorancia que otros suelen aprovecharse.

1.4.1. Importancia de la investigación

Este estudio marcará un precedente para fomentar más investigaciones relacionadas a este tema. Se considera de relevancia seguir realizando estudios en poblaciones adolescentes, debido a que, es un periodo crucial que definirá lo que será de ese joven en la adultez. Además, en la escuela es donde se manifiesta la problemática latente en referencia a aspectos emocionales y conductuales en los alumnos, y es el espacio donde se lleva a cabo el proceso de socialización del individuo. Como lo menciona Redl (citado en Caplan y Lebovici, 1973) el adolescente reacciona ante los problemas de su edad, al mismo tiempo que tiene que lidiar ante las expectativas estereotipadas de los adultos con respecto a ellos. Por tal motivo, las instituciones educativas deben de dotar a la plana docente de herramientas y estrategias que permitan orientar a los estudiantes, actuando como agentes modeladores, y trabajando desde la prevención, acción y tratamiento en conjunto con la familia.

Esta investigación servirá para el colegio en referencia y demás instituciones, para incluir dentro de su proyecto curricular, actividades o talleres orientados al desarrollo de habilidades blandas. Asimismo, resaltar la importante labor que cumplen los docentes, como facilitador, modelo y guía que contribuyen a la formación de sus estudiantes.

1.4.2. Viabilidad de la investigación

Se contó con la colaboración de dos colaboradoras para procesar los datos y el apoyo de la institución para acceder a la muestra. Asimismo, se presupuestó

adecuadamente los recursos materiales (impresiones, movilidad, copias, entre otros.). En cuanto a la bibliografía, existen amplios recursos teóricos en referencia a la variable inteligencia emocional y el acceso a ello se realizó de acuerdo a una programación previamente establecida.

1.5. Limitaciones de la investigación

Dentro de la exploración de diversas investigaciones relacionadas con este estudio, se han encontrado investigaciones de los dos constructos por separado. Sin embargo, los estudios en relación al comportamiento escolar son escasos y desfasados (Peinado, 2002 y Taipe, 2006). Asimismo, su acceso fue difícil por parte de algunas universidades. No obstante, los resultados son válidos para el grupo en referencia, logrando generalizarse a otras poblaciones.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Existen amplias investigaciones a nivel nacional e internacional en referencia a inteligencia emocional. Principalmente en el contexto educativo, ha sido relacionado con el rendimiento académico en diversos estudios. Sin embargo, en la bibliografía consultada no existen investigaciones que relacionen el comportamiento escolar con inteligencia emocional. Siendo esta el precedente de muchas más.

Antecedentes internacionales

Fortes *et al.* (2013) realizaron un estudio sobre la inteligencia emocional y su relación con la personalidad en 640 estudiantes universitarios de primer ciclo de la Universidad de Lleida. Se utilizaron el inventario del cociente emocional de Bar- On (traducida por Nelly Ugarriza) y el inventario de personalidad NEOPI-R. De los resultados se desprende, que las mujeres obtuvieron una mayor puntuación en el componente interpersonal de la variable inteligencia emocional y los varones obtuvieron una mayor puntuación en el componente manejo del estrés de la variable inteligencia emocional.

Garaigordobil *et al.* (2013) efectuó un estudio acerca de la relación entre conducta antisocial y variables como empatía, inteligencia emocional, autoestima y dimensiones de la personalidad e identificar las variables predictores de la conducta antisocial. La muestra estuvo conformada por 3026 participantes de 12 a 18 años, estudiantes de educación

secundaria obligatoria (ESO) y de bachiller de centros educativos públicos y privados del país Vasco. Se utilizaron 06 instrumentos de evaluación; AD cuestionario de conductas antisociales- delictivas (Seisdedos, 1988/1995), EPC-CA escala de problemas de conducta (Navarro et al., 1993), EQ cuestionario de evaluación de la empatía (Mehrabian y Epstein, 1972), TMMS 24 Trait Meta-Mood Scale (adaptación española de Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), RSE escala de autoestima (Rosenberg, 1965) y NEO-FFI inventario de personalidad NEO reducido de cinco factores (adaptación española de Cordero, Pamos y Seisdedos, 1999). Los resultados indicaron que los adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en conducta antisocial, presentaban menor capacidad empática, regulación emocional, menor nivel de amabilidad, de responsabilidad, asimismo, mayor nivel de neuroticismo y de extraversión. La relación entre conducta antisocial y autoestima no fueron concluyentes. Por último, se enfatizó el desarrollo de programas que fomenten el desarrollo socioemocional para prevenir la conducta antisocial.

Inglés *et al.* (2014) investigaron acerca de la conducta agresiva y la inteligencia emocional en una muestra de 314 adolescentes con edades de 12 a 17 años de edad. Estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) y primero de bachillerato de la ciudad de Elche (Alicante). Se administraron el Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) y el Aggression Questionnaire Short versión (AQ-S). Se concluyó que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo. Este resultado fue el mismo para la muestra total como para los grupos de edad de 12 a 14 años y 15 a 17 años.

Trigoso (2013) realizó una investigación sobre la inteligencia emocional y su relación con variables psicológicas, educativas, rasgos de personalidad, estrategias de motivación y aprendizaje. La muestra total estuvo compuesta por 1433 estudiantes; para el primer estudio la muestra fue de 359 universitarios de la Universidad de León y para el segundo estudio 1074 estudiantes de colegios e institutos de España y Perú. Se aplicó el cuestionario de inteligencia emocional (TMMS-24), el cuestionario de autoevaluación del sentido del humor (CASH) y el cuestionario de datos generales (CDG) para el primer estudio. Los instrumentos que se utilizaron en el segundo estudio fueron el cuestionario de inteligencia emocional (TMMS-24), el cuestionario de datos generales (CDG), el inventario de personalidad (NEO-FFI) y el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM). Los resultados indicaron que no existe relación significativa entre ambos sexos. Sin embargo, existen diferencias, pero no son muy marcadas, en cuanto a los patrones culturales y educativos entre España y Perú.

Antecedentes nacionales de la investigación

Córdova (2013) realizó un estudio sobre la disciplina escolar y su relación con el aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía. La muestra fue de 52 alumnos de 4° año de secundaria de la I.E “San Miguel” de Piura. Se empleó sesiones de aprendizaje y/o talleres a los alumnos, docentes y padres de familia. Los resultados indicaron que aún existe un problema complejo en cuanto al manejo y control de la disciplina en el aula, y que esto influye en el bajo aprendizaje en las áreas mencionadas. Sin embargo, mediante el empleo de la motivación, sesiones de aprendizaje, capacitación y talleres, se lograron buenos resultados.

Fernández (2015) realizó una investigación con la finalidad de determinar la relación entre la inteligencia emocional y la conducta social en una muestra de 116 alumnos de quinto de secundaria de ambos sexos en el departamento de Trujillo. Se empleó el inventario de Bar-On ICE – NA y la batería de socialización (BAS - 3). Los resultados indicaron que la autoaceptación y heteroaceptación del mundo emocional, así como el manejo de estrés, adaptabilidad y el ánimo general presentan relación significativa directa con las escalas consideración con los demás, y liderazgo. Además, de una correlación directa y altamente significativa con la capacidad de autocontrol en las relaciones sociales. Por otro lado, existe una correlación inversa con las áreas retraimiento social y ansiedad social-timidez, de carácter significativo y altamente significativo, respectivamente.

Guerrero (2014) realizó una investigación titulada clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en una muestra de 600 alumnos de 5° grado de educación secundaria del distrito de Ventanilla. Se aplicó la escala del clima social familiar de Moors y Trickett, el inventario de inteligencia emocional de Bar- On y el rendimiento académico se obtuvo de las notas del curso de comunicación y matemática. Los resultados indicaron que existe relación entre el clima social familiar, la inteligencia emocional con el rendimiento académico en el curso de comunicación. Los resultados indicaron diferencias en el componente del manejo de estrés de la variable inteligencia emocional entre varones y mujeres. Además, se encontró relación entre el rendimiento académico con los componentes de manejo de estrés y adaptabilidad, y con las dimensiones de relaciones y desarrollo del clima social familiar.

Peinado (2002) realizó una investigación sobre asertividad y comportamiento escolar en una muestra de 72 estudiantes de ambos sexos de 5° grado de educación secundaria del distrito del Callao. Se utilizó el inventario de asertividad ADCA-I de M. García y Magaz. Los resultados indicaron que no existe relación significativa entre las dos variables.

Rosas (2010) investigó acerca de los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao. Los participantes fueron 160 alumnos de ambos colegios. Se utilizó el inventario de inteligencia emocional de Bar-On para niños y adolescentes adaptado por Ugarriza (2004). Se concluyó que existen diferencias significativas en inteligencia emocional entre estos dos grupos, encontrándose los niveles más altos en los estudiantes de colegios mixtos.

Zambrano (2011) estudió acerca de la inteligencia emocional y rendimiento académico en Historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao. La muestra estuvo conformada por 191 estudiantes de ambos géneros. Se empleó el inventario de cociente emocional de BarOn (ICE) adaptado por Ugarriza y Pajares (2001). Los resultados indicaron que existe una relación significativa entre ambas variables, asimismo, los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general presentaron relación significativa con el rendimiento académico. Además, en relación al género no se evidenció diferencias significativas.

2.2 Bases teóricas

Inteligencia

Antes de iniciar con el tema de investigación, inteligencia emocional y comportamiento escolar, se explicará de forma separada estos dos términos con el propósito de mostrar una mejor comprensión de la fusión de los mismos y su importancia de ello.

Probablemente, la investigación sobre inteligencia la inició Broca (como se citó en Enríquez, 2011) con sus estudios sobre el cráneo humano y sus características. Además, descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro y al cual se le atribuye su nombre. Por esos mismos años Galton (1822-1911) fue uno de los pioneros en estudiar sistemáticamente las diferencias individuales en la capacidad mental, demostrando que las personas diferían en los procesos más básicos, lo que causaba las diferencias en su capacidad mental. Galton afirmaba que las diferencias individuales más importantes, entre las que incluye las morales, intelectuales y caracteriales, no son adquiridas, sino innatas. (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

A principios del siglo XX, Binet en 1905 junto con Simon, diseñaron las primeras pruebas de inteligencia para identificar a los niños que podían seguir una escolaridad ordinaria de aquellos que requerían una educación especial (Trujillo y Rivas, 2005). Aquí nace la errónea afirmación acerca de la inteligencia (CI) y su relación con el éxito en el rendimiento escolar, que por mucho tiempo se mantuvo hasta que fue desplazado por la inteligencia emocional.

Wechsler (1939) diseña la escala de Wechsler- Bellevue que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos. Posteriormente en 1949, Wechsler adaptó la escala, obteniendo la “Escala de Inteligencia Wechsler para Niños”. Le siguieron las adaptaciones de la escala en versión adultos Wais, y para niños, Wisc, que hasta la fecha son utilizadas ampliamente en diferentes contextos (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Para los psicólogos Spearman (1927) y Terman (1975) la inteligencia es una capacidad general, única para formar conceptos y resolver problemas, asimismo, establecieron que un conjunto de resultados de las pruebas reflejaba un solo factor “g” de inteligencia general. A esta teoría se opusieron Thurstone (1960) y Guilford (1967), quienes afirmaban que existían varios factores o componentes de la inteligencia. Thurstone propone siete aptitudes; la comprensión y la fluidez verbal, habilidad numérica, percepción espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción. Por otro lado Guilford (1961) propone 120 aptitudes todas ellas teóricamente independientes una de otras (Trujillo y Rivas, 2005).

Estos estudios se enfocaron y se basaron, principalmente, en aptitudes y componentes académicos del desarrollo intelectual, con el propósito de predecir el éxito escolar. Sin embargo, surgieron otros autores que definieron la inteligencia en función de la cultura y la interacción entre los individuos. Una teoría de este tipo la planteó Sternberg (1985), al referirse a tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Asimismo, sostuvo que la inteligencia está constituida por la sensibilidad que poseemos para reaccionar a los variables acontecimientos que nos rodean. Desde este mismo enfoque Vigotsky (1978) estableció que la inteligencia se ve premiada por las diferencias entre las

culturas y las prácticas sociales, más que por las diferencias entre los individuos (Trujillo y Rivas, 2005).

En este contexto teórico surge también Gardner en 1983, con su teoría sobre las Inteligencias Múltiples. En su estudio él observó que una lesión cerebral puede disminuir una capacidad, más no las demás. Asimismo, estudió a las personas con capacidades excepcionales. Por ejemplo, el Síndrome del Sabio, el cual generalmente obtiene puntuaciones mínimas en los test de inteligencia, pero posee alguna capacidad en informática, dibujo, memoria musical entre otras. (Guerrero, 2014). Para su primer estudio, Gardner propone que poseemos siete tipos de inteligencias, cada una independiente de la otra: Inteligencia lingüística, matemática, musical, espacial, corporal, intrapersonal e interpersonal. Siendo estas dos últimas los pilares de la inteligencia emocional.

La Emoción

Las emociones son aquellas que guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes para dejarlas en manos del intelecto. Por ejemplo, situaciones de riesgo, pérdidas dolorosas de algún ser querido, persistencia hacia una meta, superar los fracasos, vínculos con algún compañero, la formación de una familia, entre otros (Goleman, 1995).

Etimológicamente, la raíz de la palabra emoción es *motere*, del verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar.

Oatley (como se citó en Ramos et al., 2009) la define como una experiencia agradable o desagradable, que supone una característica cualidad fenomenológica y que

comprende tres sistemas de respuesta: cognitivo- subjetivo, conductual- expresivo y fisiológico- adaptativo.

Según la Teoría de James (1884) y Lange (1885) se refiere a la emoción como la percepción del fenómeno que ha producido la excitación y ha generado cambios corporales. Para James, son fundamentales los cambios viscerales y la musculatura voluntaria, mientras que para Lange, se enfoca en los músculos orgánicos o involuntarios, principalmente, los que se encuentran en las paredes de los vasos sanguíneos y constituyen el aparato visomotor (Fernández y Ortega, 1985).

Cannon (como se citó en Palmero, 1996) afirma que la expresión de las emociones se debe a la activación de las neuronas talámicas, que a su vez, cumplen con dos funciones: activar los músculos y vísceras, por otra parte, enviar el feed-back informativo hacia la corteza. Por tal motivo, la experiencia emocional y los cambios corporales ocurren prácticamente al mismo tiempo.

Los investigadores Schacter- Singer en 1962 (2004) refieren que un estado emocional se genera en función a las respuestas corporales y a la adecuada percepción de estas respuestas. Es decir, la persona observa los cambios fisiológicos, advierte lo que ocurre a su alrededor, y denomina sus emociones de acuerdo a ambos tipos de observaciones. Además, la cognición es la que determina como será etiquetado el estado de activación fisiológica.

Los tres modelos anteriores definen a la emoción en base a las respuestas fisiológicas, cognición y la interacción entre ambas. Sin embargo, la investigación de Joseph LeDoux (como se citó en Goleman, 1995) acerca de la amígdala; el cual refiere que es el centro de las respuestas emocionales, demostraría que este órgano puede ejercer el

control sobre lo que hacemos incluso mientras la neocorteza está intentando tomar una decisión (p.35). Posteriormente LeDoux en 1987 (como se citó en Palmero, 1996), plantea que las emociones pueden ser activadas desde estructuras subcorticales, las cuales procesan la información de un modo rápido y automático, sin necesidad de que dicha información sea procesada por el neocórtex.

Para Bisquerra (2003) la emoción es un estado de excitación o perturbación en la cual transita el organismo y que predispone una respuesta organizada. Las emociones se generan como una respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Por otro lado Lazarus planteó que la valoración e identificación de los acontecimientos determinan nuestras respuestas emocionales. Es así, que en el proceso de valoración existen dos actos: La valoración primaria y secundaria que están interrelacionadas y funcionan de forma dependiente. La valoración automática o primaria se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la situación que está aconteciendo; si es en relación a su bienestar propio, una mejora, un éxito, etc., se producirán emociones positivas y, por el contrario, si se percibe la situación amenazante, riesgo para la propia vida, se producirán emociones negativas. Seguidamente se produce la valoración cognitiva o secundaria, la cual hace referencia al proceso de evaluación en cuanto a los recursos que dispone el sujeto para hacer frente a la situación con la finalidad de conseguir o mantener el bienestar y la adaptación (Pérez y Redondo, 2006 y Bisquerra, 2015).

Además, Bisquerra menciona que el estilo valorativo se aprende en la familia, escuela, sociedad, etc. Si una persona crece en un ambiente donde los acontecimientos son percibimos como amenazantes, es más propenso a experimentar con mayor intensidad emociones negativas. En contraste, con aquellos sujetos que albergan la capacidad de

autocontrol, tolerancia, adaptabilidad, etc., estarán predispuestos a minimizar el impacto de las emociones negativas y a afrontarlos de forma asertiva.

Funciones de las Emociones

Todas las emociones cumplen una actividad particular dentro y fuera del organismo, permiten que el sujeto brinde las respuestas más adecuadas a los acontecimientos. Su función principal sería la adaptación social y ajuste personal. Reeve (como se citó en Chóliz, 2005) refiere que la emoción cumple tres funciones principales:

a) Funciones Adaptativas: Preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandando la energía necesaria y dirigiendo la conducta hacia un objetivo determinado. Darwin (como se citó en Chóliz, 2005) ya argumentaba acerca de la emoción como mecanismo adaptativo, la cual sirve para facilitar la conducta apropiada. Esta función representa patrones de conducta adaptativa relacionados con la supervivencia.

b) Funciones Sociales: Se refiere a la expresión de las emociones que permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, como se puede observar en las relaciones interpersonales. Es decir, podemos predecir la conducta de otro individuo a través de los medios de comunicación del estado emocional como: expresión facial, movimientos de la postura y expresión verbal. Estas expresiones emocionales facilitan la interacción social y promueven conductas prosociales.

c) Funciones Motivacionales: Capacidad de acercamiento o evitación del objetivo de la conducta motivada que se encuentra en función de las características placenteras o displacenteras de la emoción. Por ende, una conducta cargada emocionalmente se

realiza más vigorosa. Sin embargo, no toda conducta motivada produce reacciones emocionales, sino que la emoción determina la aparición de dicha conducta.

Es así, que los pioneros del concepto inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995 y Bar-On, 1997) coinciden con Bisquerra (2003) al referirse al componente cognitivo en la emoción, es decir, reconocer la emoción en el preciso momento en el que se está suscitando. Además, el autor agrega que para llegar a ese conocimiento se recurre a la introspección, mecanismo que muchas veces se ve limitada por el empleo del lenguaje, darle un nombre a esa emoción. Estos déficits de “no saber qué nos pasa” pueden tener efectos negativos en la persona. Por ello, es importante iniciar por la educación de las emociones, desde el reconocimiento, regulación, hasta la expresión adecuada de las mismas.

Inteligencia emocional

Origen y evolución de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional tiene sus raíces y parte del concepto propuesto por el psicólogo Edward Thorndike (1920) sobre inteligencia social, la definió como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, a actuar sabiamente en las relaciones humanas”.

Leuner en 1966 publica un artículo alemán cuya traducción fue “Inteligencia emocional y emancipación”. El artículo se basó en una investigación que se realizó a una muestra de mujeres que rechazaban sus roles sociales, a causa de su baja inteligencia emocional. Ellas recibieron un tratamiento combinado de psicoterapia y farmacoterapia (Bisquerra, 2015; Enríquez, 2011 y Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Otro autor fue Payne en 1986 (como se citó en Enríquez, 2011), quién presentó un trabajo en cuyo título aparecía “la inteligencia emocional”, en el planteaba el problema entre emoción y razón, y proponía integrar estos dos constructos con la finalidad de enseñar en las escuelas respuestas emocionales a los niños.

A partir de los planteamientos de Thorndike y tomando como base los lineamientos de Gardner sobre su teoría de las Inteligencias Múltiples, los Dres. Peter Salovey y J. Mayer (1990) introdujeron por primera vez el término inteligencia emocional. La definieron como “la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y regularlas en uno mismo y en los demás”.

Años después aparece Daniel Goleman, psicólogo y periodista, quien tomando las ideas de Salovey y Mayer y basándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en 1983, principalmente la inteligencia intrapersonal e interpersonal, desarrolla su modelo sobre inteligencia emocional. Su obra publicada con el mismo nombre en 1995, alcanzó gran fama en los medios de esa época y hasta el día de hoy. Él destaca la relevancia de este constructo por encima del CI, para lograr éxito en la vida personal y profesional (Goleman, 1995, 1998).

Bar-On en 1997 (como se citó en Ugarriza, 2001) hace su aparición con su teoría sobre la inteligencia emocional y propone un nuevo modelo basado en las investigaciones anteriores. La define como la capacidad no cognitiva, conjunto de competencias y habilidades que permiten adaptarnos a las exigencias del medio. Refiere que los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva se asemejan a los factores de la

personalidad, sin embargo, la inteligencia emocional y social pueden modificarse a lo largo de la vida.

Se le atribuye a Goleman el éxito y alcance de la inteligencia emocional, el cual ha tenido y sigue siendo tema de investigación en diversos ámbitos. Ello nos demuestra que este constructo es de relevancia para el desarrollo integral del individuo. Si bien, no está determinada genéticamente, es una habilidad que cualquier persona puede desarrollar.

Principales modelos de la inteligencia emocional

Mayer, Salovey y Caruso realizaron una clasificación de la inteligencia emocional en dos grandes grupos: Modelo de capacidad; que se refiere al procesamiento de la información, enfocado en las habilidades emocionales básicas, interacción entre emoción e inteligencia y Modelos mixtos; los cuales combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc. con habilidades emocionales y rasgos de comportamiento (Bisquerra, 2015; Mayer, 2001 y Mayer, Salovey y Caruso 2000).

- **Modelo de Salovey y Mayer (1990)**

Según los autores definen la inteligencia emocional como:

El subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y los pensamientos propios (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Este modelo se encuentra conformado por cuatro componentes: valoración o percepción y expresión, uso y regulación. Como lo mencionan Salovey y Mayer (1990) el medio por el cual se manifiesta la valoración y expresión verbal, es a través del lenguaje y la percepción, y la expresión emocional, a través del lenguaje no verbal. Asimismo, refieren la capacidad que tiene el sujeto para regular e influir en las reacciones afectivas de los demás y explican que los estados de ánimo y las emociones influyen sobre las estrategias en la resolución de problemas (Bisquerra, 2015, p.54).

- **Modelo de Salovey y Mayer (1997)**

Siete años después, los autores realizaron una revisión de su anterior trabajo, decidieron mejorarla y agregaron a su modelo un cuarto componente: comprensión de las emociones. Asimismo, proponen una nueva definición de inteligencia emocional:

Implica la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder a, o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997, p.10).

A continuación los autores Fernández- Berrocal y Extremera (2005) describen cada uno de los componentes:

Percepción emocional: Se refiere a la habilidad de identificar y reconocer sus propias emociones y la de los demás, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan. Ello implica, en el ámbito escolar, que el docente pueda discriminar la concordancia que existe entre el lenguaje verbal y no verbal expresado por los alumnos, de esta forma actuando oportunamente y ofreciendo ayuda. De igual manera se da entre los adolescentes, aquellos que desarrollan dicha habilidad, logrando identificar y codificar las emociones expresadas por sus demás compañeros a través de las señales emocionales de estos.

Asimilación emocional: Esta habilidad implica que de acuerdo al estado de ánimo que se está viviendo, ello repercute en el razonamiento. Es decir, las emociones afectan e influyen en el sistema cognitivo, en la toma de decisiones, focaliza la atención para aquello que es importante con la finalidad de emprender una acción. Por lo tanto, el uso adecuado de emociones guiara al pensamiento para resolver los problemas que se presenten. Un claro ejemplo, se observa en aquellos alumnos que requieren de una suma atención y un estado anímico positivo para estudiar, en contraste de otros que necesitan un estado de tensión que les permita memorizar y razonar mejor.

Comprensión Emocional: Consiste en desglosar, etiquetar y categorizar las señales emocionales. Asimismo, permite conocer las causas generadoras de ciertas emociones y sentimientos, anticiparse a los estados emocionales y las consecuencias futuras de las acciones. Además, de reconocer un sentimiento

mientras ocurre, transiciones de estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.

Regulación Emocional: Considerada la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, pues su tarea fundamental es el uso adecuado de las emociones, moderando las negativas e intensificando las positivas. Además, implica estar abierto a la gama de emociones existentes, descartando o aprovechando su utilidad para ponerla en práctica con uno mismo y con los demás. Constituye un desafío para aquellos que no aplican las estrategias de regulación emocional en la vida cotidiana.

- **Modelo de Goleman (1995)**

Este es quizás, el modelo más conocido y divulgado en diversos campos de investigación, sin embargo, por ser holístico y simple apenas cuenta con un respaldo empírico (Bisquerra, 2015, p.43).

Goleman en su modelo acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia emocional en contraposición de Bar-On quien afirmaba que la inteligencia emocional es no cognitiva. (Guerrero, 2014). Él propone la existencia de cinco competencias emocionales:

Conciencia Emocional: Es la capacidad de reconocer las emociones en el preciso momento en las que estas surgen. Reconocer ¿por qué? y ¿cómo? nos sentimos es de relevancia para identificar y regular las emociones perturbadoras que afectan el accionar diario.

Autorregulación: Capacidad de controlar y regular estados emocionales, impulsos y recursos internos; que guían hacia la adaptación emocional. Así mismo, expresarlas de forma apropiada se fundamenta en la consciencia de las propias emociones.

Motivación: Tendencias emocionales que movilizan e impulsan el accionar a la consecución de objetivos delimitados por el individuo. Dirigir las emociones en servicio de los objetivos permite el despliegue de la automotivación, dominio y creatividad.

Empatía: Capacidad de reconocer las emociones de los demás, se refiere, a la consciencia de conocimiento de sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.

Habilidades Sociales: Capacidad de establecer adecuadas relaciones interpersonales, a la vez que se maneja las emociones ajenas. Estas habilidades son base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal.

- **Modelo de Bar-On (1997)**

Bar-On plantea en su modelo multifactorial de 11 a 15 factores con la finalidad que este constructo sea medible. Por lo tanto construye el inventario de cociente emocional (I- CE), el cual brinda hallazgos acerca del potencial de una persona para responder al medio. El modelo de Bar-On (1997) puede ser analizado desde dos perspectivas diferentes: sistémica y topográfica. La sistémica engloba los cinco componentes mayores de la inteligencia emocional con sus respectivos subcomponentes, los cuales se relacionan de manera lógica y

estadísticamente. A continuación se presenta la visión sistémica de la inteligencia emocional (Ugarriza, 2001):

Componente Intrapersonal (CIA): Área que evalúa el sí mismo y el yo interior. Incluye comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

Componente Interpersonal (CIE): Abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Incluye empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

Componente de Adaptabilidad (CAD): Permite apreciar cuan exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Comprende solución de problemas, prueba de la realidad (ajuste a la realidad) y flexibilidad.

Componente Manejo del Estrés (CME): Incluye tolerancia al estrés, control de impulsos.

Componente Estado de Ánimo (CAG): Mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de su futuro y el sentirse contenta en general. Comprende la felicidad y optimismo.

La visión topográfica organiza los componentes de la inteligencia no cognitiva con respecto a un orden de rangos, distinguiendo “factores centrales” FC (primarios) relacionados con “factores resultantes” FR (alto orden), y que están conectados por los “factores de soporte” FS (apoyo o auxiliares). Los Factores Centrales (FC) más importantes son: comprensión de sí mismo, asertividad y empatía. Los otros dos son la prueba de la realidad y el control de

impulsos. Los Factores Resultantes (FR) son: solución de problemas, relaciones interpersonales y la autorrealización, lo cual contribuye a la felicidad.

Bar-On (2006) menciona en su investigación que los factores centrales y los factores resultantes dependen de los factores de soporte. Por ejemplo, el darse cuenta de las emociones depende del autoconcepto (incluye el autorespeto, comprensión y aceptación de sí mismo). La asertividad depende del autoconcepto y la independencia (incluye la independencia emocional y habilidad para autogobernarse). Las relaciones interpersonales dependen del autoconcepto positivo y la responsabilidad social.

Además, el optimismo (FS) y tolerancia al estrés (FS) se combinan con la prueba de la realidad (FC) y el control de impulsos (FC) para facilitar la solución de problemas. Por último, la flexibilidad (FS) contribuye a la solución de problemas, tolerancia al estrés y relaciones interpersonales.

- **Modelo de Petrides y Furnham (2001)**

Este modelo propone cuatro facetas que componen la inteligencia emocional pero en líneas de rasgo de la personalidad: bienestar, emocionalidad, sociabilidad y autocontrol. Asimismo, los autores refieren que existen dos facetas independientes de las cuatro, la adaptabilidad y automotivación. Pérez-González en 2010,2011 (como se citó en Bisquerra, 2015) lo denomina modelo circular porque todas la facetas que lo integran se encuentra al mismo nivel de importancia.

Estos cuatro factores se componen de las siguientes facetas:

Factor Bienestar (B): Autoestima, felicidad disposicional y optimismo.

Factor Emocionalidad (E): Percepción emocional, expresión emocional, relaciones y empatía disposicional.

Factor de Sociabilidad (S): Conciencia social, regulación emocional interpersonal y asertividad disposicional.

Factor de Autocontrol (A): Regulación emocional intrapersonal, gestión del estrés y baja impulsividad.

Cabe realizar una distinción entre inteligencia emocional rasgo, e inteligencia emocional capacidad. La primera hace referencia a comportamientos y a capacidades autopercebidas, su investigación se orienta en el marco de la psicología de la personalidad y se mide a través de cuestionarios de autoinformes. Por el contrario, la inteligencia emocional capacidad, alberga un conjunto de capacidades de naturaleza cognitiva y debería ser medida o estudiada en el marco de la psicología de la inteligencia psicométrica (Petrides y Furnham, 2001, p.426).

- **Modelo de Mikolajczak (2009)**

El objetivo de este modelo pretende unificar las dos concepciones de inteligencia emocional: rasgos y de capacidad. Puesto que, las dos concepciones han permitido la expansión de este constructo en el campo científico, y se debe hacer un esfuerzo para hacer compatibles a estas dos concepciones (Cejudo, 2015). Además, el autor refiere que su modelo, es un modelo de competencia

emocional, más que un modelo de inteligencia emocional. Él argumenta, que diversas investigaciones indican una variación en la inteligencia emocional, y el empleo de la palabra inteligencia es inoportuna, puesto que, se asocia que la inteligencia presenta características inmodificables.

El modelo de Mikolajczak o también llamado el modelo tripartito de la competencia emocional presenta una estructura jerárquica, y reflejada por tres niveles; el conocimiento que subyace a la capacidad y esta a su vez subyace al rasgo (Mikolajczak, 2009, p.27).

Conocimiento: Noción que tiene la persona acerca de sus emociones, de las diversas estrategias de regulación emocional. Las cuales, pueden ser de forma semántica o episódica.

Capacidad: Representa lo que la persona puede hacer ante diversas situaciones, más que el conocimiento en sí.

Rasgo: Se refiere a lo que predispone a una persona a comportarse ante distintas circunstancias. Se fundamenta, en lo que hace la persona, más que en lo que sabe o puede hacer.

Se coincide con Cejudo (2015) al referir que este modelo se observa prometedor, porque pretende unificar las dos concepciones de inteligencia emocional, que ningún modelo hasta el momento lo había considerado. Sin embargo, requerirá de fundamentación científica, en cuanto a su validez y aplicabilidad.

Con esta compilación de diversos modelos de inteligencia emocional, se refleja que desde la aparición del primero, los demás se han ido nutriendo y mejorando el anterior. No podemos asegurar que existe un modelo confiable que permita medir el constructo y desligar a las demás. Si bien, algunas de ellas carecen de una validación científica para su medición, brindan una aproximación teórica de su construcción.

Educación emocional

Bisquerra (2000) define a la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como objetivo desarrollar competencias emocionales que le permitan a la persona capacitarse para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Se debería iniciar a edades tempranas y estar presente a lo largo de la vida de la persona. Asimismo, su aplicación no le competente solo a la educación, sino se encuentran en diversos contextos; familia, comunidad, organizaciones, etc.

Según los autores Rodríguez y Agudo (1998) refieren que la escuela; es una organización, en la cual, se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. La razón básica de su existencia, es la posibilidad de ofrecer experiencias educativas a juicio de la sociedad. Si bien, su función educativa la comparte con otras instituciones sociales como la familia, iglesia, sociedad, etc., es en la escuela donde se deposita, cada vez más, la responsabilidad de socializar a los individuos. Proporcionándoles un suficiente bagaje de conocimientos y valores que aseguren su integración adecuada en la sociedad. En estas mismas líneas, cabe resaltar que el objetivo fundamental de la educación es propiciar el bienestar personal y social del individuo.

Noddings, 2003 (como se citó en Bisquerra, 2013) refiere que muchas de las funciones que pertenecían a las familias, ahora están siendo asumidas por la escuela. Lo idóneo sería que las familias eduquen en valores y desarrollo emocional, sin embargo, muchas de ellas no se encuentran preparadas para realizarlo o por el factor tiempo. Es así que, la educación asume el rol de formador. Sin embargo, se reconoce que existen carencias en el sistema educativo peruano; desde el escaso material didáctico designado hasta la ausencia de formación personal y profesional del docente. Ello impide que se facilite un espacio para un real aprendizaje y un desarrollo intelectual y emocional (Mclauchlan De Arregui, 1994).

En palabras de Goleman (1995), un CI elevado no predice el éxito en la vida y en el mejor de los casos, el CI contribuye aproximadamente en un 20% a los factores que determinan el éxito, con lo que el 80% queda determinado por otros factores. Estos serían diversos y que engloban, básicamente, el despliegue de los componentes de la inteligencia emocional. Las mismas, que permiten al adolescente relacionarse con sus pares de forma adecuada, regular sus emociones y adecuarse a los patrones conductuales que la sociedad asigna. Esta es la ardua tarea que se ven involucradas a las escuelas de hoy.

Actualmente, existe preocupación por la enseñanza emocional y social, las cuales reducen los índices de violencia, enriquecen capacidades adaptativas, comprenden, controlan y expresan aspectos emocionales, y constituyen el fundamento del aprendizaje (Cohen, 2003). La tarea fundamental es enfocar la atención hacia los adolescentes, pues se encuentran vulnerables ante los diversos cambios que transitan, entre los cuales, se encuentra la consolidación de su identidad, preocupación por su autoimagen física, necesidad de independencia, sentido de pertenencia al grupo de pares, etc.

Por otro lado, el docente es un agente activo, que influye en los comportamientos y actitudes que asumen los alumnos. Extremera y Fernández-Berrocal (s.f.) refieren que el docente es un modelo a seguir por sus alumnos, y por ello debe poseer habilidades emocionales que le permitirán moldear y ajustar el perfil afectivo y emocional de sus estudiantes. Además, debe sensibilizarse y convencerse de la importancia de la educación emocional, formarse y entrenarse en las técnicas de enseñanza, competencias emocionales para conseguir efectos óptimos (Bisquerra, 2013).

Otro factor que propicia la educación emocional, es el clima escolar que se pueda percibir en el aula. De ello dependerá si favorece o dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje. En este espacio, Cohen (2003) menciona que los adultos atentos y compasivos, la relación con los pares y los servicios de respaldo sensibles y comprometidos, respaldan y sostienen un desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes. Además, desde el enfoque humanista, Carl Rogers en 1969 (como se citó en Casanova, 1989) fundamenta su visión del sistema educativo a través de su teoría centrada en el cliente. Él realiza una crítica al sistema educativo convencional, el cual se caracteriza por el modelo maestro- poseedor de conocimientos, alumnos- receptivos y bajo los lineamientos directivos y autoritarios. De acuerdo con el autor, facilitar un clima apropiado dentro del aula permitirá concederles a los alumnos la responsabilidad de su aprendizaje. Sin embargo, las escuelas necesitan incorporar, dentro de su sistema educativo, programas de educación emocional que permitan potenciar la práctica docente y del alumnado.

Extremera y Fernández-Berrocal (2013) mencionan que se han propuesto dentro de su sistema educativo, el empleo de programas de educación emocional. En Estados Unidos

el centro colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional con sus siglas en inglés CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), ente encargado de promover el aprendizaje emocional y social en las escuelas, siguen la hipótesis que los problemas que afectan a los jóvenes están causados por los mismos factores de riesgo emocional y social, y para su solución es necesario el desarrollo de estas habilidades. Asimismo, tenemos en España, la fundación Marcelino Botín a través de su programa Educación Responsable. En Cataluña, los programas desarrollados por el GROPE (Grop de Recerca en Orientación Psicopedagógica) tanto para niños como para adolescentes. Además, en Andalucía el laboratorio de la Universidad de Málaga lleva trabajando desde el año 1996, la prevención de la violencia, el desajuste psicoemocional mediante el programa INTEMO, modelo basado en el postulado de Mayer y Salovey (1997).

Delors, *et al.* (1996) en el conocido informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, señalan que debe asignar nuevos objetivos al sistema educativo, y por ende modificar la idea que se tiene de su utilidad. Para ello, se debe organizarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Podemos indicar que hemos cumplido con el primer pilar, estamos encaminando hacia el segundo. Sin embargo, los dos últimos que tienen que ver con la inteligencia emocional, aún permanecen en el olvido.

Comportamiento escolar

Taipe (2006) la define como el conjunto de conductas que el alumnado realiza en la escuela como en el hogar. Asimismo, agrega el aspecto cognitivo, que se plasma en los

resultados académicos y competencias socioemocionales; refiriéndose a las habilidades que posee el alumno para convivir en armonía.

Coon en el 2010 (como se citó en Fernández, 2015) se refiere a la conducta social como las acciones y reacciones del sujeto en situaciones sociales, es decir, frente a la presencia real o tácita de otros.

La conducta que manifiesta un alumno, puede estar determinado por diferentes factores. Por ejemplo; Bandura en 1962 (1974) propone una teoría sobre el aprendizaje, el cual refiere que un individuo realiza una conducta debido a la observación de la conducta que realiza otro individuo, es decir, las conductas se ejecutan por imitación o modelo. Tomando a este autor como referencia, en el contexto educativo, la plana docente es un modelo activo para las diversas manifestaciones de conductas que realizarán los estudiantes.

Para cuantificar aquellas conductas y su nivel de latencia, recurrimos a la valoración de los profesionales encargados de la supervisión de los alumnos dentro y/o fuera del plantel. Asimismo, en concordancia con García y Palacios (1991) cuando menciona que el rendimiento escolar responde a un medio, no a un fin, lo cual nos permite detectar aquellos alumnos que requieran de un mayor seguimiento. Medir la conducta en este contexto, requiere de una exigencia del docente, al evaluar de forma objetiva el desenvolvimiento del alumnado y de acuerdo a la normativa de la institución educativa.

Por otro lado, Rabadán y Giménez (2012) nos mencionan que actualmente nos encontramos en una sociedad en constantes cambios, los cuales han reducido el tiempo de adaptación de las personas. Estos cambios (intrageneracionales, sociales, tecnológicos y comunicativos) crean en diversas ocasiones un desbordamiento de información y la

creciente necesidad de que todo lo existente debe ser comprendido por las nuevas generaciones para su integración y desarrollo social. Esta urgente demanda que nace de las necesidades del mundo actual, repercute en gran medida en el proceso de maduración de los adolescentes. Debido a que, ellos se enfrentan a las presiones familiares, sociales y medioambientales. Principalmente, es en esta etapa donde necesitan mayor atención y orientación con respecto a los cambios que se ven inmersos.

En la escuela, se empiezan a manifestar variaciones en el comportamiento, que muchas veces son parte del proceso de maduración, pero, cuando se observan alteraciones que afectan el adecuado desarrollo del individuo y de los otros, hablamos de un trastorno de conducta.

Greciano (2001) refiere que uno de los problemas de conducta que manifiestan en la escuela, son las conductas disruptivas. Como el rechazo a la autoridad, conductas violentas, negativa a seguir indicaciones y normas, hostigamiento y acoso hacia otros compañeros. De esta manera dificultando el proceso enseñanza- aprendizaje. Asimismo, Garaigordobil (2005) en una investigación acerca de la conducta antisocial en los adolescentes, encontró que aquellos que manifiestan este tipo de conductas evidencian escasa comprensión hacia otros, bajo autocontrol, menos conductas prosociales, escasa asertividad, un mayor porcentaje de conductas agresivas y baja adaptación social. Además, estos adolescentes muestran bajo autoconcepto, una percepción negativa de sus compañeros de grupo, cogniciones prejuiciosas hacia diferentes grupos socioculturales, pocas cogniciones neutras no prejuiciosas, baja capacidad de empatía, alta impulsividad y problemas académicos. Un hallazgo importante en esta investigación es que no se

encontraron diferencias en relación al género, como tradicionalmente se pensaba, que el varón era más agresivo que la mujer.

Las conductas que manifiestan los alumnos responden a diversas razones de índole biológico, conductual, cognitivo y social. Aquí, lo importante es determinar el punto de partida de dichas conductas, que factores están contribuyendo y fortaleciéndolas, para luego desarrollar los planes de acción o medidas para reducir los comportamientos inadecuados.

La escuela

Desde su aparición, se han dado diversas definiciones de la escuela según el modelo o paradigma educativo empleado. Sin embargo, Crespillo (2010) refiere que actualmente, “la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio”. Asimismo, en palabras de Freire (1970) menciona que la escuela es un lugar donde no existen ignorantes y sabios absolutos, sino, es un espacio entre personas que buscan saber más.

Es el segundo agente socializador del individuo, un espacio que permite que el ser humano interactúe con sus pares. Asimismo, la escuela cumple la función formativa, prepara a la persona para que se pueda ajustar a la normativa de la sociedad. Al referirse al proceso de socialización.

Estévez, Martínez y Jiménez (2009) determinaron en su investigación que el grado de aceptación y rechazo de las relaciones interpersonales guarda relación con el ajuste psicosocial y éxito académico del alumnado. Para el adolescente, en esta época, su grupo

de pares toma vital importancia, halla seguridad, comprensión, fortalece su autonomía personal e identidad. Como lo afirman Almaguer y Elizondo (1998) “las figuras de autoridad; padres, maestros, van perdiendo ascendencia sobre el adolescente, y es el grupo de amigos quien cobrará más influencia sobre él” (p.80). En relación a ello, Fritz Redl refiere que el sentimiento de pertenencia al grupo ayuda a enfrentar las tensiones de la vida y conflictos de adaptación (Caplan y Lebovici, 1973, p.68)

Por otro lado, el docente percibe a los alumnos que no son aceptados por su grupo social y con un menor rendimiento académico, menos colaboradores en las actividades en el aula y considera menos probable que concluyan con éxito la enseñanza (Cava y Musitu, 2000). Por tal motivo, durante el proceso enseñanza- aprendizaje el docente cumple un rol activo. Debe conocer a sus alumnos desde el primer momento, emplear diferentes estilos de aprendizajes que se ajusten a las características de ellos, detectar y derivar alteraciones emocionales y conductuales, y brindar mecanismos de solución. Asimismo, Peinado (2002) menciona que el docente ejerce poder e influencia en la vida de los alumnos, actúa como modelo de conductas sociales, a la vez que moldea los comportamientos por medio de sistemas de recompensas y/o sanciones.

Las conductas que manifiestan los alumnos, como se menciona líneas arriba, responden a factores internos como externos; entre los externos también se puede mencionar el clima y el espacio de la escuela. Cowley (2010) refiere si existen aulas deterioradas, instalaciones deficientes, un ambiente negativo, rotación de la plana docente y un equipo directivo frágil, ello puede ser percibido negativo por los alumnos repercutiendo en su conducta.

Villanueva (2016) en su investigación concluye que el clima del aula va a depender del estilo y características del docente con los estudiantes, es decir, un estilo autoritario y tradicional del docente genera un clima desfavorable en el alumnado y por el contrario; un estilo innovador, cognoscitivo y autoritario, genera un clima favorable en alumnos de mayor autorregulación. Estos datos resaltan el rol y función que cumple el docente, él es el artífice de su clase, posee características y estilos que tiene que evaluar si son los más efectivos para cada grupo de alumnos.

Convivencia

La finalidad de la educación es formar al ser humano en forma integral; haciéndolo como persona de derecho, autónomo, libre, respetuoso de sí y de los demás, con valores interiorizados que lo hagan un ciudadano responsable, con mecanismos de adaptación a las exigencias del medio actual. Si bien, la familia es el primer agente de socialización, en el cual el individuo obtiene los primeros valores, normas y habilidades, la escuela ofrece el espacio intercultural para seguir fortaleciéndolas. Pérez y López (2010) resaltan la importancia que los centros educativos deben brindar a los objetivos instructivos, dentro de los cuales se planteen el desarrollo afectivo, moral y social del alumnado. Lo que implica la constitución de una comunidad y un espacio para la convivencia en el que se enseñen valores como el autoconcepto, la autoestima personal, el conocimiento de los otros, el diálogo, el respeto a los otros y a los derechos humanos, la participación en la toma de decisiones, el trabajo en equipo, los procedimientos democráticos y las normas de convivencia.

Malgesini y Giménez (2000) definen la convivencia en términos de vivir en buena armonía, cargada de ilusión, implica aprendizaje, normas comunes y regulación del conflicto. Exige, también, adaptarse a los demás y a la situación. Hace referencia a trabajar en unión, siendo flexibles, tolerantes entre cada uno de los miembros de la institución. Orientando las actividades y asumiendo medidas que busquen gestionar las relaciones sociales y el bien común. Sin embargo, para llevar una vida armoniosa, de relaciones pacíficas y respeto mutuo; se necesitan establecer límites entre ambos. Ello se realiza a través de normas, reglamentos, pautas y sanciones que orienta la conducta hacia un fin.

El sistema educativo actual ejerce poder sobre las normas, imponiendo obediencia, basándose en un modelo, muchas veces, autoritario en el cual la norma es la norma. Siguiendo esta premisa, Torrego y Villaoslada (2004) plantean tres modelos de gestión de la convivencia:

El Punitivo: el cual considera que se castiga por el incumplimiento de las faltas que se cometan. Sin considerar la relación entre las partes, y probablemente el conflicto siga latente sin ser abordado a profundidad.

El relacional: Basado en el diálogo y adecuada disposición de las partes para evitar o resolver conflictos. La aplicación de las sanciones queda a criterio del docente.

El integrado: Es una fusión de los dos modelos anteriores, es participativo y de autorregulación de la disciplina, se promueve mecanismos de diálogos que permitan reemplazar los castigos por compromisos. Además, exige que la institución cuente con recursos y espacios que propicien el diálogo.

Si bien el último modelo es el que más se ajustaría a las demandas de los centros educativos en cuanto a resolución de conflictos, existe escasez en la preparación de la

plana docente, la participación activa del alumnado, cambios en el curriculum y espacios destinados a dicho modelo. Sin embargo, es un modelo que propicia convivir en una cultura de respeto y responsabilidad, con valores de justicia y paz, de aprendizaje e interacción entre sus miembros. En referencia Torrego y Moreno (2003) refieren que las normas o reglas son más eficaces si han sido elaboradas en un modo participativo por todos sus miembros, el cual asegura que sea acatada por todos y evitar infracciones por omisión.

Los autores proponen los siguientes postulados para potenciar la convivencia en los grupos: generar sentido de pertenencia, participación activa en los objetivos del aprendizaje (asumiendo roles y tareas designadas) y favorecer la comunicación e interacción, teniendo en cuenta las necesidades e intereses del grupo.

Para impulsar una cultura de convivencia en los centros educativos, va a depender del grupo de docentes que la ejecuten. Aquí se despliega el papel del docente y/o tutor que se encargan de accionar el plan de convivencia. Es un espacio que permite promover el cambio de actitud o trabajar colaborativamente con los implicados en la resolución de los conflictos (Funes, 2009).

Disciplina y cumplimiento de normas

Para Woolfolk, 2010 (como se citó en Villanueva, 2016) es el conjunto de técnicas utilizadas para mantener un ambiente de aprendizaje adecuado, es decir, libre de problemas de conducta, que no perjudiquen el tiempo de aprendizaje.

Agustin (2014) menciona que es el proceso de gobernar, organizar y dirigir una clase de manera integral y eficaz, ofrece la oportunidad adecuada para desarrollar aptitudes en los alumnos, donde el docente facilita la tarea de aprendizaje y el alumno asimila las metodologías de control y orientación de conductas.

Ramo y Cruz, 1997 (como se citó en Funes, 2009) refieren que la disciplina es inherente a la convivencia, la definen como un conjunto de estrategias encaminadas a la socialización y el aprendizaje. Tiene una finalidad formativa, sirve de soporte para potenciar la buena convivencia.

Márquez, J., Díaz, J. y Cazzato, S. (2007) afirman que la disciplina se debe considerar como parte del mundo interno de la persona, un hábito que todo individuo logra para su autodomínio, actuando libre y responsablemente, más que un conjunto de normas y la aplicación de sanciones cuando se transgrede la regla. De esta manera, se forma a ciudadanos que puedan vivir en armonía y democracia.

Para Greciano (2001) las normas y reglas que mantienen el orden tanto en la familia como en la escuela es lo que conocemos como disciplina. La disciplina debe consistir en una dosis equilibrada de acción entre rigidez y flexibilidad, imposición y autodirección, control y participación.

Como estas definiciones y demás, buscan una misma finalidad potenciar el aprendizaje a la vez que se convive en armonía entre sus miembros, regulando la conducta y preparando al adolescente para la vida adulta. De acuerdo con García y otros, 1994 (como se citó en Márquez et. al, 2007) la disciplina cumple tres funciones: formas de organización en los espacios educativos, normas en el proceso de socialización y aprendizaje, formación de valores y de la conciencia humana. Asimismo, agregan implantar una forma de trabajo en la cual las tareas o actividades planificadas para el aula puedan ser realizadas de manera más eficiente.

La disciplina se ejerce por medio del cumplimiento de normas que prevalecen en cada centro educativo. Las normas y sanciones tienen que ser realistas y que se ajusten a la

dinámica de los involucrados. Torrego y Moreno (2003) mencionan que las normas tienen que ser pocas pero necesarias y razonables. Siendo argumentables desde los valores, controlables, compartidas, formuladas en términos positivos, coherentes con el proyecto educativo, válidas para todos y potencialmente aplicables por todos.

El cumplimiento de las normas por parte de los alumnos, va a depender del estilo que ejerza el docente en el aula. Pérez y López (2010) muestran dos modelos de aprendizaje de normas: modelo autoritario; centrado en la autoridad del docente, en el cual el alumno se limita a acatar lo dispuesto y que el incumplimiento de una norma amerita la ejecutar una sanción. Este modelo es deficiente, debido a que carece de la participación e involucramiento del alumnado, la necesidad y comprensión de las normas no están explicadas, y no aportan al desarrollo social e interiorización de valores en los alumnos. Por el contrario, el modelo participativo prioriza el diálogo y comunicación, impulsando a los jóvenes a cuestionarse sobre su conducta, contribuyendo a la toma de decisiones y resolución de conflictos, donde todos llegan a un consenso y se involucran en la elaboración de normas y sanciones guiadas por el docente.

El incumplimiento de las normas dispuesta por la institución, demanda aplicar un conjunto de sanciones con la finalidad de corregir las conductas inadecuadas. Así por ejemplo se encuentran los castigos; llamadas de atención, quedarse un tiempo más después de finalizada las clases, llamar a los padres de familia, quitar puntos, derivación a Dirección, entre otros. Sin embargo, los docentes tienen que emplear las recompensas, elogios más que las sanciones, solo en situaciones que sea necesario. Como Agustín (2014) lo refiere, las sanciones tienen un efecto negativo, puede provocar agresividad en los alumnos y establecer actitudes negativas hacia el aprendizaje. Por ello, antes de aplicar

cualquier sanción o estrategia correctiva se debe conocer la causa del comportamiento para establecer la norma más adecuada.

El sistema de recompensas y sanciones pueden funcionar bien en la escuela, pero en el hogar queda un vacío aún por trabajar. La responsabilidad es compartida entre la escuela y el hogar, los padres de familia, muchas veces, adoptan estilos de enseñanzas que refuerzan las conductas inadecuadas, lo que dificulta la labor del docente en el aula. Nicolson y Ayers (2002) aconseja que los padres adopten un estilo de autoridad; en el cual se muestren firmes y cariñosos con sus hijos, utilizan el diálogo y razonamiento para resolver los conflictos.

2.3 Definición de términos

Adolescente: Es el individuo que transita de la etapa de la pubertad hacia la adolescencia, la cual se caracteriza por cambios hormonales, comportamentales y que le permitan alcanzar la autonomía y hacerse responsable de sus actos.

Alumno: Persona, llamado estudiante o aprendiz, el que adquiere conocimientos de otra persona mayor capacitada.

Conductas disruptivas: Son aquellas conductas problemáticas, inapropiadas que realizan los estudiantes dentro del aula.

Contexto educativo: Son elementos y factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula.

Conducta escolar: Aquellas acciones que realizan los alumnos, de acuerdo al cumplimiento de las normas y caso contrario administración de sanciones por faltas a la normatividad de la institución educativa.

Comportamiento: Se refiere al conjunto de fenómenos que son observables o que son factibles de ser detectados, lo cual implica la consigna metodológica de atenerse a los hechos tal y cual se presentan.

Comportamiento escolar: Es el conjunto de conductas que realiza el alumno en el hogar como en la escuela, y que se refleja en los resultados académicos y conductuales (Taipe, 2006).

Convivencia: Es la constitución de una comunidad y espacio, en el que se interiorizan valores, normas, habilidades que le permiten a la persona interactuar adecuadamente con otros.

Disciplina: Se define como el conjunto de normas y sanciones que aplican los docentes para ajustar la conducta y potenciar la convivencia.

Educación emocional: Bisquerra (2000) define a la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como objetivo desarrollar competencias emocionales que le permitan a la persona capacitarse para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Escuela: Es el segundo agente socializador del individuo, un espacio que permite que el ser humano interactúe con sus pares. Asimismo, la escuela cumple la función formativa, prepara a la persona para que se pueda ajustar a la normativa de la sociedad.

Inteligencia: Spearman (1927) y Terman (1975) la definen Inteligencia como una capacidad general, única para formar conceptos y resolver problemas (Trujillo y Rivas, 2005).

Emoción: Biquerra (2003) la define como un estado de excitación o perturbación en la cual transita el organismo y que predispone una respuesta organizada. Las emociones se generan como una respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Inteligencia emocional: La inteligencia emocional es la capacidad para comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados. Incluye las habilidades de percibir, juzgar y expresar la emoción con precisión; contactar con los sentimientos o generarlos para facilitar la comprensión de uno mismo o de otra persona; entender las emociones y el conocimiento que de ella se deriva y regular las mismas para promover el propio crecimiento emocional e intelectual.

Problemas de conducta: Al conjunto de acciones y comportamientos que afectan el buen desenvolvimiento de un sujeto dentro de su medio. Asimismo, se puede presentar como conductas disruptivas, desafiantes y/o negativistas, dificultades en la atención, hiperactividad, etc., que impide que el individuo establezca vínculos dentro de su grupo social. Sin una intervención oportuna puede desencadenar en un trastorno conductual, dificultando su esfera personal, familiar y social, y por ende derivando en edades posteriores en un trastorno de personalidad.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Hipótesis de la investigación

3.1.1 Hipótesis general

Existe relación entre inteligencia emocional y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.

3.1.1.1 Hipótesis específicas

- El nivel de inteligencia emocional total en ambos sexos de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016 es promedio.
- Los niveles de los componentes de la inteligencia emocional en ambos sexos de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016 son promedio.
- Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción intrapersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.
- Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción interpersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.

- Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción de adaptabilidad y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.
- Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del manejo del estrés y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.
- Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del estado de ánimo y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.

3.2 Variables, dimensiones e indicadores

Variable 1

Inteligencia emocional

Definición conceptual: Es la capacidad para comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlos para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados (Palomino, 2010).

Definición operacional: Es el puntaje que se obtiene del inventario de Bar-On Ice, traducido y adaptado por Zoila Abanto, Leonardo Higuera y Jorge Cueto (2000). Según la escala de valoración, se considera a los estudiantes con una marcada capacidad emocional aquello que obtuvieron de 130 a más puntaje; una capacidad emocional muy alta a los que ponderaron de 120 a 129; capacidad emocional alta a los que obtuvieron de 110 a 119 de puntaje; capacidad emocional promedio con un ponderado de 90 a 109; estudiantes con puntaje de 80 a 89 capacidad emocional baja;

de 70 a 79 capacidad emocional muy baja y de 70 a menos con una capacidad emocional marcadamente baja.

Dimensiones

Componente emocional intrapersonal: Reúne los siguientes subcomponentes, comprensión emocional de sí mismo, seguridad, autoestima, autorrealización e independencia.

Componente emocional interpersonal: Reúne los siguientes subcomponentes, empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.

Componente emocional de adaptabilidad: Reúne los siguientes subcomponentes, solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.

Componente emocional del manejo del estrés: La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin *desmoronarse*, enfrentando activa y pasivamente el estrés. Reúne los siguientes subcomponentes, tolerancia a la frustración y control de impulsos.

Componente emocional del estado de ánimo en general: Reúne los siguientes subcomponentes, optimismo y felicidad.

Variable 2

Comportamiento escolar

Definición conceptual: Es el conjunto de conductas que realiza el alumno dentro y/o fuera del entorno escolar y que contribuye al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Definición operacional: Resultado final de las notas de conducta promediadas de los cuatro bimestres académicos. Los criterios de evaluación se encuentran en función a la puntualidad y asistencia, presentación personal, cuidado del patrimonio institucional, orden y cumplimiento de las normas de convivencia (Ministerio de Educación, 2005). La calificación es de una escala del 1 al 4, siendo la nota máxima 20. Según la escala de valoración, se considera a los estudiantes con un nivel de logro destacado aquellos que obtuvieron de 18 a 20 de puntaje; nivel de logro esperado a los que ponderaron de 14 a 17; nivel de logro en proceso a los que obtuvieron de 11 a 13 de puntaje; y nivel de logro en inicio con un ponderado de 10 a menos de puntaje. Además, los casos más relevantes son derivados al departamento de psicología para una mejor evaluación.

Dimensiones

Presentación personal: Es la forma como la persona se muestra ante los demás, en aspectos de vestimenta, aseo, peinado, etc. En el contexto educativo, se refiere si el alumno se presenta adecuadamente uniformado, aseado y peinado.

Puntualidad: Calidad del alumnado para llegar a tiempo al inicio de las clases, después de los recesos y/o cambios de cursos y cumple con las tareas asignadas.

Responsabilidad: Cumple con el cuidado del mobiliario del aula y de la institución educativa.

Orden: Mantiene un buen comportamiento durante el desarrollo de las clases.

Respeto: Cumple con las normas de convivencia en un clima de respeto y armonía en el aula.

Operacionalización de las variables

VARIABLE 1	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Inteligencia Emocional	Cociente Emocional Intrapersonal	Conocimiento de sí mismo Seguridad Autoestima Autorrealización Independencia	7,9,23,35,52,63,88,116 22,37,67,82,96,111,126 11,24,40,56,70,85,100,114 ,129 6,21,36,51,66,81,95,110,1 25 3,19,32,48,92,107,121
	Cociente Emocional Interpersonal	Empatía Responsabilidad social Relaciones interpersonales	18,44,55,61,72,98,119,124 16,30,46,61,72,76,90,98,1 04,119 10,23,31,39,55,62,69, 84,99,113,128
	Cociente Emocional de Adaptabilidad	Solución de Problemas Prueba de la Realidad Flexibilidad	1,15,29,45,60,75,89,118 8,35,38,53,68,83,88,97,11 2,127 14,28,43,59,74,87,103,131
	Cociente Emocional del Manejo del Estrés	Tolerancia a la Frustración y Control de Impulsos	4,20,33,49,64,78,93,108,1 22 13,27,42,58,73,86,102,117 ,130
	Cociente Emocional del Estado de Ánimo en General	Optimismo y Felicidad	11,20,26,54,80,106,108,13 2 2,17,31,47,62,77,91,105,1 20

VARIABLE 2	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Comportamiento en el aula	Presentación Personal	Asiste al colegio correctamente uniformado	Del 1 al 4
	Puntualidad	Asiste puntualmente al colegio y cumple con las actividades asignadas	Del 1 al 4
	Responsabilidad	Muestra responsabilidad en el cuidado del mobiliario y/o institución educativa	Del 1 al 4
	Orden	Mantiene el orden y buen comportamiento en el aula durante el desarrollo de la clase	Del 1 al 4
	Respeto	Cumple las normas de convivencia en un clima de respeto y armonía en el aula.	Del 1 al 4

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Diseño metodológico

El diseño de investigación fue de tipo no experimental transversal. Tal como lo refieren los autores Hernández, Fernández y Baptista (1991) es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Asimismo, es transversal porque se recolectaron los datos en un momento determinado.

4.1.1 Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptiva correlacional. Descriptiva porque busca conocer el nivel de las variables de estudio. Asimismo, es correlacional porque tiene la intención de medir el grado de relación que existe entre dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

4.2 Diseño muestral, matriz de consistencia

4.2.1 Población

Estuvo conformada por 292 total de alumnos de quinto año de educación secundaria de ambos sexos, con edades comprendidas entre 16 y 18 años, y distribuidos en 9 secciones.

4.2.2 Muestra

El muestreo fue de tipo intencional (Kerlinger, 1993) quien lo define como: “...el uso de toda la población como muestra”. Sin embargo, de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión, la muestra final fue de 225 alumnos.

Criterios de Inclusión:

- Alumnos matriculados en quinto año de secundaria.
- Responder de manera voluntaria y presencial a la prueba.
- Edad a partir de 16 años en adelante.
- Puede omitir hasta 03 ítems que correspondan a un mismo componente.

Criterios de Exclusión:

- Alumnos ausentes al momento de la aplicación.
- Ausencia de datos completos.
- Alumnos retirados antes de finalizar el año lectivo 2016.
- Haber marcado 02 opciones de respuesta en un mismo ítem.
- No haber respondido más de 8 ítems en la prueba.
- Omitir más de 01 ítem en los subcomponentes compuestos por 7 u 8 ítems; omitir más de 02 ítems, en los subcomponentes compuestos por 9 o 10 ítems, y omitir más de 03 ítems en los subcomponentes compuestos por 11 ítems.
- Pruebas Invalidadas

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2016

Problemas	objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores	Muestra	Metodología
Problema principal	Objetivo general	Hipótesis general			
¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?	Identificar la relación entre inteligencia emocional y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.	Existe relación entre inteligencia emocional y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.	Variable 1 Inteligencia emocional -Componente intrapersonal -Componente interpersonal	Población: 292 alumnos de quinto de secundaria de ambos sexos, con edades comprendidas entre 16 y 18 años.	Diseño: No experimental-transversal de tipo descriptivo-correlacional. Muestreo: tipo intencional
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas			Instrumento
¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional total según sexo de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?	Identificar el nivel de inteligencia emocional total según sexo de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.	El nivel de inteligencia emocional total en ambos sexos de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016 es promedio.	-Componente de adaptabilidad -Componente manejo del estrés -Componente del estado de ánimo	Muestra: 225 alumnos de quinto de secundaria.	Inventario de cociente emocional de Bar-On, traducido y adaptado por Zoila Abanto, Leonardo Higuera y Jorge Cueto (2000). Libreta de notas de conducta al finalizar el año lectivo.
¿Cuál es el nivel de los componentes de la inteligencia emocional según sexo de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?	Identificar el nivel de los componentes de la inteligencia emocional según sexo de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.	Los niveles de los componentes de la inteligencia emocional en ambos sexos de los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016 son promedio.	Variable 2 Comportamiento escolar		
¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción intrapersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?	Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción intrapersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.	Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción intrapersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.	-Presentación personal -Puntualidad -Responsabilidad -Orden -Respeto		
¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en	Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en				

<p>emoción interpersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?</p> <p>¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción de adaptabilidad y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?</p> <p>¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del manejo del estrés y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?</p> <p>¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del estado de ánimo y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016?</p>	<p>en emoción interpersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.</p> <p>Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción de adaptabilidad y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.</p> <p>Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del manejo del estrés y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.</p> <p>Identificar la relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del estado de ánimo y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.</p>	<p>Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción interpersonal y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.</p> <p>Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción de adaptabilidad y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.</p> <p>Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del manejo del estrés y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.</p> <p>Existe relación entre inteligencia emocional expresada en emoción del estado de ánimo y comportamiento escolar en alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa año 2016.</p>			
---	---	--	--	--	--

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

4.3.1 Técnicas

Para medir la variable inteligencia emocional, se utilizó la evaluación psicométrica por medio del inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice, traducido y adaptado por Zoila Abanto, Leonardo Higuera y Jorge Cueto (2000). Además, se empleó la técnica documental para obtener las notas del comportamiento en el aula, accediendo a los promedios ponderados correspondientes a la evaluación del comportamiento por parte de tutores y auxiliares al final del año lectivo 2016. Asimismo, se realizó el análisis estadístico a través del programa Excel.

4.3.2 Instrumentos de recolección de datos

Inteligencia emocional

Se utilizó el inventario de cociente emocional de Bar-On, traducido y adaptado por Zoila Abanto, Leonardo Higuera y Jorge Cueto (2000). La aplicación es de forma individual o colectiva dirigido a individuos de 16 años en adelante y la duración de 20 a 50 minutos. La prueba consta de 133 ítems que utilizando el sistema Likert, brinda a los alumnos la alternativa de elegir una de las cinco opciones: Nunca o rara vez es mi caso; Pocas veces es mi caso: A veces es mi caso; Muchas veces es mi caso: Siempre o con mucha frecuencia es mi caso. La hoja de aplicación también registra nombre, edad, sexo, grado de instrucción, ocupación y profesión de los evaluados.

El inventario se califica de forma manual, con la ayuda de 02 plantillas que facilitan su corrección y su posterior interpretación. Una vez obtenido los puntajes de cada componente y sub componente, el resultado se interpreta según el nivel donde se ubique. Según la escala de valoración, se considera a los estudiantes con una marcada capacidad emocional aquellos que obtuvieron de 130 a más puntaje; una capacidad emocional muy alta a los que ponderaron de 120 a 129; capacidad emocional alta a los que obtuvieron de 110 a 119 de puntaje; capacidad emocional promedio con un ponderado de 90 a 109; estudiantes con puntaje de 80 a 89 capacidad emocional baja; de 70 a 79 capacidad emocional muy baja y de 70 a menos con una capacidad emocional marcadamente baja.

Validez de la prueba

El examinar la validez del ICE de Bar-On significa en esencia comprobar cuan exitoso es evaluando aquello para lo cual fue diseñado (es decir, la inteligencia emocional y sus componentes factoriales). Se realizaron nueve tipos de estudios de validez: Validez aparente y de contenido (sí los ítems parecían estar capturando la esencia de cada escala y subescala). Validez de factores (el grado en el cual la estructura original del cuestionario es confirmada). Validez de construcción, convergente, divergente y de criterio de grupo (el grado en que las escalas están midiendo lo que se supone deben medir en vez de algo más). Validez discriminante (el grado en el cual las subescalas permiten identificar y diferenciar entre personas que son emocionalmente más inteligentes de las que son emocionalmente menos inteligentes) y validez predecible (si el test permite

predecir la conducta emocionalmente inteligente en el futuro). Se encontraron en todos los casos coeficientes de validez claramente adecuados, por lo cual aquellos que administren este cuestionario pueden, con toda seguridad, confiar en la precisión y calidad de los resultados que obtendrán (Abanto, Higuera y Cueto, 2000).

Confiabilidad de la prueba

Su confiabilidad ha sido obtenida por el método de consistencia interna utilizando el estadístico Alfa de Cronbach obteniendo coeficientes para las quince subescalas que mide entre 0.69 y 0.86, con un coeficiente de consistencia interna total de 0.76, y por el método del test retest obteniendo un coeficiente de confiabilidad promedio para las quince subescalas en el retest después de un mes de 0.85 y después de cuatro meses de 0.75. Se puede concluir que el ICE ha demostrado una confiabilidad adecuada.

4.4 Técnicas del procesamiento de la información

El primer paso en la investigación fue realizar visitas periódicas a la institución educativa con el fin de ir recolectando información por medio de los tutores, docentes, auxiliares y psicólogos acerca de los cambios que se dan en la metodología de trabajo como observar la dinámica de los estudiantes. Posteriormente, se solicitó un permiso al departamento de dirección para la aplicación del instrumento en el quinto año de secundaria.

Una vez aceptaba la solicitud con la fecha y hora indicada, se procedió con la aplicación del instrumento con el apoyo del psicólogo y las dos colaboradoras. Se ingresó aula por aula, explicando el motivo de la aplicación y brindando las indicaciones. Una vez culminada la prueba se procedió a recogerlas, contabilizarlas y guardarlas en un sobre, evitando así confundirlas.

Finalmente, se recurrió al análisis documental, accediendo a las notas de conducta de los alumnos de quinto de secundaria al finalizar el año lectivo.

4.5 Técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de la información

Se elaboró una base datos en excel en el cual se consolidaron los resultados de los componentes, subcomponentes y el puntaje total de la variable inteligencia emocional, y adicionalmente se elaboró una columna con los ponderados de las notas de conducta. Los puntajes fueron sometidos a un análisis estadístico, que se efectuó por medio del programa Excel. Para el procesamiento de los datos y verificación de las hipótesis se utilizaron los siguientes estadísticos:

- Media Aritmética, es el puntaje total obtenido que corresponde a la suma de todos los puntajes dividido entre el número total de sujetos.

Su fórmula es la siguiente:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

donde :

$$\begin{aligned}\bar{X} &= \text{Media Aritmética} \\ \sum X &= \text{Sumatoria de los puntajes.} \\ N &= \text{Número de sujetos.}\end{aligned}$$

- Desviación Estándar, es una medida de variabilidad basada en los valores numéricos de todos los puntajes.

Su fórmula es la siguiente:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N} - (\bar{X})^2}$$

donde :

σ = Desviación Estándar.

$\sum X^2$ = Sumatoria de los cuadrados de los puntajes.

$(\bar{X})^2$ = Media aritmética al cuadrado.

N = Número de sujetos.

- Correlación Producto Momento de Pearson, es una prueba paramétrica que mide el grado de correlación entre los puntajes obtenidos en dos variables y que indica el nivel de significación de la correlación observada (Greene y D'Oliveira, 1984). También llamada “producto de los momentos” y puede concebirse como aquella proporción que expresa el punto hasta el cual los cambios de una variable son acompañados (o dependen) de cambios en la otra (Garrett, 1971).

Su fórmula es la siguiente:

$$r = \frac{N (\sum XY) - (\sum X) (\sum Y)}{\sqrt{(N (\sum X^2) - (\sum X)^2) (N (\sum Y^2) - (\sum Y)^2)}}$$

Donde:

- r = Coeficiente de correlación de Pearson.
- SX = Suma de los puntajes de la variable “X”
- Sy = Suma de los puntajes de la variable ”Y”
- SX² = Suma de los cuadrados de los puntajes de la variable “X”

SY^2	=	Suma de los cuadrados de los puntajes de la variable “Y”
SXY	=	Suma de los productos de las variables “X” e “Y”
N	=	Número de sujetos

4.6 Aspectos éticos contemplados

Para fines de salvaguardar información acerca de la muestra estudiada, se han omitido los nombres de los participantes, nombre y lugar específico de la institución como parte de proteger el bienestar y dignidad de los participantes (Art. 81 código de ética profesional psicólogo). Asimismo, durante la aplicación de los instrumentos se informó a los participantes y docentes los fines de la investigación y la libertad de declinar su participación (Art. 83 código de ética profesional psicólogo). Finalmente, se contempla brindar los resultados de la investigación a las autoridades pertinentes de la institución.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados en función de los objetivos que guían la investigación; en la primera sección se presenta la distribución de la muestra en función del sexo, los resultados descriptivos de las variables y en la segunda parte los resultados comparativos de la muestra total.

5.1 Análisis descriptivo

Tabla 1 **Distribución del Sexo del total de la Muestra**

Sexo	N	%
Masculino	123	54.67
Femenino	102	45.33
Total	225	100.00

En la Tabla 1 se observa que la muestra está conformada por 123 varones, representado por un 54.67% y 102 estudiantes del sexo femenino, representado por el 45.33% de la muestra total.

Tabla 2**Medias y Desviación Estándar de los Componentes de la Inteligencia Emocional (N=102)
Femenino**

Componentes	M	DS	CE	Nivel
CE Intrapersonal	152.47	20.05	92	Promedio
CE Interpersonal	97.03	9.57	94	Promedio
CE Adaptabilidad	91.73	10.18	86	Baja
CE Manejo del estrés	64.51	10.60	95	Promedio
CE Estado de ánimo	67.60	9.30	99	Promedio
CE Total	444.20	46.14	90	Promedio

Como se observa en la Tabla 2, las medias de los cuatro componentes han alcanzado una puntuación que supera el puntaje de 90 que es el mínimo para considerarse dentro del Promedio. Sin embargo, el componente emocional de adaptabilidad obtuvo una media de 91.73 con un puntaje de 86, ubicándose en el nivel bajo y con una desviación estándar de 10.18. Asimismo, la media del componente emocional total obtuvo una puntuación de 90 logrando ubicarse dentro del Promedio de la muestra total de mujeres.

Tabla 3**Medias y Desviación Estándar de los Componentes de la Inteligencia Emocional (N=123)
Masculino**

Componentes	M	DS	CE	Nivel
CE Intrapersonal	152.67	18.21	90	Promedio
CE Interpersonal	89.69	11.10	86	Promedio
CE Adaptabilidad	90.22	9.74	83	Baja
CE Manejo del estrés	63.97	8.61	88	Baja
CE Estado de ánimo	67.65	8.10	97	Promedio
CE Total	434.98	43.09	87	Baja

Como se observa en la Tabla 3, las medias de los componentes intrapersonal, interpersonal y estado de ánimo han alcanzado una puntuación que supera el puntaje de 90 que es el mínimo para considerarse dentro del Promedio. Sin embargo, el componente emocional de adaptabilidad y manejo del estrés obtuvieron medias que superaron el puntaje de 80, ubicándose en el nivel bajo. Asimismo, la media del componente emocional total obtuvo una puntuación de 87 logrando ubicarse en el nivel bajo de la muestra total de varones.

Tabla 4**Frecuencia y Porcentajes del Comportamiento Escolar (N=225)**

Puntaje	Nivel	N	%
18-20	Logro Destacado	67	29.78
14-17	Logro Esperado	121	53.78
11-13	En Proceso	37	16.44
10 a menos	En Inicio	0	0.00
Total		225	100.00

Como se observa en la Tabla 4, el 53.78% de la muestra estudiada se ubica en el nivel de Logro esperado del comportamiento escolar, seguido de un 29.78% que se encuentra en el nivel Logro Destacado y un 16.44% que se encuentra En Inicio.

5.2 Análisis inferencial

Tabla 5

Coefficiente de Correlación de Pearson entre Inteligencia Emocional y Comportamiento Escolar (N=225)

	CE INTRA	CE INTER	CE ADAP	CE M ESTRÉS	CE ÁNIMO	CE TOTAL
Comportamiento Escolar	0.107	0.239	0.155	0.085	0.070	0.164

$p \leq 0,05$

Los resultados de la Tabla 5 muestran que existe una correlación positiva entre el componente emocional interpersonal y el comportamiento escolar (0.239); lo que indica que cuando aumenta o disminuye la empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social; aumenta o disminuye el comportamiento escolar.

5.3 Comprobación de Hipótesis

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el comportamiento escolar, lo que indica relación entre ambas variables.

El nivel de inteligencia emocional total de las mujeres es promedio. Lo contrario con los varones, los resultados indicaron un nivel de inteligencia emocional total baja.

Los niveles de los componentes de la inteligencia emocional de las mujeres son promedio, a excepto del componente de adaptabilidad con un nivel bajo. En el caso de los varones los niveles de los componentes intrapersonal, interpersonal y estado de ánimo se

encuentran dentro del promedio. Sin embargo, el nivel es bajo en los componentes de adaptabilidad y manejo del estrés.

Entre la inteligencia emocional expresada en emoción intrapersonal y el comportamiento escolar se obtuvo que $r = 0.107$, lo cual indica que no existe relación significativa.

Entre la inteligencia emocional expresada en emoción interpersonal y el comportamiento escolar se obtuvo que $r = 0.239^*$, lo cual indica relación significativa.

Entre la inteligencia emocional expresada en emoción de adaptabilidad y el comportamiento escolar se obtuvo que $r = 0.155$, lo cual indica que no existe relación significativa.

Entre la inteligencia emocional expresada en emoción de manejo del estrés y el comportamiento escolar se obtuvo que $r = 0.085$, lo cual indica que no existe relación significativa.

Entre la inteligencia emocional expresada en emoción del estado de ánimo y el comportamiento escolar se obtuvo que $r = 0.070$, lo cual indica que no existe relación significativa.

5.4 Discusión

Al encontrar relación significativa en uno de los componentes de la inteligencia emocional, se puede afirmar que existe correlación significativa entre la inteligencia emocional y el comportamiento escolar en los alumnos de quinto de secundaria. Este hallazgo refleja que los alumnos mientras; alberguen un adecuado conocimiento emocional de sí mismo, muestren seguridad, sean optimistas, se conecten con las necesidades de

otros, se adecuen a su entorno, resuelvan situaciones conflictivas, manejen el estrés y control de impulsos, obtienen mayor calificación en las notas de conducta. Es decir, el alumno cumple y se adecua a las normas asignadas por la institución. Caso contrario que sucede con aquellos con puntuaciones bajas en inteligencia emocional. Este resultado coincide con el de Peinado (2002), en su investigación comparó los niveles de autoasertividad y heteroasertividad con el comportamiento escolar, encontrando diferencias significativas a favor de las mujeres. Por el contrario, la autora refiere que los varones tienen una tendencia a exponer más comportamientos vinculados al no seguimiento de normas.

De las hipótesis específicas

Los resultados de la investigación señalan diferencias de puntuaciones de la inteligencia emocional entre ambos sexos. Los varones presentan una puntuación baja y las mujeres presentan una puntuación promedio en el componente emocional total. Cabe indicar que los dos grupos obtuvieron puntuaciones bajas en el componente de adaptabilidad. Estos resultados difieren con los hallazgos realizados por Zambrano (2011), Trigos (2013), Guerrero (2014) y Ugarriza (2001) quienes en sus investigaciones no encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en el nivel de inteligencia emocional total.

En relación a los componentes de la inteligencia emocional, se halló bajas puntuaciones en el componente de manejo del estrés y adaptabilidad en los varones, lo cual indica que presentan dificultad para adecuarse a las nuevas exigencias del entorno, manejo de situaciones estresantes, son poco flexibles y realistas. Estos resultados difieren de los

hallazgos de Ugarriza (2001), quien encontró en los resultados de su estudio que los varones tienden a solucionar los problemas, denotan una mejor tolerancia a la tensión y control de impulsos.

Por otro lado, Guerrero (2014) coincide con los resultados de esta investigación en cuanto afirma que las mujeres presentan un mayor promedio del manejo del estrés a diferencia de los varones. Como lo refiere el autor, esto se debería a su formación y al rol de género que asumen en la sociedad, ellas buscan un mayor apoyo social, se centran en los problemas y buscan diferentes soluciones. A nivel internacional, Fortes *et al.* (2013) y BarOn (1997) difieren con estos resultados, ellos encontraron que los varones puntuaron más alto en el componente manejo del estrés. Se puede explicar que la muestra del estudio de Fortes *et al.* estuvo constituida por estudiantes universitarios, además que se empleó el BarOn como instrumento de evaluación y como lo refiere Ugarriza (2001) la inteligencia emocional cambia con el transcurso de los años.

En referencia al componente de adaptabilidad que ambos sexos puntuaron bajo, se opone los resultados encontrados en la investigación de Fernández (2015), en el cual el 69% de su muestra presentan una adecuada capacidad para manejar situaciones conflictivas, flexibles, y adecuarse a los cambios. Asimismo, Rosas (2010) en su estudio no encontró diferencias significativas entre su muestra, pero los alumnos de los colegios mixtos obtuvieron puntuaciones más altas que los de los colegios diferenciados (colegio de varones o mujeres).

Entre el componente intrapersonal y el comportamiento escolar no existe relación significativa. Este resultado indica que a mayor o menor autoestima, conocimiento de sí mismo, independencia y capacidad de desarrollar su potencial, no repercute en el

comportamiento del estudiante. Este hallazgo difiere parcialmente con el hallado por Garaigordobil *et al.* (2013), ellos encontraron que las mujeres con altas puntuaciones en conducta antisocial tienen significativamente menor nivel de autoestima (autoevaluación y evaluación de los padres), y estas relaciones se encuentran también en los varones (solo en la evaluación de los padres).

Entre el componente interpersonal y el comportamiento escolar existe relación significativa. Este resultado coincide con el hallado por Inglés *et al.* (2014) ellos confirman que los adolescentes con altas puntuaciones en agresión física, verbal, hostilidad e ira presentan puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional. Ello explica que los estudiantes con menor capacidad empática, con dificultades para relacionarse con su medio, trabajar en equipo siendo responsables y confiables, manifiestan dificultades para manejar sus emociones que puede llevarlos a actuar de forma agresiva con su entorno, repercutiendo así en su baja nota de conducta.

Por el contrario, sucede con aquellos alumnos que son capaces de establecer y mantener relaciones satisfactorias, siendo empáticos y colaboradores, se encuentran dentro del promedio o con altas notas de conducta. Además, un dato interesante hallado en la investigación de Garaigordobil *et al.* (2013) menciona que los participantes con altas puntuaciones en conducta antisocial (autoevaluada) presentan mayor extraversión, es decir, mayor capacidad para relacionarse, son enérgicos, asertivos, espontáneos, expresan sus emociones tal cual la experimentan. Ello podría explicar que las personas con estas características de personalidad puedan tener escaso control de sus comportamientos, al actuar de forma espontánea sin evaluar las consecuencias posteriores. Cabe mencionar que este estudio se llevó a cabo con estudiantes escolares españoles.

Entre el componente adaptabilidad y el comportamiento escolar no existe relación significativa. A pesar que la muestra obtuvo puntuaciones bajas en este componente (Tabla 2 y 3), ello no repercute directamente en su nota de conducta. Ello se puede explicar, porque la mayoría de los estudiantes provienen de familias en donde prima la cultura institucional de corte castrense, donde se priorizan las normativas y ellos tienen necesariamente que ajustarse a ellas.

Entre el componente manejo del estrés y el comportamiento escolar no existe relación significativa. Este resultado difiere del propuesto por BarOn (1997) el cual refiere que las personas que controlan sus emociones e impulsos, se pueden enfrentar de forma positiva y activa a las situaciones adversas. Este hallazgo resultado interesante, rechaza el supuesto que una persona que tenga escaso control de sus emociones, actuará de forma inadecuada y viceversa. Al revisar la literatura se puede mencionar a Almaguer y Elizondo (1998), ellos refieren que el grupo de amigos cobra importancia para la vida del adolescente. Por tal motivo, pueden verse influenciados por el grupo de pares para desafiar a la autoridad. Asimismo, Peinado (2002) refiere que el docente ejerce poder e influencia en la vida de los alumnos, además, la percepción que ellos tengan de su maestro repercutirá en las conductas que estos asuman.

Entre el componente estado de ánimo en general y el comportamiento escolar no existe relación significativa. Es decir, los estudiantes que son capaces de sentirse satisfechos consigo mismo, disfrutan de ellos y de otros, y mantienen una actitud positiva antes las adversidades, no está relacionada con el comportamiento escolar. Como refiere Zuasua, (2007, citado en Guerrero, 2014) esta capacidad se puede haberse desarrollado en el hogar, de acuerdo al modelo de los padres y al estilo de crianza que le permite reconocer

al estudiante las dificultades del entorno, con una actitud de afrontamiento con la finalidad de cambiarla y asumirla con responsabilidad. Sin embargo, las presiones ambientales pueden conllevar a que los alumnos efectúen comportamientos inadecuados repercutiendo en su nota de conducta.

En síntesis, estos resultados permiten señalar que los estudiantes albergan la capacidad de conectarse y expresar sus propias emociones, son asertivos, se sienten satisfechos consigo mismos, disfrutan y son positivos en la vida. Sin embargo, hay que potenciar programas de desarrollo de competencias interpersonales; enfatizando en el trabajo en equipo, colaborativo, asumiendo responsabilidades desde una posición empática. Pues, esta competencia permitirá en un futuro que el estudiante se puede desenvolver adecuadamente en las diversas esferas de su entorno. Principalmente, hoy en día, las empresas no solo buscan profesionales con competencias técnicas sino con habilidades emocionales que le brinden un valor agregado a su trabajo.

5.5 Conclusiones

- En relación a la inteligencia emocional, las mujeres presentan capacidad adecuada en los componentes de la variable, a excepción del componente de adaptabilidad que se encuentra por debajo del promedio.
- En relación a la inteligencia emocional, los varones presentan capacidad adecuada en los componentes de la variable, a excepción del componente de adaptabilidad y manejo del estrés que se encuentra por debajo del promedio.

- Para ambos géneros, el componente de adaptabilidad se encuentra por debajo del promedio, siendo necesario potenciar este componente.
- En relación al comportamiento escolar, más de la mitad de la muestra (53.78%) se encuentra en el Logro Esperado, lo que indica que muestran conductas adecuadas alineadas a las normativas de la institución.
- En referencia a la relación entre los componentes de la inteligencia emocional con el comportamiento escolar, los resultados indicaron relación significativa con el componente interpersonal.
- Por tal motivo se afirma la hipótesis que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el comportamiento escolar, lo que indicaría a mayor o menor nivel de control emocional, expresión de las emociones, empatía, adaptabilidad, optimismo, etc. mayor o menor manifestación de conductas adecuadas.

5.6 Recomendaciones

- Establecer programas de prevención que permitan detectar y reducir las conductas inadecuadas en la escuela.

- Incentivar el desarrollo de programas que contemplen estrategias para potenciar la inteligencia emocional tanto para estudiantes como para la plana docente.
- Fomentar talleres de manejo del estrés y estrategias de afrontamiento para los estudiantes.
- Incentivar más estudios sobre el comportamiento escolar en poblaciones similares para incrementar la bibliografía y contribuir a las investigaciones en el país.
- Impulsar más estudios en relación a la inteligencia emocional y comportamiento escolar en poblaciones de diferentes estratos socioeconómicos para establecer su grado de influencia.
- Propiciar estudios de inteligencia emocional en los docentes para determinar la influencia en la inteligencia emocional en los estudiantes.
- Finalmente, impulsar el desarrollo de las capacidades socioemocionales como estilo educativo del docente, homogenizar los estilos de enseñanza donde prime el rol activo del alumno.

INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	
BarOn Ice (Adultos)	
APELLIDOS Y NOMBRES:	
EDAD:	SEXO:

INSTRUCCIONES GENERALES
<p>Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar, en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase.</p> <p style="text-align: center;">Rara vez o nunca es mi caso Pocas veces es mi caso A veces es mi caso Muchas veces es mi caso Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso</p> <p>Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. NO hay límite de tiempo, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.</p>

Nº	PREGUNTAS	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.					
3	Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.					
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.					
5	Me agradan las personas que conozco.					
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.					
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).					
9	Reconozco con facilidad mis emociones.					
10	Soy incapaz de demostrar afecto.					
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.					
12	Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.					
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.					
15	Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.					
16	Me gusta ayudar a la gente.					

Nº	PREGUNTAS	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucho frecuencia o Siempre es mi caso.
17	Me es difícil sonreír.					
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.					
19	Cuando trabajo con otros, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.					
20	Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.					
21	Realmente no sé para que soy bueno(a).					
22	No soy capaz de expresar mis ideas.					
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.					
24	No tengo confianza en mí mismo(a).					
25	Creo que he perdido la cabeza.					
26	Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.					
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.					
28	En general, me resulta difícil adaptarme.					
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.					
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.					
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.					
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.					

Nº	PREGUNTAS	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.					
34	Pienso bien de las personas.					
35	Me es difícil entender como me siento.					
36	He logrado muy poco en los últimos años.					
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.					
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.					
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).					
40	Me tengo mucho respeto.					
41	Hago cosas muy raras.					
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.					
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.					
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.					
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.					
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.					
47	Estoy contento(a) con mi vida.					
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).					
49	No puedo soportar el estrés.					
50	En mi vida no hago nada malo.					
51	No disfruto lo que hago.					

Nº	PREGUNTAS	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.					
53	La gente no comprende mi manera de pensar.					
54	Generalmente espero lo mejor.					
55	Mis amigos me confían sus intimidades.					
56	No me siento bien conmigo mismo(a).					
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.					
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.					
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.					
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.					
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.					
62	Soy una persona divertida.					
63	Soy consciente de cómo me siento.					
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.					
65	Nada me perturba.					
66	No me entusiasman mucho mis intereses.					
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.					

Nº	PREGUNTAS	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.
68	Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.					
69	Me es difícil llevarme con los demás.					
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.					
71	Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.					
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73	Soy impaciente.					
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.					
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77	Me deprimó.					
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.					
79	Nunca he mentado.					
80	En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.					
81	Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.					
82	Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo.					

Nº	PREGUNTAS	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy.					
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.					
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.					
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).					
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.					
90	Soy capaz de respetar a los demás.					
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.					
92	Prefiero seguir a otros a ser líder.					
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
94	Nunca he violado la ley.					
95	Disfruto de las cosas que me interesan.					
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97	Tiendo a exagerar.					
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.					
99	Mantengo buenas relaciones con los demás.					

N°	PREGUNTAS	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.					
101	Soy una persona muy extraña.					
102	Soy impulsivo(a).					
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.					
104	Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.					
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.					
106	En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.					
107	Tengo tendencia a depender de otros.					
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.					
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.					
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.					
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.					
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.					
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.					
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.					

115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.					
117	Tengo mal carácter.					
118	Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.					
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.					
120	Me gusta divertirme.					
121	Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.					
122	Me pongo ansioso(a).					
123	No tengo días malos.					
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.					
125	No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.					
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.					
127	Me es difícil ser realista.					
128	No mantengo relación con mis amistades.					
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo (a).					
130	Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.					
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.					
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.					
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.					

Referencias

- Abanto, Z., Higuera, L. y Cueto, J. (2000). ICE Inventario de Cociente Emocional de Baron. Manual Técnico. Lima, Perú: Grafimag S.R.L.
- Agustin, G. (2014). *Liderazgo docente y disciplina en el aula*. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.
- Almaguer, T. y Elizondo, A. (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. México, D.F., México: Editorial TRILLAS.
- Asociación de Psicología Americana (2010). Normas APA Sexta Edición. Centro de Escritura Javeriano, 1-25.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Barcelona, España: Alianza Universidad.
- Bar-On, R. (1997). La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario Bar-On ICE. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación Emocional en la Escuela*. México, D.F., México: Alfaomega.
- Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid, España: Síntesis.

- Caplan, G. y Lebovici, S. (1973.). *Psicología Social de la Adolescencia. Desarrollo, familia, escuela, enfermedad y salud mentales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Casanova, E. (1989). El Proceso Educativo según Carl R. Rogers: La Igualdad Formación de la Persona. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 6, 599-603. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117692.pdf>
- Cava, M. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/mjesus/3cava.pdf>
- Cejudo, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa Dulcinea de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de Inteligencia emocional*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia, 1-34. Recuperado de www.uv.es/~choliz
- Cohen, J. (2003). *La Inteligencia Emocional en el Aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Capital Federal, Argentina: Troquel.
- Cohen et. al. (2012). Habilidades sociales, Aislamiento y Comportamiento antisocial en adolescentes en contextos de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 11-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n1/v15n1a02.pdf>
- Colegio de Psicólogos del Perú (s.f.). Código de Ética Profesional. Recuperado de https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/CodigoEticaPeru.pdf

- Córdova, B. (2013). *La disciplina escolar y su relación con el aprendizaje en el área de historia, geografía y economía de los alumnos del 4to año secciones "A" y "B de educación secundaria de la institución educativa "San Miguel" de Piura*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Piura, Perú.
- Crespillo, E. (2010). La Escuela como Institución Educativa. *Pedagogía Magna*, 1 (5), 257-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391527.pdf>
- Cowley, S. (2010). *Rebelión en el aula. Claves para manejar a los alumnos conflictivos*. Barcelona, España: Desclée De Brouwer.
- Delors et al. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana-Unesco.
- Doig, G. (2001). Desafíos para la Familia en la era tecnológica. *Humanitas: revista de antropología y cultura cristiana*, 6 (22), 242-252. Recuperado de <http://www.humanitas.cl/html/biblioteca/articulos/d0041.html>
- Enríquez, H. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Málaga, España.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*, 15 (1), 5-12.
- Extremera, N. y Fernández - Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula evidencias. *Revista de Educación*, 1 (332), 97-116. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re332_0611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3

- Extremera, N. y Fernández - Berrocal, P. (2004). El Papel de la Inteligencia Emocional en el Alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de http://redie.vabc.mx/vol6no2/contenido_extremera.html
- Extremera, N. y Fernández - Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 1 (80), 59-77. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Extremera, N. y Fernández - Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en Adolescentes. Universidad de Málaga. *Laboratorio de Emociones*. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/1170/993>
- Extremera, N. y Fernández - Berrocal, P. (s.f.). La Importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández, K. (2015). *Inteligencia Emocional y Conducta Social en estudiantes del quinto año de secundaria de una Institución Educativa*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología. Trujillo, Perú.
- Fernández - Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández - Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>

- Fernández, J. y Ortega, J. (1985). Los niveles de análisis de la emoción: James, cien años después. *Universidad Autónoma de Madrid. Estudios de Psicología*, 1(21), 35-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ descarga/articulo/65925.pdf>
- Fortes et al. (2013). Inteligencia Emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/21 7028056010.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra nueva.
- Funes, S. (coord.) (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid, España: Wolters Kluwer España,S.A.
- Garaigordobil et al. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2) ,123-133.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta Antisocial durante la Adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13 (2), 197-215. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Antisocial%20Adolescencia %20PDF.pdf
- García, O. y Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis para optar el grado de Magister. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Garrett E., H. (1971). *Estadística Aplicada a la psicología y a la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial B Argentina S.A.

- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.
- Gómez, M. (2012). La Familia en las Fuerzas Armadas Españolas. Ministerio de Defensa. Recuperado de http://bibliotecavirtualdefensa.es/BVMDefensa/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=95749
- Greciano, I. (2001). Alteraciones del Comportamiento en el Aula. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Recuperado de http://www.waece.org/ip_dossieres.html
- Greene, J. y D'Oliveira M. (1984). *Pruebas Estadísticas para Psicología y Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma
- Guerrero, Y. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas de ventanilla*. Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología con Mención en Psicología Educativa. Lima, Perú.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., México: McGraw-Hill S.A.
- Huertas, J. (2012). *Dificultades de los Oficiales del Ejército en situación de retiro para integrarse a la sociedad civil*. Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencia Política y Gobierno. Lima, Perú.
- Inglés et al. (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/pdf/1293/129330657003.pdf>

- Kerlinger, F. (1993). *Investigación del comportamiento*. México, D.F., México: McGraw-Hill S.A.
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, España: Catarata.
- Márquez, J., Díaz, J., y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 1 (18), 126-148. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*, 1, (18), 397-420. New York, Estado Unidos: Cambridge
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? .En P. Salovey y D. Sluyter. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence*, pp. 1- 30. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf
- Mayer, J. (2001). A field guide to emotional intelligence. *Emotional Intelligence in Every Day Life*. Filadelfia, Psychology Press, pp. 3-14. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EI2001Chapter%201%20from%20Emotional%20Intelligence%20in%20Everyday%20Life.pdf
- Mclauchlan De Arregui, P. (1994). Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú. *Notas para el debate*, 12 (1), 53-98. Recuperado de <http://grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/NPD/NPD12-4.pdf>
- Mendizábal, J. y Anzures, B. (1999). La Familia y el adolescente. *Revista Médica del Hospital General de México*, 62 (3), 191-197. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/h-gral/hg-1999/hg993g.pdf>

- Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5 (2), 25-32.
- Ministerio de Educación. (2005). Normar el Proceso de Evaluación del Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Educación Secundaria de la Educación Básica Regular del País. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DIR-062-2005_DINES ST-UDCREES.pdf
- Molero, C., Saiz E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de Inteligencia: Una aproximación a la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>
- Nicolson, D., y Ayers, H. (2002). *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la Emoción. *Anales de Psicología*, 12 (1), 61-86. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v12/v12_1/05-12-1.pdf
- Palomino, G. (2010). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Matemática de estudiantes del cuarto y quinto de secundaria de una Institución Parroquial de Ventanilla*. Tesis para optar el grado académico de maestro en educación en la mención de psicopedagogía. Universidad San Ignacio De Loyola. Lima, Perú.
- Peinado, D. (2002). *Asertividad y Comportamiento Escolar en estudiantes de 5° de Secundaria de un colegio estatal del callao*. Tesis para optar el título Licenciada en Psicología. Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú.
- Pérez, M. y Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/revisio/num22revisio.pdf>

- Pérez, C. y López, I. (2010). Educar para la Convivencia en los Centros Escolares *Universidad de Valencia. EDETANIA*, 73-94. Recuperado de www.ucv.es/Default.aspx?TabId=474&language=es-ES&articulo=79
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. doi:10.1002/per.416
- Rabadán, J. y Giménez, A. (2012). Detección e Intervención en el aula de los Trastornos de Conducta. *Educación XXI*, 15 (2) ,185-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504006.pdf>
- Ramos et al. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia psicológica*, 27(2), 227-237. Doi: 10.4067/S0718-48082009000200008
- Rodríguez, A. (2007). Nosotros somos humanos, los otros no. El estudio de la Deshumanización y la Infrahumanización en Psicología. *Revista Ciencias de la comunicación*, 1 (1), 28-39. Recuperado de http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/Deshumanizaci%C3%B3n_RevistaAlumnos_%5B2%5D.pdf
- Rodríguez, J., y Agudo, M. (1998). El concepto y la imagen de escuela en los diplomados universitarios de magisterio. Universidad de Huelva, 243-250. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1998_e1_24.pdf
- Rosas, N. (2010). *Niveles de Inteligencia Emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de Colegios mixtos y diferenciados del Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en educación con mención en Psicopedagogía. Universidad San Ignacio De Loyola. Lima, Perú.
- Sabato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Planeta Argentina S.A.I.C.

- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Schacter, S y Singer, J. (2004). Schacter y Singer y el enfoque cognitivo. *Revista española de Neuropsicología*, 6(1), 53-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2011686.pdf>
- Taipe, S. (2006). *Habilidades Socio emocionales en Mediadores de Modificación del Comportamiento Escolar*. Monografía para optar el Título profesional de Licenciada en Psicología. Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 140, p. 227-235.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y Disciplina en la Escuela*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Torrego, J. y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la comunidad de Madrid. *Universidad de Alcalá*, 1(18), 31-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1138351.pdf>
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. Tesis doctoral. Universidad de León. León, España.
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Origen, evolución y modelos de la inteligencia emocional. *En Innovar*, 15(25), 9-24. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012150512005000100001&script=sci_arttext

- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Universidad de Lima, 129-160. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E54056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E54056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)
- Villanueva, R. (2016). *Clima de aula en secundaria: un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Zambrano, G. (2011). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una Institución Educativa del Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en educación en la mención Aprendizaje y Desarrollo Humano.
- Agustin, G. (2014). *Liderazgo docente y disciplina en el aula*. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.