

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



INTELIGENCIA EMOCIONAL E IRA EN ADOLESCENTES DE UN COLEGIO
ESTATAL DE NIVEL SECUNDARIA BÁSICA REGULAR DEL DISTRITO DE
SURQUILLO

Bach. ANNEL REGINA SANCHEZ MANZANARES

Bach. FLAVIO RENATO ROMERO ALIAGA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

ASESOR:

Dr. WILLIAM TORRES ACUÑA

LIMA, PERÚ

2019

Dedicatoria

A nuestros padres, por el apoyo, contención y soporte en las diversas etapas de vida.

A nuestros hermanos, familiares y amigos, por las palabras de ánimo y aliento.

A nuestro asesor, Dr. William Torres, por el acompañamiento y guía.

A nuestra Alma Mater, Universidad Ricardo Palma, por formarnos con sólidos
conocimientos y valores afines a la profesión.

A nuestro maestro, Dante Gazzolo Durand, por enseñarnos que con pasión, esfuerzo y
perseverancia se nutre la profesión.

A la Dra. Nelly Ugarriza, por apoyarnos desde las aulas con sus consejos y enseñanzas.

INTRODUCCIÓN

La violencia y el comportamiento agresivo, en la actualidad, son una problemática que se visibiliza, sobre todo, en las escuelas; debido a las dificultades que presentan los y las estudiantes para insertarse de manera adaptativa a un contexto en el que la interacción, la competencia y las conductas convergen en el campo de lo psicológico, físico, social y sexual.

Por ello, la ira resulta un comportamiento emocional, por medio del cual se activan mecanismos biológicos de defensa frente a los peligros del entorno. Esto nos incentiva a analizar el trasfondo de la violencia, de lo que cual devienen manifestaciones como el bullying y acoso escolar, desde una visión holística y sistémica: padres, familia, sociedad e individuo.

Por tal motivo, es sustancial estudiar las variables de inteligencia emocional y la ira en un estadio del desarrollo evolutivo: la adolescencia; ya que dicha etapa se encuentra cargada de desafíos y tareas frente a la inminente necesidad de reafirmar la autoestima, consolidar la identidad y relacionarse con sus pares en una sociedad cada día más hostil y demandante.

Por todo lo planteado, esta investigación pretende encontrar resultados referidos a la inteligencia emocional y la ira en adolescentes de un colegio estatal del distrito de Surquillo. Este estudio consta de seis capítulos que se detallan a continuación.

En el capítulo I se presenta la problemática de la investigación, correspondiente a la formulación del problema, los objetivos de la investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, la delimitación de la investigación, la justificación y la importancia las limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo se encuentra el marco teórico y conceptual, en donde se ubican los antecedentes de la investigación, marco histórico y marco conceptual, tanto de la inteligencia emocional, la ira y la adolescencia como etapa de desarrollo.

En el capítulo III, se ubican las hipótesis y variables de la investigación.

En el cuarto capítulo, se muestra el marco metodológico y se puede visualizar el método, diseño de la investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección y procedimiento de datos.

En el quinto capítulo se presenta el análisis de los datos recolectados y procesados a través de los estadísticos que se observan en las tablas, incluyendo la discusión de datos.

En el sexto capítulo se analizan las conclusiones y el cierre de la investigación, acompañándolo de las conclusiones y recomendaciones.

ÍNDICE

Dedicatoria	II
INTRODUCCIÓN	2
ÍNDICE	4
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	8
CAPÍTULO I	9
1. Planteamiento del estudio	9
1.1. Formulación del problema	13
1.2. Objetivos	14
1.2.1. General	14
1.2.2. Específicos	14
1.3. Importancia y justificación del estudio	15
1.4. Limitaciones del estudio	17
CAPÍTULO II	18
MARCO TEÓRICO	18
2.1. Investigaciones relacionadas con el tema	18
2.2. Bases teórico-científicas del estudio	22
2.2.1. Inteligencia emocional	22

2.2.2. Ira	25
2.2.2.1. Características de la ira	26
2.2.2.2. Perspectiva psicofisiológica de la ira	27
2.2.2.3. Perspectiva cognitiva de la ira	28
2.2.3. Adolescencia	28
2.2.3.1. Importancia del entorno en el comportamiento del adolescente	29
2.2.3.2. Perspectiva psicoanalítica, cognitivo-evolutiva y sociológica	29
2.3. Definición de términos básicos	31
CAPÍTULO III	33
Hipótesis y Variables	33
3.1. Supuestos científicos básicos	33
3.2. Hipótesis	34
3.2.1. General	34
3.2.2. Específicas	34
3.3. Variables de estudio	36
CAPÍTULO IV	37
MÉTODO	37
4.1. Población y muestra	37
4.2. Tipo y diseño de investigación	38
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	39

4.3.1. Ficha técnica de la prueba BarOn ICE: NA	39
4.3.2. Ficha técnica del Inventario de Beck para niños y adolescentes	40
4.4. Procedimiento y técnicas de procesamiento de datos	41
CAPÍTULO V	42
RESULTADOS	42
5.1 Presentación de Datos	42
5.2. Análisis de datos	43
5.3. Análisis y discusión de resultados	50
CAPÍTULO VI:	53
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	53
6.1. Conclusiones	53
6.2. Recomendaciones	54
Resumen	56
Abstract	57
6. Referencias	58
ANEXOS	68
Ficha sociodemográfica	68
Tabla 15. Instrumento de medición de la ira	69
Tabla 16. Inventario Emocional Baron Ice: Na – Completa	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Distribución de la muestra de adolescentes, según sexo, (N=159) de un colegio estatal de educación básica regular del Distrito de Surquillo.	38
Tabla 2.- Prueba de Bondad de Ajuste Kolmogorov – Smirnov de los Inventarios de Baron Ice y Beck – Ira.	43
Tabla 3.- Cálculo de la correlación entre el puntaje total de inteligencia emocional general y la ira correspondiente a la hipótesis general utilizando el índice de Spearman.	44
Tabla 4.- Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente intrapersonal y la ira correspondiente a la primera hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.	44
Tabla 5.- Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente interpersonal y la ira correspondiente a la segunda hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.	45
Tabla 6.- Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente adaptabilidad y la ira correspondiente a la tercera hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.	45
Tabla 7.- Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente manejo del estrés y la ira correspondiente a la cuarta hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.	46
Tabla 8.- Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente estado de ánimo general y la ira correspondiente a la quinta hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.	46
Tabla 9.- Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de inteligencia intrapersonal, respecto al sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.	47

Tabla 10.- Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de inteligencia interpersonal, respecto al sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.	48
Tabla 11.- Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de adaptabilidad, respecto al sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.	49
Tabla 12.- Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de manejo del estrés, respecto al sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.	49
Tabla 13.- Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de estado de ánimo y el sexo en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.	50
Tabla 14.- Comparación de los resultados de la evaluación del componente factor de la ira de adolescentes de un colegio estatal y el sexo los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.	51

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Causas de la conducta violenta.	13
--	----

CAPÍTULO I

1. Planteamiento del estudio

Según lo señalado en un documento de UNICEF y el INEI (2011), se considera adolescente a toda aquella persona con edad cronológica que oscila entre los 12 a 17 años de edad. El presente estudio se sustenta en la normativa peruana que establece las edades comprendidas bajo el amparo legal señaladas en la Ley N° 27337 - Ley que Aprueba el Nuevo Código de Niños y Adolescentes, cuyo objeto es consignar mediante legislación el reconocimiento de políticas públicas en protección de los Derechos Humanos en todo ámbito en el que los niñas, niños y adolescentes se desenvuelvan. En el Art. 1 de dicha Ley se establece lo siguiente: Se estima como infante a toda persona desde su nacimiento hasta el cumplimiento de los doce años de edad, mientras que, adolescente es todo ser humano desde los doce hasta los dieciocho años de edad.

El periodo de adolescencia forma parte del proceso evolutivo de los individuos. Esta etapa comprende, desde el comportamiento infantil e inmaduro, hasta la adquisición de pautas que determinan la conducta personal y social inherentes a la adultez. Las experiencias adquiridas con el transcurrir del tiempo permiten tener un conjunto de potencialidades a nivel cognitivo, afectivo, conductual y social (Onrubia, 2005).

Es así que la adolescencia no solo implica la sexualidad o lo físico, pues más allá de eso, abarca el área cognitiva. El adolescente, durante este proceso, va adquiriendo información del entorno, así como patrones socio-culturales que enriquecen sus estructuras mentales y proporcionan herramientas para la construcción del autoconcepto a través de las propias experiencias. Esto favorece el agudo proceso de toma de conciencia del “sí mismo” que se ve reflejado en las manifestaciones conductuales, físicas y psicológicas.

Por ello, se toma en consideración factores como la inteligencia emocional y la ira como objeto de análisis para comprender la psiquis y lo que moviliza a los estudiantes en la toma de decisiones dentro y fuera del aula, como parte de su desarrollo y formación personal. La inteligencia emocional es comprendida como la facultad para analizar sobre las propias emociones desde una visión individual y social, fomentando la reflexión para el reconocimiento y autogestión de las mismas. A su vez, Bar-On (1997) plantea que la inteligencia emocional es la habilidad, no cognitiva, compuesta por competencias que influyen en la capacidad del sujeto para hacerle frente a las exigencias del medio, percibir el éxito y responder a ello con el empleo de las emociones en el desempeño conductual.

En la actualidad, se concluye que las emociones, el estado de ánimo o la actitud juegan un rol fundamental en su desenvolvimiento social, en este caso específico, en la escuela, representando un espacio donde se gestan y desarrollan determinados comportamientos que pueden repercutir de forma positiva o negativa en la actividad social de los adolescentes.

Como se mencionó, en el periodo de la adolescencia se involucran diversos aspectos que intervienen en el desarrollo de las personas. Los estudios realizados por Ugarriza y Pajares (2004) describen a la adolescencia como una fase de cambios, crisis y, en ese sentido,

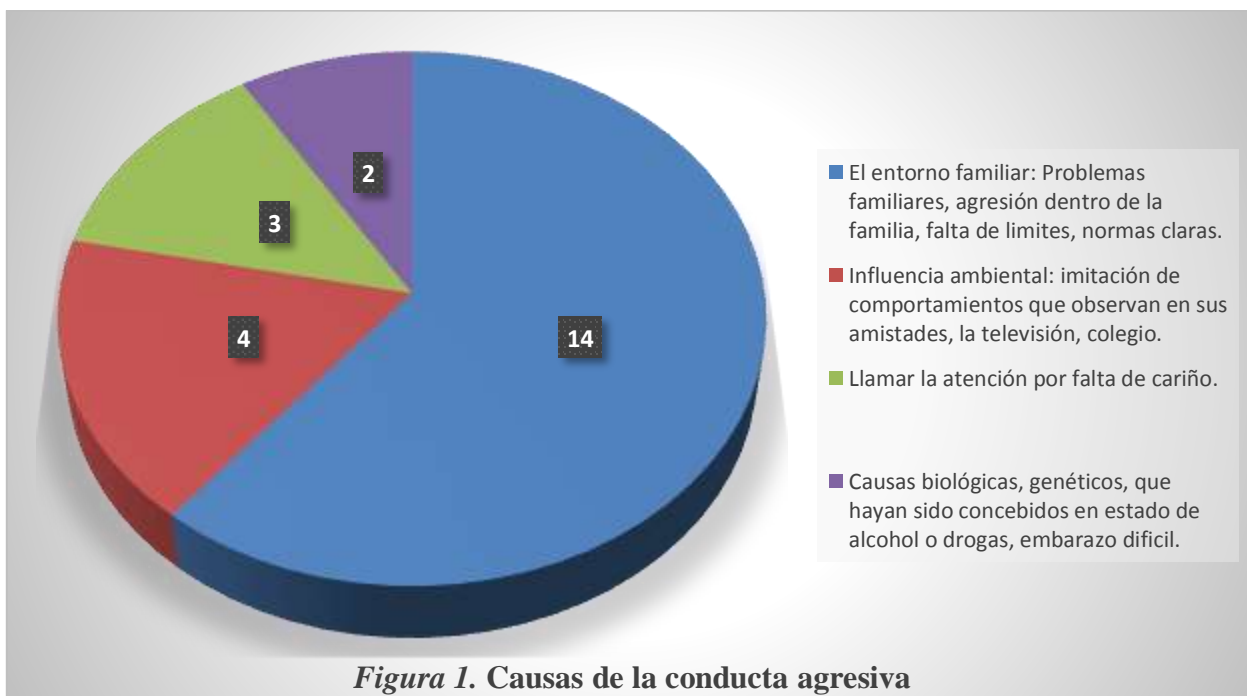
de características que llevan a los sujetos jóvenes a mostrarse rebeldes frente al mundo que los rodea. Estas particularidades están relacionadas con la desobediencia frente a las figuras de autoridad, tanto como a las normas impuestas. Los jóvenes, la mayoría de veces, tienden a cuestionarse para tomar una decisión, tratando de identificar con el grupo de pertenencia y, cada vez, distinguirse más de los adultos, sobre todo de los padres, lo cual moviliza emociones negativas o agresivas manifiestas en conductas disruptivas para resistirse a obedecer a la autoridad.

A su vez, el cómo se vive la adolescencia se ve influido por las vivencias en las etapas precedentes. La familia, la socialización con sus compañeros es sustancial para generar el sentido de pertenencia al grupo al que se afilian. La socialización es comprendida como el proceso por el cual es individuo se adapta a determinados contextos. La violencia, como tal, es una conducta agresiva que se debe a un conjunto de factores: mecanismos de orden biológico, la crianza y el aprendizaje social en la interacción con otros individuos. Por otro lado, la ira surge como una respuesta de defensa por parte del sujeto ante las demandas del entorno.

Las formas de la violencia se ven manifiestas desde el campo psicológico, físico, sexual, económico y patrimonial, pero contextualizándolo con la realidad académica, hablamos de un carácter urbano, familiar, escolar, etc. En el plano escolar, se observan formas de violencia como: el vandalismo, agresión física y verbal entre alumnos, alumno-docente y viceversa. Mientras que, en el contexto familiar, se aprecia violencia ejercida por los miembros que la conforman, sobre todo por adquirir el dominio. En cuanto a la violencia urbana, se hace referencia a los crímenes suscitados a diario y que han mostrado un

incremento en las diversas sociedades con el transcurrir de los años. Es así que Perú forma parte de un sistema basado en patrones violentos que se han ido construyendo a través de los años y que, desde sus estructuras claves, respaldan estas conductas, siendo éstas: la familia, escuela y sociedad.

Por su parte, Loza De los Santos (2010) lleva a cabo una investigación en el Perú sobre las creencias de los docentes acerca de las conductas agresivas en niños y niñas en un colegio de educación inicial, se encontró que profesores y auxiliares del nivel, en el sector público, proporcionan diversas hipótesis acerca de las causales que explican los comportamientos agresivos. En la figura 1 se presentan algunas creencias sobre las causas de una conducta violenta al decir de Loza (2010).



Fuente: Loza, M. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial*. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/424/LOZA_DE_LOS_SANTOS_MERCEDES_CREENCIAS_DOCENTES.pdf?sequence=1

1.1. Formulación del problema

Los datos presentados muestran cómo los estudiantes emiten comportamientos agresivos y experimentan mayor ira según las relaciones que se establecen conforme a la crianza, representando factores de riesgo para la aparición de conductas agresivas en cada niño o niña. A partir de esto, es importante remarcar que la inteligencia emocional y la ira se van desarrollando desde la primera infancia y es en la adolescencia donde los individuos alcanzan crecimiento en el área biológica, psicológica y social. La adolescencia es una etapa del desarrollo en la que se adoptan roles particulares, que consiste en alcanzar el éxito en tareas futuras cuya realización conduce a la felicidad, en cambio si fracasan tendrán la desaprobación social y experimentarán dificultades en el logro de las metas que se trazan, lo que originará frustración e ira u otros sentimientos adversos.

El proceso de adolescencia se determina por la consolidación de destrezas en el plano de las emociones y su interacción con el medio; esto hace referencia a que la competencia emocional se relaciona con la habilidad para autorregular los sentimientos, mientras que el campo social se vincula con la habilidad para relacionarse adecuadamente con los demás. Las relaciones interpersonales cumplen un papel vital en el bienestar y desarrollo psicosocial en los jóvenes, ya que esto les permite entablar conceptos sobre la identidad, costumbres y normas sociales. Una inteligencia emocional satisfactoria los ayudará a ejercer control sobre sí mismo dominar la ira y la hostilidad que hace referencia al componente cognitivo y al control conductual de la agresividad.

Lo mencionado confluente como interés en el análisis de las variables de estudio, por tal motivo se plantea el siguiente problema de investigación:

¿En qué medida varía la inteligencia emocional y la ira, en términos de relación y diferencia, en los adolescentes de un colegio estatal de nivel secundaria básica regular del distrito de Surquillo considerando el sexo?

1.2. Objetivos

1.2.1. General

- a) Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la ira en adolescentes de educación secundaria básica regular de un colegio estatal del distrito de Surquillo.

- b) Determinar las diferencias tanto en inteligencia emocional como en la ira, de acuerdo al sexo, en adolescentes de educación secundaria básica regular de un colegio estatal del distrito de Surquillo.

1.2.2. Específicos

- a) Determinar la relación de los subcomponentes de inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo) con respecto a la ira en adolescentes de educación secundaria básica regular que proceden de un colegio estatal del distrito de Surquillo.

- b) Establecer las diferencias entre la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo) y la ira, considerando el sexo, en

adolescentes de educación secundaria básica regular que proceden de un colegio estatal del distrito de Surquillo.

1.3. Importancia y justificación del estudio

Según cifras del INEI (2018), en el trimestre octubre-diciembre del 2017 se obtiene como resultado que el 57.2% de los hogares peruanos tiene entre sus miembros al menos una persona menor de 18 años. Este porcentaje poblacional de niños, niñas y adolescentes en el país evidencia que, en uno de cada dos hogares, los adultos tienen a su cargo al menos a un niño, niña o adolescente, lo cual refleja la responsabilidad que asumen los padres peruanos, de forma directa o indirecta, desde el núcleo familiar en el proceso de formación de los menores, sean estos: identidad, desarrollo psico-sexual, cognitivo, moral y emocional (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016).

Frente a las estadísticas presentadas se le suma que, en el Perú, la delincuencia se ha incrementado en los últimos años. Esta problemática se encuentra relacionada a una estructura social violenta que cada día se convierte en alarmante para los ciudadanos. Partiendo de que las formas de violencia se ejercen en todos los contextos sociales, enfocándose especialmente en la escuela, lugar donde se evidencian y resaltan la mayor cantidad comportamientos disruptivos de los sujetos y que avizoran una posible, así como no tan lejana, resultado de la falta de control. La delincuencia no solo tiene su base en bandas organizadas, asesinatos, hurtos, crímenes en su totalidad, sino también el pandillaje. El pandillaje constituye entonces una manera de analizar conductas delictivas en jóvenes que cada vez incurrir a más temprana edad en el mundo de la violencia traducida en: robos, drogas y delitos graves contra los miembros de la sociedad; desde una perspectiva en la que

los patrones de conducta antisociales se apoderan de nuestros adolescentes y, con ello, la pobre regulación y reconocimiento de las emociones.

De cara a las situaciones de violencia, delincuencia, drogadicción que afectan a los adolescentes en el Perú, se considera muy importante realizar la presente investigación sobre la inteligencia emocional y la ira en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal del distrito de Surquillo pues contribuye a su entendimiento tal como se señala a continuación.

Desde la perspectiva teórico-práctica, brinda mayor información a las futuras investigaciones en materia de inteligencia emocional, relacionada a la ira con variables intervinientes como el género y etapas de la adolescencia. Este estudio representa un interés por parte de los investigadores de promover la importancia de las emociones, y la regulación de la misma, en el desarrollo de los individuos en formación biológica, física, psicológica y social; buscando direccionar el trabajo de los profesionales en salud mental por indagar acerca de patrones sociales que nos conducen a la violencia y que requieren del abordaje psico-educativo.

En un plano familiar, permite proporcionar información sobre el tema, erradicando esquemas erróneos acerca de la educación emocional y permitiendo que las personas que formen parte de una familia, utilicen estos conocimientos en beneficio del bienestar de los miembros que la componen. A su vez, será posible a través de las escuelas para padres y de las charlas para adolescentes, la promoción de estilos de vida saludables y normas de crianza

responsable, segura y que resulten preventivas frente a la violencia imperante en nuestra sociedad.

1.4. Limitaciones del estudio

El presente estudio cuenta con una limitación metodológica: la extrapolación de resultados; pues lo hallado solo se aplicará a los sujetos con características semejantes a la muestra de la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Investigaciones relacionadas con el tema

Cornejo del Carpio (2017) comprobó los efectos de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales. La investigación se llevó a cabo empleando un enfoque cuantitativo, teniendo en cuenta el modo de investigación causal explicativa de diseño pre experimental y muestreo no probabilístico. La muestra estuvo conformada por 32 estudiantes de ambos sexos de nivel secundaria entre 14 y 16 años. Para la recolección de datos, se empleó una nómina, la cual evaluó habilidades sociales, este instrumento lo diseñó el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hydeyo Noguchi en el 2005. Anterior y posteriormente a la aplicación del programa se pudo demostrar que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio de habilidades sociales.

Sumari y Vaca (2017) determinaron la relación entre la inteligencia emocional y el riesgo suicida en los alumnos de quinto año de secundaria en el centro educativo Emilio Romero Padilla ubicado en Puno. El método fue descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 89 estudiantes de quinto año de secundaria entre varones y mujeres. En la investigación se utilizaron como instrumentos el inventario de inteligencia emocional Bar-On y la escala de riesgo suicida de Plutchik. Los resultados arrojaron una relación negativa y significativa entre la variable inteligencia emocional y la variable riesgo suicida.

Torreblanca (2017) estimó los niveles y factores de la inteligencia emocional en 48 participantes de un programa en la aldea infantil SOS de Huarochirí. En este estudio se empleó como instrumento de investigación, el test Bar-On Ice para adolescentes, el cual fue estandarizado para Perú. Se obtuvo como conclusión, que el cociente emocional de los evaluados fue acorde al promedio del rango de edades; sin embargo, presentaron una capacidad emocional mejorable en manejo del estrés y factores interpersonales, esto llevó a realizar un programa de intervención.

Fernández (2016) determinó la relación del clima social familiar y la inteligencia emocional en alumnos de secundaria de la institución Antonio Raimondi en la ciudad de Piura. Asimismo, definió los niveles de clima social familiar, inteligencia emocional y la relación entre las dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad con inteligencia emocional. La muestra estuvo constituida por 94 estudiantes y para hallar la correlación se empleó el coeficiente de correlación de Spearman. Los instrumentos utilizados en este estudio fueron la escala de clima social familiar (FES) y el inventario de inteligencia emocional Bar-On Ice. Fue de tipo descriptivo correlacional y de corte transversal transeccional. Los resultados demostraron que existe relación entre las variables, de igual modo, se alcanzó un alto nivel de clima social familiar y la inteligencia emocional en un nivel medio. Como conclusión se obtuvo la existencia de una relación significativa entre el clima social familiar y la inteligencia emocional, de esta manera, se comprende que el clima social familiar se relaciona con el desarrollo de habilidades emocionales en los alumnos.

Garaigordóbil y Peña (2014) realizaron un estudio sobre los efectos en la inteligencia emocional y la conducta social con dos objetivos, el primero, fue evaluar la finalidad de un programa de intervención para desarrollar habilidades sociales en variables conductuales, cognitivas y emocionales; el segundo objetivo, se centró en explorar si este programa afectó diferencialmente en función del sexo. La muestra estuvo conformada por 148 adolescentes de 13 a 16 años de un centro. En el estudio se empleó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control. Antes y después del programa, se emplearon instrumentos de evaluación, estos fueron: “Actitudes y estrategias cognitivas sociales”, “Cuestionario de empatía”, “Inventario de inteligencia emocional” y “Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social”. Los ANCOVAs pretest-postest confirmaron que el programa benefició de forma significativa ($p < 0,05$), un aumento positivo en los comportamientos sociales, empatía, inteligencia emocional y las habilidades cognitivas para establecer relaciones sociales asertivas.

Moreno y Fernández (2011) realizaron un trabajo partiendo de la hipótesis de que la capacidad de empatía y la flexibilidad yoica determinan el tipo de actitud frente a situaciones de agravio, algunas actitudes prosociales son favorables, por ejemplo, la disposición para perdonar y el deseo de reconciliación, y desalientan las conductas agresivas ante dichas ofensas. La muestra se constituyó por 132 estudiantes de nivel secundario del Gran Buenos Aires en Argentina, se les aplicaron las escalas de empatía y flexibilidad yoica del inventario de cociente emocional de Bar-On y el cuestionario de actitudes ante situaciones de agravio (CASA) de Moreno y Pereyra. Del mismo modo, se efectuaron análisis de regresión lineales para estimar las consecuencias de la empatía y la flexibilidad yoica sobre las actitudes hacia un ofensor. Como resultado se obtuvo que mientras más capacidad de empatía por parte del

alumnado, existen menos probabilidades de dar una respuesta agresiva ante una ofensa, la respuesta prosocial es más probable. No se observaron efectos negativos en relación a la flexibilidad yoica.

Matalinares et al. (2010) realizaron una investigación en donde se evaluaron a 237 alumnos con un rango de edad entre los 14 y 18 años, de cuarto y quinto de secundaria en distintos centros educativos estatales limeños. A estos alumnos se les administró el inventario de hostilidad de Buss-Durkee, y la Escala del clima social en la familia (FES). Como resultado de la investigación se obtuvo que las variables clima familiar y agresividad se encuentran correlacionadas. En cuanto a los subtest de las escalas de clima social se obtuvo que la dimensión relación de la escala de clima social está relacionada con las subescalas hostilidad y agresividad verbal. Mientras que en la dimensión desarrollo del clima social en la familia y las subescalas del cuestionario de agresividad no se encontró significancia en los resultados de la relación. El clima social familiar de los alumnos varía en varones y mujeres, debido a la existencia de diferencias significativas en la dimensión estabilidad. De la misma manera se pueden observar una disimilitud en la subescala de agresividad física entre hombres y mujeres.

Se realizó un estudio en el cual Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres (2009) establecieron la eficacia del Programa de habilidades para adolescentes. La población de estudio fue de escolares en la etapa adolescente. El método de investigación que se empleó fue experimental, con preprueba-posprueba, y grupo control no equivalente. Se estudiaron 284 alumnos de educación secundaria y se analizaron las variables de comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones y edad. El crecimiento en el desarrollo de

capacidades de comunicación y asertividad fue significativo en los alumnos del grupo experimental, mientras que en la toma de decisiones y autoestima no se encontraron diferencias significativas.

2.2. Bases teórico-científicas del estudio

2.2.1. Inteligencia emocional

En los últimos años, la inteligencia emocional ha obtenido un mayor interés. Según Del Valle (1998), para Mayer y Salovey, la inteligencia emocional es una esfera de la inteligencia social que introduce la habilidad para gestionar y reconocer nuestros sentimientos y los de otros, diferenciando esta información como una guía de pensamientos y acciones.

El término inteligencia emocional, acuñado por Mayer y Salovey (1990), hace referencia a la habilidad de manejar emociones propias, saber relacionarse con otros y reconocer las emociones de los demás. Cinco años más tarde, Goleman difunde ampliamente las ideas de los referidos autores, afirmando que existen capacidades de mayor importancia que la inteligencia puramente cognitiva cuando se trate de obtener un bienestar laboral, personal, académico o social. Este planteamiento tuvo gran repercusión en las personas, especialmente por los novedosos hallazgos en tres factores: a) el agotamiento originado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) en el siglo XX, debido a que era el indicador más recurrente para recursos humanos y selección de personal, b) el rechazo ante los individuos que poseían un nivel intelectual alto, pero que carecía de habilidades emocionales y sociales. c) El uso indebido de los resultados de test en el ámbito educativo y puntuaciones

de CI que no predicen el éxito que los estudiantes obtendrán cuando se incorporen al mundo laboral.

Por otro lado, autores como Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997), plantearon diversas posturas acerca de la inteligencia emocional. Ellos sugirieron sus componentes y produjeron sus herramientas de evaluación. A pesar de las discrepancias sobre qué habilidades debe poseer un individuo emocionalmente inteligente, todos concordaban en que estos componentes simplifican la vida y hacen más feliz a la persona. Se han realizado gran cantidad de afirmaciones sobre cómo influye positivamente la inteligencia emocional, pero lamentablemente, no han sido contrastadas de manera empírica. Las afirmaciones más comunes están relacionadas con el efecto y la influencia de la inteligencia emocional en nuestras vidas o con las distintas áreas en las cuales podría influir. De esta manera, el fomento de la inteligencia emocional podría ayudar a mejorar el vínculo con nuestros hijos (Shapiro, 1997; Gottman y DeClaire, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999), o favorecería a nuestro trabajo (Weisinger, 1998) o tendrían un beneficio en el ámbito educativo, entre otros. La dificultad central surge en que estas afirmaciones no estaban respaldadas por datos científicos y empíricos que demuestren el grado explicativo de la inteligencia emocional ni el rol real de ésta en diversos aspectos de nuestra vida.

Del Valle (1998), establece otro modo de sintetizar el término inteligencia emocional. La autora en mención agrupa la inteligencia emocional en relación a áreas y cada una de ellas las ramifica en capacidades específicas. La inteligencia emocional queda distribuida en la valoración y expresión emocional.

Goleman (1999), explica a la inteligencia emocional como la habilidad para identificar los sentimientos propios y el de los pares. Asimismo, la motivación y el manejo de las relaciones intrapersonales e interpersonales.

Según las definiciones mencionadas, se puede afirmar que la inteligencia emocional no involucra solamente tener la capacidad del conocimiento y manejo de sentimientos propios, sino que también hay que hacerlo con los sentimientos de los demás. Por esta razón, se hace necesario realizar un trabajo desde la escuela, donde la empatía y el autoconocimiento sean la base en la educación de los menores.

Para Gardner, la inteligencia no es única ni medible mediante el coeficiente intelectual, sino que comprende más ámbitos. Considera que una parte de la inteligencia es innata y está predefinida por la genética, mientras que otra parte puede adquirirse a lo largo de la vida.

Las teorías de Goleman y Gardner tienen un punto en común y se ven relacionadas. Gardner determina que la inteligencia personal es la capacidad de comprender las emociones humanas. Goleman (1998) asocia la aptitud personal, la cual favorece al dominio de uno mismo, con la aptitud social, que permite manejar las relaciones interpersonales, él agrupa estas dos aptitudes y las denomina inteligencia emocional.

A fines de la década de los noventa y comienzos de los dos mil, se encaminó la constatación empírica de las consecuencias de una óptima inteligencia emocional ejerce en los sujetos. Por su parte, los trabajos iniciales dieron un paso firme para indagar el constructo, enfocándose en el crecimiento teórico de modelos y la elaboración de instrumentos de

evaluación. Actualmente, las herramientas evaluativas para medir de manera confiable la variable con otras han permitido consolidar la base teórica.

La literatura ha demostrado que la ausencia de las habilidades en la inteligencia emocional perjudican a los alumnos, ya sea en el ámbito escolar o fuera de este. Sin embargo, gran parte de los estudios se han llevado a cabo con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más se ponen en manifiesto los trabajos empíricos realizados con adolescentes. Luego de la revisión de estas investigaciones, se localizan cuatro áreas en las cuales una carencia de inteligencia emocional podría generar el surgimiento de complicaciones entre los estudiantes. Estos problemas podrían ser: a) Carencia en los niveles de bienestar y ajuste psicológico de los estudiantes. b) Reducción en la cantidad y calidad de los vínculos interpersonales. c) Bajo rendimiento académico. d) Manifestación de conductas disruptivas y consumo de estupefacientes.

2.2.2. Ira

La ira, como otras emociones, puede ser vista como una disposición consistente y duradera. Asimismo, se describe a la ira como una predisposición para enfrentar situaciones que no Acosta, Gerena y Montaña de Barragán (2002), conceptualizan la ira como la sensación de estrés ante algún suceso que genere rechazo, aquí se ven involucradas diversas determinantes de aspecto cognoscitivo y fisiológico. Las reacciones de ira, no necesariamente originan conductas agresivas, aunque esto si suele darse en poblaciones de adolescentes que presentan impulsividad. Para Izard (Navas, 2013), la ira es una emoción fundamental que se activa cuando algo impide la obtención de un objetivo o la satisfacción de una necesidad. Asimismo, sostiene que la ira, es una emoción reguladora de los procesos

psicológicos, cuando se maneja de manera correcta, ésta podría convertirse en un elemento que prevenga la agresión.

Pérez, Redondo y León (2008) entienden el comportamiento hostil como un rasgo propio del individuo y de su personalidad, razón por la cual, estas personas rechazan cualquier situación que no consideren favorable y malinterpretan las intenciones de los demás, generándoles una predisposición a la irritabilidad.

Navas (2013) se refiere a la ira como la emoción que depende de la interpretación que tenga la persona sobre algún acontecimiento y no únicamente de la situación.

Muñoz, Bernal y DeCesaris (2006) indican que la ira es una emoción que casi nunca puede ser experimentada en un escenario agradable, porque en su mayoría es consecuencia de la frustración, la misma que trae consigo las ideas irracionales y hace que el individuo pierda el control de sí mismo.

2.2.2.1. Características de la ira

Chóliz (2005), define al sentimiento de ira como el integrante emocional del complejo AHI (Agresividad-Hostilidad-Ira). La hostilidad se refiere al factor cognitivo, mientras que la agresividad al conductual. Esta manifestación se relaciona con trastornos psicofisiológicos, principalmente las alteraciones cardiovasculares. Otros componentes de la ira son:

Instigadores: Estimulación aversiva, tanto a nivel físico o sensorial, como cognitivo. Condiciones que originan frustraciones, interrupción de una conducta motivada, situaciones injustas o en contra de los valores. Extinción de la operante, básicamente en programas de reforzamiento continuo. Inmovilidad, restricción física o psicológica.

Actividad fisiológica: La actividad neuronal y muscular se eleva. Asimismo, la reactividad cardiovascular se vuelve intensa (frecuencia cardíaca, presión sistólica y diastólica).

Procesos cognitivos: La atención se centra en obstáculos externos que impiden la consecución del objetivo principal. Obstaculización para realizar los procesos cognitivos.

Función: Eliminación de las dificultades y frustración al verse impedido de lograr los objetivos deseados. La agresión no siempre es concluyente en el sentimiento de la ira, por lo que se podrían evitar las reacciones no deseadas y/o situaciones de confrontación.

Experiencia subjetiva: Es percibida como una experiencia aversiva que se relaciona con la impaciencia y una sensación de impulsividad, lo que conlleva a actuar de manera inmediata ante las dificultades.

2.2.2.2. Perspectiva psicofisiológica de la ira

La ira, considerada una emoción desagradable, que consiste en sentimientos de distinta intensidad, es decir, la irritabilidad puede devenir en situaciones de enfado o rabia. Estos sentimientos forman el componente experiencial de la ira, y van acompañados por los incrementos en la activación del sistema nervioso simpático y del sistema endocrino, además de expresiones faciales características y tendencias a comportarse de manera agresiva, siendo éstos los signos expresivos de mayor significancia de la ira.

La ira es una de las emociones que presenta un propio y distintivo modelo y activación psicofisiológica a diferencia del miedo, tristeza, entre otras. Según Pérez y Magán (2016), el psicofisiólogo alemán Gerhard Stemmler, tras una investigación, señala que la ira se caracteriza por el incremento de la presión arterial sistólica y diastólica, de la tasa cardíaca, de la actividad electrodérmica de la piel, de la tensión muscular, de la temperatura periférica facial, de la tasa respiratoria y del output cardíaco.

2.2.2.3. Perspectiva cognitiva de la ira

Pérez y Magán (2016), señalan que se realizaron experimentos para conocer más sobre la estructura del proceso de valorar una situación, una de las emociones que utilizaron fue la ira. Según estos trabajos, cuando alguien hace frente a un suceso, evalúa lo que le significa en relación a sus deseos y motivaciones, ya sean, psicológicos, fisiológicos, etc., lo que indica la intensidad emocional de una reacción. La emoción de la ira se podrá escoger como una respuesta luego de reconocer el grado de relevancia y evaluando: La causalidad o responsabilidad, la capacidad de afrontamiento de la situación que se experimenta, la Capacidad de afrontamiento de la emoción o del manejo de nuestro propio estado afectivo, y la expectativa futura de lo que sucederá.

2.2.3. Adolescencia

El periodo de desarrollo que abarca la adolescencia comprende de los 11 a 20 años, durante esta etapa el individuo alcanza la madurez biológica y sexual; y busca lograr la madurez emocional y social; asimismo, la persona obtiene responsabilidades en la sociedad y hábitos de su entorno según Papalia et. al. (2001). Por lo anterior, se hace referencia a un proceso adaptativo más complejo que el simple nivel biológico, incluye niveles de tipo cognitivo, conductual, social y cultural. Esta etapa es conocida casi a nivel mundial y en la mayoría de las culturas está determinado por cuatro factores: a) La dinámica familiar, b) La experiencia escolar, c) El marco cultural que ha constituido el ambiente social para la puesta en práctica de normas y límites, y d) Las situaciones económicas y políticas del momento.

2.2.3.1. Importancia del entorno en el comportamiento del adolescente

Diversos estudios y autores resaltan la relevancia del medio como factores predisponentes en la forma en que se ejerce la condición del adolescente, los cuales dependerían de cómo están conformados algunos espacios vitales en los que se desenvuelve el individuo. Funes (2005), sostiene que en la adolescencia los sujetos se comportan de una manera u otra dependiendo de diversos aspectos, sobre todo la interacción social en esta etapa de vida.

Marina (2005) señala que el adolescente experimenta cambios conductuales, emocionales y sociales; de los cuales, en gran medida, los adultos son responsables, pero no individualmente, sino de manera colectiva.

La etapa adolescente está caracterizada por diversas variantes de tipo psicológica, social y espiritual (Pasqualini y Llorens, 2010). Este estadio de vida, se dan modificaciones significativas, los cuales pueden determinar un conjunto de fortalezas o, por el contrario, incrementar la vulnerabilidad y conductas de riesgos perjudiciales para la salud. La edad para considerar la adolescencia se ha extendido de manera progresiva, en la medida que la madurez biológica se alcanza de manera más precoz mientras que la madurez social es más tardía.

2.2.3.2. Perspectiva psicoanalítica, cognitivo-evolutiva y sociológica

Delval (1996) señala que Stanley Hall, a quien se le considera el pionero del estudio científico de la adolescencia, tomó la teoría evolucionista de Darwin para conceptualizar el desarrollo adolescente. Según su teoría, el desarrollo radicaba en componentes fisiológicos

genéticamente determinados, de esta manera, el factor ambiental pasaba a ser secundario. No obstante, reconoció que, durante esta etapa, los componentes ambientales incrementan su relevancia a comparación de otros periodos, resultando necesario analizar la relación entre la herencia y las influencias ambientales para pronosticar el desarrollo integral de los adolescentes. Hall identificó a la etapa de la adolescencia como turbulenta debido a los conflictos y cambios anímicos, lo que en el adolescente va a significar un nuevo nacimiento como ser biológico y social. Asimismo, las concepciones sobre el periodo adolescente se resumen en tres teorías predisponentes: La perspectiva psicoanalítica, la cognitivo-evolutiva y la sociológica. Cada una, por su parte, enfatiza en los cambios de la adolescencia desde sus supuestos teóricos

La teoría psicoanalítica considera a la adolescencia como la consecuencia del brote pulsional, el cual es producido por la pubertad (etapa genital), lo que varía el equilibrio psíquico que se alcanza en la infancia (etapa de latencia). Este desequilibrio aumenta las posibilidades a que el sujeto sea vulnerado, originando un proceso de crisis y desajuste, con una implicancia de mecanismos defensivos (principalmente la represión de impulsos amenazantes) en situaciones inadaptativas. En la pubertad se da inicio a la fase genital, la cual se extiende hasta la fase de adultez. En esta etapa se van a reactivar las pulsiones sexuales (reprimidas en la fase de latencia anterior correspondiente a la niñez a partir de los seis años) que movilizan al sujeto a modificar vínculos establecidos hasta ese momento con los padres y a buscar objetos amorosos ajenos al entorno familiar. Esto se interpreta como un conjunto de procesos libidinales previos, semejantes a un segundo proceso de individuación.

Según la óptica sociológica, durante la adolescencia, los sujetos deben completar sus procesos de socialización a través de los valores, los roles sociales y la influencia del contexto

en que se habita, haciendo frente a las expectativas y exigencias. Este periodo es visto como la consecuencia de las presiones que se originan en el espacio social, cuando los adolescentes exigen una posición dentro de la misma. Bajo esta visión, se consideran los procesos de integración al ámbito laboral como el tránsito que lleva de una posición dependiente a otra de independencia. La segregación social de la cual provienen y los procesos de transición a la vida adulta, los ubica en una condición de vulnerabilidad; por ello, la adolescencia es atribuida a causas y factores sociales ajenos a los individuos.

2.3. Definición de términos básicos

Inteligencia Emocional: BarOn (1997) propone que la inteligencia emocional está compuesta por un conjunto de capacidades personales, sociales, emocionales y habilidades que fomentan una mayor destreza para la adaptación, así como hacerle frente a las exigencias y presiones del medio. La inteligencia cognitiva es un factor determinante para el éxito en la vida, influyendo en el bienestar general y en la salud emocional. Con respecto a este concepto, Bar-On elabora el inventario de cociente emocional (I-CE).

Ira: Acosta, Gerena y Montaña de Barragán (2002) definen a la ira como la emoción que precede a la agresividad o conducta hostil. La ira es una conducta observable y está compuesta por estos puntos que plantea Beck (1999): a) Cognitivos: El sujeto ve a otra persona como amenaza una para él o para algo con lo que tenga relación. b) Fisiológicos: Dolor corporal o malestar.

Adolescentes: Es una etapa situada entre la niñez y la edad adulta que conlleva múltiples cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2005).

Educación secundaria: Etapa educativa cuya finalidad es la de preparar a los alumnos mediante la enseñanza académica e inculcación de valores, para que éstos al concluir sus

estudios, estén capacitados de continuar con la educación superior o la obtención de algún empleo. Según el programa curricular de Educación Secundaria - MINEDU (2016) El nivel de Educación Secundaria abarca los ciclos VI y VII de la Educación Básica Regular. Los estudiantes que comienzan el nivel secundario, deben atravesar dos nuevas situaciones, la primera está relacionada con el desarrollo evolutivo, caracterizado por cambios corporales tanto de carácter interno como externo y que son propios de la pubertad, estos influyen en los procesos socioemocionales y cognitivos. La segunda situación se vincula con su entorno educativo, esto le significa una novedad debido a los ajustes en los programas, metodologías, estilos de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista socioemocional, sus sentimientos de cooperación predominan en sus relaciones interpersonales.

CAPÍTULO III

Hipótesis y Variables

3.1. Supuestos científicos básicos

Se han considerado diversas investigaciones para el presente estudio, lo que permite sustentar las diferencias respecto al sexo en las variables de inteligencia emocional y la ira. Velásquez (2003) realizó un estudio para establecer la relación existente entre la inteligencia emocional (IE) y la autoestima (Aut) en una muestra intencional de 1014 estudiantes de educación secundaria de Lima Metropolitana, de ambos sexos, entre 11 a 19 años. En dicho análisis se obtuvieron resultados en los que se afirma que las mujeres de la muestra presentaban una mayor inteligencia emocional que el grupo de varones.

Debido a esto, en la actualidad se visibiliza una problemática para los adolescentes, principalmente en la toma de decisiones, en muchas ocasiones equivocadas, a temprana edad. Estas elecciones influyen y van de la mano con el ámbito familiar, social y cultural en el entorno en que se desenvuelve el adolescente. Para ello, es vital la contemplación de un proyecto de vida, teniendo claridad respecto a los objetivos que permitan conducir la conducta hacia obtener dichas metas. De acuerdo a ello se podrán hallar diferencias significativas en adolescentes de un colegio estatal del distrito de Surquillo.

3.2. Hipótesis

3.2.1. General

H₁: Existe relación entre la inteligencia emocional y la ira en los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

H₂: Existen diferencias significativas con respecto a la inteligencia emocional en los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo, entre hombres y mujeres.

H₃: Existen diferencias significativas con respecto a la ira en los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo, entre hombres y mujeres.

3.2.2. Específicas

H_{1.1}: Existe relación entre el subcomponente de inteligencia intrapersonal y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

H_{1.2}: Existe relación entre el subcomponente de inteligencia interpersonal y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

H_{1.3}: Existe relación entre el subcomponente de adaptabilidad y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

H_{1.4}: Existe relación entre el subcomponente de manejo del estrés y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

- H_{1.5}: Existe relación entre el subcomponente de estado de ánimo general y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.
- H_{2.1}: Existen diferencias significativas entre el subcomponente de inteligencia intrapersonal al compararse, según el sexo, a los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.
- H_{2.2}: Existen diferencias significativas entre el subcomponente de inteligencia interpersonal al compararse, según el sexo, a los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.
- H_{2.3}: Existen diferencias significativas entre el subcomponente de adaptabilidad al compararse, según el sexo, a los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.
- H_{2.4}: Existen diferencias significativas entre el subcomponente de manejo del estrés al compararse, según el sexo, a los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.
- H_{2.5}: Existen diferencias significativas entre el subcomponente de estado de ánimo general al compararse, según el sexo, a los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.
- H_{3.1}: Existen diferencias significativas en la ira al compararse, según el sexo, a los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

3.3. Variables de estudio

La inteligencia emocional

La ira.

Variables a controlar:

Estudiantes del VI ciclo (1° y 2°) y VII ciclo (3°, 4° y 5°) de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1. Población y muestra

La población objeto de análisis estuvo conformada por adolescentes que se encuentren en el VI ciclo (1° y 2°) y VII ciclo (3°, 4° y 5°) de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo. Se consideró una totalidad de 650 registrados en ambos horarios, ya que esta institución educativa, posee dos turnos (mañana-tarde). Para la muestra asignada para la investigación, se tomaron en cuenta a los estudiantes del turno mañana, representando un número de 159 alumnos entre varones y mujeres.

Los participantes fueron seleccionados bajo un criterio de muestreo no probabilístico, de naturaleza intencional, pues se eligieron conforme a las características requeridas para la investigación. Por tanto, se toman en consideración los siguientes criterios:

Criterio de Inclusión:

- a. Adolescentes que estudian en el colegio estatal de educación secundaria básica regular que pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local – UGEL San Borja 07.
- b. Adolescentes de VI ciclo (1° y 2°) y VII ciclo (3°, 4° y 5°).
- d. Edades entre los 12 y 18 años.

Criterio de exclusión:

- a. Omisiones y perseverancia en las respuestas.

b. Alumnos que, mediante el consentimiento informado, no deseen participar de la evaluación.

La distribución de los adolescentes se presenta en la tabla 1, la muestra de estudiantes está conformada por 159 alumnos, entre varones y mujeres, en un colegio estatal de educación básica regular del distrito de Surquillo. El 56.6% de alumnos son hombres, mientras que el 43.4%, son mujeres.

Tabla 1
Distribución de la muestra de adolescentes, según sexo, (N=159) de un colegio estatal de educación básica regular del Distrito de Surquillo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	90	56.6
Mujer	69	43.4
Total	159	100.0

4.2. Tipo y diseño de investigación

El presente estudio es de tipo básico, tal como sugieren Sánchez y Reyes (2015), y es cuantitativo, puesto que es posible la medición y estimación de las variables a investigar a través de técnicas de observación y evaluación sometidas a pruebas estadísticas. Asimismo, el diseño es descriptivo-comparativo y correlacional, porque se utilizan variables comparativas para establecer diferencias según el sexo. Se menciona que es descriptivo comparativo porque se describen y comparan características y propiedades de las variables considerando estudiantes varones y mujeres; mientras que es correlacional porque también tiene la finalidad de conocer la relación entre los subcomponentes de la inteligencia emocional y la ira, lo que permitió cuantificar dicha relación.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos aplicados para la presente investigación son: Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para niños y adolescentes adaptado por Ugarriza y Pajares (2004); así como el Inventario de Beck (2001) para niños y adolescentes de donde se ha seleccionado (BANI-Y) que corresponde a la Ira.

4.3.1. Ficha técnica de la Prueba Baron ICE: NA

Nombre Original	:	EQI-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
Autor	:	Reuven Bar-On
Procedencia	:	Toronto – Canadá
Adaptación Peruana	:	Nelly Ugarriza y Liz Pajares
Administración	:	Individual o Colectiva
Formas	:	Formas Completa y Abreviada
Duración	:	Sin límite de tiempo (Forma completa 20 a 25 minutos aproximadamente y abreviada de 10 a 15 minutos)
Aplicación	:	Niños y adolescentes entre 7 y 18 años
Puntuación	:	Calificación computarizada
Significación	:	Evaluación de las habilidades emocionales y sociales
Tipificación	:	Baremos Peruanos
Usos	:	Educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación.
Validez	:	La estructura factorial de los 40 ítems de la escala, correspondientes a los subcomponentes intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad fueron examinados a través del análisis exploratorio en una muestra normativa de niños, niñas y adolescentes peruanos(as) de Lima Metropolitana (N=3374). Se hizo uso de análisis de componentes principales con una rotación Varimax.
Confiabilidad	:	Se determinó la confiabilidad con el alfa de Cronbach.

4.3.2. Ficha técnica del Inventario de Beck para niños y adolescentes

Nombre de la prueba	: Inventarios de Beck para niños y adolescentes
Autores	: Beck, J.S., Beck, A.T., Jolly, J.B., y Steer, R.A.
Año de publicación	: 2001, 2005
Versión	: Primera edición (2001), segunda edición (2005)
Categorías	: Inventario de ira juvenil de Beck (BANI-Y)
Constructos medidos	: Depresión, ansiedad, ira, desórdenes de conducta y autoconcepto.
Objetivos	: Este inventario tiene como objetivo evaluar, de manera integral, a un niño o adolescente, incluyendo su salud mental actual. Las pruebas individuales también pueden ser utilizadas de forma aislada para analizar aspectos específicos de la salud mental infantil y juvenil. No es un instrumento de diagnóstico. El Beck Youth Inventories-Second Edition (BYI-II) consta de cinco instrumentos de autorreporte (Beck, Beck, Jolly, y Steer, 2005) para niños y adolescentes entre 7 y 18 años. Cada inventario contiene 20 afirmaciones acerca de pensamientos, sentimientos y conductas en las áreas de depresión, ansiedad, ira, conducta disruptiva y autoconcepto.
Población medida	: Niños y adolescentes.
Número de ítems	: 20 ítems cada escala.
Formato de respuesta	: Escala Likert, desde 0 (nunca) a 3 (siempre).
Tiempo estimado de administración	: 5-10 minutos.
Validez y confiabilidad	: Ugarriza et. al. (2016) presentan la validez de contenido y el índice de confiabilidad para el

cuestionario de ira de Beck de 20 ítems en una muestra obtenida de diferentes instituciones de Lima Metropolitana, teniendo como resultado una consistencia de .92 para el colegio estatal y de .91 para el privado, lo que denota la consistencia interna de los elementos que integran el inventario de ira.

4.4. Procedimiento y técnicas de procesamiento de datos

Para la presente investigación fue necesario contactar con el director de la Institución Educativa para el correspondiente acceso a las aulas. Luego de la entrevista y habiéndose conseguido la autorización, ésta se formalizó con un documento. Después, se coordinó acerca de los horarios factibles para la evaluación y, producto de ello, se acordó la aplicación de las pruebas con los docentes según la disponibilidad de cada uno y sin alterar los turnos asignados para la programación de clase. De esta manera, se imprimió y preparó el material de aplicación para cada alumno. Previo a la repartición de los inventarios, se llevó a cabo una explicación acerca de la tarea a realizar, se leyeron las indicaciones y se abrió un espacio para la absolución de dudas, antes y durante la administración de los instrumentos.

Se utilizó el programa estadístico SPSS para el análisis de datos, con la finalidad de determinar si los puntajes totales alcanzados en las pruebas de inteligencia emocional e ira siguen una distribución normal o no, para ello se usó la prueba estadística Kolmogorov – Smirnov (Tabla 2). De esta forma, se decidió que debía usarse una prueba no paramétrica, pues los datos no se encontraban distribuidos de manera normal.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Presentación de Datos

En la presente investigación se muestran los resultados conforme a los objetivos e hipótesis propuestas para el presente estudio.

Para examinar si la distribución de las puntuaciones responde a una distribución normal o no normal, se sometieron los datos de ambos instrumentos (el Inventario de Inteligencia Emocional – Baron ICE y la escala de IRA del Inventario de Beck) a las pruebas estadísticas correspondientes. En la tabla 2, se aprecian los resultados de la Prueba de bondad de ajuste para ambas pruebas. Además, se obtuvo que en los componentes de inteligencia emocional general, intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, estado de ánimo general y la ira, la distribución fue diferente a la normal; razón por la cual, se empleó la prueba no paramétrica de Spearman para evaluar las hipótesis de correlación y para las comparaciones se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

Tabla 2

Prueba de Bondad de Ajuste Kolmogorov – Smirnov de los Inventarios de Baron Ice y Beck – Ira

Variables	Media	D.E.	P
PT. Intrapersonal	11.82	2.92	.000
PT. Intepersonal	35.12	6.20	.050
PT. Adaptab.	27.77	4.92	.074
PT. Manejo Est.	34.09	5.59	.004
PT. Est. Ánimo	43.41	8.71	.000
PT Baron Ice NA	152.21	19.39	.000
PT Ira	15.37	9.54	.000

p < 0.05 (obedece a una distribución de datos diferente a la normal).

5.2. Análisis de Datos

Referente a la hipótesis general, la cual plantea la correlación entre la inteligencia emocional y la ira; tal como se muestra en la tabla 3, el índice de relación negativo es $-.573$, para un tamaño del efecto grande de $.328$, razón por la cual se acepta la hipótesis. Estos resultados presentados permiten establecer que, cuanto más inteligencia emocional, menor respuesta de ira. Asimismo, el tamaño del efecto arroja la confianza de la correlación entre la variable dependiente y la independiente.

Tabla 3

Cálculo de la correlación entre el puntaje total de inteligencia emocional general y la ira correspondiente a la hipótesis general utilizando el índice de Spearman.

Componentes de la inteligencia emocional	IRA	N	Tamaño del efecto r^2
Int.Emoc.General	$-.573^*$	159	.328

*p < .05

Relativo a la primera hipótesis específica que establece la correlación entre el subcomponente de inteligencia intrapersonal y la ira, tal como se muestra en la tabla 4, el índice de relación es negativa $-.398$, para un tamaño del efecto mediano de $.158$, por lo cual se acepta la hipótesis.

Tabla 4

Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente intrapersonal y la ira correspondiente a la primera hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.

Componentes de la inteligencia emocional	IRA	N	Tamaño del efecto r^2
Intrapersonal	$-.398^*$	159	$.158$

* $p < .05$

En función a la segunda hipótesis específica, correspondiente a la correlación entre el subcomponente de inteligencia interpersonal y la ira, tal como se observa en la tabla 5, el índice de relación es negativo y no significativo ($-.154$), para un tamaño del efecto pequeño de $.024$, por lo cual no se acepta esta hipótesis.

Tabla 5

Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente interpersonal y la ira correspondiente a la segunda hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.

Componentes de la inteligencia emocional	IRA	N	Tamaño del efecto r^2
Interpersonal	$-.154$	159	$.024$

* $p < .05$

De acuerdo a la tercera hipótesis específica que establece la correlación entre el subcomponente de adaptabilidad y la ira, tal como se representa en la tabla 6, el índice de relación es -.204 y significativo, para un tamaño del efecto pequeño de .042, por lo cual se acepta la hipótesis.

Tabla 6

Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente adaptabilidad y la ira correspondiente a la tercera hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.

Componentes de la inteligencia emocional	IRA	N	Tamaño del efecto r^2
Adaptabilidad	-.204*	159	.042

* $p < .05$

Conforme a la cuarta hipótesis específica de correlación entre el subcomponente de manejo del estrés y la ira, tal como se visualiza en la tabla 7, el índice de relación es de -.549, negativo y significativo, para un tamaño del efecto grande de .301, por lo cual se acepta la hipótesis.

Tabla 7

Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente manejo del estrés y la ira correspondiente a la cuarta hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.

Componentes de la inteligencia emocional	IRA	N	Tamaño del efecto r^2
Manejo del estrés	-.549*	159	.301

* $p < .05$

Según la quinta hipótesis específica, la cual pertenece a la correlación entre el subcomponente de estado de ánimo general y la ira, como se muestra en la tabla 8, se establece

el índice de relación negativo y significativo de $-.563$, con un tamaño del efecto grande de $.317$, lo cual permite aceptar la hipótesis.

Tabla 8

Cálculo de la correlación entre el puntaje total del subcomponente estado de ánimo general y la ira correspondiente a la quinta hipótesis específica utilizando el índice de Spearman.

Componentes de la inteligencia emocional	IRA	N	Tamaño del efecto r^2
Estado de ánimo	$-.563^*$	159	$.317$

* $p < .05$

A continuación, se presentan las tablas que corresponden a la comparación de los subcomponentes de la inteligencia emocional y la ira, entre varones y mujeres adolescentes de un colegio de educación básica regular del distrito de Surquillo.

Respecto a la hipótesis específica, la comparación de resultados del subcomponente de inteligencia intrapersonal según el sexo (Tabla 9) se muestra un rango promedio superior para los hombres, representado con 86.09 , mientras que, para las mujeres, de 72.05 . El puntaje U de Mann Whitney es de 2556.5 para un valor Z de 1.925 siendo un valor significativo, por lo cual se acepta la hipótesis, pues existen diferencias significativas.

Tabla 9

Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de inteligencia intrapersonal, según el sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

Comparación		N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
PT Intra personal	Hombre	90	86.09	7748.5	2556.5*	1.925	0.054
	Mujer	69	72.05	4971.5			
	Total	159					

*p < 0.05

Para la segunda hipótesis específica referida a la comparación del subcomponente de inteligencia interpersonal, respecto al sexo, se observa en la tabla 10, el rango promedio en las mujeres es de 83.56, y, en el caso de los varones, es de 77.27. La U de Mann Whitney fue 2859.5 con un valor de Z que es de -0.854, demostrando que no existen diferencias significativas., por lo tanto, se rechaza esta hipótesis específica.

Tabla 10

Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de inteligencia interpersonal, según el sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

Comparación		N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
PT Interpersonal	Hombre	90	77.27	6954.5	2859.5	-0.854	0.393
	Mujer	69	83.56	5765.5			
	Total	159					

*p < 0.05

Referente a la tercera hipótesis específica, en donde se plantea la comparación entre varones y mujeres respecto al subcomponente de adaptabilidad, se observa en la tabla 11 un rango de 81.21 para las mujeres y para los varones de 79.07. Del mismo modo, la U de Mann Whitney es 3021.5 para el valor de Z que es de -0.291, no encontrándose diferencias significativas. Se rechaza la tercera hipótesis específica, pero se identifica que existe una tendencia relativamente mayor en las mujeres de la muestra, sin llegar a ser significativa.

Tabla 11

Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de adaptabilidad, según el sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

Comparación		N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
PT	Hombre	90	79.07	7116.5	3021.5	-0.291	0.771
Adaptabilidad	Mujer	69	81.21	5603.5			
	Total	159					

*p < 0.05

Relativo a la comparación del subcomponente del manejo del estrés, respecto a sexo, se plantea en la tabla 12 lo siguiente: Un rango de 83.36 para los varones y para las mujeres de 75.62. El resultado de la U de Mann Whitney es 2802.5 para el valor negativo de Z que es de -1.053, lo que permite señalar que no existen diferencias significativas, por lo cual no se acepta esta hipótesis. No obstante, se puede establecer una tendencia mayor para los hombres, sin llegar a ser significativa.

Tabla 12

Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de manejo del estrés, según el sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

Comparación		N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
PT Manejo del estrés	Hombre	90	83.36	7502.5	2802.5	-1.053	0.292
	Mujer	69	75.62	5217.5			
	Total	159					

*p < 0.05

De acuerdo a la hipótesis específica referida a la comparación entre el subcomponente de estado de ánimo de acuerdo al sexo en los adolescentes, se observa en la tabla 13 un rango promedio de 81.02 para los varones, mientras que, para las mujeres, uno de 78.67. La U de Mann Whitney es de 3013.5 para el valor Z que es -0.319. Estos resultados llevan a rechazar la hipótesis, estableciendo que no existen diferencias significativas, pero se observa una tendencia mayor en los varones.

Tabla 13

Comparación de los resultados de la evaluación del subcomponente de estado de ánimo, según el sexo, en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

Comparación		N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
PT Estado de Ánimo	Hombre	90	81.02	7291.5	3013.5	-0.319	0.75
	Mujer	69	78.67	5428.5			
	Total	159					

*p < 0.05

Para la última hipótesis específica (Tabla 14) que plantea la comparación de la ira según el sexo, se encontraron los siguientes resultados: Un rango promedio de 81.02 para los varones y de 89.99 para las mujeres. La U de Mann Whitney es de 2347 para el valor Z que es -2.539. Esto lleva a aceptar la hipótesis, estableciendo que sí existen diferencias significativas y, del mismo modo, evidenciando que hay una tendencia a presentar mayor ira por parte de las mujeres.

Tabla 14

Comparación de los resultados de la evaluación del componente factor de la ira, según el sexo, en los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

Comparación	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
PT	Hombre	90	81.02	7291.5	2347*	-2.539
Ira	Mujer	69	89.99	6209		0.011
	Total	159				

*p < 0.05

5.3. Análisis y discusión de resultados

Respecto al cálculo de la relación entre la inteligencia emocional y la ira (Tabla 3) en los adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo de Lima, se concluye que hay evidencias significativas para aceptar la hipótesis que afirma que sí se presenta una relación significativa entre las variables, exceptuando el caso de la inteligencia interpersonal.

De este modo, los subcomponentes: Inteligencia intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, correspondientes a las tablas 4, 6, 7 y 8; presentan

relación con la ira, respondiendo de manera afirmativa a las hipótesis sobre la muestra de adolescentes.

Referente a la inteligencia interpersonal (tabla 5), se rechaza la presencia de relación con la ira, lo que demuestra que no existe una interacción significativa entre estas variables en los y las adolescentes evaluados(as).

Relativo a los subcomponentes de inteligencia emocional y su comparación con el sexo, se puede afirmar que existen diferencias significativas respecto a la ira entre varones y mujeres según se plantea en la tabla 14. Por su parte, en la tabla 10, 11, 12 y 13 se pueden visualizar los subcomponentes de la inteligencia emocional que no presentan diferencias significativas conforme el sexo, específicamente la inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.

En los resultados mostrados en la tabla 3, se evidencia que existe una presencia marcada de relaciones entre los subcomponentes de la inteligencia emocional con respecto a la ira, exceptuando el factor de inteligencia interpersonal, lo que induce a establecer que, a mayor inteligencia interpersonal, no se halla certeza que sea mayor la ira en adolescentes. Así, en la comparación de los subcomponentes entre varones y mujeres de la muestra, se encontró que no existe diferencia entre los grupos, a excepción de la ira (Tabla 14), en donde sí se manifestó una diferencia significativa.

Según lo propuesto por Torreblanca (2017), quien encontró que los participantes presentaban un total de coeficiente emocional acorde al rango de edades y al sexo; así como una capacidad mejorable en las áreas interpersonales y de manejo del estrés, marcando un precedente para futuros estudios en los que se incorpore estas condiciones como importantes para el estudio de la inteligencia emocional. Dado que en los resultados de la comparación

no se encontraron diferencias significativas de los subcomponentes respecto al sexo, es factible señalar que esta comparación necesita seguir investigándose.

Conforme a las variables de estudio, se encuentra que los subcomponentes de inteligencia emocional: inteligencia intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, se relacionan de manera positiva con la ira; mientras que en el caso de la inteligencia interpersonal, no se hallaron evidencias significativas acerca de su correlación con la ira, lo cual recuerda lo expuesto por Moreno y Fernández (2011), quienes en su estudio afirman que a mayor capacidad de empatía, por parte de los adolescentes, existen menos posibilidades de dar una respuesta agresiva ante una ofensa.

De acuerdo a los resultados del presente estudio, se puede coincidir con Matalinares et al. (2010), quienes obtuvieron que el clima familiar y la agresividad se encuentran correlacionadas. En este caso, si bien no se ha indagado respecto a la variable de clima familiar, resulta importante destacar esta investigación, pues ya que la ira se relaciona con la adaptabilidad y el estado de ánimo, subcomponentes de la inteligencia emocional, es factible extrapolar a una premisa basada en la influencia de la capacidad desarrollada por los individuos para procesar, decodificar y analizar los estímulos emocionales del medio y su afectación con un comportamiento agresivo y hostil en la interacción con sus pares. Cabe resaltar que estos conceptos, inteligencia emocional e ira, tienen una base social, especialmente en la familia como eje central para los adolescentes.

CAPÍTULO VI:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

Luego de la discusión de resultados y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se llega a las siguientes conclusiones

1. Existe relación significativa entre el subcomponente de inteligencia intrapersonal y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

2. Existe relación significativa entre el subcomponente de adaptabilidad y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

3. Existe relación significativa entre el subcomponente de manejo del estrés y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

4. Existe relación significativa entre el subcomponente de estado de ánimo y la ira en adolescentes de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

5. Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar la ira en adolescentes, varones y mujeres, de un colegio estatal de educación secundaria básica regular del distrito de Surquillo.

6.2. Recomendaciones

Mediante los resultados de la presente investigación y con la oportunidad de mejorar la temática estudiada, se considera oportuno plantear estas recomendaciones:

1. Realizar talleres que fomenten el desarrollo emocional del adolescente con respecto al reconocimiento de lo que sienten y la expresión de las mismas.
2. Desarrollar programas en el ámbito escolar para potenciar el autoconocimiento e introspección respecto a las emociones, permitiendo la autorregulación y, de esta manera, fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.
3. Establecer, dentro de la programación escolar, competencias transversales enfocadas al abordaje de las habilidades sociales en tres áreas: reconocimiento y regulación emocional, autoestima y relaciones interpersonales.
4. Estudiar la relación más a fondo de la inteligencia interpersonal en otras poblaciones estudiantiles adolescentes con respecto al afrontamiento de la ira.

5. Implementar una estandarización de pruebas que midan la ira en muestras significativamente numerosas que aporten a la comunidad científica resultados posiblemente extrapolables a diferentes muestras de adolescentes.
6. Fomentar las escuelas para padres en los colegios, con la finalidad que puedan recibir información respecto al tema, de esta forma, se involucran activamente en los procesos personales y sociales de sus hijos(as), afianzando los vínculos y ampliando el bagaje de conocimientos para mejorar el entendimiento en la familia.
7. Comprometer a los agentes educativos en los procesos sociales del adolescente, así como orientarlos hacia una adecuada contención y soporte de situaciones de desborde emocional en el aula.
8. Implementar la intervención psicológica en las escuelas secundarias del distrito de Surquillo para abordar tres áreas: reconocimiento y regulación emocional, autoestima y relaciones interpersonales.

Resumen

La presente investigación trata sobre la inteligencia emocional y la ira en los adolescentes de un colegio estatal de nivel secundaria básica regular del distrito de Surquillo, con el objetivo de descubrir la relación entre la inteligencia emocional y la ira, así como las diferencias, conforme a sexo. La población fue de 640 estudiantes adolescentes de nivel secundario, con una muestra de 159 estudiantes, tanto hombres como mujeres. Fue una investigación básica o sustantiva, con un diseño descriptivo-comparativo y correlacional. Se aplicó la prueba de Spearman para evaluar las hipótesis de interacción, hallándose que existe una relación significativa entre los subcomponentes de inteligencia intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo, respecto a la ira en los y las adolescentes encuestados. Asimismo, se aplicó la prueba U de Mann Whitney para analizar los resultados correspondientes a las hipótesis de comparación, hallándose que existen diferencias significativas al comparar la ira en estudiantes, varones y mujeres. Asimismo, teniendo en cuenta estos resultados, se señalan las conclusiones y se realizan algunas recomendaciones.

Palabras claves: Inteligencia emocional, ira, adolescentes, estudiantes.

Abstract

This research is about emotional intelligence and anger in adolescents of a state school of regular basic secondary level of the Surquillo district, with the aim of discovering the relationship between emotional intelligence and anger, as well as differences related to sex. The population was 640 secondary level teenage students, with a sample of 159 male and female students. It was a basis or sustainable research, with a descriptive-comparative and correlational design. The Spearman test was applied to evaluate the correlation hypothesis, finding that there is a significant relationship between the sub-components of intrapersonal intelligence, adaptability, stress management and mood, regarding anger in the adolescents surveyed. Also, it was used the U Mann Whitney test to evaluate the comparison hypothesis finding out that there are differences when comparing anger in male and female students. Also, considering these results, some conclusions are made and at the same time recommendations are stated.

Keywords: Emotional intelligence, anger, adolescents, students.

6. Referencias

- BarOn, R. (1997). *Development of the Baron EQ – I: A measure of emotional and social intelligence*, 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Beck, A. (1999). *Prisioneros del odio: las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Estados Unidos: Harper Collins Publishers
- Bermúdez, J., Pérez, A., Ruiz, J., Sanjuán, P., y Rueda, B. (2012). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: UNED.
- Buenaver, A. (2015). *Psicofisiología de la ira y la depresión*. Venezuela: Universidad Yacambú, Cabudare,
- Cabrera, F. y Ramírez, C. (2016). *El autoconcepto y la ira en niños de colegios estatales en el distrito de Chorrillos en el 2016*. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
Consultado en: http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/857/carrera_cf-ramirez_gc%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Choque-Larrauri, R. y Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica. *Revista de Salud Pública*, 2, 169-181. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42217861002>

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. España: Martínez Roca

Cornejo del Carpio, M. (2017). *Efectos de un programa cognitivo conductual en las habilidades sociales de alumnos de Secundaria de organizaciones estudiantiles de la Institución Educativa Corazón de Jesús de Lima – 2016*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú. Consultado en: http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2123/MAEST_TERA_P_COGN_CONDU_TRANS_PSICOLO_PSIQUIA_MANUEL%20FRANCISCO%20CORNEJO.pdf?sequence=2

Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI

Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. España: Plaza y Janés Editores

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (2). Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/28078599_El_papel_de_la_inteligencia_emocional_en_el_alumnado_evidencias_empiricas

Fernández, B. (2016). *Relación del clima social familiar e inteligencia emocional de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la institución educativa particular Antonio Raimondi, Piura 2015*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Piura, Perú. Consultado en: http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1736/CLIMA_SOCIAL_FAMILIAR_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_FERNANDEZ_CALLE_BRIDGETH_ANNI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Funes, J. (2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. *Revista de intervención socioeducativa*, 29, 79-100. Consultado en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/96142/00920123017901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Garaigordóbil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología conductual*, 22, 551-567. Consultado en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2014/09%20Habilidades%20Sociales%20PC.pdf

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, (1), 17-26.

Geldres, N. (2016). *Inteligencia emocional y depresión en adolescentes víctimas y no víctimas de violencia familiar*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Consultado en:

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5683/Geldres_vn.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Bantam Books

Gottman, J. y DeClaire, J. (1997). *Los mejores padres*. Argentina: Javier Vergara Editor

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación, Sexta Edición*. México: McGraw-Hill.

Lau, K. (2002). *Validez de constructo, confiabilidad y baremación del Trait MetaMood Scale para estudiantes del nivel diversificado*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Loza De Los Santos, Mercedes. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la Institución Educativa de Educación Inicial*. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Católica del Perú. Lima, Perú. Consultado en: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/424/LOZA_DE_LOS_SANTOS_MERCEDES_CREENCIAS_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Luzuriaga, J. (2013). *Diseño de un protocolo de intervención psicoterapéutica focalizado en la personalidad en adolescentes víctimas de violencia sexual*. Universidad del Azuay.

Quito, Ecuador. Consultado en:
<http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3307/1/10081.PDF>

Marina, J. (2005). *La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto. Congreso: Ser adolescente hoy.* España: FAD. Consultado en:
http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/Ser_adolescente%28Madrid-2005%29/Conferen-mesas-comunica/CSAH_P.pdf

Matalinares, M. (2010). *Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Consultado en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v13n1/a07.pdf>

Mejicanos, D. (2016). *Reestructuración cognitiva y control de ira.* Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala. Consultado en:
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Mejicanos-Diana.pdf>

Mercado, G. (2006). Inteligencia emocional en adolescentes preuniversitarios. *Revista Temática Psicológica*, 2, 22. Consultado en:
<http://repebis.upch.edu.pe/articulos/temat.psicol/v2n1/a2.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria.* Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú: MINEDU.

Montaña de Barragán, C., y Acosta, M., y Gerena, R. (2002). Estudio descriptivo correlacional entre ira y personalidad, a la luz de la teoría de Hans Eysenck. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 56-70. Consultado en: <http://www.redalyc.org/html/804/80401104/>

Moreno, J. y Fernández, C. (2011). Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y la prosocialidad. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, (23), 41-55. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/836/83620927004.pdf>

Muñoz, D., Bernal, E., y DeCesaris, J. (2006) Palabra por paabra. IULA, Barcelona, España. Consultado en: <https://books.google.com.gt/books?id=kQGLOjZZfLYC&pg=PA130&dq=definicion+de+la+ira&hl=es&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVC hMIwMvQ2Lj5xgIVipceCh01iAf-#v=onepage&q=definicion%20de%20la%20ira f=false>

Navas, R. (2013). *Relación de la ira y el autocontrol en adolescentes*. (Tesis no publicada de Licenciatura en Psicología). Universidad Internacional SEK, Quito, Ecuador. Consultado en <http://repositorio.uisek.edu.ec/jspui/handle/123456789/937>

Onrubia, J. (2005). El papel de la adolescencia en el desarrollo del adolescente. *Lima: El Comercio*, 11-34.

Organización Panamericana de la Salud (2010). *Estrategia y plan de acción regional sobre los adolescentes y jóvenes*. Washington, Estados Unidos: Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. Consultado en:
<http://www.paho.org/hq/dmdocuments/2011/Estrategia-y-Plan-de-Accion-Regional-sobre-los-Adolescentes-y-Jovenes.pdf>

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill

Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2001). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.

Pasqualini, D. y Llorens, A. (2010). *Salud y Bienestar de los Adolescentes y Jóvenes: Una mirada integral*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Consultado en:
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/SaludBienestarAdolescente%20Diana%20Compiladores.pdf>

Pérez, M. y Magán, I. (2015). *La ira: Comprender y lidiar con la ira*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.

Pérez, M., Redondo, M. y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. (28). Consultado en:

[https://www.academia.edu/23722395/Aproximaciones_a_la_emoci%C3%B3n_de_i
ra_de_la_conceptualizaci%C3%B3n_a_la_intervenci%C3%B3n_psicol%C3%B3gi
ca](https://www.academia.edu/23722395/Aproximaciones_a_la_emoci%C3%B3n_de_i
ra_de_la_conceptualizaci%C3%B3n_a_la_intervenci%C3%B3n_psicol%C3%B3gi
ca)

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Baywood Publishing Co., Inc.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor

Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Argentina: Javier Vergara Editor

Sumari, W. y Vaca, L. (2017). *Inteligencia emocional y riesgo suicida en estudiantes de quinto año de la institución educativa secundaria comercial N° 45 Emilio Romero Padilla, Puno 2017*. Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú. Consultado en: http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/706/Wendy_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torreblanca, N. (2017). *Inteligencia emocional en adolescentes institucionalizados de un centro de atención residencial Aldeas Infantiles SOS de Huarochirí*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú. Consultado en: <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1408/TRAB.SUFIC.PROF.%20TORREBLANCA%20ECHEVARR%C3%8DA%2C%20NATALY%20GISELA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Revista Persona*, 4, 129-160.
Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

Ugarriza, N., Gavidia-Payne, S. y Pajares, L. (2016). *Factores psicosociales de la resiliencia en escolares de diferentes ambientes socioeconómicos y culturales, Informe Final*. (Investigación no publicada). *Vicerrectorado de Investigación. URP*, Lima.

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista Persona*, 8. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

Velásquez, C. (2003). Inteligencia Emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima Metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(2), 154-166. Recuperado de <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiVs9fAiujMAhUK7SYKHdu2DqMQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Frevistasinvestigacion.unmsm.edu.pe%2Findex.php%2Fpsico%2Farticle%2Fdownload%2F5166%2F5404&usg=AFQjCNGSQ-wvldqvxmVwNv0sAu7NAHbIw&sig2=nKjNuelBco24QiVlzHxYg&bvm=bv.122448493,d.eWE>.

Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Argentina: Javier Vergara
Editor

ANEXOS

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Edad: _____

Sexo: Masculino___ Femenino___

Grado de instrucción: _____

Distrito donde vive: _____

Lugar de Nacimiento: _____

N° de hermanos: _____

Lugar que ocupas entre tus hermanos: _____

IRA

Lee atentamente cada oración, y responde si la afirmación describe lo que piensas o sientes. Marca con X sobre la respuesta que mejor te describe: NUNCA, A VECES, A MENUDO, SIEMPRE. Elige sola una respuesta. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Tabla 15. Instrumento de medición de la ira

	0	1	2	3
1. Creo que la gente trata de engañarme.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
2. Siento que quiero gritar.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
3. Creo que la gente es injusta conmigo.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
4. Creo que la gente trata de lastimarme.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
5. Creo que mi vida es injusta.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
6. La gente me asusta/trata mal.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
7. La gente me da rabia (cólera).	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
8. Creo que la gente me molesta.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
9. Me encolerizo con la gente.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
10. Cuando me encolerizo, me dura la cólera.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
11. Cuando me encolerizo, me cuesta que se me pase.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
12. Creo que la gente trata de controlarme.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
13. Siento que la gente trata de menospreciarme.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
14. Me siento malo/a.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
15. Siento que voy a explotar.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
16. Creo que la gente está en mi contra.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
17. Me enojo.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
18. Cuando me encolerizo, siento mucha rabia en mi interior.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
19. Odio a la gente.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
20. Experimento mucha cólera.	Nunca	A veces	A menudo	Siempre

Tabla 16. Inventario Emocional Baron Ice: Na – Completa

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Aguila



INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. **Muy rara vez**
2. **Rara vez**
3. **A menudo**
4. **Muy a menudo**

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

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

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

Gracias por completar el cuestionario.