



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN
ESTUDIANTES DE TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LIMA
SUR

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

MILAGRA LAURA ICHPAS

ASESOR

MG. JOE JEREMIAS SAENZ TORRES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

ASPECTOS PSICOLÓGICOS VINCULADOS A LA ACTIVIDAD
EDUCATIVA

LIMA, PERÚ, DICIEMBRE DE 2019

DEDICATORIA

A Dios, por darme las fuerzas que necesito para continuar con mis proyectos.

A los estudiantes de las instituciones educativas donde se llevó a cabo la investigación. A mi familia y mi hija Carolina, por el apoyo incondicional, durante todo el proceso de mi carrera profesional.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su infinita misericordia y bendición para poder continuar y cumplir con mi proyecto de vida.

A mi familia; mi padre, hermana, quienes estuvieron a mi lado cuando más los necesité en este largo proceso de profesionalización.

A mis docentes de la universidad Autónoma del Perú, por transmitir sus conocimientos para mi desarrollo profesional.

A al decano de la escuela de psicología; Dr. José Anicama, por ser un excelente maestro que guía y dirige esta carrera tan noble. Un personaje sabio y lleno de conocimientos a quien admiro y respeto.

Al Mg. Joel Sáenz, quien me guio y orientó con la elaboración y culminación de mi investigación. Gracias por la paciencia y la motivación que me brindó en cada sesión de clases.

A los directivos, docentes y estudiantes de instituciones públicas donde se llevó a cabo la investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE	iv
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
RESUMO	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Realidad problemática	14
1.2. Justificación e importancia.....	17
1.3. Objetivo general de la investigación.....	18
1.3.2. Objetivos específicos de la investigación.....	18
1.4. Limitaciones del estudio.....	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes.....	21
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	21
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	23
2.2. Bases teórico-científicos.....	26
2.2.1. Inteligencia.....	26
2.2.2. Inteligencia emocional.....	27
2.2.3. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.....	27
2.2.4. Modelo de la inteligencia emocional de Howard Gardner.....	28
2.2.5. Modelo basado en las habilidades de Mayer y Salovey.....	29
2.2.6. Modelo de las competencias emocionales de Goleman.....	31
2.2.7. Modelo de la inteligencia emocional de Bar-On	32
2.2.8. Factores asociados a la inteligencia emocional.....	37
2.3. Conducta disruptiva.....	38
2.3.1. Conceptos.....	38
2.3.2. Factores que favorecen las conductas disruptivas.....	39
2.3.3. Tipos de conductas disruptivas.....	40
2.3.4. Enfoques teóricos sobre las conductas disruptivas.....	42
2.3.5. Conductas disruptivas y variables sociodemográficas.....	45

2.3.6. Dimensiones de conductas disruptivas.....	47
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	50
3.2. Población y muestra.....	50
3.3. Análisis de las variables sociodemográficas.....	51
3.4. Hipótesis.....	53
3.4.1. Hipótesis general.....	53
3.4.2. Hipótesis específicas.....	53
3.5. Operacionalización de las variables.....	53
3.5.1. Inteligencia emocional.....	53
3.5.2. Conducta disruptiva.....	54
3.6. Técnicas e instrumentos de medición.....	57
3.6.1. Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE:NA.....	57
3.6.2. Escala de conductas disruptivas (CDIS).....	67
3.7. Recojo de información.....	74
3.8. Procedimiento de análisis estadísticos.....	74
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
4.1. Análisis de la variable inteligencia emocional	77
4.1.1 Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional.....	77
4.1.2. Frecuencias y porcentajes de la inteligencia emocional.....	77
4.1.3. Análisis de normalidad de la variable inteligencia emocional.....	80
4.1.4 Inteligencia emocional y variables sociodemográficas.....	81
4.2. Análisis de la variable conductas disruptivas.....	85
4.2.1. Estadísticos descriptivos de las conductas disruptivas.....	85
4.2.2. Frecuencias y porcentajes de las conductas disruptivas.....	85
4.2.3. Análisis de normalidad de la variable conductas disruptivas.....	87
4.3. Conductas disruptivas y variables sociodemográficas.....	88
4.4. Contrastación de hipótesis.....	93
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión.....	95
5.2. Conclusiones.....	100
5.3. Recomendaciones.....	102

REFERENCIAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1 Distribución de la muestra, según sexo
- Tabla 2 Distribución de la muestra, según edad
- Tabla 3 Distribución de la muestra, según grado
- Tabla 4 Distribución de la muestra según institución educativa
- Tabla 5 Operacionalización de la variable inteligencia emocional
- Tabla 6 Operacionalización de la variable conductas disruptivas
- Tabla 7 Pautas interpretativas según el nivel de cociente emocional
- Tabla 8 Validez de contenido del Inventario de Inteligencia emocional de Baron Ice, según el coeficiente V. de Aiken
- Tabla 9 Validez de contenido del inventario de inteligencia emocional de Baron Ice, según la Prueba Binomial
- Tabla 10 Nivel de confiabilidad del inventario de inteligencia emocional de Baron Ice
- Tabla 11 Nivel de confiabilidad de total de elementos del inventario de inteligencia emocional de Baron Ice
- Tabla 12 Baremos de la variable inteligencia emocional
- Tabla 13 Validez de contenido de la Escala de conductas disruptivas (CDIS), según el coeficiente V. de Aiken
- Tabla 14 Validez de contenido de la Escala de conductas disruptivas (CDIS), según la Prueba Binomial
- Tabla 15 Nivel de confiabilidad de la Escala de conductas disruptivas (CDIS)
- Tabla 16 Nivel de confiabilidad de total de elementos de la Escala de conductas disruptivas (CDIS)
- Tabla 17 Baremos de la variable conductas disruptivas
- Tabla 18 Estadísticos descriptivos de inteligencia emocional
- Tabla 19 Frecuencias y porcentajes de la dimensión intrapersonal
- Tabla 20 Frecuencias y porcentajes de la dimensión interpersonal
- Tabla 21 Frecuencias y porcentajes de la dimensión adaptabilidad
- Tabla 22 Frecuencias y porcentajes de la dimensión manejo de estrés
- Tabla 23 Frecuencias y porcentajes de la dimensión estado de ánimo

Tabla 24	Niveles de la variable inteligencia emocional
	Prueba de normalidad de la variable inteligencia emocional
Tabla 25	y sus dimensiones
	Diferencias de la variable inteligencia emocional y
Tabla 26	Sus dimensiones según sexo
	Diferencias de la variable inteligencia emocional
Tabla 27	y sus dimensiones según edad
	Diferencias de la variable inteligencia emocional y sus
Tabla 28	dimensiones según grado
	Diferencias de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones
Tabla 29	según institución educativa
	Estadísticos descriptivos de las conductas disruptivas
Tabla 30	Niveles de la dimensión desacato al profesor
Tabla 31	Niveles de la dimensión incumplimiento de tareas
Tabla 32	Niveles de la dimensión alteración en el aula
Tabla 33	Niveles de la variable conductas disruptivas
Tabla 34	Análisis de normalidad de la variable conductas disruptivas
Tabla 35	Diferencias de la variable conductas disruptivas y sus
Tabla 36	dimensiones según sexo
	Diferencias de la variable conductas disruptivas y sus
Tabla 37	dimensiones según edad
	Diferencias de la variable conductas disruptivas y sus
Tabla 38	dimensiones según grado
	Diferencias de la variable conductas disruptivas y sus
Tabla 39	dimensiones según institución educativa
	Relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y
Tabla 40	Las dimensiones de la conducta disruptiva
	Relación entre la variable inteligencia emocional y conductas
Tabla 41	disruptivas

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Enfoque sistemático de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social I-CE de Bar On
- Figura 2 Enfoque topográfico de los 15 factores de la inteligencia emocional y social I-CE de Bar On

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ESTUDIANTES DE TRES INSTITUCIONES PÚBLICAS DE LIMA SUR

MILAGRA LAURA ICHPAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

La presente investigación se elaboró con el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur. El tipo de investigación que se empleó fue cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por el total de estudiantes del 5to y 6to grado de primaria, entre hombres y mujeres, cuyas edades oscilan entre 10 a 12 años, siendo un total de 500 estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur. Se aplicó el Inventario de Inteligencia emocional de BarOn ICE.NA adaptado en el Perú por las autoras; Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila y la Escala de conductas disruptivas (CDIS) de (Gonzales, Ramos, Saavedra, Seclén, y Vera, 2016). de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo. Los resultados mostraron una correlación altamente significativa ($p < .001$), de tipo inversa, entre la variable inteligencia emocional y la variable conductas disruptivas, lo que significa a mayor nivel de inteligencia emocional será menor el nivel de conductas disruptivas y viceversa.

Palabras clave: inteligencia emocional, conductas disruptivas, estudiantes.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND DISRUTPVI BEHAVIOR IN STUDENTS OF THREE SOUTH LIMA PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS

MILAGRA LAURA ICHPAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

This research was developed with the objective of determining the relationship between emotional intelligence and disruptive behavior in students of three public educational institutions in South Lima. The type of research that was used was quantitative with a non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of the total of students of the 5th and 6th grade of primary school, between men and women, whose ages range from 10 to 12 years, with a total of 500 students from three public educational institutions in South Lima. The BarOn Emotional Intelligence Inventory ICE.NA adapted in Peru by the authors was applied; Nelly Ugarriza Chavez and Liz Pajares Del Águila and the Scale of Disruptive Behaviors (CDIS) of (Gonzales, Ramos, Saavedra, Seclén, and Vera, 2016). from the Universidad Señor de Sipán de Chiclayo. The results showed a highly significant correlation ($p < .001$), of the inverse type, between the variable emotional intelligence and the variable disruptive behaviors, What it means at a higher level of emotional intelligence, the level of disruptive behavior will be lower and vice versa.

Keywords: emotional intelligence, disruptive behaviors, students.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS EM ESTUDANTES DE TRÊS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE LIMA SUR

MILAGRA LAURA ICHPAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

A presente investigação foi preparada com o objetivo de determinar a relação entre inteligência emocional e comportamentos perturbadores em estudantes de três instituições públicas de ensino no sul de Lima. O tipo de pesquisa utilizada foi quantitativa, com delineamento transversal não experimental. A amostra foi composta pelo total de alunos da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, entre homens e mulheres, com idades entre 10 e 12 anos, com um total de 500 alunos de três instituições públicas de ensino no sul de Lima. Foi aplicado o Inventário de Inteligência Emocional BarOn ICE.NA, adaptado no Peru pelos autores; Nelly Ugarriza Chavez e Liz Pajares Del Águila e a Escala de Comportamentos Disruptivos (CDIS) de (Gonzales, Ramos, Saavedra, Seclén e Vera, 2016). da Universidade Senhor de Sipán de Chiclayo. Os resultados mostraram uma correlação altamente significativa ($p < 0,001$), do tipo inverso, entre a variável inteligência emocional e os comportamentos perturbadores, o que isso significa em um nível mais alto de inteligência emocional, o nível de comportamento perturbador será menor e vice-versa.

Palavras-chave: inteligência emocional, comportamentos disruptivos, estudantes.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la Inteligencia emocional ha sido muy reconocida en muchos países y se ha convertido en tema de gran interés sobre todo en las escuelas donde ya se trabajan con este modelo teórico. Esto es importante puesto que los estudiantes desde el primer ciclo deben desarrollar las habilidades sociales, esto ayudará a que el niño tenga relaciones interpersonales efectivas lo que reduciría la problemática de la violencia escolar.

La investigación resalta los diferentes modelos teóricos extraídos de diferentes autores como Mayer y Salovey, con el modelo de habilidades, Daniel Goleman, y el modelo de competencias de Bar-On, dichos autores estudiaron la variable inteligencia emocional, y sus aportes son relevantes para las futuras investigaciones.

La inteligencia emocional es la capacidad o habilidad del individuo para conocer las emociones, comprenderlas y poder manejar de manera adecuada, de tal manera que la persona tenga la capacidad de afrontar las dificultades que se presentan en la vida. La inteligencia emocional se desarrolla a través de las relaciones interpersonales con la familia, los amigos, los docentes en las escuelas, el grupo de pares, etc.

La variable conductas disruptivas tiene relación con la disciplina y la convivencia escolar, se conceptualiza como un comportamiento alterado que presentan los estudiantes durante la clase, con el propósito de irrumpir los procesos de enseñanza aprendizaje, son conductas inadecuadas como abandonar el salón de clases, pararse constantemente, molestar a los compañeros, no prestar atención al maestro, interrumpir al maestro, jugar en la hora del dictado de clase, no realizar las actividades sugeridas por el maestro. Estas conductas alteran la convivencia escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a la problemática de estudio, en nuestro país existen altos índices de violencia escolar ligado a las conductas disruptivas, estos hechos suceden tanto en instituciones educativas públicas como privadas, y presentan cifras alarmantes,

pues cada año se incrementa la violencia escolar dentro y fuera de las instituciones educativas del Perú. A continuación, se detalla la estructura de la investigación:

En el capítulo I, se desarrolló la descripción de la realidad problemática, seguidamente la formulación del problema, la presentación del objetivo general y objetivos específicos, también se encuentra en este capítulo la justificación e importancia de la investigación y las limitaciones.

En el capítulo II, se procedió a investigar los antecedentes existentes del tema de estudio con el propósito de analizar la problemática tanto nacional como internacional. Asimismo, se realizó una revisión exhaustiva de las bases teóricas y a aportes de los diferentes autores sobre las variables de estudio, inteligencia emocional y conductas disruptivas.

Seguidamente en el capítulo III, se procedió a desarrollar el marco metodológico donde se elaboró el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra, las hipótesis, general y específicas, la validación y confiabilidad de los instrumentos, el procesamiento de ejecución para la recolección de datos y finalmente el procedimiento de análisis estadísticos de datos.

En el capítulo IV, se procedió a la descripción y análisis de resultados de las variables de estudio, los estadísticos descriptivos, la prueba de normalidad, y la correlación de las variables de estudio.

Finalizando con el capítulo V, se presenta la discusión de los resultados que se han podido evidenciar a través de este estudio y finalmente algunas recomendaciones conclusiones.

En consecuencia, la investigación se centra en el estudio de las variable inteligencia emocional y conductas disruptivas, donde se enuncia el siguiente problema ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur?

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

Las conductas disruptivas ejecutadas por los estudiantes se han multiplicado de manera significativa en las últimas décadas en diferentes partes del mundo, tal como lo señalan las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (2015), por tal razón esta problemática ha sido muy relevante en las decisiones de políticas públicas de prevención de la violencia.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (2019) afirma que la violencia en las escuelas y alrededor de ellas, incluido el acoso, los ataques y las peleas físicas socava el aprendizaje y tiene consecuencias negativas para la salud física y mental. Uno de cada tres niños (32%) ha sido acosado por sus compañeros en la escuela, más de uno de cada tres (36%) de estudiantes ha estado involucrado en una pelea física con otros estudiantes al menos una vez, y el (34%) ha sido atacado físicamente al menos una vez en los últimos 12 meses, estas cifras muestran la realidad de la violencia escolar (Unesco, 2019).

La Organización Mundial de la Salud (2015) refiere que, América Latina presenta los índices de conductas delictivas más altos del mundo, siendo la principal causa de muerte la violencia entre habitantes en edades comprendidas entre los 14 y 20 años en países como Brasil, Venezuela y Colombia. El Perú no es ajeno a estos casos de violencia social y es por ello que la presente investigación se enfoca en el contexto educativo donde se inicia el aprendizaje y el control de las emociones.

En nuestro país, de 100 escolares 75 han padecido de violencia física y psicológica por parte de sus compañeros, esta encuesta fue realizada en el año 2015 por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (Minedu, 2017).

Hacia el 2016, las cifras de violencia escolar como el bullying o acoso escolar se incrementaron considerablemente, mas de mil casos registrados en el Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar. SiseVe. Del Ministerio de Educación (Minedu, 2017).

Estos datos afirman el incremento de la violencia escolar, desde setiembre del 2013 hasta abril de este año 2019 en la plataforma virtual Siseve del Ministerio de Educación donde se ha registrado 28,148 reportes de violencia escolar. (Minedu,2017). De esa cifra total, 15,125 (54%) tienen que ver con casos de violencia entre estudiantes y 13,023 (46%) se refieren a personal de las instituciones educativas hacia los estudiantes, y son las instituciones educativas públicas donde se presentaron 23,477 casos (83%) y en las escuelas privadas, un total de 4671 (17%).

Asimismo, Ministerio de Educación (2017) informa que la violencia física fue la más reportada con un total de 15,292; verbal 11,839; psicológica 10,578; sexual 4006; por internet/celular 978 casos. Así mismo, el 75% de niñas y niños entre 9 a 11 años y el 74% de adolescentes entre los 12 y 17 años, sufrieron de violencia por compañeros dentro de sus centros de estudio según la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (Enares). De tal manera que los comportamientos disruptivos que presentan los estudiantes generan diversos tipos de violencia escolar convirtiéndose en una problemática social.

Por otro lado, tenemos la variable de estudio inteligencia emocional que fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990, dichos autores definen la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social que pretende dirigir y controlar nuestras propias emociones y la de los demás (Ugarriza, 2001).

Años más tarde Bar-On continúa con la línea de investigación de Mayer y Salovey y propone el término “inteligencia emocional y social” para diferenciar de la inteligencia cognitiva o cociente intelectual. Bar-On (1997) Define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio.

Gardner (2006) señala que la inteligencia intrapersonal es planteada como un conjunto de habilidades para poder comprender, controlar y regular nuestras propias emociones, mientras que la inteligencia interpersonal la conceptualiza como las

habilidades para comprender las emociones de los demás. A partir de esta teoría, Goleman citado por (Ruiz Carranza 2018) plantea que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades emocionales que pueden desarrollarse y presenta cinco componentes: la autorregulación, autoconocimiento, la automotivación, las habilidades sociales, y la empatía.

Asimismo, Investigaciones recientes mencionan que no solo es la familia el agente causante del comportamiento disruptivo, sino también las características propias del niño. Se conceptualiza a la inteligencia emocional como la capacidad de adaptarse a su área social y emocional de las personas (Morgado, 2007) además de comprenderse a sí mismo y a los demás, relacionarse con los pares y miembros de la familia y adaptarse a las exigencias del medio ambiente (Ugarriza, 2001). Para detener el aumento de las conductas disruptivas, es importante que las autoridades tomen cartas en el asunto en los casos de maltrato físico, psicológico y violencia sexual en las familias, pues ahí se forman los futuros delincuentes juveniles (Rojas, 2014).

El presente estudio se centra específicamente en los estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur entre los grados 5° y 6° del nivel primario del turno tarde donde los maestros manifiestan que, los estudiantes de estos grados tienden a presentar comportamientos inadecuados dentro del salón de clases como tirar papeles, no obedecer a sus maestros, molestar a sus compañeros entre otros. Sin embargo, hay que mencionar, que dichas conductas focalizan no solo la agresión hacia otras personas, sino que puede ocurrir también las autoagresiones, es decir, llevan a cabo conductas autodestructivas (autolesiones, consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias), estas conductas también presentan personas con un bajo nivel en inteligencia emocional (Unger, Chou y Johnson 2005).

Por lo expuesto anteriormente la presente investigación pretende responder a la siguiente pregunta.

¿Existe relación entre inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur?

1.2. Justificación e importancia

La presente investigación tiene relevancia educativa, ya que a partir de los resultados obtenidos se brindarán alternativas de solución a fin de regular y mejorar la conducta disruptiva en el aula, lo cual redundará en el mejoramiento de la convivencia escolar y de una mejor adquisición de los aprendizajes significativos para la vida.

En cuanto al aporte teórico, la presente investigación contribuye con la necesidad de ampliar el conocimiento y profundizar la comprensión de la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en el contexto escolar debido a que estas dos variables son concomitantes en el proceso del desarrollo emocional y conductual de los estudiantes.

En cuanto al aporte metodológico la presente investigación contribuye como referencias para futuras investigaciones debido a que son escasos los estudios sobre las variables inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes. Asimismo, va a beneficiar a los profesionales los cuales no tiene absuelta la interrogante en el que si existen realmente una relación significativa entre las variables estudiadas.

En cuanto a la justificación práctica el presente estudio, fundamenta una base sólida de conocimientos utilizando instrumentos y métodos pertinentes que permita plantear estrategias de intervención capaces de mitigar las consecuencias negativas de las conductas y promover las habilidades socio-emocionales en el contexto educativo.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar el nivel de la variable inteligencia emocional en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

Analizar las diferencias de la variable inteligencia emocional según sexo, edad, grado e institución educativa en los estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

Identificar el nivel de la variable conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

Analizar las diferencias de la variable conductas disruptivas según sexo, edad, grado e institución educativa en los estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

Determinar la relación entre las dimensiones de la variable inteligencia emocional y las dimensiones de la variable conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

1.4. Limitaciones de estudio

Entre las limitaciones encontradas en la presente investigación fueron: la escasa investigación de las dos variables nacionales e internacionales. Por otro lado, existen muy pocas investigaciones de la variable conductas disruptivas y escasa teoría.

Asimismo, en cuanto al acceso a las instituciones educativas para la aplicación de los instrumentos a los estudiantes, se encontró inconvenientes para obtener el permiso en las instituciones educativas debido a la labor académica que cumplen el personal docente, En cuanto a los estudiantes, hubo inconvenientes para encontrar horarios disponibles para el desarrollo de la prueba, y finalmente se observó que existen ciertas dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes de 5to y 6to grado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes internacionales y nacionales

2.1.1. Antecedentes internacionales

Mera y Oña (2017) realizaron un estudio donde buscaron determinar el nivel de incidencia en las conductas disruptivas observadas en los adolescentes con el propósito de mejorar el desarrollo socio afectivo de los educandos de 7mo año de educación básica. Utilizaron un método de enfoque mixto cuali-cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 352 personas, entre estudiantes, profesores y padres de familia. Utilizaron como instrumento un cuestionario para medir la frecuencia de las conductas disruptivas. Obtuvieron como resultados que el 65.78% de los estudiantes conocen muy bien sobre dichas conductas, pero la mayoría presentaron este tipo de conductas en clase, y el 65.79% cree que el personal docente sabe controlar estas conductas, sin embargo el 34.21% no están de acuerdo con las técnicas que utilizan, pero aceptan recibir talleres socioafectivos que promuevan relaciones saludables con su entorno escolar y familiar.

Berumen, Arredondo y Ramirez (2016) ponen en consideración sus investigaciones sobre competencias emocionales en estudiantes de la Escuela Normal de Sinaloa. El diseño de investigación fue no experimental con un enfoque mixto (cuantitativo/cualitativo), donde los participantes fueron 40 estudiantes de secundaria y 8 estudiantes normalistas de cuarto grado. Según los resultados se encontraron que, el 30% de los estudiantes de secundaria tuvieron un pobre manejo de sus competencias emocionales que se asocian a actitudes y comportamientos disruptivos, asimismo, los profesores practicantes normalistas no han sido formados en educación emocional, fenómeno que dificulta su práctica docente.

Alonso (2014) elaboró una investigación con el propósito de determinar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes adolescentes, con un muestreo incidental de 96 sujetos, siendo todos ellos de 4º año de educación secundaria, se aplicó el test de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso; EBP, Escala de bienestar psicológico de Sánchez-Cánovas; y CEAM, Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación de Ayala, Martínez y Yuste; así como su rendimiento, a través de sus calificaciones escolares. Los resultados comprobaron que existe relación entre la inteligencia emocional y el

rendimiento académico, así como con las variables mediadoras; y establecer los modelos predictivos.

Buitrago y Herrera (2014) realizaron una investigación ex post facto de tipo descriptivo sobre la influencia que tiene la inteligencia emocional de los profesores de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá. La muestra comprendió estudiantes de los tres cursos de quinto grado de la institución educativa referenciada y sus correspondientes directores de curso. Utilizaron el test de inteligencia emocional TMMS 24, dos encuestas y una entrevista estructurada a los docentes. En dicho estudio se evidenció un nivel normal de inteligencia emocional en los tres docentes, sin embargo hubo diferencias importantes en uno, quien a su vez refleja en sus estudiantes tratamientos diferentes a los de sus colegas. Los comportamientos disruptivos se categorizaron, evidenciando una convergencia en expresiones de distracción, agresivas y motrices. Los autores evidenciaron que las conductas disruptivas se vinculan con la etapa de desarrollo que presentan los niños. Es probable que las variables percepción emocional y comprensión emocional interactúen desfavorablemente en el tratamiento de la disrupción. De esta manera los comportamientos inadecuados inciden sobre la percepción del clima escolar, dependiendo de la afectación.

Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., Delgado, B. (2014) examinaron la relación entre inteligencia emocional rasgo y componentes motor (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva. Las variables investigadas fueron medidas por El Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) y el Aggression Questionnaire Short versión (AQ-S), con una muestra de 314 adolescentes (52.5% chicos) de 12 a 17 años. Se concluyeron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo que sus iguales con puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira. Estos resultados fueron los mismos tanto para varones como mujeres en edades entre 12 a 14 años y 15 a 17 años.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Colichón (2017) investigó sobre las variables inteligencia emocional y habilidades sociales relacionada a las conductas disruptivas. La muestra estuvo conformada por estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa Alipio Ponce Vásquez del Cercado de Lima. El diseño de investigación fue no experimental de tipo cuantitativo, con una muestra 210 estudiantes, que fueron seleccionados en forma probabilística. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios para medir ambas variables en estudio, para validar los instrumentos utilizó la técnica de juicio de expertos y se determinó la confiabilidad con el Coeficiente Alfa de Crombach obteniéndose un coeficiente de 0,873 para la variable inteligencia emocional, 0,911 para las habilidades sociales y 0,898 para la variable conducta disruptiva, lo que significa que existe una alta confiabilidad para los instrumentos utilizados, se concluyó que la inteligencia emocional y las habilidades sociales influyen en la conducta disruptiva de los estudiantes del nivel secundario de la IE PNP Capitán Alipio Ponce Vásquez.

Dávila (2017) determinó la relación entre conductas disruptivas e inteligencia emocional en estudiantes del nivel primario, de la provincia de Chiclayo. Utilizó el diseño descriptivo – Correlacional, en la muestra participaron un total de 200 estudiantes de ambos géneros. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de conductas disruptivas, con el Inventario de inteligencia emocional (Bar-On Ice Na); encontrando así los resultados, donde se rechaza la hipótesis nula, afirmando que existe relación, teniendo como valor el (0.988**) con una significancia en el nivel (0.01); así mismo el nivel de la variable de conductas disruptivas fue medio. Donde concluye que los estudiantes presentan conductas por su intensidad, frecuencia y duración, que van deteriorando el proceso del desarrollo del niño afectando su relación con su medio; la variable de inteligencia emocional se encuentra en un nivel medio donde los niños están conscientes de sus sentimientos y de los demás estos hacen frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de sus conductas para poder regularlos tendiendo a manejar situaciones del ambiente estudiantil.

Mitma y Mauricio (2017) determinaron la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes

(varones y mujeres) del tercer grado "C", establecida a través de un muestreo no aleatorio. El diseño de investigación empleado fue el transeccional correlacional. Para obtener los datos sobre la variable independiente, utilizaron como instrumento la ficha de inventario tipo Cociente Emocional de Bar-On: NA; mientras que, para la variable dependiente, empleó la ficha de observación y el cuestionario de encuesta. El resultado general mostró la existencia de una relación inversa fuerte entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas; la cual fue demostrada por el coeficiente de correlación r Pearson, con $-.758$; y de Spearman, con $-.774$; ambos con un nivel de significancia $p=.00 < .05$.

Córdova (2017) realizó una investigación para determinar las diferencias significativas de las conductas disruptivas según sexo y grado escolar de los estudiantes de nivel primario de una institución educativa en Chiclayo. Elaboraron una investigación de tipo descriptivo-comparativo y con un diseño no experimental. Con una muestra de 448 estudiantes de 3er a 6to grado de primaria, quienes fueron seleccionados con un muestreo aleatorio estratificado, se les administró la Escala de Conductas Disruptivas. Los resultados a través del análisis de varianza (ANOVA), indicaron que existen diferencias significativas ($p < .05$), de las conductas disruptivas según el sexo y fueron los estudiantes de sexo masculino quienes presentaron mayores conductas disruptivas. De igual manera encontraron diferencias significativas de las conductas disruptivas según grado escolar, donde determinaron que los estudiantes del 3er grado, presentaron puntajes más elevados en conductas disruptivas, particularmente en las que involucran el desacato al profesor e incumpliendo de las tareas. En cuanto a conductas disruptivas asociadas a la alteración del orden, se establecieron que son los estudiantes 6to grado quienes presentaron puntajes más altos que sus compañeros de 4to grado. Finalmente la investigación determinó que no existen diferencias significativas de las conductas disruptivas en la interacción doble con el grado escolar y sexo.

Hachamiza (2016) ejecutó un estudio sobre inteligencia emocional y las conductas antisociales en los estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima. La muestra fue 478 estudiantes de secundaria entre hombres y mujeres en edades comprendidas

entre 12 a 18 años. La metodología utilizada tuvo un diseño no experimental de corte transversal y de tipo descriptivo-correlacional, y los instrumentos utilizados fueron el cuestionario A-D conductas antisociales-delictivas (Nicolás Seisdedos Cubero) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, adaptado por Nelly Ugarriza (2001). Dicha investigación mostró que existe correlación de tipo inversa y de grado débil entre la inteligencia emocional y las conductas antisociales ($p < .05$; $r = - .124$). Asimismo, se halló correlación en algunos de los componentes de la inteligencia emocional con las conductas antisociales: el componente Interpersonal ($p < .05$; $r = - 0.93$), adaptabilidad ($p < 0.05$; $r = - .152$), manejo de estrés ($p < .05$; $r = .153$) y el estado de ánimo ($p < 0.05$; $r = - .136$). Finalmente, se concluyó que aquellos estudiantes que presentan mayor inteligencia emocional, presentan menores niveles de conductas antisociales.

Vargas (2015) realizó un estudio para identificar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en el aula en las alumnas del 3º de educación secundaria de la I.E.E. Francisco Antonio de Zela de Tacna, para la muestra participaron 140 alumnas, utilizó dos instrumentos de recojo de datos: Inventario Emocional de BarOn, forma abreviada, adaptado para nuestra realidad y la lista de cotejo de conductas disruptivas, fue aplicado por 3 docentes a cada alumna, los resultados demostraron que el 85,71% de las alumnas presentaron un nivel Por mejorar y un 14,29% de alumnas con nivel Bueno en la variable inteligencia emocional. Asimismo el 90,71% de la muestra presentaron puntuaciones altas (nivel Bueno) en la dimensión intrapersonal además el 95% de las estudiantes puntuaron en un nivel por mejorar en la dimensión interpersonal, así mismo aproximadamente dos tercios de la muestra presentan nivel Bueno (67,86%) mientras que casi un tercio presenta un nivel por mejorar (27,14%) en la dimensión adaptabilidad. Por otro lado, el 55,00% de las alumnas presentaron niveles bajos de conductas disruptivas. Al sumar, los niveles alto y muy alto, se obtuvieron un 17,14% de alumnas con niveles significativos de conductas inadecuadas, se concluyó la existencia de un nivel significativo de correlación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en el aula.

Vizcardo (2015) determinó la relación de la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela, en alumnos de un colegio privado de la ciudad de Arequipa. Tuvo una muestra de 159 alumnos de 11 a 13 años de edad, para tal estudio se aplicó dos escalas de evaluación, el inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice versión adaptada al Perú, y la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela, los resultados indicaron que las alteraciones del comportamiento en la escuela correlacionan de forma negativa y significativa con tres (Estrés = $-.239$, $p < .01$; Ánimo = $-.195$, $p < .01$; Interpersonal = $-.161$, $p < .01$) de las cinco escalas de la inteligencia emocional.

2.2. Bases teóricas y científicas

2.2.1. Inteligencia

De acuerdo a Berg y Stenberg (1985) señalan que: “adicionalmente a esta capacidad de adaptación, la inteligencia explica las diferencias que observamos entre las personas cuando éstas resuelven problemas, razonan y/o toman decisiones” (p. 106).

Gardner (citado por Pérez y Medrano, 2013) define la inteligencia como “potencial biopsicológico de procesamiento de información que permite la resolución de problemas o el poder crear productos valiosos en una comunidad o cultura” (p. 56).

Cattell aporta conceptos importantes donde indica dos tipos de inteligencias, la inteligencia fluida (Gf) que se refiere a habilidades innatas y básicas de razonamiento y procesos mentales superiores que estos pueden ser medidos por test que evalúan la potencialidad biológica del individuo para aprender, así mismo habla de la inteligencia cristalizada (Gc) que complementa a la inteligencia fluida a través de los conocimientos adquiridos y son medidos por test de escolarización y de conocimientos adquiridos por interacción con el medio socio-cultural (Carbajo, 2011).

2.2.2. La inteligencia emocional

Gardner (1995) señala que la inteligencia es una habilidad que poseen los individuos para la solución de problemas o para crear productos que son importantes

para una cultura, también refiere que no necesariamente es una capacidad unitaria y reduccionista, más bien plantea un enfoque de inteligencias múltiples (Macias, 2002).

Bar-On, citado por (Ugarriza, 2001) conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto destrezas y habilidades sociales que intervienen para poder adaptarnos y afrontar las presiones y dificultades del entorno. Así mismo Bar-On indica que la inteligencia cognitiva es fundamental para obtener habilidades que nos ayuden a tener éxito en nuestras vidas, interviniendo directamente en nuestro bienestar general y en la salud emocional, sobre esta teoría Bar-On elabora el inventario de cociente emocional (I-CE).

Como lo menciona el autor si se estimula la inteligencia cognitiva obtendremos las capacidades y habilidades sociales que están inmersas en la inteligencia emocional por ende estas intervendrán adecuadamente en nuestro bienestar, éxito y salud emocional.

2.2.3. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Los modelos teóricos los cuales explican la inteligencia emocional, en términos generales, se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia.

La inteligencia emocional ha sido muy investigada en estas últimas décadas, ya que tiene que ver mucho con las emociones que todas las personas tienen. Desde la década de los 90, han comenzado a percatarse en las emociones y no el cociente intelectual, podrían ser las verdaderas medidas de la inteligencia humana (López, 2008).

La inteligencia emocional aporta a la persona habilidades y capacidades que les permite lograr sus objetivos en el área que sea, motiva y lleva al éxito en innumerables casos.

2.2.4. Modelo de la inteligencia emocional de Gardner

Gardner (1995) señala que la inteligencia es una habilidad que poseen los individuos para la solución de problemas o para crear productos que son importantes para una cultura, también refiere que no necesariamente es una capacidad unitaria y reduccionista, más bien el autor plantea un enfoque de inteligencias múltiples (Macias, 2002).

La inteligencia lingüística; es aquella que se relaciona con nuestra capacidad comunicativa, la expresión y el dominio verbal, la inteligencia lógica o matemática; tiene relación con el desarrollo del pensamiento abstracto, el análisis, síntesis y organización a través de pautas o secuencias, la inteligencia musical; relacionada a las capacidades que tiene muchas personas para el baile o el canto, la inteligencia visual o espacial; tiene que ver con la habilidad de percepción en el espacio, establecer relaciones de tipo metafórico, inteligencia artística; habilidad para elaborar dibujo, pintura y escultura, inteligencia kinestésica; todo lo que puede estar relacionado con el movimiento corporal, el dominio del cuerpo se atribuye a los grandes deportistas.

Con respecto a la competencia social Gardner implantó dos tipos de inteligencias relacionadas, y hasta cierto punto emocional: la inteligencia interpersonal, se construye a partir de una capacidad esencial para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. (p.69). Por otro lado, tenemos la Inteligencia Intrapersonal, que abarca los aspectos internos del propio individuo, la autocomprensión, entender sus propios sentimientos, habilidad para discriminar entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

2.2.5. Modelo basado en las habilidades de Salovey y Mayer

Salovey y Mayer (1990) definen el término de inteligencia emocional, como un conjunto de habilidades que facilitan el reconocimiento y expresión de las emociones,

la regulación efectiva de las mismas y el uso de éstas para motivar, planificar y guiar la toma de decisiones.

Los componentes incluidos en este modelo tienen una relación jerárquica, situándose en la base de dicha jerarquía la percepción y expresión de emociones, y en niveles sucesivos por orden ascendente, la facilitación emocional, la comprensión emocional y, por último, la regulación emocional como cima de la jerarquía. Es decir, la regulación emocional sería el proceso más complejo y completo del modelo porque necesita del manejo de las habilidades anteriores para poder utilizarla. Existen cuatro ramas que conforman el modelo se detallan a continuación (Salovey y Mayer, 1990):

Percepción y expresión emocional

Esta primera rama considera la habilidad con la que las personas identifican sus propias emociones, a través de los correspondientes correlatos fisiológicos, conductuales y cognitivos que éstas facilitan de tal modo que la rama incluye la habilidad para identificar los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños por medio de la atención y decodificación de los símbolos verbales, espaciales o auditivos (no verbales). La capacidad para expresar emociones en el lugar y el modo adecuado también forma parte de esta rama.

No solo el contenido de emitir una información sino además el cómo estamos transmitiendo nuestras emociones y como estamos haciendo para llegar a otras personas mediante la expresión de nuestras emociones.

Facilitación emocional

Referida a cómo las emociones influyen en nuestro pensamiento, en nuestro procesamiento de la información, y viceversa. Una vez percibidas las emociones, éstas son capaces de facilitar los niveles más básicos del procesamiento cognitivo, ya que dirigen la atención hacia la información relevante.

Además, las emociones representan la información implícita de nuestra experiencia previa, de modo que no es necesario recurrir continuamente al recuerdo explícito de experiencias pasadas para evaluar una nueva situación dada. Es por todo ello que las emociones facilitan la formación de juicios y el análisis de los problemas desde diferentes perspectivas.

Comprensión emocional

Una vez percibida la emoción, debemos ser capaces de comprender y razonar en torno a la información emocional, entendiendo la relación existente entre las emociones, el contexto, las transiciones de unas a otras y la simultaneidad de sentimientos. También incluye la capacidad para etiquetar emociones, relacionando significantes y significados emocionales. Por supuesto, se entiende que esta habilidad se proyecta en uno mismo y en los demás.

Regulación emocional

Hace referencia al proceso más complejo del modelo, ya que es necesario que el proceso hasta este punto sea acertado para que la regulación emocional sea efectiva. Una vez llegados a este paso, para regular el mundo emocional propio y ajeno, es necesario estar abierto a los sentimientos, tanto positivos (agradables) como negativos (desagradables). Dicha tolerancia permitirá reflexionar acerca de los sentimientos, descartando o utilizando la información que nos proporcionan en función de su utilidad. Además, la rama incluye la habilidad para moderar las emociones negativas y aumentar las positivas, sin reprimir ni exagerar la información que ellas conllevan, a nivel intrapersonal e interpersonal.

Años más tarde, Goleman vuelve a usar los conceptos de Salovey y Mayer y los difunde. Por su parte, Bar-On (1997) señala que la inteligencia emocional son un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito, al afrontar dificultades y presiones de su entorno, donde incluye usar las emociones para realizar procesos cognitivos donde se emplea estos.

2.2.6. Modelo de las competencias emocionales de Goleman

Goleman propuso como se citó (Cabanillas, 2002) que la inteligencia emocional engloba una serie de aptitudes que ayudan a los individuos a manejar sus emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Se conceptualiza la inteligencia emocional como una teoría del desarrollo y propone una teoría del desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral, esta perspectiva es entendida como una teoría mixta, donde intervienen la

cognición, personalidad, emoción, motivación, inteligencia y neurociencia donde incluyen procesos psicológicos no cognitivos como los cognitivos, Goleman estructura este modelo en cinco áreas:

Goleman (1995) propone los cinco principales componentes de la inteligencia emocional.

Autoconocimiento emocional: habla de lo que sabemos de nuestras emociones al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan.

Autocontrol emocional (o autorregulación): esta variable nos ayuda a no actuar con las emociones del momento.

Automotivación: dirige nuestras emociones hacia un propósito nos ayuda a mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de las adversidades.

Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía): en relacionarnos con los demás depende de cómo interpretamos las señales que las demás personas emiten de manera inconsciente y son no verbales.

Relaciones interpersonales (o habilidades sociales): casi todo el mundo puede afirmar que una buena relación con las demás personas es una de las cosas más importantes e indispensable para desarrollarnos adecuadamente en nuestras vidas, así como para nuestro trabajo y entorno social.

Se dice que en los niños es básico e imprescindible desarrollar la inteligencia emocional, ya que los estudios mencionan que, si estos niños logran alcanzar una adecuada inteligencia emocional o una capacidad alta de inteligencia emocional, serían más seguros, más sociables, más felices y estarían mejores preparados para llegar a la vida adulta con gran capacidad para enfrentar dificultades y retos.

Es así que, en la etapa infante hacia la adolescencia es bueno seguir demostrando las emociones para tener mejores relaciones personales e interpersonales, ya que durante por muchos años y sobre todo en algunas culturas o en algunos sectores de la población se educaba para ocultar esas emociones. Pero desde hace unos pocos años, la psicología defiende que mostrar las emociones es

bueno. Y no solo eso, ser capaz de reconocer las emociones propias y ajenas nos permite una mejor socialización y nos facilita una vida más feliz (Toro, 2014).

No es ajena nuestra cultura de lo que afirma el autor pues siempre se nos enseñó más en los hombres a que un hombre no llora o que simplemente si se llora es malo, esto hacia que los niños o adolescentes repriman sus emociones y que a la larga se den consecuencia en la salud mental de las personas.

2.2.7. Modelo de la inteligencia emocional y social de Bar-On

Los modelos teóricos sustentan la inteligencia emocional como la capacidad no cognitiva y proponen conceptos resaltantes. A estos conceptos Bar-On (1997) añade y plantea su teoría de inteligencia emocional como la capacidad de entender y encaminar nuestras emociones para que estas trabajen para nosotros y no en contra, lo que nos ayuda a ser más eficaces y a tener éxito en distintas áreas de la vida

El modelo del inventario de Bar-On (I-CE)

Según Bar-On (1997), define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales personales e interpersonales que influye en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medio ambiente, por lo tanto, podemos afirmar que la inteligencia emocional es una factora importante para determinar la capacidad de éxito en la vida. Según este modelo las personas emocionalmente inteligentes son hábiles para reconocer y expresar sus propias emociones, poseen una autoestima positiva, mantienen relaciones interpersonales satisfactorias sin depender de otros. Son personas optimistas, flexibles, realistas y exitosas resolviendo problemas y lidiando con el estrés sin perder el control.

Bar On (1997) propone un modelo de inteligencia no cognitiva que puede ser tomada desde dos perspectivas distintas, la sistémica y topográfica, la parte sistémica es la que ha considerado las cinco dimensiones mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos componentes, que estadística y lógicamente se relacionan. Así tenemos la empatía, relaciones sociales y relaciones interpersonales que forman parte de un grupo común de componentes sistemáticamente que se relacionan con las habilidades interpersonales, denominados “componentes interpersonales”. Estas

destrezas y habilidades vienen a ser componentes de la inteligencia no cognitiva y son evaluadas por el BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-I), Este inventario mide un cociente emocional y cinco cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes.

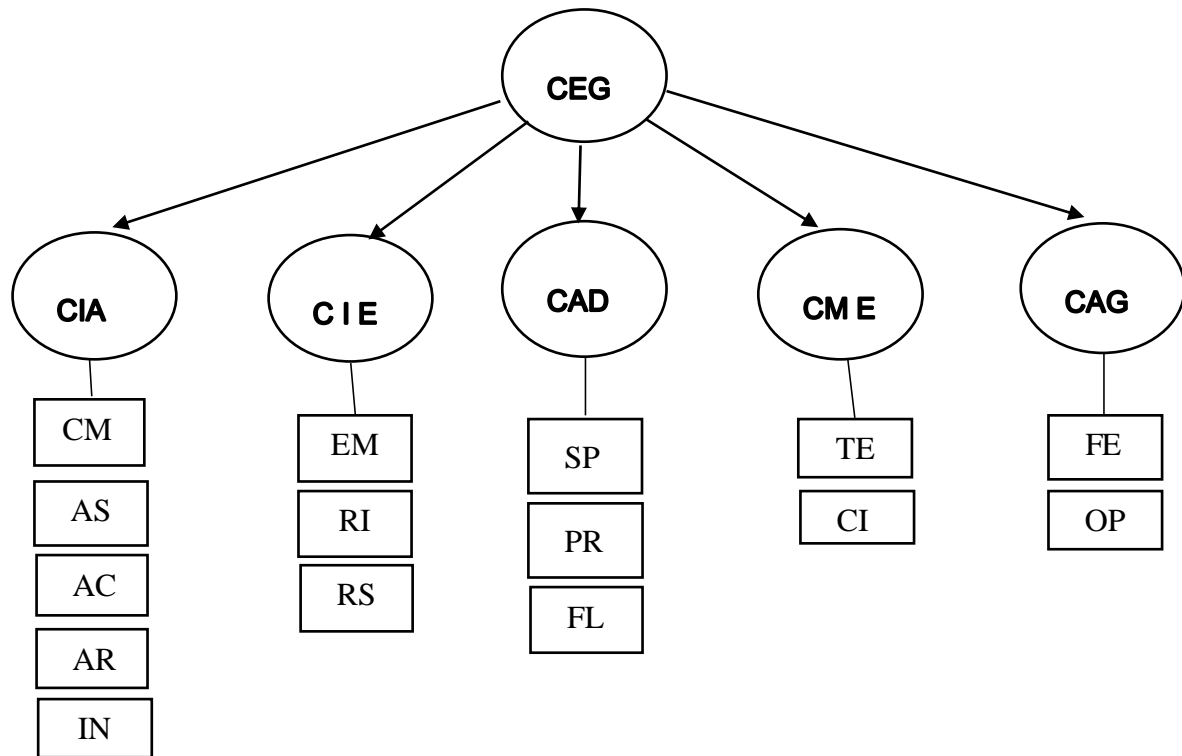


Figura 1. Enfoque sistemático de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social I-CE de BarOn. Fuente: Ugarriza (2001)

En la figura 1 se aprecian las abreviaturas de los cinco grandes componentes y 15 subcomponentes: CEG, cociente emocional general; CIA, componente intrapersonal; CIE, componente interpersonal; CAD, componente de adaptabilidad; CME, componente del manejo del estrés; CAG, componente del estado de ánimo en general. Y los subcomponentes: CM, comprensión de sí mismo; AS, asertividad; AC, autoconcepto; AR, autorrealización; IN, independencia; EM, empatía; RI, relaciones interpersonales; RS, responsabilidad social; SP, solución de problemas; PR, prueba de la realidad; FL, viene a ser flexibilidad; TE, tolerancia al estrés; CI, control de impulsos; FE, felicidad; OP, optimismo.

Los componentes que aparecen en la figura uno involucra la inteligencia emocional y social además los 15 factores medidos por el BarOn EQ-I aparecen en la figura 1, donde se ilustra la estructura factorial del I-CE: 1-5-15 (Ugarriza, 2001):

Componente intrapersonal (CIA) se clasifica en : comprensión emocional de sí mismo, capacidad de comprender nuestras propios sentimientos y emociones; el autoconcepto, habilidad que implica el respeto a uno mismo, la aceptación y valoración; la asertividad, una habilidad necesaria para expresar nuestros sentimientos y creencias de forma adecuada; independencia, autonomía para la toma de decisiones; y finalmente la autorrealización que implica estar motivadas hacer algo que realmente nos agrada.

Componente interpersonal (CIE) Área que reúne los siguientes componentes: empatía, habilidad para comprender las emociones y sentimientos de los demás; la responsabilidad social, es una habilidad que implica ser una persona cooperadora en interacción con los demás; y relación interpersonal, nos ayuda a establecer y mantener relaciones sociales saludables.

Componente de adaptabilidad (CAD) reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, implica adecuarse a nuestras experiencias subjetivas y objetivas; la flexibilidad nos permite analizar ciertas dificultades y adaptarse a la situación actual; y solución de problemas, que nos permite identificar los problemas y dar una solución.

Componente del manejo del estrés (CME) Área que reúne los siguientes componentes: tolerancia al estrés, una habilidad necesaria para enfrentarnos a las adversidades que se presentan; y control de los impulsos, muy necesaria para manejar y regular nuestras emociones.

Componente del estado de ánimo en general (CAG) Área que reúne los siguientes componentes: la felicidad, que es la, capacidad para sentirse motivados, disfrutar de la vida; optimismo, enfrentar las situaciones adversas sin perder el equilibrio emocional.

El enfoque topográfico organiza los componentes de la inteligencia no cognitiva de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo “factores centrales”: FC (o primarios) relacionados con “factores resultantes”: FR (o de más alto orden), y que están conectados por un grupo de “factores de soporte”: FS (apoyo o secundarios o auxiliares).

Los tres factores importantes centrales de la inteligencia emocional son: la comprensión de sí mismo (nuestra propia habilidad para reconocer y comprender nuestras emociones, estados de ánimos y sentimientos); el asertividad (habilidad para expresar las emociones y sentimientos); y, la empatía (nuestra habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los otros). Los otros dos factores centrales son: la prueba de la realidad y el control de los impulsos, estos factores centrales guían a otros factores a la resolución de problemas, autorrealización y las relaciones interpersonales, lo que conlleva a la felicidad.

Las investigaciones de Bar-On determinan que los factores centrales y los resultantes dependen de los factores de soporte. Por ejemplo, como el darse cuenta de las emociones tiene relación con el auto concepto (que incluye el autor respeto, la comprensión y aceptación de sí mismo) así mismo el asertividad depende del autoconcepto y de la autonomía emocional y la capacidad para gobernarnos a nosotros mismos, entonces será muy difícil para los individuos dependientes y especialmente no asertivas expresar sus sentimientos a otros. Aún más, las relaciones interpersonales dependen del autoconcepto positivo y la responsabilidad social.

De igual manera los factores de soporte como el optimismo y la tolerancia al estrés se combinan con los factores centrales, la persona al enfrentarse y ver cómo es su realidad la manera de cómo controlar sus impulsos adecuadamente facilitara los medios más eficientes para la solución de sus problemas. Por ultimo otro factor importante es la flexibilidad pues contribuye a los otros factores como la solución de problemas, la tolerancia al estrés y las relaciones interpersonales. Estas relaciones se ilustran a continuación. Las habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan a través del tiempo, cambian a través de la vida y pueden mejorar con el entrenamiento, los programas remediabiles y las técnicas terapéuticas.

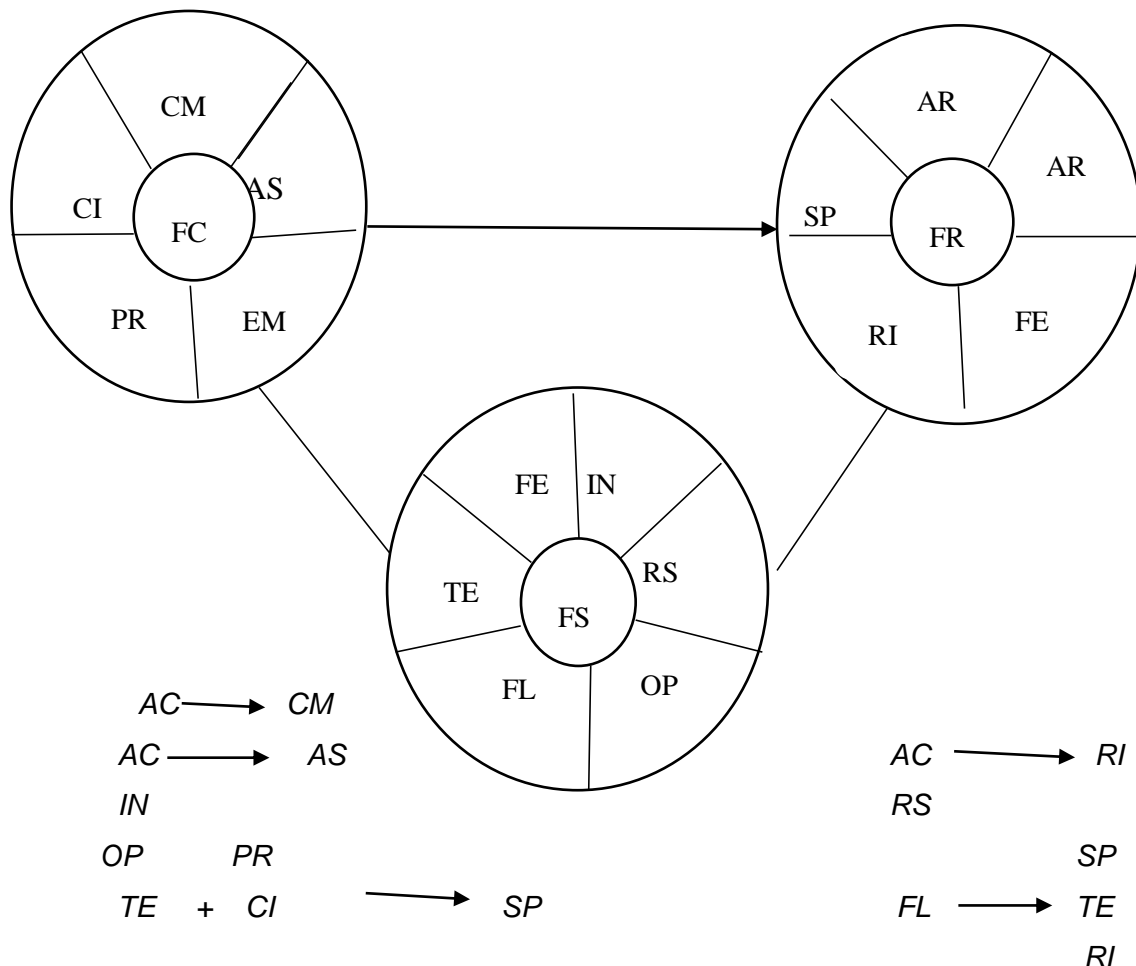


Figura 2. Enfoque topográfico de los 15 factores de la inteligencia emocional y social I-CE de BarOn. Fuente: Ugarriza (2001).

En la figura dos se perciben las abreviaturas de los 15 factores del enfoque topográfico: FC, factores centrales; FR, factores resultantes; FS, factores de soporte. Subcomponentes: CM, comprensión de sí mismo; AS, asertividad; AC, autoconcepto; AR, autorrealización; IN, independencia; EM, empatía; RI, relaciones interpersonales; RS, responsabilidad social; SP, solución de problemas; PR, prueba de la realidad; FL, flexibilidad; TE, tolerancia al estrés; CI, control de impulsos; FE, felicidad; OP, optimismo.

2.2.8. Factores asociados a la inteligencia emocional

La inteligencia emocional de los estudiantes es una tarea necesaria en la educación, asociándolo especialmente con el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes. Por ello, es importante desarrollar la inteligencia emocional, siendo

primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de los alumnos, donde se ha extendido a otros campos, particularmente al área educativo (Zambrano, 2011).

Sexo

Las mujeres con respecto al género poseen mayor nivel emocional. Se nos es muy común ver una mujer sensible que se emociona fácilmente, aunque a veces notemos que su conducta es inestable o arisca (Grewal y Salovey, 2006).

Desde la niñez, las relaciones entre el sexo femenino y las competencias emocionales han sido estrechas, debido a una socialización más en contacto con los sentimientos y sus matices (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001).

Edad

La adolescencia es una etapa de cambios biológicos, psicológicos y sociales donde los jóvenes están viviendo rebeldía, se enfrenta a obstáculos y desafíos (Ugarriza y Pajares, 2005).

Nivel de instrucción

Las investigaciones revelan que, a nivel de la institución educativa, en general aparecen diferencias entre niveles educativos inferiores y superiores, pero no se aprecian estas diferencias entre un nivel educativo y su siguiente superior (Ugarriza y Pajares, 2005).

Tipo de colegio

Una característica fundamental es que se manifiesta en los diferentes ámbitos del quehacer humano, por ello, en el ámbito educativo adquiere importancia el manejo de la inteligencia emocional y en particular, las habilidades interpersonales ya que está relacionado con el desarrollo emocional de los alumnos, motivo por el cual estimula el rendimiento académico. Sobre este importante aporte de Gardner la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de Inteligencia emocional influyen en los estudiantes dentro del contexto escolar (Zambrano, 2011)

2.3. Conducta disruptiva

2.3.1. Concepto

No existe una definición exacta del concepto de conductas disruptivas, ya que diferentes autores señalan lo siguiente.

Para Castro (2007) una conducta disruptiva es una violación del derecho de los demás o de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad.

Por otro lado, Gómez y Serrats (2015) sostienen que este tipo de conducta es uno de los problemas cotidianos en las aulas de clase, siendo la interrupción un comportamiento donde el estudiante interfiere con el proceso de enseñanza, debido a que no cumplen con los objetivos de la clase y afecta negativamente a todo el alumnado. De igual manera diversos estudios añaden que la interrupción está relacionada con el fracaso escolar, por lo que solucionar el fracaso, también contribuiría a la solución de este tipo de conductas.

Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso (2007) afirman que el problema mayor en los estudiantes es el comportamiento indisciplinado de los estudiantes y de su nivel de afectación a los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en la institución educativa, ya que se considera como uno de los aspectos pedagógicos más importantes y difíciles de abordar en el aula.

Asimismo, Gordillo, Rivera y Gamero (2014) afirman el comportamiento disruptivo se refiere a las conductas, por parte de los estudiantes, que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia por constituir transgresiones a normas establecidas.

2.3.2. Factores que favorecen las conductas disruptivas

Gallegos (2012) señala que las conductas disruptivas dificultan la convivencia y afectan a las personas que las presentan. Estas conductas, tienen vínculos con el

ambiente en el que la persona se desarrolla; es decir, en ellas, concurren factores sociales, familiares, personales y escolares, los cuales veremos a continuación:

Factores sociales: permiten explicar muchos de los comportamientos disruptivos en las aulas. Nos encontramos ante la sociedad instalada en el individuo, en el valor del presente, sin pensar en el futuro; que adora al dios dinero y a ídolos deportivos, musicales o nacidos del superficial mundo de los realities televisivos, entre otros. En este panorama social, se arraiga la disrupción junto a la aparición de nuevos agentes de socialización.

Factores familiares: dentro de esto está como se lleva la familia, lo que espera la familia del hijo en su ámbito académico, el tipo de familia, relación entre padres e hijos y algunos contextos no educativos

Factores personales: Comprende lo que el estudiante quiere hacer si lo hace feliz o solo por cumplir, que el estudiante no motivado hará que siempre este realizando conductas disruptivas como querer captar la atención, deseo de poder, bullying a otro etc.

Factores escolares: Se incluyen el currículo, la oferta educativa, la organización escolar (agrupamientos del alumnado, ratio, horarios, etc.), el modo el que el profesor si el mismo profesor motiva al alumno, que el profesor este bien formado compromiso del profesor con la institución educativa, la responsabilidad que se le da al estudiante.

2.3.3. Tipos de conductas disruptivas

Gotzens (citado por Gordillo, 2008) por su simplicidad, comprensión y menor antigüedad separa a estas conductas en 4 categorías:

Conductas de indisciplina en la clase que interfieren en el comportamiento de estudio (interrupción del estudio)

Gotzens (1986) estableció aquí una sub clasificación de estos comportamientos en población infantil:

- Comportamientos de motricidad gruesa: estar fuera del asiento, ponerse en pie, dar vueltas por la clase, sacudir los brazos y balancear la silla, entre otros.
- Comportamientos ruidosos: Golpear con los pies, dar palmadas, hacer ruido con el papel, tirar libros u otros objetos sobre la mesa, entre otros.
- Comportamientos verbales: Conversar con otros niños, llamar al maestro para conseguir su atención, cantar, silbar, entre otros.
- Comportamientos de orientación en la clase: volver la cabeza o el cuerpo hacia otra persona, mostrar objetos a otro niño, observar inoportunamente a otros niños.
- Comportamientos de agresión: Pegar, empujar, pellizcar, abofetear, entre otros.

Conductas de indisciplina ocasionada por la falta de responsabilidad social del alumno (falta de responsabilidad del estudiante)

La presente categoría refiere a una distorsión en la percepción de la adecuada responsabilidad que comparte el sujeto con su entorno. Se menciona conductas como robo, ausentismo y emisión de palabras y gestos obscenos, interrumpir el trabajo de los compañeros, peleas y agresiones físicas, olvido del material (sobre todo si se trata de trabajos en grupo), hablar cuando habla un profesor, amenazarlo, reírse de los compañeros o del profesor, desordenar el mobiliario, llevar juegos a clase como cartas o similares, prejuicios comunicación inadecuada con los demás, molestarlos, malos modales, tirar cosas por la clase, faltar a clase, entre otras.

Conductas de indisciplina que perturban las relaciones sociales en la clase (perturbación de las relaciones sociales en clase)

Esta categoría, presentan las conductas agresivas mencionadas en el apartado anterior. A estas se añade otras que tienen el mismo efecto de perturbar las relaciones en clase, pero por un camino distinto. Se refiere a conductas de huida y aislamiento social. Si bien no constituyen en rigor problemas de disciplina, si son, en cambio, problemas que afectan la socialización normal del estudiante, por lo que perturba las

relaciones sociales del aula. Entre ellas, se puede mencionar la timidez, incomunicación voluntaria, aislamiento social, etc.

Conductas de indisciplina asociadas a cierta inmadurez orgánica del individuo

Esta última categoría asocia el origen de las conductas disruptivas de los sujetos a algún problema de inmadurez orgánica. Estas serían las siguientes:

Hiperactividad: un déficit en su control de impulsos, el individuo realiza constantes movimientos los síntomas que más aparecen son: temperamento irritable, no puede estar quieto sentado o en un sitio fijo, habla mucho, malograr juguetes, mobiliario, etc., sale del salón una otra en hacer caso, peleas, no responder a la disciplina, entre otros.

Distracción y comportamiento instintivo: Se entiende que una conducta cabe dentro de esta subcategoría cuando el alumno centra su atención en un objeto diferente al propuesto por el maestro o bien cuando cambia, de forma casi constante, su foco de atención; dando, en algunas ocasiones, periodos atencionales tan breves que pueden llegar a impedir cualquier aprendizaje.

Demora y holgazanería: Se refiere al abandono o retraso en una tarea que debiera haber sido completada y a frecuentes pérdidas de tiempo inútiles e infructuosas. Aquí, se pueden reconocer claramente algunas de las conductas mencionadas líneas arriba en las que un estudiante buscaba distraer a los demás; sin embargo, ha de recordarse que aquí se hace mención al componente de trastorno o inmadurez orgánica que subyace a estas.

2.3.4. Enfoques teóricos sobre las conductas disruptivas

Las conductas disruptivas en la infancia ocasionan el bajo rendimiento escolar, incumplimiento de la planificación académica, incremento del ausentismo escolar e influencia negativa en el grupo, violencia y la agresión, entre otros y hacen referencia a la presencia de un patrón de conducta persistente, repetitivo e inadecuado, que se

caracteriza por el incumplimiento de las normas sociales básicas de convivencia y por la oposición a los requerimientos de las figuras de autoridad (Díaz-Sibaja, 2005).

Es por ello que, Casadevall (2012) refiere que las conductas disruptivas constituyen un problema serio en el ámbito de la educación y refiere que son entendidas de diferentes enfoques o perspectivas teóricas, siendo las más importantes la conductista, cognitiva y conductista-cognitiva.

Enfoque conductista

Esta teoría define que las conductas son observables medibles, cuantificables y modificables, por lo que propone el condicionamiento clásico que establece que los individuos ante un estímulo determinado tendrán una respuesta, y el condicionamiento operante en donde las conductas van a depender no sólo de estímulos y respuesta sino también de reforzadores y castigos que aumentarán o extinguirán los comportamientos (Pérez y Cruz, 2013).

En este sentido esta teoría es muy utilizada en el contexto educativo en donde se observa que los docentes para aumentar una conducta hacen uso de reforzadores, asimismo para disminuir la presencia de un comportamiento inadecuado establece castigos positivos, de esta manera mantienen una convivencia armónica en el aula de clase (Cabrera y Ochoa, 2010).

Bandura afirma que las conductas también son producto de la imitación de figuras importantes, por tal motivo un comportamiento se presentará con mayor frecuencia cuando ha sido observado en un modelo de admiración. Por tanto, las conductas de indisciplina de los niños probablemente sean la reproducción de comportamientos observados y aprendidos en figuras que no necesariamente se encuentran en este contexto (Beltrán, 2002).

En este sentido podemos señalar que las conductas presentadas por los estudiantes están reguladas por los mismos principios de aprendizaje.

Enfoque cognitivo

La teoría cognitiva nos muestra que las distintas experiencias por las que atraviesan los seres humanos les permiten desarrollar esquemas cognitivos para lograr su aprendizaje. Por tal motivo es la familia, el colegio y la sociedad los principales contextos que permiten la adaptación al mundo y en los que se desarrollan los aprendizajes, si el niño en algunos de los contextos no logra aprender la autorregulación de impulsos, no podrá tener esquemas cognitivos referentes a la disciplina y será más probable que desarrolle comportamientos disruptivos (Ison, 2014).

Desde este enfoque, cada uno interpreta lo que percibe desde una perspectiva personal, subjetiva, que pretende; además, conservar la salud interna del sistema, por lo tanto, estas creencias son fuertemente defendidas por la persona y, a partir de ellas, la persona establece los significados que da a las vivencias de cada día toda información es organizada como esquemas cognitivos que se reflejan en esquemas específicos para cada área de la vida, como esquemas sociales, esquemas sobre uno mismo o de otros (Feixas y Parra, 2010, citado por Casadevall, 2001).

El enfoque constructivista

Esta teoría establece que los comportamientos de los individuos son aprendidos en su relación con sus experiencias socioculturales, por lo tanto, obedece a la influencia de diferentes factores externos. En base a lo mencionado un estudiante que presenta comportamientos indisciplinados, en el cual no respeta las normas de convivencia está reflejando las mismas conductas que realiza en su ambiente familiar y social (Araya y Alfaro, 2015).

Cuando las conductas disruptivas afectan el escenario de las aulas, ambiente familiar y social, los estudiantes no aceptan límites, ni autoridad, ni tienen pautas de comportamiento para que tengan hábitos de trabajo. La conducta es la que forma parte de aquella expresión que demuestran: no se relajan en su trabajo, no

encuentran en el contexto actividad motriz para descargar su ira, la violencia o la excitación (Cabrera y Ochoa, 2010).

2.3.5. Conductas disruptivas y variables sociodemográficas

Conducta disruptiva y sexo

Correa (2008) describe que los niños presentan ciertas características que los definen como, violentos, agresivos, inquietos, rebeldes, nerviosos muy bulliciosos y rechazados, a diferencia de las niñas que son más propicias a presentar las siguientes conductas son muy comunicadoras, emocionalmente injuriosas, miedosas, etc. En comparación a los niños son ellos quienes presentan mayores niveles de agresividad, son difíciles de controlar, según las investigaciones llevadas a cabo estas conductas que se evidencian en los varones estarían influenciadas por el nivel de testosterona una hormona sexual que influye en el cerebro y los neurotransmisores y que estas regulan las conductas y las emociones. Dicho esto, sí que existe una diferencia entre las conductas que presentan los niños y las niñas, por lo tanto, como señala el autor existen diferencias entre el sexo y conductas disruptivas. Considerándose que las conductas disruptivas en su mayoría se evidencian en niño que en niñas.

Conducta disruptiva y grado escolar

Las instituciones educativas en nuestro país rigen la educación por niveles o en grados escolares, estas se dividen en educación inicial, primaria y secundaria los cuales están determinados por los conocimientos adquiridos y la edad de los estudiantes; en la educación inicial se muestran a los estudiantes entre 3 a 5 años quienes son dominados por sus emociones, una etapa en la cual los niños deben aprender a manejar sus emociones. La etapa primaria comprende niños entre 6 a 12 años, en esta etapa las conductas más frecuentes que presentan los niños son: brincar en salón de clases, caminar por el aula, interrumpir al maestro, empujar, golpear etc. Esta es una etapa donde el niño se encuentra todavía en un proceso de adaptación, lo que quiere decir que están en proceso de aprendizaje tanto las materias académicas como las relaciones sociales, para ello será necesario e importante que el maestro enseñe al niño el manejo de emociones y las habilidades

sociales. Entre las conductas presentadas en esta etapa tenemos: el realizar sonidos ruidosos, agresiones verbales, físicas, etc (Sepúlveda, 2013).

Conducta disruptiva y ciclos educativos

Minedu (2015) señala que en el III ciclo que pertenece al 1er y 2do grado de educación primaria los niños y niñas regulan sus intereses y responden a las reglas culturales sobre lo bueno y lo malo, entienden estas normas como consecuencias concretas tales como premios, castigos o intercambio de favores, el niño se basa principalmente en hechos actuales y de la información que proporciona la familia y la escuela.

En el IV ciclo que pertenece al 3er y 4to grado de educación primaria los estudiantes respetan y valoran a las personas que responden a sus intereses. Tiene facilidad para trabajar en equipo. Afianza sus habilidades motrices finas y gruesas, generalmente disfruta del dibujo y de las manualidades, así como de las actividades deportivas (Minedu, 2015).

En el V ciclo que pertenece al 5to y 6to grado de primaria se va consolidando un pensamiento operativo, vale decir que el alumno aprende a actuar sobre su realidad analizando y llegando a conclusiones. Se inicia un creciente sentimiento cooperativo, los amigos se convierten en algo importante. Los valores guardan correspondencia con el sentido concreto que depara cada situación el estudiante empieza a discrepar a la autoridad para señalar su autonomía. Su autoestima se desarrolla de acuerdo a las experiencias que adquiere en su entorno social y su actitud se influencia en gran medida por las amistades que se rodean aceptando las normas de grupo (Minedu, 2015).

Papalia (2012) sostiene que: “La etapa media de la niñez que comprende entre 6 a 11 años, los niños son empáticos y se inclinan más hacia las conductas prosociales. Las conductas de estos niños son apropiadas y saben afrontar los problemas de modo constructivo” (p. 325).

2.3.6. Dimensiones de las conductas disruptivas

Gonzales, et al (2016) conceptualizan la variable conductas disruptivas en tres dimensiones, entre ellas desacato al profesor, incumplimiento de tareas, y alteración en el aula.

Desacato al profesor

Son las dificultades en el acatamiento de ciertas normas, reglas y límites provocando una situación de indisciplina hacia el profesor. Los docentes cumplen una labor importante. Gonzales, et al (2016). Dentro de las aulas de clases, una labor que permite el aprendizaje y el desarrollo óptimo en las relaciones interpersonales. Sin embargo, en las últimas décadas se han manifestado a través de los medios de comunicación donde los estudiantes faltan el respeto a sus maestros presentando conductas de rebeldía desobediencia, incumplimiento de reglas hasta incluso agresiones físicas y verbales de esta manera los docentes pierden la autoridad.

En este sentido los estudiantes que presentan conductas disruptivas alteran el orden y el clima escolar perjudicando el aprendizaje de todos los estudiantes del aula. Esto obliga al docente a buscar nuevas estrategias para controlar la disciplina.

Incumplimiento de las tareas en el aula

Los estudiantes no cumplen, con las tareas asignadas en el salón de clases (Gonzales, et al, 2016).

Una de las responsabilidades de los estudiantes dentro del aula de clases es cumplir con las actividades designadas por sus maestros, realizar y culminar las tareas de libros, cuadernos, trabajos grupales, el copiado de la pizarra, etc. Los estudiantes con conductas disruptivas tienen dificultad para cumplir con estas actividades debido a que presentan distracción, aburrimiento o falta de motivación, como consecuencia de estas conductas se genera bajas calificaciones, absentismo, deserción escolar, etc.

Alteración en el aula

Son Comportamientos del estudiante que interrumpen el normal desarrollo de las sesiones de clase, manifiestan indisciplina, son bulliciosos, hablan en voz alta, gritos dentro de aula, golpean las carpetas, conversan con sus compañeros cuando el maestro explica la clase, distrae a sus compañeros y la falta de respeto a compañeros y docentes (Gonzales, et al, 2016).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación fue cuantitativa porque estuvo orientada a obtener datos numéricos de las variables estudiadas; correlacional, ya que su propósito fue medir el grado de relación que existe entre inteligencia emocional y conducta disruptiva. De diseño no experimental porque no se realizó la manipulación deliberada de las variables (inteligencia emocional y conducta disruptiva) y sólo se les observó en su ambiente natural y de corte transversal por lo que recolectó datos en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2. Población y muestra

La población estuvo constituida por 179 estudiantes de primaria de la institución educativa César Vallejo de Chorrillos, 189 estudiantes de la institución educativa Augusto Gutiérrez Mendoza, de Chorrillos y 132 estudiantes de la institución educativa María Reich Grosse, de San Juan de Miraflores. De Los cuales de sexo femenino fueron 232 y de sexo masculino 268, cuyas edades oscilan entre 10, 11 y 12 años, pertenecientes a 5° y 6° grado de primaria con un total de 500 estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.

Se utilizó un muestreo tipo censo según Ramírez (1997) pues refiere que la muestra censal es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra. Por lo que se aplicó el instrumento a todos los estudiantes de 5º y 6º grado de primaria tanto mujeres como varones de las diferentes secciones A, B, C, Y D.

3.3. Análisis de las variables sociodemográficas

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo

Sexo	n	%
Masculino	268	53.6
Femenino	232	46.4
Total	500	100.0

En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra según sexo, donde se puede apreciar que, el 53.6% de estudiantes pertenece al género masculino, mientras que el 46.4% pertenece al género femenino.

Tabla 2

Distribución de la muestra según edad

Edad	n	%
10 años	155	31.0
11 años	233	46.6
12 años	112	22.4
Total	500	100.0

En la tabla 2 se presenta la distribución de la muestra según edad. Se observa que el 46.6% de estudiantes tienen 11 años, el 31.0% de estudiantes tienen 10 años, y el (22.4%) de estudiantes tienen 12 años.

Tabla 3

Distribución de la muestra según grado

Grado	n	%
5to grado	224	44.8
6to grado	276	55.2
Total	500	100.0

En la tabla 3 se presenta la distribución de la muestra según grado, donde se aprecia que, el 55.2% pertenece a 6to grado, mientras que, el 44.8% pertenece al 5to grado de primaria.

Tabla 4

Distribución de la muestra según institución educativa

Institución educativa	n	%
César Vallejo de Chorrillos	179	35.8
Augusto Gutiérrez Mendoza Chorrillos	189	37.8
María Reiche Grosse Niumann San Juan de Miraflores	132	26.4
Total	500	100.0

En la tabla 4 se presenta la distribución de la muestra según institución educativa. Se observa que el 37.8% pertenece a la institución educativa Augusto Gutiérrez, mientras que el 35.8% pertenece a la institución educativa Cesar Vallejo de Chorrillos, y el 26.4% pertenece a la institución educativa María Reiche Grosse.

Criterios de inclusión:

Estudiantes que pertenecen a las tres instituciones educativas públicas.
Estudiantes entre hombres y mujeres de 5to y 6to grado de primaria.

Criterios de exclusión:

Estudiantes que tengan menos de 9 y mayores de 12 años de edad.
Aquellos que no deseen participar de la investigación.
Aquellos que llenen de manera incorrecta las pruebas psicométricas.

3.4. Hipótesis

3.4.1. Hipótesis general

Hi: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

3.4.2. Hipótesis específicas

H1: Existen diferencias significativas en inteligencia emocional según sexo, edad, grado, e institución educativa en los estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

H2: Existen diferencias significativas en las conductas disruptivas, según sexo, edad, grado e institución educativa de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.

H3: Existen relación significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones de las conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.

3.5. Operacionalización de las variables

3.5.1. Inteligencia emocional

Definición conceptual

La inteligencia emocional es definida como “un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (Ugarriza y Pajares, 2005, p. 47).

Definición operacional

Es la puntuación obtenida por los estudiantes de secundaria en el Test de ICE de Bar-On NA (la forma abreviada) para explorar el nivel habitual de la inteligencia emocional en la institución educativa pública de Lima Sur.

Dimensiones de la variable inteligencia emocional:

Dimensión intrapersonal.

Dimensión interpersonal.

Dimensión adaptabilidad.

Dimensión manejo del estrés.

Dimensión estado de ánimo general.

3.5.2. Conducta disruptiva

Definición conceptual

Las conductas disruptivas hacen referencia a los comportamientos inapropiados de los estudiantes que impiden llevar el ritmo de la clase, obstaculizan la labor del profesorado y pueden llegar a interferir en el proceso de aprendizaje del alumnado, convirtiéndose un problema en la convivencia escolar.

Definición operacional

Variable cuantitativa que será evaluada por medio Escala de conductas disruptivas (CDIS). Los principales indicadores de la conducta disruptiva son:

Desacato al profesor.

Incumplimiento de tareas.

Alteración en el aula.

Tabla 5

Operacionalización de la variable inteligencia emocional

Dimensión	Indicador	Ítems	Alternativa	Escala de medición
1. Intrapersonal	Conoce y acepta su identidad y regula sus emociones	3, 7, 17, 21 y 28.	1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo	Ordinal (Escala de tipo Likert)
2. Interpersonal	Mantiene relaciones sociales respetuosas con los demás	2, 5, 9, 10, 14, 18, 20, y 24.	1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo	Ordinal (Escala de tipo Likert)
3. Adaptabilidad	Tiene capacidad para solucionar dificultades	12, 16, 22, 25 y 30.	1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo	Ordinal (Escala de tipo Likert)
4. Manejo del estrés	Tiene capacidad para controlar sus impulsos frente a la presión.	6, 8, 11, 15, 26 y 27.	1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo	Ordinal (Escala de tipo Likert)
5. Estado de ánimo	Manifiesta actitudes de felicidad y optimismo en su vida diaria	1, 4, 13, 19, 23 y 29.	1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo	Ordinal (Escala de tipo Likert)

Tabla 6

Operacionalización de la variable conducta disruptiva

Dimensión	Indicador	Ítems	Alternativa	Escala de medición
1. Desacato profesor	Muestra rebeldía hacia el profesor.	3, 6, 9, 12, 15.	4. Siempre 3. Casi siempre 2. Casi nunca 1. Nunca	Ordinal (Escala de tipo Likert)
	al contestar al profesor de forma impertinente y continua.	18, 20, 22, 24.		
2. Incumplimiento de tareas	Ignora los trabajos asignados en el aula.	2, 5, 8.		Ordinal (Escala de tipo Likert)
	Incumple con llevar materiales escolares que le servirán en clase.	11, 14, 17.	4. Siempre 3. Casi siempre 2. Casi nunca 1. Nunca	
3. Alteración en el aula	Habla constantemente interrumpiendo el ritmo de clase.	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19.	4. Siempre 3. Casi siempre 2. Casi nunca 1. Nunca	Ordinal (Escala de tipo Likert)
	Levantarse frecuentemente de su asiento.	21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30.		

3.6. Técnicas e instrumentos de medición

3.6.1. Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA para niños y adolescentes

Ficha técnica:

Nombre original	: “EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory”
Autor	: “Reuven BarOn”
Procedencia	: “Toronto, Canadá”
Adaptación peruana:	“Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila”
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. Son usuarios potenciales los profesionales que se desempeñan como psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros, tutores y orientadores vocacionales.

Descripción del instrumento

Esta prueba fue creada por Reuven Bar-On y adaptada en nuestro país por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila, cuya publicación se realizó en el año 2002. El objetivo de este inventario es medir diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional. La forma abreviada es la que se ha empleado en la presente investigación, esta prueba fue desarrollada para usarla con una población que presenta cierta dificultad en la comprensión lectora, así como también para minimizar el tiempo de aplicación. Para

ello utilizaron una muestra normativa de 9.172 sujetos. El objetivo fue desarrollar una escala que incluyera suficientes ítems (6 por escala) para evaluar de modo confiable las habilidades intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y de manejo de estrés. El inventario de BarOn ICE:NA en su forma abreviada contiene 30 ítems. Los seis ítems de la escala intrapersonal de la escala completa fueron retenidos para la forma abreviada.

Para las escalas intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés, de la forma completa, el pool de ítems para cada escala fue sujeto a un análisis factorial confirmatorio con el programa Statística (StaSoft,1995) citado por (Ugarriza,2002) probando un modelo unidimensional. Para crear las versiones de los seis ítems de cada escala solo se utilizaron los seis ítems con las cargas factoriales más altas.

Las alternativas de respuestas del BarOn ICE se recogen en una escala de cuatro categorías que oscilan desde las categorías (1= muy rara vez, 2 = rara vez, 3= a menudo y 4 = casi siempre).

Esta escala cuenta con pautas interpretativas de los resultados. Los puntajes directos son convertidos a puntajes derivados (resultados estándar) o cociente emocional (CE), que nos va indicar como está desarrollada la capacidad emocional de la persona, en forma general, en las cinco áreas compuestas y en las quince áreas individuales.

Tabla 7

Pautas interpretativas según el nivel de cociente emocional (CE)

Cociente Emocional Total	Pautas interpretativas
130 o más	“Marcadamente alta: capacidad emocional inusualmente bien desarrollada”.
120 – 129	“Muy alta: capacidad emocional extremadamente bien desarrollada”.
110 – 119	“Alta: capacidad emocional bien desarrollada”.
90 – 109	“Promedio: capacidad emocional adecuada”.
80 – 89	“Baja: capacidad emocional subdesarrollada, necesita mejorar”.
70 – 79	“Muy baja: capacidad emocional extremadamente subdesarrollada, necesita mejorar”.
Por debajo de 70	“Marcadamente baja: capacidad emocional inusualmente deteriorada, necesita mejora”.

Validez

La validación del Bar-On ICE formas completa y abreviada se presentan en el manual original del inventario (Bar-On y Parker 2000): Se estableció en primer lugar la estructura factorial de los 40 ítems de las escalas interpersonal, intrapersonal, manejo de estrés y adaptabilidad, mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa de niños y adolescentes de diferentes grupos raciales en los estados unidos (N = 9172). Se utilizó un análisis de componentes principales con una rotación Varimax.

Los factores empíricos hallados correspondían cercanamente a las cuatro escalas del inventario que fueron desarrolladas para evaluar la inteligencia emocional. Casi los 40 ítems cargaban por lo menos de modo moderado en su factor correspondiente y tenían muy bajo peso en los otros tres factores. La forma abreviada del inventario presento una solución similar (Ugarriza y Pajares, 2003).

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

En el caso de la muestra normativa peruana, la validación del Bar-On ICE: NA, se ha centralizado en dos asuntos importantes: La validez de constructo del inventario, y la multidimensionalidad de las diversas escalas. Aunque la validez de cualquier medida es un proceso continuo, se puede sostener que este inventario tiene suficiente validez de constructo que garantiza su publicación y recomendación para uso clínico.

Confiabilidad

Este instrumento cuenta con propiedades psicométricas satisfactorias, se realizaron estudios sobre tres tipos de confiabilidad: “consistencia interna, media de las correlaciones íter-ítem y el error estándar de medición/predicción. La consistencia interna fue medida por el Alfa de Cronbach, cuyo índice oscila entre 0.60 y 0.80 para casi todas las escalas. Su validez se ha centralizado en dos asuntos importantes: la validez de constructo del inventario y la multidimensionalidad de las diversas escalas”.

El propósito de estudiar la confiabilidad es “examinar en qué medida las diferencias individuales de los puntajes en un test pueden ser atribuidas a las diferencias verdaderas de las características consideradas. En el extranjero, Bar-On y Parker (2000) realizaron un estudio sobre cuatro tipos de confiabilidad: consistencia interna, media de las correlaciones inter-ítems, confiabilidad test – retest, y además, establecieron el error estándar de medición/predicción, los mismos que son presentados de modo detallado en el manual técnico de la prueba original”.

En la versión peruana de Ugarriza y Pajares (2003) “procedió en gran medida a realizar el mismo análisis, exceptuando la confiabilidad test-retest, cabe mencionar

que en el trabajo de BarOn y Parker (2000), el retest efectuado en una muestra de 60 niños cuya edad promedio fue 13,5 años, reveló la estabilidad del inventario oscilando los coeficientes entre .77 y .88 tanto para la forma completa como para la abreviada. En cambio, en las muestras normativas peruanas además de los efectos del sexo y grupos de edad, se ha procedido también a examinar los efectos de la gestión y grupos de edad, realizaron estudios sobre tres tipos de confiabilidad: consistencia interna, media de las correlaciones íter-ítems y el error estándar” (p.38).

Propiedades psicométricas del inventario de inteligencia emocional de Baron Ice en el presente estudio

Validez de contenido del inventario de inteligencia emocional de Baron Ice

Coeficiente de validez de la prueba según V de Aiken

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, y a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Tal como lo señala Ecurra (1988) la fórmula utilizada para determinar la validez de contenido fue la siguiente:

$$V = \frac{S}{(N(C-1))}$$

En donde S, es igual a la sumatoria de Si (valor asignado por el Juez), N es el número de jueces y C, constituye el número de valores del Inventario, en este caso 2 (acuerdo y desacuerdo). Ecurra (1988) afirma que para que un ítem se considere válido, con un nivel de significancia de 0,05, es necesario contar con la aprobación de 5 a 10 jueces. En la presente investigación participaron seis jueces.

Tabla 8

Validez de contenido del Inventario de Inteligencia emocional de Baron Ice, según el Coeficiente V. de Aiken

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	J6	total	V de Aiken
1	1	1	1	1	1	1	6	1.00
2	1	1	1	1	1	1	6	1.00
3	1	1	1	1	1	1	6	1.00
4	1	1	1	1	1	1	6	1.00
5	1	1	1	1	1	1	6	1.00
6	1	1	1	1	1	1	6	1.00
7	1	1	1	1	1	1	6	1.00
8	1	1	1	1	1	1	6	1.00
9	1	1	1	1	1	1	6	1.00
10	1	1	1	1	1	1	6	1.00
11	1	1	1	1	1	1	6	1.00
12	1	1	1	1	1	1	6	1.00
13	1	1	1	1	1	1	6	1.00
14	1	1	1	1	1	1	6	1.00
15	1	1	1	1	1	1	6	1.00
16	1	1	1	1	1	1	6	1.00
17	1	1	1	1	1	1	6	1.00
18	1	1	1	1	1	1	6	1.00
19	1	1	1	1	1	1	6	1.00
20	1	1	1	1	1	1	6	1.00
21	1	1	1	1	1	1	6	1.00
22	1	1	1	1	1	1	6	1.00
23	1	1	1	1	1	1	6	1.00
24	1	1	1	1	1	1	6	1.00
25	1	1	1	1	1	1	6	1.00
26	1	1	1	1	1	1	6	1.00
27	1	1	1	1	1	1	6	1.00
28	1	1	1	1	1	1	6	1.00
29	1	1	1	1	1	1	6	1.00
30	1	1	1	1	1	1	6	1.00

En la tabla 8, se observan los resultados de la V de Aiken del Inventario de Inteligencia emocional de Baron ICE: NA. Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado, quedando la prueba original con 30 ítems.

Coeficiente de validez según la prueba binomial

Para obtener la interpretación de resultados de la Prueba Binomial, se establece la H_0 y la H_a :

H_0 : La proporción de los jueces es de 0.50, por lo tanto, la prueba no tiene validez de contenido.

H_a : La proporción de los jueces es diferente de 0.50, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Tabla 9

Validez de contenido del Inventario de Inteligencia emocional de BarOn ICE, según la Prueba Binomial

Jurados	Grupo	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. exacta (bilateral)
J1	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J2	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J3	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J4	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J5	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J6	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		

En la tabla 9, se observa que todos los resultados son menores a 0.05, por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_a para los ítems, es decir, si hay concordancia entre la mayoría de los jueces, por lo tanto, la prueba conformada por 30 ítems tiene validez de contenido.

Confiabilidad por consistencia interna

Índice de Alfa de Cronbach

Para obtener la interpretación de resultados del Índice de Alfa de Cronbach, se establece la H_0 y la H_a :

H_0 : el resultado es menor que 0.70, por lo tanto la prueba no tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

H_a : el resultado es igual o mayor que 0.70, por lo tanto, la prueba tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

Tabla 10

Nivel de confiabilidad del Inventario de Inteligencia emocional de BarOn ICE:NA

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.797	30

En la tabla 10 se observa que el índice de la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach es de .797. El número de elementos corresponde al número de preguntas consideradas en el instrumento.

Tabla 11

Nivel de Confiabilidad de Total de elementos del Inventario de Inteligencia emocional de Bar On ICE:NA

Items	Media de escala	Varianza de escala	Correlación total de elementos	Alfa de Cronbach
IE1	70.18	117.373	0.235	0.794
IE2	71.03	113.050	0.401	0.787
IE3	69.87	119.372	0.092	0.800
IE4	69.93	112.267	0.425	0.786
IE5	71.07	115.962	0.299	0.792
IE6	70.98	116.084	0.225	0.795
IE7	70.15	115.892	0.284	0.792
IE8	71.43	119.843	0.090	0.799
IE9	71.15	119.960	0.058	0.801
IE10	70.32	116.593	0.193	0.796
IE11	70.82	116.084	0.251	0.794
IE12	71.42	114.756	0.337	0.790
IE13	70.63	113.118	0.386	0.788
IE14	70.65	112.774	0.405	0.787
IE15	69.93	111.792	0.406	0.787
IE16	70.63	113.795	0.352	0.789
IE17	70.95	118.862	0.099	0.800
IE18	70.12	113.393	0.334	0.790
IE19	70.37	110.541	0.503	0.783
IE20	70.63	116.440	0.210	0.795
IE21	70.95	116.150	0.261	0.793
IE22	70.33	112.429	0.394	0.787
IE23	70.27	112.504	0.398	0.787
IE24	70.50	112.763	0.421	0.786
IE25	70.70	118.247	0.126	0.799
IE26	70.75	111.445	0.383	0.788
IE27	70.83	113.192	0.327	0.790
IE28	70.07	110.233	0.515	0.782
IE29	70.75	114.258	0.295	0.792
IE30	70.55	112.896	0.336	0.790

Tabla 12

Baremos de la variable inteligencia emocional

	PC	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Estado de ánimo	Total
	1						
	2	7			6	6	30
	3		11	6	7		31
	4						
Muy bajo	5	9	12				33
	6						
	7			7		7	36
	8		13		8	8	
	9						
	10	10	14	8		9	
Bajo	15			9	10	10	37
	20		15			11	39-40
	25	11	16		11		41
	30		17			12	
	35	12			12		42-44
	40		18	10			45
	45						46
Promedio	50	13		11	13	13	47-48
	55		19			14	49-50
	60				14		52-53
	65					15	54
	70		20	12			
	75	14					55-56
	80		21	13	15	16	57
Alto	85	15	22	14			58-63
	90		23		16	17	64-65
	91						
	92				17		67
	93			15	18		68
	94					18	
	95						
Muy alto	96						
	97	16		16	19		70
	98		24	17		19	76
	99						
	100	17	27	19	20	20	85
	MEDIA	13.18	18.80	11.53	13.45	13.78	70.75
	DESV. ESTÁNDAR	2.159	3.473	2.646	3.028	3.268	10.689

3.6.2. Escala de conductas disruptivas (CDIS)

Ficha técnica:

Nombre: “Escala de conductas disruptivas” (CDIS)

Autores: Gonzales, Ramos, Saavedra, Seclén, y Vera

Año: 2016.

Objetivo: Identificar los niveles de conductas disruptivas.

Adaptación Nacional: Universidad Señor de Sipán, Chiclayo-Perú

Edad: 8 a 12 años.

Descripción de la prueba

La escala conductas disruptivas (CDIS) es una prueba creada en el ámbito Chiclayano en el año 2016, teniendo como autores a Gonzales/ Ramos/ Saavedra/ Seclén/ Vera. Tiene como objetivo identificar los niveles de conductas disruptivas en escolares de 8 a 12 años, a través de los indicadores que mide como son: desacato al profesor conformado por 9 ítems, incumplimiento de las tareas conformado por 6 ítems y alteración en el aula conformado por 15 ítems, conformado por los 30 ítems; esta prueba puede ser aplicada de manera individual y colectiva, sus normas se basan en puntajes directos y percentiles, su escala de valoración está comprendida por: Siempre (4) Casi siempre (3) Casi nunca (2) Nunca (1). En tanto para su validez de constructo se aplicó en una muestra de 290 sujetos entre varones y mujeres de 8 a 12 años de edad. El método utilizado fue el del ítem- test el cual consiste en correlacionar cada ítem con el puntaje total. Se evidencia que el índice de Aiken reportó valores de 0.8. Por tanto, la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral), en esta escala se aprecia que la mayoría de ítems tienen un porcentaje de acuerdos, tanto en claridad como en relevancia que fluctúa entre 80% - 100% en todos sus ítems presentados. Finalmente, referente a la confiabilidad de la prueba, se usó la fórmula de producto de Pearson y se obtuvo el alfa de Cronbach, teniendo los siguientes resultados, en la dimensión de desacato al profesor el alfa de Cronbach fue de 0,669, en incumplimiento de la tarea fue de 0,572, en alteración del aula fue de 0,798 y en la escala total se obtuvo 0,856, con el resultado obtenido de cada dimensión es mayor a 0,50, por lo que se concluye que el instrumento es confiable. Asimismo, en la presente investigación se realizó la validez y confiabilidad del

instrumento de medición a través de un juicio de expertos. A continuación, se detalla los resultados.

Propiedades psicométricas de la escala de conductas disruptivas (CDIS) en el presente estudio

Validez de contenido de la escala de conductas disruptivas (CDIS)

Coeficiente de validez de la prueba según V de Aiken

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, y a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Tal como lo señala Escurra (1988) la fórmula utilizada para determinar la validez de contenido fue la siguiente:

$$V = \frac{S}{N(C-1)}$$

En donde S, es igual a la sumatoria de Si (valor asignado por el Juez), N es el número de jueces y C, constituye el número de valores del Inventario, en este caso 2 (acuerdo y desacuerdo). Escurra (1988) afirma que para que un ítem se considere válido, con un nivel de significancia de 0,05, es necesario contar con la aprobación de 8 jueces como mínimo (en el caso de que sean 10 jueces).

Tabla 13

Validez de contenido del Inventario de la Escala de conductas disruptivas (CDIS), según el Coeficiente V. de Aiken

Items	J1	J2	J3	J4	J5	J6	Total	V de Aiken
1	1	1	1	1	1	1	6	1.00
2	1	1	1	1	1	1	6	1.00
3	1	1	1	1	1	1	6	1.00
4	1	1	1	1	1	1	6	1.00
5	1	1	1	1	1	1	6	1.00
6	1	1	1	1	1	1	6	1.00
7	1	1	1	1	1	1	6	1.00
8	1	1	1	1	1	1	6	1.00
9	1	1	1	1	1	1	6	1.00
10	1	1	1	1	1	1	6	1.00
11	1	1	1	1	1	1	6	1.00
12	1	1	1	1	1	1	6	1.00
13	1	1	1	1	1	1	6	1.00
14	1	1	1	1	1	1	6	1.00
15	1	1	1	1	1	1	6	1.00
16	1	1	1	1	1	1	6	1.00
17	1	1	1	1	1	1	6	1.00
18	1	1	1	1	1	1	6	1.00
19	1	1	1	1	1	1	6	1.00
20	1	1	1	1	1	1	6	1.00
21	1	1	1	1	1	1	6	1.00
22	1	1	1	1	1	1	6	1.00
23	1	1	1	1	1	1	6	1.00
24	1	1	1	1	1	1	6	1.00
25	1	1	1	1	1	1	6	1.00
26	1	1	1	1	1	1	6	1.00
27	1	1	1	1	1	1	6	1.00
28	1	1	1	1	1	1	6	1.00
29	1	1	1	1	1	1	6	1.00
30	1	1	1	1	1	1	6	1.00

En la tabla 13, se observan los resultados de la V de Aiken de la Escala de conductas disruptivas (CDIS). Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado, quedando la prueba original con 30 ítems.

Coeficiente de validez según la prueba binomial

Para obtener la interpretación de resultados de la Prueba Binomial, se establece la H_0 y la H_a :

H_0 : La proporción de los jueces es de 0.50, por lo tanto, la prueba no tiene validez de contenido.

Ha: La proporción de los jueces es diferente de 0.50, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Tabla 14

Validez de contenido del Inventario de la Escala de conductas disruptivas (CDIS), según la Prueba Binomial

Jueces	Grupo	Categoría	N	Proporción observada	Proporción de prueba	p.
J1	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J2	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J3	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J4	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J5	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
J6	Grupo 1	1	30	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		

En la tabla 14, se observa que todos los resultados son menores a 0.05, por lo que se rechaza la Ho y se acepta la Ha para los ítems, es decir, si hay concordancia entre la mayoría de los jueces, por lo tanto, la prueba conformada por 30 ítems tiene validez de contenido.

Confiabilidad por consistencia interna

Índice de Alfa de Cronbach

Para obtener la interpretación de resultados del Índice de Alfa de Cronbach, se establece la Ho y la Ha:

Ho: el resultado es menor que 0.70, por lo tanto, la prueba no tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

Ha: el resultado es igual o mayor que 0.70, por lo tanto, la prueba tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

Tabla 15

Nivel de confiabilidad de la Escala de conductas disruptivas (CDIS)

Estadísticas de fiabilidad del CDIS	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,859	30

En la tabla 10 se observa que el índice de la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach es de ,859. El número de elementos corresponde al número de preguntas consideradas en el instrumento.

Tabla 16

Nivel de Confiabilidad de Total de elementos de la Escala de conductas disruptivas (CDIS)

Items	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
CD1	48.10	119.244	0.412	0.857
CD2	47.48	120.254	0.313	0.860
CD3	47.80	117.451	0.386	0.858
CD4	47.68	123.678	0.209	0.862
CD5	47.52	117.644	0.451	0.856
CD6	48.52	121.135	0.415	0.857
CD7	47.60	118.685	0.376	0.858
CD8	48.15	115.248	0.556	0.852
CD9	48.18	116.762	0.510	0.854
CD10	48.22	118.037	0.584	0.853
CD11	48.55	119.709	0.627	0.854
CD12	48.37	117.965	0.489	0.855
CD13	48.27	122.877	0.247	0.861
CD14	48.08	119.468	0.402	0.857
CD15	47.43	115.131	0.459	0.856
CD16	48.08	119.468	0.413	0.857
CD17	48.63	124.982	0.244	0.861
CD18	48.53	121.779	0.431	0.857
CD19	48.15	117.147	0.505	0.854
CD20	48.32	120.695	0.371	0.858
CD21	47.98	114.288	0.536	0.853
CD22	48.55	122.286	0.318	0.859
CD23	47.97	116.372	0.557	0.853
CD24	47.67	125.650	0.038	0.871
CD25	48.55	125.031	0.216	0.861

CD26	48.37	124.779	0.215	0.861
CD27	48.50	122.729	0.371	0.858
CD28	48.38	122.478	0.355	0.859
CD29	48.77	127.470	0.094	0.863
CD30	48.28	116.444	0.558	0.853

Tabla 17

Baremos de la variable conductas disruptivas

	PC	Desacato al profesor	Incumplimiento de tareas	Alteración en el aula	Total
	1				
	2				30
	3				31
	4				
Muy bajo	5			15	33
	6				
	7	9	6		36
	8			16	
	9				
	10		7	17	
Bajo	15	10		18	37
	20			19	39-40
	25				41
	30	12	8	20	
	35				42-44
	40	13		21	45
	45		9	22	46
Promedio	50	14		23	47-48
	55			24	49-50
	60		10	25	52-53
	65	15		26	54
	70	16	11	27	
	75	17	12	28	55-56
	80	18	13	29	57
Alto	85	19	14		58-63
	90	20	15	31-32	64-65
	91				
	92	21			67
	93	22		34	68
	94				
Muy alto	95				
	96				
	97	23		37	70
	98	26	16	38	76
	99			39	
	100	29	17		85
	MEDIA	14.98	10.48	24.35	49.82
	DESV. ESTÁNDAR	4.304	2.954	5.971	11.313

3.7. Recojo de información

En primer lugar, se solicitó el permiso respectivo para realizar la presente investigación al decano de la Facultad de Ciencias Humanas y al director de la Carrera Profesional de Psicología. Una vez concedido el permiso de las autoridades respectivas, se inició el proceso para la autorización respectiva en las tres Instituciones Educativas Públicas de Lima Sur.

A inicios del mes de marzo del 2019, se procedió a evaluar al número de estudiantes de las Instituciones Educativas Públicas de Lima Sur, para ello en primera instancia se entrevistó con el Director y Subdirector de las instituciones y se concretó las fechas para las evaluaciones correspondientes y así, se realizó los trámites respectivos. La evaluación se realizó en las aulas de 5° y 6° grado de primaria, entre las secciones “A” y “B” “C” Y “D” de tres Instituciones Educativas Públicas de Lima Sur, siendo necesario mencionar que el instrumento fue aplicado de manera colectiva.

Se pidió permiso a los docentes de cada aula explicándoles brevemente acerca del trabajo que se está realizando y que se cuenta con el permiso correspondiente de las autoridades a cargo. Luego de la aceptación de los docentes se procedió a explicar a los estudiantes el objetivo de la investigación, seguidamente se les entregó pruebas de ambos instrumentos y se explicó de qué manera será el llenado correspondiente de las pruebas. La aplicación de la prueba tiene como máximo un tiempo de aproximadamente 30 minutos.

3.8. Procedimiento de análisis estadísticos

Para el procesamiento de datos se ingresaron los datos a un archivo de Microsoft Office Excel 2017, y se examinaron con el programa estadístico para las ciencias sociales (SSPS) versión 24. Luego, los resultados obtenidos se analizaron con estadísticos descriptivos, fundamentalmente se utilizaron las medias de tendencia central, distribución de frecuencias y porcentajes en tablas. Esto permitió conocer, entender la forma como se comportan los datos de cada variable.

Posteriormente, se usó la prueba de Kolmogorov - Smirnov (k-s) por lo que el tamaño de muestra fue de 500 estudiantes. Luego se comprobó el nivel de significancia a través de sus coeficientes, es decir los valores fueron menores $p < .05$ y $p < .01$ siendo así, los datos no tuvieron una distribución normal. Referente a la interpretación la distribución fue no normal por lo tanto se usó estadísticos no paramétricos en el caso de las comparaciones se eligió la U de Mann Whitney, Wilcoxon o Kruskal Wallis, para las correlaciones se utilizó Spearman donde $p < .05$ es decir tuvo una distribución no normal por lo cual se utilizó el Rho de Spearman.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

4.1 Análisis de la variable inteligencia emocional

4.1.1. Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional

Dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Intrapersonal	12.68	13	13	2.332	-0.112	-0.165
Interpersonal	18.03	18	17 ^a	3.293	0.154	-0.051
Adaptabilidad	11.84	12	12	2.579	-0.08	-0.246
Manejo de estrés	13.25	13	13	2.651	0.168	-0.122
Estado de ánimo	16.25	16	15 ^a	2.975	-0.173	-0.142
Total	72.05	72	70 ^a	9.379	0.051	0.257

La tabla 18, presenta los estadísticos descriptivos para la variable inteligencia emocional y sus dimensiones. Se observa que el nivel de la muestra es promedio (72.05), siendo la dimensión interpersonal que presenta el promedio más alto (18.03), mientras que la dimensión adaptabilidad presenta el promedio más bajo (11.84)

4.1.2. Frecuencias y porcentajes de la inteligencia emocional

Tabla 19

Niveles de la dimensión intrapersonal

Niveles	n	%
Muy bajo	41	8.2
Bajo	47	9.4
Promedio	305	61.0
Alto	46	9.2
Muy alto	61	12.2
Total	500	100.0

En la tabla 19, se presentan los niveles distribuidos por frecuencias y porcentajes de la dimensión intrapersonal. Se observa que, 61.0% de estudiantes presentan un nivel promedio; mientras que 8.2% puntúan muy bajo.

Tabla 20

Niveles de la dimensión interpersonal

Niveles	n	%
Muy bajo	38	7.6
Bajo	74	14.8
Promedio	276	55.2
Alto	87	17.4
Muy alto	25	5.0
Total	500	100.0

En la tabla 20, se presentan los niveles distribuidos por frecuencias y porcentajes de la dimensión interpersonal. Se observa que, 55.2% de estudiantes presentan un nivel promedio; mientras que 7.6% presentan un nivel muy bajo.

Tabla 21

Niveles de la dimensión adaptabilidad

Niveles	n	%
Muy bajo	24	4.8
Bajo	67	13.4
Promedio	204	40.8
Alto	130	26.0
Muy alto	75	15.0
Total	500	100.0

En la tabla 21, se presentan los niveles distribuidos por frecuencias y porcentajes de la dimensión adaptabilidad. Se observa 40.8% de estudiantes presentan un nivel promedio; mientras que 4.8% presentan un nivel muy bajo.

Tabla 22

Niveles de la dimensión manejo de estrés

Niveles	n	%
Muy bajo	14	2.8
Bajo	57	11.4
Promedio	279	55.8
Alto	90	18.0
Muy alto	60	12.0
Total	500	100.0

En la tabla 22, se presentan los niveles distribuidos por frecuencias y porcentajes de la dimensión manejo de estrés. Se observa 55.8% de estudiantes presentan un nivel promedio; mientras que 2.8% presentan un nivel muy bajo.

Tabla 23

Niveles de la dimensión estado de ánimo

Niveles	n	%
Muy bajo	3	.6
Bajo	24	4.8
Promedio	173	34.6
Alto	123	24.6
Muy alto	177	35.4
Total	500	100.0

En la tabla 23, se presentan los niveles distribuidos por frecuencias y porcentajes de la dimensión estado de ánimo. Se observa que 34.6% de estudiantes presentan un nivel promedio. Lo que significa que los estudiantes poseen la capacidad de afrontar y la convivencia armónica.

Tabla 24

Niveles de la variable inteligencia emocional

Niveles	n	%
Promedio	20	4.0
Alto	100	20.0
Muy alto	380	76.0
Total	500	100.0

En la tabla 24, se aprecia los niveles de la variable inteligencia emocional. Se observa 76.0% de estudiantes poseen un nivel de inteligencia muy alto; mientras que 4.0 % presentan un nivel promedio.

4.1.3. Análisis de normalidad

Tabla 25

Prueba de normalidad de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones

Inteligencia emocional	<i>K – S</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>
Intrapersonal	.099	500	.000
Interpersonal	.085	500	.000
Adaptabilidad	.083	500	.000
Manejo de estrés	.094	500	.000
Estado de ánimo	.076	500	.000
Total	.049	500	.006

La tabla 25, presenta los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, donde se observa que, en todas las puntuaciones de cada una de las dimensiones, la distribución de la muestra es no normal ($p < .05$), por lo tanto, se empleó estadísticos no paramétricos para la contratación de hipótesis.

4.1.4. Inteligencia emocional y variables sociodemográficas

Inteligencia emocional según sexo

Tabla 26

Diferencias de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones según sexo

Dimensiones	Sexo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	p
Intrapersonal	Masculino	268	247.26	66266.50	30220.500	66266.500	.587
	Femenino	232	254.24	58983.50			
Interpersonal	Masculino	268	250.38	67100.50	31054.500	67100.500	.983
	Femenino	232	250.64	58149.50			
Adaptabilidad	Masculino	268	246.80	66142.50	30096.500	66142.500	.536
	Femenino	232	254.77	59107.50			
Manejo de estrés	Masculino	268	237.76	63719.00	27673.000	63719.000	.033
	Femenino	232	265.22	61531.00			
Estado de ánimo	Masculino	268	250.14	67038.00	30992.000	67038.000	.952
	Femenino	232	250.91	58212.00			
Total	Masculino	268	246.76	66132.50	30086.500	66132.500	.534
	Femenino	232	254.82	59117.50			
	Total	500					

En la tabla 26 se presenta las diferencias significativas de las dimensiones y el puntaje total de la variable inteligencia emocional según sexo, donde se observa que no existen diferencias significativas en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo donde ($p > .05$). Sin embargo, en la dimensión manejo de estrés se observa que si existen diferencias significativas ($p < .05$).

Inteligencia emocional según edad

Tabla 27

Diferencias de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones según edad

Dimensiones	Edad	n	Rango promedio	Kruskall Wallis	gl	p
Intrapersonal	10 años	155	237.78	4.283	2	.118
	11 años	233	247.74			
	12 años	112	273.84			
Interpersonal	10 años	155	253.70	0.918	2	.632
	11 años	233	253.88			
	12 años	112	239.03			
Adaptabilidad	10 años	155	260.18	1.784	2	.410
	11 años	233	250.83			
	12 años	112	236.42			
Manejo de estrés	10 años	155	253.30	0.243	2	.885
	11 años	233	247.11			
	12 años	112	253.67			
Estado de ánimo	10 años	155	251.63	3.486	2	.175
	11 años	233	259.99			
	12 años	112	229.20			
Total	10 años	155	252.18	0.738	2	.691
	11 años	233	254.28			
	12 años	112	240.31			
	Total	500				

En la tabla 27, se aprecia que, en todas las dimensiones, incluyendo el total de inteligencia emocional, no existen diferencias significativas según edad, de los estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur. ($p > .05$)

Inteligencia emocional según grado

Tabla 28

Diferencias de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones según grado

Dimensiones	Grado	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	p
Intrapersonal	5to grado	224	235.02	52645.00	27445.000	52645.000	.030
	6to grado	276	263.06	72605.00			
Interpersonal	5to grado	224	247.29	55393.00	30193.000	55393.000	.653
	6to grado	276	253.11	69857.00			
Adaptabilidad	5to grado	224	261.62	58603.50	28420.500	66646.500	.118
	6to grado	276	241.47	66646.50			
Manejo de estrés	5to grado	224	245.20	54924.50	29724.500	54924.500	.457
	6to grado	276	254.80	70325.50			
Estado de ánimo	5to grado	224	251.18	56265.00	30759.000	68985.000	.924
	6to grado	276	249.95	68985.00			
Total	5to grado	224	247.67	55478.50	30278.500	55478.500	.693
	6to grado	276	252.80	69771.50			
	Total	500					

En la tabla 28, se observa que, en la dimensión, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés, estado de ánimo y en el total de la variable inteligencia emocional no existen diferencias significativas, donde ($p > .05$). Sin embargo, en la dimensión intrapersonal existen diferencias significativas ($p < .05$) según grado de los estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Sur.

Inteligencia emocional según institución educativa

Tabla 29

Diferencias de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones según institución educativa

Dimensiones	Institución Educativa	n	Rango promedio	Kruskall Wallis	gl	p
	César Vallejo	179	261.09			
Intrapersonal	Augusto Gutiérrez	189	251.50	2.591	2	0.274
	María Reiche	132	234.71			
	César Vallejo	179	257.27			
Interpersonal	Augusto Gutiérrez	189	247.94	0.651	2	0.722
	María Reiche	132	244.98			
	César Vallejo	179	236.70			
Adaptabilidad	Augusto Gutiérrez	189	247.10	5.324	2	0.070
	María Reiche	132	274.08			
	César Vallejo	179	250.08			
Manejo de estrés	Augusto Gutiérrez	189	246.35	0.433	2	0.806
	María Reiche	132	257.02			
	César Vallejo	179	253.59			
Estado de ánimo	Augusto Gutiérrez	189	249.64	0.145	2	0.930
	María Reiche	132	247.55			
	César Vallejo	179	250.68			
Total	Augusto Gutiérrez	189	248.64	0.069	2	0.966
	María Reiche	132	252.92			
	Total	500				

En la tabla 29, se observa que, en todas las dimensiones, incluyendo el total de inteligencia emocional, no existen diferencias significativas, ($p > .05$) según institución educativa de los estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.

4.2. Análisis de la variable conductas disruptivas

4.2.1. Estadísticos descriptivos de la variable conductas disruptivas

Tabla 30

Estadísticos descriptivos de las conductas disruptivas

Dimensiones	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Desacato al profesor	15.02	14.5	4.037	1.023	1.767
Incumplimiento de tareas	10.66	10	2.97	0.652	0.217
Alteración en el aula	24.58	23	6.877	1.1	1.372
Total	50.27	48	12.102	0.984	1.328

La tabla 30, presenta los estadísticos descriptivos de la variable conductas disruptivas y sus dimensiones. Se observa que, el promedio del puntaje total es 50.27; mientras que la dimensión alteración en el aula presenta 25.58%, y la dimensión incumplimiento de tareas 10.68%

4.2.2. Frecuencias y porcentajes de las conductas disruptivas

Tabla 31

Niveles de la dimensión desacato al profesor

Niveles	n	%
Muy bajo	26	5.2
Bajo	70	14.0
Promedio	292	58.4
Alto	64	12.8
Muy alto	48	9.6
Total	500	100.0

En la tabla 31, se presenta los niveles de la dimensión desacato al profesor distribuido en frecuencias y porcentajes. Se observa que, el 58.4% de los estudiantes presentan un nivel promedio. Mientras que 5.2% presentan niveles muy bajos.

Tabla 32

Niveles de la dimensión incumplimiento de tareas

Niveles	n	%
Muy bajo	34	6.8
Bajo	32	6.4
Promedio	315	63.0
Alto	85	17.0
Muy alto	34	6.8
Total	500	100.0

La tabla 32, presenta los niveles distribuidos por frecuencias y porcentajes de la dimensión incumplimiento de tareas. Se observa que 63.0% de estudiantes presentan un nivel promedio. Mientras 6.8% presentan un nivel bajo.

Tabla 33

Niveles de la dimensión alteración en el aula

Niveles	n	%
Muy bajo	37	7.4
Bajo	94	18.8
Promedio	242	48.4
Alto	65	13.0
Muy alto	62	12.4
Total	500	100.0

En la tabla 33, se observa los niveles distribuidos por frecuencias y porcentajes de la dimensión alteración en el aula. Se observa que 48.4% de estudiantes presentan un nivel promedio; mientras 7.4% presentan muy bajo.

Tabla 34

Niveles de la variable conductas disruptivas

Niveles	n	%
Muy bajo	55	11.0
Bajo	76	15.2
Promedio	267	53.4
Alto	48	9.6
Muy alto	54	10.8
Total	500	100.0

En la tabla 34, se presenta los niveles de la conducta disruptiva donde se observa que 53.4% de los estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Sur presentan un nivel promedio. Mientras que 9.6% presentan un nivel alto.

4.2.3. Análisis de normalidad de la variable conductas disruptiva

Tabla 35

Prueba de normalidad de la variable conductas disruptivas y sus dimensiones

Conductas disruptivas	<i>K - S</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Desacato al profesor	.124	500	.000
Incumplimiento de tareas	.124	500	.000
Alteración en el aula	.119	500	.000
Total	.092	500	.000

La tabla 35, presenta los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, en donde se observa que, en todas las puntuaciones de cada una de las dimensiones. La distribución de la muestra es no normal ($p < .05$), por lo tanto, se justifica el empleo de los estadísticos no paramétricos para la contratación de hipótesis.

4.3. Conductas disruptivas y variables sociodemográficas

Conductas disruptivas según sexo

Tabla 36

Diferencias de la variable conductas disruptivas y sus dimensiones según sexo

Conductas disruptivas	Sexo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	p
Desacato al profesor	Masculino	268	277.57	74388.50	23833.500	50861.500	0.000
	Femenino	232	219.23	50861.50			
Incumplimiento de tareas	Masculino	268	271.80	72843.00	25379.000	52407.000	0.000
	Femenino	232	225.89	52407.00			
Alteración en el aula	Masculino	268	274.34	73523.00	24699.000	51727.000	0.000
	Femenino	232	222.96	51727.00			
Total	Masculino	268	279.36	74868.00	23354.000	50382.000	0.000
	Femenino	232	217.16	50382.00			
	Total	500					

En la tabla 36, se aprecia que, en todas las dimensiones, incluyendo el total de conductas disruptivas existen diferencias significativas según sexo de los estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur. ($p < .05$)

Conductas disruptivas según edad

Tabla 37

Diferencias de la variable conductas disruptivas y sus dimensiones según edad

Conductas disruptivas	Edad	n	Rango promedio	Kruskall Wallis	gl	p
Desacato al profesor	10 años	155	249.70	0.040	2	0.980
	11 años	233	249.88			
	12 años	112	252.90			
Incumplimiento de tareas	10 años	155	255.29	1.472	2	0.479
	11 años	233	242.42			
	12 años	112	260.67			
Alteración en el aula	10 años	155	254.92	1.012	2	0.603
	11 años	233	243.70			
	12 años	112	258.54			
Total	10 años	155	253.77	0.981	2	0.612
	11 años	233	244.01			
	12 años	112	259.46			
	Total	500				

En la tabla 37, se observa que, en todas las dimensiones, incluyendo el total de conductas disruptivas, no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) según la edad, en los estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.

Conductas disruptivas según grado

Tabla 38

Diferencias de la variable conductas disruptivas y sus dimensiones según grado

Dimensiones	Grado	n	Rango promedio	Suma de rangos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Desacato al profesor	5to grado	224	257.61	57704.00	29320.000	67546.000	0.320
	6to grado	276	244.73	67546.00			
Incumplimiento de tareas	5to grado	224	259.92	58222.50	28801.500	67027.500	0.186
	6to grado	276	242.85	67027.50			
Alteración en el aula	5to grado	224	257.19	57611.50	29412.500	67638.500	0.350
	6to grado	276	245.07	67638.50			
Total	5to grado	224	259.20	58061.50	28962.500	67188.500	0.225
	6to grado	276	243.44	67188.50			
	Total	500					

En la tabla 38, se aprecia que, en todas las dimensiones, incluyendo el total de conductas disruptivas, no existen diferencias significativas ($p < .05$) según edad de los estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.

Tabla 39

Diferencias de la variable conductas disruptivas y sus dimensiones según institución educativa

Dimensiones	Institución educativa	n	Rango promedio	Kruskall Wallis	Gl	p
Desacato al profesor	Cesar Vallejo	179	237.55	3.571	2	.168
	Augusto Gutiérrez	189	265.42			
	María Reiche	132	246.70			
Incumplimiento de tareas	Cesar Vallejo	179	245.65	7.056	2	.029
	Augusto Gutiérrez	189	270.59			
	María Reiche	132	228.31			
Alteración en el aula	Cesar Vallejo	179	251.14	0.773	2	.679
	Augusto Gutiérrez	189	256.04			
	María Reiche	132	241.70			
Total	Cesar Vallejo	179	245.33	2.770	2	.250
	Augusto Gutiérrez	189	263.85			
	María Reiche	132	238.40			
	Total	500				

En la tabla 39, se observa que, en las dimensiones, desacato al profesor, alteración en el aula y el total de conductas disruptivas no existen diferencias significativas ($p > .05$). Sin embargo, en la dimensión incumplimiento de tareas existen diferencias significativas ($p < .05$).

Tabla 40

Relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones de las conductas disruptivas

Dimensiones	Rho de Spearman	Desacato al profesor	Incumplimiento de tareas	Alteración en el aula
Intrapersonal	<i>r s</i>	-,115**	-,193**	-,155**
	<i>p</i>	.010	.000	.001
Interpersonal	<i>r s</i>	-,127**	-,116**	-,116**
	<i>p</i>	.004	.009	.009
Adaptabilidad	<i>r s</i>	-.003	-,106*	-,097*
	<i>p</i>	.939	.017	.030
Manejo de estrés	<i>r s</i>	-,264**	-,355**	-,306**
	<i>p</i>	.000	.000	.000
Estado de ánimo	<i>r s</i>	-,092*	-.009	-.054
	<i>p</i>	.040	.835	.225

En la tabla 40, se puede apreciar que existe relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de conductas disruptivas. Previamente a dicha tabla, se describe a continuación lo encontrado:

Se halló una correlación altamente significativa ($p < .01$), de tipo inversa, entre la dimensión intrapersonal y todas las dimensiones de conductas disruptivas, Asimismo, entre la dimensión interpersonal y todas las escalas de conductas disruptivas.

De igual manera se encontró una correlación significativa ($p < .05$), de tipo inversa, entre la dimensión adaptabilidad y las dimensiones de incumplimiento y alteración de conductas disruptivas. Por otro lado, se halló una correlación altamente significativa ($p < .01$), de tipo inversa, entre la dimensión manejo de estrés y todas las escalas de conductas disruptivas.

Finalmente, se encontró una correlación significativa ($p < 0.05$), de tipo inversa, entre la dimensión estado de ánimo y la dimensión desacato al profesor de conductas disruptivas.

4.4. Contrastación de hipótesis

Tabla 41

Correlación entre la variable inteligencia emocional y conductas disruptivas

	Rho de	Spearman	Conductas disruptivas
		r_s	-,144**
Inteligencia emocional		p	.000
		n	500

En la tabla 41, se muestra la existencia de una correlación altamente significativa de tipo inversa, entre los puntajes totales de inteligencia emocional y conductas disruptivas, puesto que el valor es ($p < .01$). Es decir, a mayor nivel de inteligencia emocional es menor el nivel de conductas disruptivas.

CAPÍTULO V
DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La inteligencia emocional es una fuente de dirigir y equilibrar las emociones para una buena estabilidad. En tal sentido se considera la importancia de esta variable de estudio en el contexto educativo. En las últimas décadas la inteligencia emocional ha sido muy investigada, siendo así como las verdaderas medidas de inteligencia y no la del cociente intelectual. De este modo es importante conocer y desarrollar la inteligencia emocional en el contexto educativo en los diferentes niveles de la educación (inicial, primaria y secundaria). En la presente investigación el estudio está dirigido a estudiantes del nivel 5° y 6° grado de primaria.

Las variables de estudio inteligencia emocional y conductas disruptivas, teóricamente presentan una asociación. Por lo tanto, los resultados de la presente investigación donde el objetivo general fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur, se evidenciaron que, sí existe relación inversa altamente significativa débil ($p < .01$) entre los puntajes totales de la variable inteligencia emocional y la variable conductas disruptivas ($r_s = -.144^{**}$); por tanto, se rechaza la hipótesis nula. Asimismo, se reafirma este resultado con el estudio realizado por Vargas (2015) quien señala que existe nivel significativo ($p < .05$) de correlación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en el aula, así mismo Mitma y Mauricio (2017) encontraron una relación inversa fuerte entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas con un coeficiente de correlación r Pearson, con $-.758$, estos datos indican que los niños están conscientes de sus sentimientos y de los demás estos estudiantes hacen frente de forma positiva a sus impulsos emocionales y de sus conductas para poder regularlos tendiendo a manejar adecuadamente situaciones del ambiente académico (Dávila 2017), además Bar-On, citado por (Ugarriza, 2001) menciona que los estudiantes que poseen destrezas y habilidades sociales relacionadas a la inteligencia emocional podrán adaptarse y afrontar las presiones y dificultades de su entorno, así como también lo afirma Zambrano (2011) donde los estudiantes que carecen de habilidades de Inteligencia emocional influirán en las actividades dentro del entorno escolar.

En cuanto al primer objetivo específico, el nivel de la variable inteligencia emocional, donde se determinó que el 76% de estudiantes presentan un nivel muy alto y un 20% se encuentra en un nivel alto, en este sentido los estudiantes saben regular sus sentimientos y emociones, expresan sus emociones de manera adecuada, se valoran así mismo, saben manejar muy bien sus impulsos y presentan destrezas y habilidades sociales para su adaptación, afrontan las dificultades de su entorno, se sienten motivados y disfrutan de la vida. (Ugarriza, 2001). Así mismo Dávila (2017) afirma en su estudio realizado en estudiantes del nivel primario en Chiclayo encontró que los estudiantes presentan un nivel promedio de inteligencia emocional, es decir como lo menciona Bar-On (1997) que la inteligencia emocional que poseen estos estudiantes les ayudará a tener éxito en sus vidas, generando en ellos un bienestar general y una adecuada salud emocional, además López (2008) menciona la inteligencia emocional aporta a la persona habilidades y capacidades que les permite lograr sus objetivos en el área que sea, motiva y lleva al éxito en innumerables situaciones.

Con respecto al segundo objetivo específico, analizar las diferencias de la variable inteligencia emocional se encontró que se presentan diferencias significativas según sexo, sólo en la dimensión manejo de estrés (.033) indicando que son las estudiantes de sexo femenino las que mejor manejan su estrés, además en inteligencia total no se encontraron diferencias significativas, sin embargo Grewal y Salovey (2006) contrasta con este resultado pues mencionan que son las mujeres con respecto al género las que poseen mayor nivel emocional, es probable que veamos a una mujer sensible que se emociona fácilmente, aunque a veces notemos que su conducta es inestable, son ellas las que poseen mejor inteligencia emocional.

En cuanto a las diferencias significativas de la variable inteligencia emocional según edad no se encontraron diferencias significativas, es probable porque no hay mucha diferencia de edad, esto lo menciona Papalia (2012) donde sostiene que la etapa media de la niñez que comprende entre 6 a 11 años es decir es una etapa donde los niños son más empáticos, suelen comportarse de manera apropiada en situaciones sociales, además no muestran emociones negativas y afrontan los problemas adecuadamente.

Según grado en las diferencias significativas solo se encontró en la dimensión intrapersonal, donde son los de sexto grado los que presentan mayor inteligencia intrapersonal, en el puntaje total no se encontró diferencias significativas esto es similar a lo que menciona Ugarriza y Pajares (2005) donde sus estudios revelan que a nivel educativo, en general aparecen diferencias entre niveles educativos inferiores y superiores, pero no se aprecian estas diferencias entre un nivel educativo y su siguiente superior, que quiere decir que no habrá diferencia significativa con su grado siguiente o predecesor.

Referente al tercer objetivo específico, determinar el nivel de conductas disruptivas se encontró en la dimensión desacato al profesor que el 58.4% de los estudiantes presentan un nivel promedio. Además en la dimensión incumplimiento de tareas un 63.0% de estudiantes presentan un nivel promedio, en la dimensión alteración en el aula un 48.4% de estudiantes presentan un nivel promedio y por último en el total de conducta disruptiva se encuentra un 53.4% de los estudiantes que se encuentra en un nivel promedio, este resultado se asemeja a lo hallado por Vargas (2015) donde encontró que 55,00% de las alumnas presentaron nivel entre promedio y bajo de conductas disruptivas, sin embargo se debe tener en cuenta que la muestra fue sólo en estudiantes mujeres, estos resultados indican que los estudiantes presentan un adecuado comportamiento que no interfiere con el proceso de enseñanza aprendizaje, no afectando aun negativamente a los demás estudiantes (Gómez y Serrats 2015) además la mitad de los estudiantes están en un nivel adecuado en sus conductas que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia en el entorno estudiantil.

En base al cuarto objetivo específico, analizar las diferencias significativas de la conducta disruptiva según sexo, se determinó que existen diferencias significativas ($p < .05$) en todas las dimensiones y el total de las conductas disruptivas, son los estudiantes varones los que presentan mayor conducta disruptiva, así mismo Córdova (2017) encontró diferencias significativas según el sexo y fueron los estudiantes de sexo masculino quienes presentaron mayores conductas disruptivas, quiere decir que los estudiantes de sexo masculino tienden a presentar mayores frecuencias en indisciplina hacia los docentes, presentando dificultad para acatar ciertas normas y reglas provocando una situación de indisciplina en el aula afectando

el proceso de enseñanza aprendizaje. En este aspecto Correa (2008) menciona que son los niños quienes presentan ciertas características como, ser violentos, agresivos, rebeldes, inquietos y muy bulliciosos a diferencia de las niñas.

En cuanto a las diferencias significativas según grado se encontró que no existe diferencias significativas en todas las dimensiones, sin embargo, Córdova (2017) si halló diferencias significativas de las conductas disruptivas según grado escolar, donde encontró que los estudiantes de niveles inferiores presentan más conductas disruptivas especialmente en desacato al profesor e incumpliendo de las tareas, no obstante la etapa que comprende entre 6 a 12 años, los niños presentaran conductas como brincar en el salón de clases, caminar por el aula, interrumpir al maestro, empujar, golpear etc. (Sepúlveda,2013), esto quiere decir que entre estas edades no presentarán diferencias en la conducta disruptiva. Los estudiantes, presentarán las mismas conductas en esta etapa.

Con respecto al cuarto objetivo específico que comprende determinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de conductas disruptivas, se encontró una relación altamente significativa ($p < .01$) de tipo inversa entre la dimensión intrapersonal y todas las dimensiones de conductas disruptivas, es decir a menor inteligencia intrapersonal serán mayores las conductas disruptivas.

De igual manera se encontró relación altamente significativa de tipo inversa en la dimensión interpersonal todas las dimensiones de conductas disruptivas, esto quiere decir que a mayor inteligencia interpersonal, las conductas de desacato al profesor, incumplimiento de tareas y alteración en el aula será menor, como lo menciona Ugarriza (2001) donde una persona con inteligencia interpersonal posee responsabilidad social, es cooperadora en interacción con los demás; tendrá relación interpersonal positiva, nos ayuda a establecer y mantener relaciones sociales saludables en el entorno estudiantil, como en la vida.

De igual manera se encontró una correlación significativa ($p < .05$), de tipo inversa, entre la dimensión adaptabilidad y las dimensiones de incumplimiento de tarea y alteración en el aula, más no con desacato al profesor, es decir a mayor adaptabilidad, será menor el incumplimiento de tareas y la alteración en el aula. Así

como lo señala Berg y Stenberg (1985) que, si los estudiantes presentan capacidad de adaptación, razonarán mejor, resolverán mejor sus problemas, controlarán sus impulsos y tomarán mejores decisiones.

Por otro lado, se halló una correlación altamente significativa ($p < .01$), de tipo inversa, entre la dimensión manejo de estrés y todas las dimensiones de conductas disruptivas, es decir a menor manejo de estrés, serán mayores las conductas disruptivas, así como lo señala Ugarriza (2001) que una persona con tolerancia al estrés, poseerá la habilidad necesaria para enfrentarse a las adversidades que se presentan, controlará sus impulsos, muy importante y necesaria para manejar nuestras emociones.

Con respecto a la dimensión estado de ánimo se relacionó de manera inversa débil con la dimensión desacato al profesor. Quiere decir que, a mayor estado de ánimo por parte del estudiante, las conductas de desacato al profesor como no seguir reglas y normas establecidas por el profesor, conductas de rebeldía y falta de respeto hacia sus docentes serán menores.

Este resultado es consistente con la investigación de Hachamiza (2016) donde determinó que hay correlación de tipo inversa y de grado débil entre la inteligencia emocional y las conductas antisociales ($p < .05$; $r = -.124$). También se halló correlación en algunos de los componentes de la inteligencia emocional con las conductas antisociales: el componente Interpersonal ($p < .05$; $r = -.93$), adaptabilidad ($p < .05$; $r = -.152$), manejo de estrés ($p < .05$; $r = .153$) y el estado de ánimo ($p < .05$; $r = -.136$).

5.2. Conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos y a la interpretación estadística respectiva, apoyada en la hipótesis planteada, se proponen las conclusiones siguientes:

Con respecto al objetivo general, se halló que si existe relación negativa y altamente significativa ($p < .01$) débil, entre los puntajes totales de inteligencia emocional y conductas disruptivas ($\rho = -.144^{**}$).

En cuanto al objetivo específico uno, se determinó que (76.0%) de estudiantes se encuentran en un nivel muy alto, además la dimensión intrapersonal presenta un (61.0%) que se encuentran en un nivel promedio, la dimensión interpersonal con 55.2% de estudiantes que se encuentran así mismo en un nivel promedio así como la dimensión adaptabilidad que también se encuentra en un nivel promedio con un 40.8% de estudiantes, así mismo la dimensión manejo de estrés se encuentran 55.8% de estudiantes en un nivel promedio y por último la dimensión estado de ánimo con un 35.4% de estudiantes que se encuentran en un nivel muy alto.

En cuanto al objetivo específico dos, se determinó que existen diferencias estadísticamente significativas en inteligencia emocional según sexo en la dimensión manejo de estrés ($p < .05$). Sin embargo, no se evidenció diferencias significativas según edad, grado e institución ($p > .05$).

En cuanto al objetivo específico tres, se determinó que el (53.4%) de estudiantes se encuentra en un nivel promedio y la dimensión incumplimiento de tareas un (63.0%) de estudiantes se encuentra nivel promedio, mientras que la dimensión alteración en el aula (48.4%) de estudiantes presenta un nivel promedio.

En cuanto al objetivo específico cuatro, se determinó que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de conductas disruptivas según sexo ($p < .05$). Asimismo, en cuanto edad, grado e institución educativa no se halló diferencias significativas ($p > .05$).

Finalmente, para el objetivo específico cinco, se halló una correlación altamente significativa ($p < .01$), de tipo inversa, entre la dimensión intrapersonal y todas las dimensiones de conductas disruptivas. Asimismo, entre la dimensión interpersonal y todas las dimensiones de conductas disruptivas. De igual manera, entre la dimensión manejo de estrés y todas las dimensiones de conductas disruptivas, por otro lado, se encontró una correlación significativa ($p < .05$), entre la dimensión adaptabilidad y las escalas incumplimiento y alteración de conductas disruptivas. Por último, se halló correlación entre la dimensión estado de ánimo y la dimensión desacato al profesor de conductas disruptivas.

5.3. Recomendaciones

Plantear nuevas propuestas de investigación con las variables estudiadas en una población mayor.

Desarrollar una nueva investigación con una nueva variable debido a que pueda ser otro de los factores que desencadenan conductas disruptivas y poder conocer las consecuencias de carácter científico.

Se recomienda utilizar los resultados obtenidos para la elaboración de programas de intervención para la mejora de conductas disruptivas.

Se recomienda a las instituciones educativas contribuir de manera conjunta con padres docentes y estudiantes para disminuir las conductas disruptivas.

La mayoría de los estudiantes presentan un nivel promedio en cuanto a las conductas disruptivas por lo que se recomienda trabajar con los estudiantes a través de programas, talleres o dinámicas grupales para disminuir las conductas disruptivas.

Relacionar las conductas disruptivas con otras variables para encontrar factores y causas de estas, así poder disminuirlas.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria.
- American Psychiatric Association (1988). *DSM-III-R. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Buss A. y Perry, M. (1992). The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Buitrago D. y Herrera C. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase* (Tesis de pregrado). Universidad de Tolima, Tolima, Colombia.
- Cabanillas, W. (2002). Modelos en inteligencia emocional: Más allá del legado de Góleman. *Revista Peruana de Psicología*, 7(12), 35-40.
- Cabrera, M., y Ochoa, M. (2010). *Estudio del impacto de las conductas disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clase* (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Castro, A. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta*. Ecuador: Wolters Kluwer.
- García, A. (2008). *La Disciplina Escolar*. Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Colichón, M. (2017). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario* (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

- Córdova, S. E. (2017). *Conductas Disruptivas según sexo y grado escolar en estudiantes de Chiclayo* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.
- Dávila, G. (2017). *Conductas Disruptivas e Inteligencia Emocional en estudiantes de nivel primario* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.
- Gordillo, E., Rivera, R., y Gamero, G. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 427-443.
- Gonzales, Ramos, Saavedra, Seclén y Vera. (2016). *Escala de Conductas disruptivas*. Chiclayo, Perú: Universidad Señor de Sipán.
- Gómez, M., y Serrats, M. (2015). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid. España: Narcea S.A. Ediciones.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York: Bantam Books.
- Hachamiza, J. (2016). *Inteligencia emocional y conductas antisociales en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas de distrito de San Juan de Lurigancho* (Tesis de pregrado) Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 29-41.
- Ison, M. (2014). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268.
- Mera, J., y Oña, K. (2016). *Las Conductas Disruptivas y su incidencia en el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes 7mo año de educación básica de la escuela fiscal "Clara León de Posligua"* (Tesis de pregrado). Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil, Ecuador.

Minedu. (1 de mayo de 2017). *Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=4263>.

Mitma, J., y Mauricio, J. (2017). *Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar"* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, Perú.

Morgado, B., y González, M. (2007). Divorcio y ajuste psicológico infantil. Primeras respuestas a algunas preguntas repetidas. *Apuntes de Psicología*, 19(3), 387-402.

Papalia, D y Feldman, R (2012) *Desarrollo Humano*. Santa Fé Mexico: Mc Graw-Hill.

Pérez, A., y Cruz, J. (2013). Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados. Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, (2), 205-227.

Pérez. A (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas, Gran Canaria, España.

Ruiz, P., y Carranza, R. (19 de febrero de 2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2). Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5995?show=full>.

Sepúlveda, M. (2013). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de educación primaria*. Valladolid.

Toro, V. (2014). *Inteligencia emocional y adolescencia*. Recuperado en <http://adolescentes.about.com/od/Psicologia/fl/Inteligencia-emocional-y-adolescencia.htm>.

Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn (I - CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Lima: Editorial Libro Amigo.

Unesco. (Mayo de 2019). *Consejo general de psicología de España*. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=7936

Vargas, R. (2015). *Inteligencia Emocional y Conductas Disruptivas en alumnas de tercer grado de educación secundaria de La I.E Franciso Antonio de Zela* (Tesis de maestría). Universidad José Carlos Mariategui, Moquegua, Perú.

Vizcardo, M. (2015). *Inteligencia Emocional y Alteraciones del comportamiento en alumnos de 11 a 13 años de Arequipa* (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.

Zambrano, G. (2011). *Inteligencia Emocional y rendimiento Académico en Historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una Institución Educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Sur

Autora: Milagra Laura Ichpas

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	INSTRUMENTOS		
<p>GENERAL</p> <p>¿Existe relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur?</p>	<p>GENERAL</p> <p>Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.</p> <p>ESPECIFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur. • Identificar el nivel de conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Sur. • Comparar la inteligencia emocional en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur, según 	<p>GENERAL</p> <p>Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Lima Sur.</p> <p>ESPECIFICAS</p> <p>H1: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional en estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Sur, según sexo, edad, grado e institución educativa.</p> <p>H2: Existen diferencias significativas en las conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Sur, según sexo,</p>	<p>Variables</p> <hr/> <p>Inteligencia emocional</p> <p>Conductas disruptivas</p> <p>Variable sociodemográfico</p>	<p>Dimensiones</p> <p>Intrapersonal</p> <p>Interpersonal</p> <p>Adaptabilidad</p> <p>Manejo de estrés</p> <p>Estado de ánimo general</p> <p>Desacato al profesor</p> <p>Incumplimiento de tareas</p> <p>Alteración en el aula</p>	<p>Instrumentos</p> <p>EQ-YV BarOn Emotionsl Quotient Inventory adaptada por Nelly Ugarriza y Liz Pajares</p> <p>Escala de conductas disruptivas (CDIS)</p>

sexo, edad, grado e institución
institución. edad, grado, institución
educativa,

- Comparar las conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur, según sexo, edad, grado e institución.
- Determinar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las áreas de conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.

H3: Existe una relación significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las áreas de la conducta disruptiva en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.

Anexo 2: Instrumento de medición 01

INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BARON ICE: NA

Adaptado por Nelly Ugarriza y Liz Pajares (2002)

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

	Ítems	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
2.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
4.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	1	2	3	4
7.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
8.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
9.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
10.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11.	Nada me molesta.	1	2	3	4
12.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
13.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
15.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
16.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
17.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
18.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
19.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
20.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento	1	2	3	4
22.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
24.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
25.	No tengo días malos.	1	2	3	4
26.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos	1	2	3	4
27.	Me fastidio fácilmente.	1	2	3	4
28.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
29.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
30.	Sé cuándo la gente molesta aun cuando no dicen nada.	1	2	3	4

Anexo 3: instrumento de medición 02

ESCALA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS (CDIS)

Gonzales, Ramos, Saavedra, Seclén, y Vera (2016)

Instrucciones

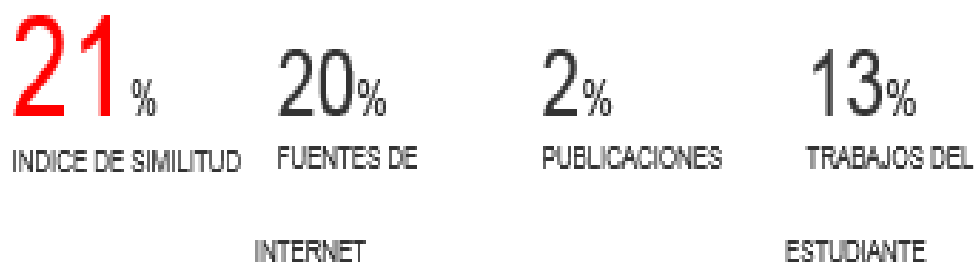
A continuación, presentamos una lista de acciones que se desarrollan en clase. Lee cada una de ellas y marca con una (X) la alternativa con la que más te identifiques. Tenga en cuenta como se ha resuelto en el siguiente ejemplo.

N	Items	S	CS	CN	N
1	Realizo preguntas que no tienen que ver con el tema durante la clase.				
2	Incumplo con las tareas asignadas en el aula.				
3	Incumplo con lo que el profesor me indica.				
4	Suelo conversar con mi compañero cuando estoy en clase.				
5	Evito terminar las actividades de clase a tiempo.				
6	Me molesta recibir indicaciones del profesor.				
7	Me cuesta trabajar en silencio en la hora de clase.				
8	Durante los trabajos de grupo evito participar.				
9	Muestro desinterés por solucionar algún problema con el profesor.				
10	Distraigo a mis compañeros cuando están haciendo la tarea.				
11	Ignoro con las indicaciones que da el profesor para realizar un trabajo en el aula.				
12	Evito seguir órdenes del profesor.				
13	Interrumpo cuando mi compañero está dando su opinión.				
14	Incumplo en traer el material necesario para la clase.				
15	Suelo ingresar a clase luego de la hora en que finalizó el recreo.				
16	Hablo cuando el profesor está explicando la clase.				
17	Me molesta cuando el profesor pide materiales para llevar a clase.				
18	Contesto mal ante una indicación del profesor.				
19	Me cambio de asiento durante la hora de clase.				
20	Me irrito ante cualquier indicación u orden del profesor.				
21	Me cuesta mantenerme sentado en mi lugar durante la hora de clase.				
22	Levanto el tono de voz al profesor.				
23	Camino por el aula a la hora de clase.				
24	Suelo hacer un comentario después de lo que me dice el profesor.				
25	Hago bromas relacionadas al profesor.				
26	Realizo bromas a mis compañeros durante las clases.				
27	Me gusta hacer bromas durante el desarrollo de la clase.				
28	Hago ruidos con los útiles escolares en el momento de la clase.				
29	Utilizo el celular en momento de la clase.				
30	Suelo ocasionar ruidos con la carpeta, mesa o silla.				

Anexo 4: Informe de software anti plagio

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ESTUDIANTES DE TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LIMA SUR

INFORME DE ORIGINALIDAD




FUENTES PRIMARIAS Fuente de Internet

1	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	5%
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	5%
3	Submitted to Universidad Autonoma del Peru Trabajo del estudiante	4%
4	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.upeu.edu.pe Fuente de Internet	1%

Anexo 5: Cartas de permiso para las instituciones

CARGO


Universidad Autónoma del Perú

"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

OFICIO 120-2019-U. AUTONOMA-FH/CAPP

Lima Sur, 21 de Mayo del 2019

Sr. Américo Maguina Huamán
Director de la I.E. N°6091 "César Vallejo de Chorrillos"

De nuestra mayor consideración
Presente. -


Es grato dirigimos a Usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de la Universidad Autónoma del Perú y el nuestro propio, así mismo aprovechamos la oportunidad para solicitarle autorice el ingreso a la institución que Ud dignamente dirige, de nuestra estudiante de la Carrera Académico Profesional de Psicología-Facultad de Humanidades, quien como parte de la tesis titulada, "*Inteligencia Emocional y Conductas Disruptivas en Estudiantes del Nivel Primaria*", desea aplicar pruebas psicológicas dirigida a los alumnos de cuarto a sexto grado de primaria de su representada. Todo ello servirá para el recojo de datos para la mencionada investigación. La persona encargada que realizará dicha actividad es:

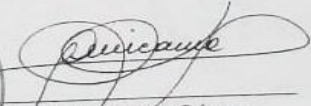
MILAGRA LAURA ICHPAS

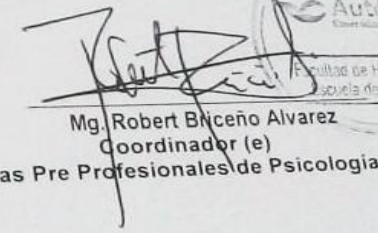
Ella asistirá a su despacho para coordinar con Ud. los detalles pertinentes

Esperando contar con su valioso apoyo y agradeciendo a su gentil deferencia, reitero mi cordial saludo.


Atentamente


Decano de la Facultad de Humanidades


Dr. José Anicama Gómez
Decano de la Facultad de Humanidades


Mg. Robert Briceño Alvarez
Coordinador (e)
Prácticas Pre Profesionales de Psicología

Recibido: 23-05-19.


Mabel Robles Portuñal
Sub-Directora
C.P.P. N° 071487

Campus Lima Sur: Panamericana Sur Km. 16.3 - Villa El Salvador
Central telefónica: 715 3335
Línea de atención al postulante: 715 3333 / 500 1800
www.autonoma.pe

CARGO



"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

OFICIO 239-2019-U. AUTONOMA-FH/CAPP

Sra. Ana Ramos Trujillo
Directora de la I.E.7070 "María Reiche Grosse Newmann"
San Juan de Miraflores

Lima Sur, 10 de Junio del 2019

De nuestra mayor consideración
Presente. -

Es grato dirigimos a Usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de la Universidad Autónoma del Perú y el nuestro propio, así mismo, aprovechamos la oportunidad para solicitarle autorice el ingreso a la institución que Ud. dignamente dirige, de nuestra estudiante de la Carrera Académico Profesional de Psicología Facultad de Humanidades, quien como parte de la tesis titulada: "Inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria en cuatro I.E públicas de Lima Sur", desea aplicar pruebas psicológicas dirigida a los alumnos 5to y 6to grado de primaria de su representada. Todo ello servirá para el recojo de datos para la mencionada investigación. La persona encargada que realizará dicha actividad es

MILAGROS LAURA ICHPAS

Ella asistirá a su despacho para coordinar con Ud. los detalles pertinentes

Esperando contar con su valioso apoyo y agradeciendo a su gentil deferencia, reitero mi cordial saludo.

Atentamente

Directora de la Carrera Académico Profesional de Psicología
Decana de la Facultad de Humanidades
Angela Gómez

Mg. Robert Briceño Alvarez
Coordinador (e)
Prácticas Pre Profesionales de Psicología

UGEL 01 - S.J.M.
I.E. N° 7070 "MARIA REICHE"
MIRAFLORES
N° FC 000349
FECHA 02.06.19
Fecha 12-06-19

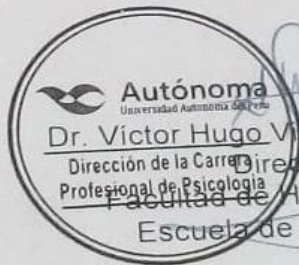
Villa El Salvador, 29 de Mayo del 2019

**SRA. DIRECTORA: VELASQUEZ MORON SOLEDAD
DE LA I.E. 6153 CAP. EP. AUGUSTO GUTIERREZ MENDOZA**
De nuestra mayor consideración
Presente.

Es grato dirigirnos a usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de la Universidad Autónoma del Perú y el nuestro propio. Así mismo aprovechamos la oportunidad para solicitarle autorice el ingreso a la institución que Ud. dignamente dirige, de nuestra estudiante del XI ciclo de la carrera académica profesional de psicología: LAURA ICHPAS, MILAGRA; quien como parte del trabajo de Investigación de Tesis titulada "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ESTUDIANTES DE 5º y 6º GRADO DE PRIMARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LIMA SUR, 2019", deseando aplicar pruebas psicológicas a los estudiantes de su distinguida institución.

Esperando contar con su valioso apoyo y agradeciendo a su gentil deferencia, reitero mi cordial saludo.

Atentamente.

 **Autónoma**
Universidad Autónoma del Perú
Victor Hugo Milanueva Acosta
Dr. Víctor Hugo Milanueva Acosta
Dirección de la Carrera Profesional de Psicología
Facultad de Humanidades
Escuela de Psicología



Soledad
LIC. SOLEDAD VELASQUEZ MORON
DIRECTORA I.E. N° 6153
UGEL 07 CHORRILLOS

Anexo 6: Consentimiento informado

El propósito de esta ficha de consentimiento, es dar una clara explicación a los padres de familia o apoderados sobre la naturaleza de la investigación y el rol que su menor hijo(a) tendrá en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Milagros Laura Ichpas, quien llevará a cabo un trabajo de investigación para obtener el título de licenciada en la Universidad Autónoma del Perú. La meta de este estudio consiste en: “Determinar la relación entre inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones públicas de Lima Sur.

Si usted accede su menor hijo(a) participará en este estudio, se le pedirá responder un inventario que consta de 30 preguntas sobre inteligencia emocional, y un cuestionario sobre las conductas disruptivas. Esto tomará aproximadamente 25 minutos.

La participación de su menor hijo(a) en este estudio es estrictamente voluntaria. Así mismo la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Las respuestas que su menor hijo(a) dará serán codificadas usando un número de identificación, la fecha de aplicación de la evaluación y el número de la carpeta donde se sentó el evaluado (a), por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las respuestas y sustentado el proyecto, las pruebas se destruirán.

Si usted o su menor hijo(a) tienen alguna duda, pueden hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, su hijo(a) puede retirarse de la investigación en cualquier momento considerando que es voluntario. Si su hijo(a) considera que las preguntas realizadas son incómodas, el (ella) tiene el derecho de no responderlas y de hacérselo saber a la investigadora.

De tener preguntas sobre la investigación y del rol que cumplirá su menor hijo(a) durante su participación en este estudio, puede contactar al teléfono 938494465.al correo (milagrosLauraichpas@hotmail.com).

Desde ya se le agradece la autorización y participación de su hijo(a).

Nombre del Investigador

Milagros Laura Ichpas

DNI: 42668353