



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

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

TESIS

AGRESIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESCOLARES
ADOLESCENTES DE UN CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO DE LA
CIUDAD DE CUSCO

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

AUTOR

JOHANS JAIME GUILLEN ACHARTE

ASESOR

MG. DIEGO ISMAEL VALENCIA PECHO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

ASPECTOS PSICOLÓGICOS VINCULADOS A LA ACTIVIDAD
EDUCATIVA

LIMA, PERÚ, ABRIL DE 2021

DEDICATORIA

El presente trabajo se lo dedico a mis padres por apoyarme en todo momento de mi vida y enseñarme a nunca rendirme. A mi hijo Evans Emiliano Guillen Bernaola quien me ha enseñado a ser mejor persona y mejor profesional.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres por toda la ayuda incondicional brindada en todo momento, por apoyarme aun cuando mis ánimos se decaían.

A mi asesor, el Mg. Diego Ismael Valencia Pecho, quien con su apoyo y conocimiento me guió a través de cada una de las etapas de este proyecto para alcanzar los resultados que buscaba. Muchas gracias a todos.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
RESUMO	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Realidad problemática.....	13
1.2. Justificación e importancia de la investigación.....	15
1.3. Objetivos de la investigación: general y específicos	16
1.4. Limitaciones de la investigación.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de estudios.....	19
2.2. Bases teórico científicas.....	23
2.3. Definición de la terminología empleada.....	35
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	37
3.2. Población y muestra.....	37
3.3. Hipótesis.....	38
3.4. Variables – Operacionalización	41
3.5. Métodos y técnicas de investigación.....	43
3.6. Técnica de procesamiento y análisis de datos.....	46
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.1. Resultados descriptivos e inferenciales.....	48
4.2. Contrastación de hipótesis.....	55
CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión.....	64
5.2. Conclusiones.....	68
5.3. Recomendaciones.....	69
REFERENCIAS	
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la población según grado escolar.....	38
Tabla 2	Matriz de operacionalización de la variable agresión	41
Tabla 3	Matriz de operacionalización de la variable inteligencia emocional..	42
Tabla 4	Medidas descriptivas de agresión y sus componentes en la muestra total	48
Tabla 5	Distribución de los grados de la dimensión agresión física.....	48
Tabla 6	Distribución de los grados de la dimensión agresión verbal.....	49
Tabla 7	Distribución de los grados de la dimensión hostilidad.....	49
Tabla 8	Distribución de los grados del componente ira.....	50
Tabla 9	Distribución de los grados de agresión.....	50
Tabla 10	Medidas descriptivas para inteligencia emocional y sus dimensiones en la muestra total	51
Tabla 11	Distribución de los grados de la dimensión intrapersonal.....	51
Tabla 12	Distribución de los grados de la dimensión interpersonal.....	52
Tabla 13	Distribución de los grados de la dimensión adaptabilidad.....	52
Tabla 14	Distribución de los grados de la dimensión manejo de estrés.....	53
Tabla 15	Distribución de los grados de la dimensión estado de ánimo general	53
Tabla 16	Distribución de los grados de inteligencia emocional.....	54
Tabla 17	Prueba de bondad de ajuste de distribución normal de Kolmogorov-Smirnov de los puntajes de agresión y sus dimensiones.....	54
Tabla 18	Prueba de bondad de ajuste de distribución normal de Kolmogorov-Smirnov de los puntajes de inteligencia emocional y sus dimensiones	55
Tabla 19	Análisis comparativo de la agresión y sus componentes en función al sexo.....	55
Tabla 20	Análisis comparativo de la agresión y sus componentes en función a la edad.....	56
Tabla 21	Análisis comparativo de la agresión y sus componentes en función al grado escolar	57

Tabla 22	Análisis comparativo de la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al sexo	58
Tabla 23	Análisis comparativo de la inteligencia emocional y sus dimensiones en función a la edad	59
Tabla 24	Análisis comparativo de la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al grado escolar	60
Tabla 25	Medida de correlación entre agresión e inteligencia emocional	61
Tabla 26	Medidas de correlación entre los componentes de agresión y dimensiones de la inteligencia emocional	61

AGRESIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESCOLARES ADOLESCENTES DE UN CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO DE LA CIUDAD DE CUSCO

JOHANS JAIME GUILLEN ACHARTE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

184 escolares adolescentes del Centro Educativo Público “Bolivariano” ubicado en el distrito de San Sebastián en la ciudad de Cusco, departamento de Cusco, fueron estudiados a través de un muestro no probabilístico de tipo intencional, con el propósito de comprobar la relación entre agresión e inteligencia emocional. Se administraron el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn contextualizado a nuestra realidad por Ugarriza y Pajares (2005). Los resultados obtenidos demuestran que existe una correlación baja, de tipo inversa ($\rho = -.213$) y significativa ($p < .001$) entre dichas variables. el 32.1% (59) de los adolescentes escolares obtuvieron un grado medio de agresión. Por otro parte, el 23.9% (54) de los adolescentes escolares obtuvieron un grado promedio para inteligencia emocional. Se encontraron diferencias estadísticas significativas y muy significativas en las puntuaciones de agresión, agresión física, agresión verbal y hostilidad de acuerdo al sexo, edad y grado escolar, siendo los grupos de hombres, de 16 años y de 5^o de secundaria los que obtuvo el mayor rango promedio. Del mismo modo, se hallaron diferencias estadísticas significativas en las puntuaciones de inteligencia emocional y los componentes: interpersonal e intrapersonal, de acuerdo a la edad y grado escolar, siendo los grupos de 13 años y 2^o de secundaria los que alcanzaron el mayor rango promedio.

Palabras clave: conducta, agresión, inteligencia emocional, adolescentes.

AGGRESSION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENT SCHOOLS OF A PUBLIC EDUCATIONAL CENTER IN THE CITY OF CUSCO

JOHANS JAIME GUILLEN ACHARTE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

184 adolescent schoolchildren from the “Bolivarian” Public Education Center located in the San Sebastián district in the city of Cusco, department of Cusco, were studied through a non-probabilistic sample of an intentional type, in order to verify the relationship between aggression and emotional intelligence. The Buss and Perry (1992) Aggression Questionnaire and the BarOn Emotional Intelligence Inventory contextualized to our reality by Ugarriza and Pajares (2005) were administered. The results obtained show that there is a low correlation, of an inverse type ($rho = -.213$) and significant ($p < .001$) between these variables. 32.1% (59) of school adolescents obtained a medium degree of aggression. On the other hand, 23.9% (54) of school adolescents obtained an average grade for emotional intelligence. Significant and highly significant statistical differences were found in the scores of aggression, physical aggression, verbal aggression and hostility according to sex, age and school grade, being the groups of men, 16 years old and 5th year of secondary school the ones that obtained the highest average range. Similarly, statistically significant differences were found in the emotional intelligence scores and the components: interpersonal and intrapersonal, according to age and school grade, with the 13-year-old and 2nd year high school groups being the ones that reached the highest average range.

Keywords: behavior, aggression, emotional intelligence, adolescents.

AGRESSÃO E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ESCOLAS DE ADOLESCENTES DE UM CENTRO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE CUSCO

JOHANS JAIME GUILLEN ACHARTE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

184 escolares adolescentes del Centro Educativo Público “Bolivariano” ubicado en el distrito de San Sebastián en la ciudad de Cusco, departamento de Cusco, fueron estudiados a través de un muestro no probabilístico de tipo intencional, con el propósito de comprobar la relación entre agresión e inteligência emocional. Foram aplicados o Questionário de Agressão de Buss e Perry (1992) e o Inventário de Inteligência Emocional BarOn contextualizado à nossa realidade por Ugarriza e Pajares (2005). Os resultados obtidos mostram que existe uma correlação baixa, do tipo inversa ($\rho = -.213$) e significativa ($p < .001$) entre essas variáveis. 32.1% (59) dos adolescentes escolares obtiveram grau médio de agressão. Por outro lado, 23.9% (54) dos adolescentes escolares obtiveram nota média para inteligência emocional. Foram encontradas diferenças estatísticas significativas e altamente significativas nos escores de agressão, agressão física, agressão verbal e hostilidade segundo sexo, idade e série escolar, sendo os grupos de homens, 16 anos e 5º ano do ensino médio os que obtiveram o faixa média mais alta. Da mesma forma, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes nos escores de inteligência emocional e nos componentes: interpessoal e intrapessoal, de acordo com a idade e série escolar, sendo os grupos de 13 anos e 2º ano do ensino médio os que atingiram a maior média.

Palavras-chave: comportamento, agressão, inteligência emocional, adolescentes.

INTRODUCCIÓN

Los brotes agresivos son una característica normal de la infancia. Sin embargo, debido a la persistencia de estos brotes y su incapacidad para controlar su temperamento, algunos niños y adolescentes se han convertido en un problema. Hacen todo lo posible para que sus padres, profesores y otros compañeros sufran.

Estos adolescentes agresivos, en muchas ocasiones, son jóvenes frustrados, que acaban dañándose a sí mismos y siendo rechazados por los demás. Este tipo de relación entre la infancia y la adolescencia es un factor que interactúa con otras personas de carácter personal y ambiental, lo que beneficia la aparición y progreso de la enfermedad mental en la edad adulta. Estos patrones de comportamiento suelen ser estables y pueden predecir diversas dificultades sociales y emocionales en la edad adulta. Estas conductas inadecuadas que manifiestan algunos niños y adolescentes pueden estar asociadas directamente con un déficit en las habilidades sociales, solución de problemas y aptitud para entender las emociones de los otros, es decir, inteligencia emocional.

Lo antes expuesto genera interés por comprender cómo la agresión se encuentra vinculada con la inteligencia emocional, en los escolares adolescentes de un centro educativo público del distrito de San Sebastián en la ciudad de Cusco.

Para cumplir con ese propósito, esta tesis se ha estructurado del siguiente modo: En el capítulo I se relata la realidad problemática, justificación e importancia, objetivos y sus limitaciones. En el capítulo II se expone el marco teórico, donde se exponen antecedentes nacionales e internacionales y las bases teóricas científicas que sustentan esta investigación, así como la definición conceptual de términos utilizados.

En el capítulo III se explica el marco metodológico de la investigación, el tipo y el diseño de investigación, población y muestra, hipótesis, las variables y la operacionalización, métodos y técnicas de investigación, y el análisis estadístico e interpretación de datos.

En el capítulo IV se explica el análisis e interpretación de resultados, a través de las tablas usando estadísticas descriptivas e inferencias, y contrastar así las hipótesis planteadas.

En último lugar, en el capítulo V, se discuten los resultados, se implantan conclusiones y las recomendaciones oportunas para el centro educativo público, los escolares adolescentes y futuros investigadores en función a los resultados derivados.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

En las últimas décadas, se observa que tanto la violencia como la conducta agresiva se han incrementado en las distintas circunstancias en las que estas se producen. La agresividad, como tal, ha incrementado en el entorno familiar y estudiantil, y en dichas conductas permanecen aceptando un protagonismo creciente el conjunto de jóvenes. Quijano y Ríos (2015) alegan que la inestabilidad emocional y la rebeldía de los jóvenes se manifiesta a causa de un inadecuado manejo de los cambios físicos, emocionales, morales y sexuales, que al identificarse se transforman en conductas agresivas.

Estudios recientes a nivel mundial, nos muestran la prevalencia reciente sobre este fenómeno social. Por ejemplo, la investigación de Chester et al. (2015), en adolescentes de 11 a 15 años, informan que las víctimas de agresión ocasionales han disminuido de 33,5% al 29,2%. En total, 11 de 33 países demostraron ser estadísticamente significativos con tendencias decrecientes en víctimas de agresión ocasional para ambos sexos; incluidos Croacia, Dinamarca y Portugal. Además, Inglaterra, Noruega y España informaron tasas más bajas de víctimas de agresión en niños y niñas.

De los 33 países, Bélgica francesa y Finlandia informaron tendencias crecientes significativas en víctimas de maltrato ocasional para ambos sexos. También se reportaron disminuciones en las víctimas de maltrato crónico por géneros en un 11,3%. Tres de los 33 países (Dinamarca, Italia y los Países Bajos) demostraron tendencias decrecientes en las víctimas de agresión crónica; España y Lituania también informaron tasas más bajas en las víctimas de agresión crónica tanto para varones como para mujeres. Como ocurre con las víctimas de agresión ocasional, muchos países solo presentaron tendencias significativas para varones o mujeres. En el caso exclusivo de los chicos, las víctimas por agresión crónica disminuyó significativamente en seis países (Croacia, Inglaterra, Alemania, Noruega, Suecia y Estados Unidos) y aumentó en cuatro (Austria, Francia, Hungría y Escocia). En el caso exclusivo de las chicas, hubo una tendencia decreciente significativa en tres países (Groenlandia, Lituania y Macedonia). De los 33 países solamente Bélgica francesa informó de una tendencia creciente significativa de víctimas para ambos sexos (UNICEF, 2017).

En el Perú, la agresividad entre jóvenes, se convirtió en un problema latente en la sociedad de la cual formamos parte, dándose la mayoría de este problema en los planteles educativos, ya sean públicas o privadas, siendo los protagonistas varones y féminas quienes intentan resolver sus diferencias por medio de conductas agresivas que van de lo verbal a lo físico. Estudios realizados por el “Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017)” aportan a esta cuestión al señalar que los adolescentes cuyas edades oscilan entre 12 y 17 años, manifiestan haber sido víctimas de alguna clase de agresión en su vida, representado por el 81%. Asimismo, el 20.2% de los progenitores aplicaron algún tipo de castigo físico hacia sus hijos, destacando la región de la selva con un 36.7%.

De igual forma, el Ministerio de Educación (Minedu, 2017), declaró que el 75% de educandos han padecido de agresiones físicas o psicológicas entre compañeros, siendo el 71.1% que sufrió de maltrato psicológico, entre tanto un 40.4% han sido agredidos físicamente. Un número elevado de casos alcanzados proceden de planteles públicos en un 86%, donde el 61% demostraron agresión entre ellos mismos, cuya mayoría se ubica en el grado secundario (53%). A su tiempo, el “Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018)” advierte que al incrementarse las conductas agresivas aumenta la probabilidad de que surjan las pandillas y la delincuencia, una problemática constante para la sociedad peruana.

Por su parte, la “Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas – DEVIDA (2013)” encontró que el 38.7% de educandos de secundaria son víctimas de constantes modalidades de agresión, siendo una de los factores de riesgo el consumo habitual de sustancias psicoactivas legales e ilegales; de esta manera, la agresión puede manifestarse en distintas modalidades, siendo las principales: insultos, apodos, difamaciones, robo de pertenencias u ocultamiento de cosas, exclusión, ignorar e incluso discriminar a los otros compañeros.

Ante esta situación, Arias (2013) puntualiza que la inteligencia emocional podría jugar un rol transcendental con la comprensión de la conducta, por cuando los actos agresivos y delictivos son resultado de un inadecuado manejo de la capacidad emocional. Es así que, en las últimas décadas está cobrando protagonismo el fortalecimiento de factores protectores en adolescentes que inhiben la conducta agresiva, siendo uno de estos factores la inteligencia emocional. Por lo cual, un joven con elevados grados de inteligencia emocional presenta una sobresaliente

competencia para implantar y conservar vínculos cercanos asintiendo un avance correcto y una gran satisfacción en varios puntos de su historia.

Es por ello que, frente a lo antes indicado, se formula la siguiente interrogación de indagación: ¿Cuál es la relación entre la agresión con la inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco?

1.2. Justificación e importancia de la investigación

Recientemente el comportamiento agresivo en los jóvenes estudiantiles produce un sin número de problemas en la convivencia estudiantil en especial en los planteles educativos. Este caso se convertido en una dificultad social, en la medida que existente diversos casos de agresiones de adolescentes entre si y en la gran mayor parte de ellos se encuentran relacionados alumnos de distintos planteles educativos. También desarrollan este tipo de comportamiento, por medio del uso de las tecnologías de información y comunicación, tal es el caso del “Facebook, Twitter, YouTube, el correo electrónico, mensajes de textos por medio del celular”, entre otros medios.

Por estas razones el trabajo de investigación cuenta con una pertenencia teórica, pues pretende brindar un informe científico sobre los niveles de agresión que muestran los adolescentes y jóvenes en la zona urbana de la indagación, puesto que las agresiones se dan dentro y fuera de los planteles en la que asisten los adolescentes, esto ha conllevado a los directores y docentes a plantearse ciertos interrogantes del porque se da tal fenómeno, pero sin llegar a una solución concreta. Además, permitirá conocer las características de la inteligencia emocional, así como la correspondencia que existe entre ambas variables que se observan entre los adolescentes.

En cuanto a la perspectiva metodológica, esta queda explicada al haber seleccionado como dispositivos de medición: El Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (1997); dado que ofrece datos sobre los aspectos psicométricos de los instrumentos manipulados, de modo que se contribuye al fortalecimiento de instrumentos que se ajustan a las características de la población peruana.

Desde una perspectiva práctica el análisis va a servir de diagnóstico e identificación de las conductas agresivas y el estado de hoy de la función de funcionamiento emocional para el profesional de la psicología permitiéndole la preparación y utilización de las tácticas metodológicas de mediación por medio de programas preventivos y/o promocionales que hay en la sociedad a fin de optimizar las interrelaciones interpersonales de las y los jóvenes, ampliar estilos de vida saludables que los apoyen a confrontar los desafíos de la vida cotidiana y promover un conveniente entendimiento y funcionamiento conveniente de sus emociones.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

- Determinar la relación entre la agresión con la inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Precisar los niveles de agresión y de sus cuatro componentes: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
2. Comparar la agresión en función al sexo, la edad y el grado escolar en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
3. Describir los niveles de inteligencia emocional en sus cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
4. Comparar la inteligencia emocional en función al sexo, la edad y el grado escolar, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
5. Establecer la relación específica entre los cuatro componentes de la agresión: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad con las cinco dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del

estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

1.4. Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones que surgieron a lo largo del desarrollo de la investigación fueron los siguientes:

- Dificultades administrativas iniciales con el plantel educativo público, para conseguir el permiso y consideración necesaria, que implicaban ejecutar el estudio.
- No se van a poder generalizar los resultados conseguidos, más solo al conjunto investigado en cuanto el muestreo que se usó ha sido no probabilístico, de clase intencional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudios

2.1.1. Antecedentes nacionales

Cilliani (2020) tuvo como objetivo identificar la relación entre la inteligencia emocional y la conducta agresiva en adolescentes. La indagación fue de tipo descriptivo-correlacional y de diseño no experimental. La subpoblación quedó compuesta por 75 adolescentes, 43 damas y 32 varones entre 14 y 17 años del distrito de San Martín de Porres. Para medir las variables mencionadas se administraron dos instrumentos: El “Cuestionario BarOn EQ-i: YV” y el “Cuestionario de Agresividad Reactiva-Proactiva (RPQ)”. En cuanto a los resultados para ambas variables se encontró una correlación inversa y de grado medio con una $\rho = -.304$ ($p < 0.01$) entre inteligencia emocional y conducta agresiva. Para las variables sociodemográficas, no se encontraron discrepancias significativas según el sexo y la edad. Al final, se ha podido evidenciar que el 30.7% de los jóvenes muestran inteligencia emocional poco elaborada. De la misma forma, se hizo evidente que el 22.7% muestra elevados grados de comportamiento agresivo.

Mamani y Cutipa (2019) evaluó a 204 educandos que cursan del 1º al 5º grado de secundaria del plantel educativo “Luis Alberto Sánchez” localizado en el distrito de Tacna, con el propósito de comprender la relación entre inteligencia emocional y agresividad, así como corroborar la relación entre las áreas de la inteligencia emocional: agresión verbal, física, hostilidad e ira con la agresividad. La clase de indagación aplicada fue descriptiva – correlacional, bajo un diseño no experimental y de corte transversal. Se administraron: el “Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Completo” aplicado en nuestro contexto por Ugarriza y Pajares y el “Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry”, aplicado a nuestro contexto por Matalinares et al., (2012). Los primordiales resultados revelan que el 68.1% de la subpoblación encuestada tiene una inteligencia emocional medianamente realizada, en lo que el 30.9% evidenció un grado poco desarrollado y solo un 0.5% en déficit y excelentemente hecha. En relación a la variable agresividad, se estimó que el 53.4% evidenció un grado de agresividad moderado y un 44.1% tiene un grado bajo, y tan solo el 2.5% es elevado. De esta manera, se evidenció que la inteligencia emocional mantiene una correlación indirecta, de magnitud baja ($Rho = -.224$), y estadísticamente significativa ($p < .05$) con la agresividad.

Un año antes, Durand (2019) dedicó su investigación a determinar la relación entre inteligencia emocional y agresividad en adolescentes de dos planteles educativos. Este trabajo fue de tipo descriptivo-correlacional con diseño no experimental. La subpoblación de trabajo se dividió en dos grupos, el primero fue en un colegio particular que estuvo constituido por 42 educandos de tercer año de secundaria, 32 educandos de cuarto y 16 educandos de quinto año. El segundo fue en un colegio estatal que contó con la participación de 36 educandos de tercer año de secundaria, 28 estudiantes de cuarto y 34 estudiantes de quinto. Los colegios pertenecían al departamento de Lima zona sur. Para la medición de la variable se empleó el “Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA – Forma Completa” y el “Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry”. Las derivaciones indicaron existente una correlación inversa de nivel débil y estadísticamente significativa en medio de las variables de análisis. Sin embargo, en la situación del conjunto particular hubo una correlación observable moderada, inversa y estadísticamente significativa ($r = -.418$; $p < .001$), en lo que en la situación de la entidad pública la interacción ha sido inversa, baja y estadísticamente no significativa ($r = -.195$; $p = .054$).

Saucedo (2019) tuvo como objetivo de estudio determinar la relación entre agresividad e inteligencia emocional en educandos del nivel secundario. Dicho estudio fue de tipo descriptivo-correlacional y de diseño no experimental. La subpoblación estuvo constituida por 44 educandos del tercer grado de educación secundaria, correspondiente a 22 educandos de la sección A y 22 educandos de la sección B, pertenecientes a la Institución Educativa Nro. 10030 Naylamp de la localidad de Chiclayo. Los resultados se obtuvieron con el uso de la técnica de observación y la aplicación de dos dispositivos, el “Cuestionario de BarOn Ice para evaluar la inteligencia emocional” y el “Cuestionario Modificado de Agresividad de Buss”. Los resultados descubiertos señalan existente una interacción inversa profunda entre las dos variables de análisis. Referente a las dimensiones de agresividad se localizó lo próximo: La irritabilidad el 20% tiene un grado elevado, agresividad verbal el 52% poseen un grado medio, agresividad indirecta 22% de alumnos tiene un grado medio, agresividad física 11% de alumnos poseen un grado elevado, resentimiento el 22% poseen un grado elevado, referente a la inteligencia emocional, la dimensión intrapersonal el 27% tiene un grado bajo, dimensión interpersonal el 81% poseen un grado bajo y en la dimensión adaptabilidad el 84% tiene grado bajo.

Rojas (2018) determinó la relación entre inteligencia emocional y agresividad en educandos de educación secundaria. Su averiguación fue de tipo descriptivo-correlacional con diseño no experimental. La subpoblación estuvo constituida por 212 educandos pertenecientes a dos planteles educativos: I.E. “Los Peregrinos” de San Juan de Lurigancho e I.E. “Euro High School” de Callao, sus edades oscilaban entre los 12 a 17 años, de ambos sexos y de nivel socioeconómico medio - bajo. Se hizo uso de dos instrumentos, el “EQI-YV BarOn Emotional Quotient Inventory” y el “Cuestionario de Agresión (Aggression Questionnaire –AQ)”. Los primordiales hallazgos señalan que el 84.9% de los alumnos muestran una inteligencia emocional deficiente; entre tanto, el 11.3% de los alumnos evidencian una inteligencia emocional promedio. Sin embargo, el 0.9% muestra una inteligencia emocional bien realizada; finalmente, el 2.8% de los estudiantes indicaron tener una inteligencia emocional realmente bien realizada. Referente a los grados de agresividad se pudo ver que el 72.2% de los educandos muestran niveles elevados de agresividad, seguido del 12.3% que muestran un grado bastante elevado de agresividad. Sin embargo, el 13.7% del alumnado prueba tener un grado bajo de agresividad. Al final se localizó una correlación inversa moderada y significativa para las dos variables.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Espinoza (2020) indagó sobre el rol que ejerce la inteligencia emocional en las conductas agresivas de los escolares adolescentes. Fue un estudio descriptivo, de diseño no experimental. Fueron artículos científicos, libros especializados seminales y actuales las fuentes de información y análisis. Las indagaciones han coincidido en afirmar que los educandos que evidencian bajos grados de inteligencia emocional, manifestaban ausencia de control y regulación de emociones que derivan en conductas agresivas. También, sustentaron que el entorno familiar, social y académico son factores que pueden influir en la conducta agresiva de los adolescentes, además de la inteligencia emocional. Por otro lado, la inteligencia emocional mostro relación medianamente significativa con conductas agresivas. Fueron los hombres quienes, de acuerdo a las revisiones bibliográficas ejecutadas, mostraron correlación entre las conductas agresivas e inteligencia emocional. Por último, recomendaron un entorno seguro y estable, que favorezca un óptimo manejo de emociones en los jóvenes y de igual modo, repercuta de modo positivo en las relaciones interpersonales.

En el mismo año, Larraz et al. (2020), tuvieron como objetivo de estudio conocer la relación entre la satisfacción familiar, la inteligencia emocional y la agresividad en adolescentes. El estudio fue de tipo descriptivo-correlacional y de diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta por 190 educandos de dos planteles de educación secundaria de Zaragoza y provincia en España. La edad mínima fue de 15 años y la máxima de 18. Para este estudio se utilizó el STAXI de agresividad, el "TMMS-24" para medir la inteligencia emocional, y el ESFA de satisfacción familiar. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten establecer una correlación entre inteligencia emocional e ira, concretamente la dimensión de atención emocional correlaciona con la expresión interna de la ira, es decir, con la frecuencia con la que los sentimientos de la ira son experimentados, pero no señalados. Por otra parte, en esta investigación también se ha hallado que la regulación de las emociones de los adolescentes, correlaciona positivamente con el control de los propios sentimientos y la expresión de la ira.

Merino (2018) se propuso conocer cómo los estudiantes adolescentes perciben la agresividad en el interior de los establecimientos educativos, así como su inteligencia emocional, y cómo se relacionan entre ellas. Dicho trabajo fue de tipo descriptivo-correlacional con diseño no experimental. En la muestra de estudio participaron 250 estudiantes de la Ciudad de Valparaíso, Chile. Sus edades oscilaban entre 13 y 16 años. Se administraron dos instrumentos: La Escala TMMS-24 y el Test BULL-S. Los principales hallazgos de la investigación revelan que los estudiantes considerados por sus compañeros como agresivos, víctimas y rechazados tienen más problemas a la hora de prestar atención y regular las emociones que sus compañeros. Así también se pudo evidenciar que la principal forma de violencia percibida es de tipo psicológico. Respecto al estatus social, los resultados indicaron que en la base del rechazo entre iguales están las conductas agresivas, a su vez, el estudiante considerado popular por sus compañeros se mostraba significativamente menos agresivo que los rechazados.

Dos años antes, Cerezo et al. (2016), tuvieron como objetivo de estudio identificar relaciones de la inteligencia emocional percibida con dos variables: la conducta agresiva (agresión física, verbal, ira y hostilidad) y la satisfacción vital. La investigación fue de tipo descriptivo-correlacional y de diseño no experimental. La subpoblación estuvo constituida por 430 educandos universitarios pertenecientes a

diversas titulaciones impartidas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén en Andalucía, España. Los utensilios utilizados fueron la adaptación al castellano del "TMMS-24", la "Escala de Satisfacción Vital" y el "Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry". Los primordiales hallazgos de este análisis revelan que el exclusivo predictor de la agresión física es la claridad emocional, la cual explica el 2% de esta clase de agresión. Referente a la agresión verbal, se localizó que la compostura emocional era la exclusiva dimensión de la inteligencia emocional que poseía poder explicativo (1.6% de la varianza total). Referente a la rabia y la hostilidad, las 3 magnitudes de la IE resultaron tener poder predictivo, definiendo dichas dimensiones el 9.9% de la rabia y el 15.4% de la hostilidad.

García (2015) buscó la correlación entre inteligencia emocional y agresividad en educandos de pregrado. Dicho trabajo fue de tipo descriptivo-correlacional con diseño no experimental. Los participantes de la muestra fueron 243 estudiantes de pregrado (52 varones y 191 mujeres) con edades entre 19 y 54 años pertenecientes a la Universidad de Málaga, España. Se les aplicó el "Cuestionario de Agresión Física y Verbal de Buss y Perry", "la Escala de Agresión Indirecta (IAS)", "la Escala de Rumia y Enojo (DAQ)" y "el Cuestionario de Inteligencia Emocional (MSCEIT)". Dentro de los principales resultados se encontró que la rumia y enojo se relacionó positivamente con todos los tipos de agresión, pero negativamente con la inteligencia emocional. Una relación directa y significativa se encontró el efecto de la inteligencia emocional sobre la agresión física e indirecta, mientras que el efecto directo de a inteligencia emocional sobre agresión verbal no fue significativo. Otros resultados señalan una relación negativa entre inteligencia emocional y agresión lo que evidencia que las personas con baja inteligencia emocional tienden a usar las relaciones sociales para dañar a otros mediante el chisme, rumores o exclusión social.

2.2. Bases teóricas científicas

2.2.1. Agresión

Etimológicamente, el vocablo "agresión" proviene del latín "agredi", que se descompone en los radicales "ad gradi" (gradus = "paso" y ad = "para"), que significa "avanzar, dar un paso adelante". Muy probablemente, "agredir" consiguió el sentido

de ataque cuando se descubrió que el progreso solía ser el comienzo de un ataque o batalla (Fromm, 1989).

La agresión, que constituye una conducta específica, ha sido un hecho de sumo interés y constante debate para diversas disciplinas científicas y sociales, entre ellas la Psicología, sobre todo acerca de su naturaleza y las características que la distinguen de otros fenómenos sociales como la violencia.

Por tanto, no existe una única definición sobre agresión, ya que diversos autores e investigadores han contribuido con sus aportes conceptuales a lo largo del tiempo, por ejemplo, una de las primeras definiciones sobre este fenómeno fue el de Buss (1961, p.23) quien desde un enfoque conductista lo presenta como “una respuesta directa que en su fin máximo busca proporcionar un estímulo dañino a otro organismo”, cabe mencionar que al expresar “estímulo dañino” hace referencia a sus manifestaciones físicas o verbales. Años más tarde, Bandura (1982) precisa que la agresión es “una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es inaceptable” (p.156); además, el mismo autor destaca que la conducta agresiva es particularmente aprendida, al observarse como se recompensa en otro individuo.

En los primeros años de la década de los 90`s, Buss y Perry (1992) lo presentan como una clase de respuesta constante y permanente que ejerce el individuo con el propósito de provocar daño a los otros, ésta se exterioriza de forma física y verbal, custodiada de la ira y la hostilidad. Luego, Myers (2004, p. 46) concibe a la agresión como “una forma de comportamiento físico o verbal que tiene la intención de herir o lesionar a alguien”, esta enunciación destaca dos tipos de agresión: hostil e instrumental, la primera es promovida por el enojo y se lleva a cabo como un fin en sí mismo, y la instrumental se entiende como un medio para lograr otro fin.

En años recientes, Matalinares et al., (2012) conceptualizan a la agresión como “aquella actividad a través de la cual una persona busca infringir daño o dolor físico sobre otra que está motivada para evitarlo” (p. 148). El estado agresivo resulta de la mezcla de cognición, emoción y conductas desencadenadas por estímulos capaces de generar una respuesta agresiva; no obstante, no sean condiciones necesarias para ello, en la medida que pueden verse desencadenada por otra serie de factores.

2.2.1.1. Modelos explicativos de la agresión:

La agresión es un fenómeno en muchas culturas y un tema céntrico en el campo de la salud mental, se ha convertido en objeto de numerosas indagaciones que buscan una mayor claridad en la definición de estructura y plantean sugerencias para la generación de modelos explicativos.

A. Modelo biológico:

Uno de sus principales exponentes es el médico y zoólogo Konrad Lorenz (1978), quien explicó que la agresión es un instinto, pensando en sí mismo como un mecanismo innato que hace posible la conducta, este mecanismo tiene una base biológica, se origina a partir de la evolución sistémica y se transmite genéticamente. Incluye el concepto de agresión intraespecífica para señalar una amplia gama de comportamientos destructivos, que ha permitido la supervivencia de las especies mejor dotadas; por tanto, el instinto agresivo se desarrolló en algún momento del curso evolutivo, no tiene una connotación negativa y cumple una función esencial en la conservación de la especie, aunque el autor admite que en ocasiones puede operar de un modo disfuncional y destructivo (Contini, 2015).

Para el mismo autor, en un estudio con ratas y peces, la agresión se aprecia en las siguientes circunstancias: una vez que las ratas se encontraban con otras que no habían pertenecido a la misma sociedad, al acercarse un animal de la misma especie al territorio del otro y la agresión nace frente a la custodia y cuidado de sus crías (Contini, 2015).

En síntesis, el modelo biológico pretende relacionar las zonas cerebrales que ocasionan el comportamiento agresivo pasando de una fase “localizacionista” a otra que ponen hincapié en circuitos cerebrales complicados que acaparan en diversas zonas, siendo el hipocampo el que evidencia mayor relación con la agresión; por otro lado, la fisiopatología de la agresión encontró una estrecha asociación con los neurotransmisores, “siendo los circuitos catecolaminérgicos, al igual que los andrógenos, los que estimulan la agresión, entre tanto, los serotoninérgicos tienden a inhibirla” (Halsband y Barenbaum, 2008, p. 23). En otros términos, la agresión es el resultado de una seria alteración en el orden genético y en los neurotransmisores.

B. Modelo de la frustración – agresión:

Dollard et al., (1939) plantean que “la agresión es siempre una consecuencia de la frustración [...] la frustración siempre lleva a alguna forma de agresión” (p. 1). En otras palabras, la conducta agresiva aparece cuando el individuo percibe bloqueadas o interferidas las posibilidades de acceder a una meta o fin. La situación de privación no siempre inspira un comportamiento agresivo, pero ocurre cuando el sujeto no logra el resultado deseado. En este sentido, la tolerancia a la frustración parece ser el factor principal para que los sujetos se adapten al entorno. Marcó que la intensidad de la agresión es directamente proporcional a la intensidad de la frustración. La frustración es fácil de ser radical, pero en algunos casos (Contini, 2015).

En escasas palabras, este modelo sugiere que la no satisfacción de las necesidades fundamentales acarrearía a los humanos, al igual que a los animales, a desarrollar comportamientos agresivos. En este sentido, se describen dos tipos de agresividad: agresividad emocional y agresividad de herramientas. Ante la situación esperada, la falta de logro producirá agresividad emocional; el entusiasmo instrumental será un comportamiento aprendido, aceptado o valioso en la sociedad, por lo que no necesariamente surge de la razón de frustración (Contini, 2015).

C. Déficit en el procesamiento de la información:

La Psicología Cognitiva, desde su desarrollo y apogeo en los años 80`s, han permitido comprender el comportamiento agresivo a partir del punto de vista del procesamiento de información, concluyendo que ésta nace como resultado de un déficit en el procesamiento de la información, conduciendo a un afrontamiento ineficaz de los inconvenientes de la vida ordenada. El modelo asegura que la persona contiene estructuras o esquemas de memoria cognitiva social específicas que brindan información para poder realizar un procesamiento específico para la resolución de problemas (Contini, 2015).

El comportamiento agresivo latente en ciertos individuos, se genera por la existencia de procesos erróneos en la búsqueda de estrategias elementales o en la disponibilidad de información en la memoria a largo plazo, codificando inadecuadamente los eventos sociales y las señales internas, a interpretar y revisar las situaciones más sobre la base de hechos anteriores que desde las situaciones específicas que les corresponde solucionar en el instante presente, trayendo consigo

la utilización de tácticas agresivas para la resolución de sus inconvenientes (Pakaslahti, 2000; citado por Contini, 2015).

D. Modelo de aprendizaje social:

Uno de sus principales exponentes es el psicólogo canadiense Bandura, quien facilita un modelo para comprender la conducta agresiva. Este lleva a cabo una secuencia de principios de aprendizaje, basándose en rigurosos estudios experimentales, otorgándole más importancia a las variables sociales a diferencia de otras teorías, denominándose su enfoque como socio-comportamental (Bandura y Walters, 1974).

Bandura, para explicar la adquisición de conductas agresivas, investiga el rol que cumple la imitación, aprendizaje por observación y pautas de recompensa en la adquisición de comportamientos socialmente aceptables o censurados, como la agresión. La imitación es un aspecto importante del aprendizaje, más que nada que se puede aprender por observación del comportamiento del otro, aunque el individuo que contempla no reproduzca el modelo de comportamiento a lo largo del lapso de adquisición, o sea que no haya recibido refuerzos. Reconoce que el aprendizaje se realiza principalmente a través del reforzamiento, pero la diferencia es que casi todas las conductas se pueden obtener sin reforzamiento, es decir, a través de la observación se agrega el concepto de reforzamiento alternativo para describir la observación del sujeto de los demás Comportamiento y consecuencias. Este comportamiento implica. Esta es una diferencia importante del conductismo, ya que explica que no solo se aprende a través de la experiencia directa, sino que también conlleva mayores costos para el proceso cognitivo de participar en el aprendizaje observacional (Bandura y Walters, 1974).

Walters, discípulo de Bandura, inicio uno de las investigaciones más destacadas como apoyo empírico a las explicaciones de su maestro, denominada “el muñeco bobo”, donde niños preescolares se les coloca frente a un video en la cual se observa a un adulto propiciando golpes y agresiones a un muñeco inflable; después, se dejaban solos a los niños en una sala con un objeto semejante y se constató que habían “modelado” su comportamiento de acuerdo con lo que acababan de observar en el video, incluyendo otras acciones y verbalizaciones igualmente agresivas. Por consiguiente, el aprendizaje pasa no solo por imitación, sino por observación y que se

puede apresurar por la existencia de modelos, a los cuales no remeda mecánicamente, sino que deduce normas y secuelas del comportamiento de aquellos. En definitiva, al observar e imitar el comportamiento del modelo, los individuos pueden obtener respuestas que no tienen, o pueden potenciar o debilitar las respuestas que tienen actualmente (Schultz y Schultz, 2010, citado por Contini, 2015).

2.2.1.2. Dimensiones de la agresión:

Matalinares et al., (2012) al examinar los aspectos psicométricos del Inventario de Agresión de Buss y Perry (1992) adapta al español en el año 2002 por Andreu, Peña y Graña, describen las cuatro las principales dimensiones que la componen, así tenemos que:

1. Agresión física: “Es toda conducta en la que se emplean golpes, empujones o alguna otra reacción que se redirija físicamente a otra persona causando daño. Se produce por un impacto contra el cuerpo de una persona o cosa” (p. 148).
2. Agresión verbal: “Es toda conducta verbal en la que se emplea los insultos, amenazas, burlas, entre otros. Ésta se manifiesta en múltiples situaciones donde el medio es la voz y no existe contacto físico directo” (p. 148).
3. Hostilidad: “Hace alusión al juicio negativa sobre las personas y las cosas, a menudo se acompaña a un claro deseo de hacerles daño o agredirlos, propiciando una actitud negativa” (p.149). Esta se exterioriza una vez que expresamos que alguien nos molesta, en especial si queremos el mal para esta persona. El individuo hostil frecuente hacer evaluaciones negativas de los demás, demostrando desprecio o disgusto generalmente por bastantes personas.
4. Ira: “Es una emoción básica que se exterioriza cuando un sujeto se ve obstaculizado o impedido en la consecución de una meta o en la satisfacción de una necesidad” (p. 149). Asimismo, es considerado un sentimiento generado por la percepción de haber sufrido algún daño; en general, no está orientada a una meta en concreto, sino que se refiere en esencia a un grupo de sentimientos que emergen de actitudes psicológicas internas y de las expresiones emocionales involuntarias elaboradas por la aparición de un acontecimiento desagradable.

Las cuatro dimensiones de la agresión constituyen a su vez los tres componentes de la agresividad, por tanto, “la agresión física y verbal conforman el componente instrumental, es decir, el elemento proactivo; la ira se vincula con el componente emocional y afectivo que impulsa ciertas conductas y sentimientos y que una vez activada alimenta y sostiene la conducta incluso más allá del control voluntario, y la hostilidad se vincula con el componente cognitivo, por medio del cual se activan los procesos intencionales de atribución de significados” (López et al., 2009, p. 56).

2.2.2. Inteligencia emocional

Desde la década de 1990, diferentes autores han realizado varios intentos de incorporar la inteligencia emocional en el marco amplio proporcionado por la teoría de la capacidad cognitiva humana. Este constructo psicológico tan interesante y controvertido a la vez, de acuerdo con Salovey y Grewal (2005), constituye el último desarrollo psicológico en el ámbito emocional y tiene correspondencia con la relación entre el sentimiento y la cognición que posibilita a las personas ajustarse a su ámbito.

Fueron los docentes Mayer y Salovey (1990, citado por Bisquerra, 2008) quienes incorporaron el término inteligencia emocional definiéndola como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (p. 32). Tras siete años después reformulan su conceptualización inicial del constructo psicológico como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones; habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 4). Es así que los autores, destacan a la inteligencia emocional como una habilidad mental específica.

Años después, Goleman (1995) afirma que la expresión inteligencia emocional se refiere a la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 12). Hablando de un vocablo que engloba capacidades bastante diferentes, incluso cuando complementan a la inteligencia académica, la capacidad cognitiva exclusiva medida por el cociente

intelectual. Con sus investigaciones, Goleman enfatiza que el estudio de la inteligencia emocional y su impacto en la vida de las personas es un factor decisivo y/o contributivo que puede facilitar el progreso en todos los aspectos de la vida al ser emocionalmente inteligente.

Posteriormente, BarOn (1997) propone que la inteligencia emocional y social “es un conjunto de competencias, habilidades y comportamientos sociales y emocionales interrelacionados que determinan qué tan bien nos entendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos a las demandas, y desafíos diarios” (p. 42). Por consiguiente, la inteligencia no cognitiva es un componente clave para estipular la habilidad de éxito en el futuro, influyendo claramente el bienestar general y salud emocional.

Después, Martínez-Otero (2003), explica que la inteligencia emocional es una aportación significativa en el uso inteligente de la inteligencia. “Se trata de la capacidad para conocer, expresar y controlar la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones” (p. 60). Alega que esta capacidad se inicia en el propio sujeto, y se expulsa hacia distintos escenarios interhumanos y experiencias vitales, repercutiendo en todos los ámbitos de la vida: familiar, académico, laboral, social, entre otros.

Más adelante, Fernández-Berrocal y Ramos (2005) sugieren una concepción de la inteligencia emocional: “Es la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás” (p. 35). Por tanto, la inteligencia emocional favorece la comprensión integral de las emociones en el plano intrapersonal e interpersonal.

2.2.1.2. Modelos explicativos de la inteligencia emocional

A. Modelo explicativo de Mayer y Salovey:

La inteligencia emocional, tal como es concebida por Mayer y Salovey (1997, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2009), está compuesta por una secuencia de capacidades emocionales que conforman un constante, que van a partir del grado más principal, que hace funcionalidades fisiológicas simples, como notar y prestar atención a nuestra condición física o de expresión, y otras de más grande dificultad

cognitiva que busca el desempeño personal e interpersonal. Las cuatro habilidades emocionales de dificultad ascendente plateadas por dichos autores son:

1. Percepción emocional: “Capacidad para detectar y reconocer tanto las propias emociones como de las personas que te rodean. Involucra prestar atención y descodificar con exactitud las señales emocionales de la expresión de la cara, movimientos corporales y tono de voz” (p. 92). Esta capacidad se refiere al grado en que las personas pueden detectar fácilmente sus emociones y sus estados y sentimientos físicos y cognitivos integrados.
2. Facilitación o asimilación emocional: “Capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante” (p. 93). En otras palabras, esta habilidad muestra que nuestras emociones tienen un efecto positivo en la forma en que razonamos y procesamos la información.
3. Comprensión emocional: “habilidad para desglosar el repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas del estado anímico y futuras consecuencias de nuestras acciones” (p. 93). Del mismo modo, la comprensión emocional significa saber cómo se combinan los distintos estados emocionales, lo que conduce a las emociones secundarias familiares (celos). Por otro lado, incluye la agilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y el surgimiento de sentimientos simultáneos y contradictorios.
4. Regulación emocional: “Capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad” (p. 93). Al mismo tiempo, contiene la destreza para regular los sentimientos propias y ajenas, disminuyendo los sentimientos negativos y potenciando las positivas. Por consiguiente, encierra el desempeño de nuestro mundo intrapersonal y además el interpersonal, o sea, la función de regular los sentimientos de los

otros, e implementar distintas tácticas de regulación de emociones que cambian los sentimientos de nosotros mismos y de los otros.

Estas 4 ramas conforman una jerarquía, de manera que la percepción de emociones es la capacidad de grado más esencial y la regulación emocional es el elemento de más grande grado en la jerarquía y además el de más grande dificultad, de esta manera la destreza para regular nuestras propias emociones y las de los otros se hace sobre la base de las competencias representadas en las demás 3 ramas. Asimismo, se observa una exclusión entre la segunda rama (asimilación emocional) y las demás 3. Aun cuando la primera, tercera y cuarta ramas (percepción, comprensión y ajuste) integran el proceso de argumento sobre el sentimiento, la segunda rama incluye el proceso de utilizar el sentimiento para mejorar el entendimiento.

B. Modelo explicativo de Goleman:

Goleman instituye la presencia de un Coeficiente Emocional (CE) que no está en contra del clásico Coeficiente Intelectual (CI), sino que ambos se complementan. Este complemento se muestra en las interrelaciones que se producen. Se puede ver un modelo entre las correlaciones de una persona con un CI alto, pero con poca habilidad de trabajo y otra persona con un CI medio y alto con habilidad de trabajo. Ambas pueden llegar a un final similar, ya que los dos términos se complementan. Este modelo tiene su aplicación en varios campos, por ejemplo, el empresarial y el social. Según indica Goleman, las partes que componen la inteligencia emocional son las siguientes (1995, citado por García y Giménez, 2010) son:

1. Conciencia de uno mismo: “Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones” (p.46).
2. Autorregulación: “Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos” (p. 46).
3. Motivación: “Se explican cómo tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos” (p. 46).
4. Empatía: “Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas” (p. 46).

5. Habilidades sociales: "Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás, pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo" (p. 46).

C. Modelo explicativo de BarOn:

En 1988, BarOn compuso su propuesta doctoral denominada: "El desarrollo de un concepto de bienestar psicológico", cuyo trabajo comprendería sus posteriores definiciones sobre la inteligencia emocional (BarOn, 1997) y su estimación a través del dispositivo EQ-I (BarOn Emotional Quotient Inventory). La construcción del modelo de conocimiento no intelectual de BarOn se ha retratado, desde un punto de vista fundamental, pensando en los cinco segmentos significativos de la inteligencia emocional y sus subcomponentes individuales que están conectados de forma consistente y genuina.

De esta forma, tenemos que las interacciones interpersonales, la responsabilidad social y la empatía son parte de un conjunto común de elementos involucrados sistemáticamente con las capacidades interpersonales, por lo cual se les ha nombrado "componentes interpersonales". Estas habilidades y capacidades son los componentes de los factores de la inteligencia no cognitiva y se evalúan mediante el Inventario de cociente emocional de BarOn (BarOn EQ-I). De acuerdo con Ugarriza (2001), el modelo combina los subsiguientes elementos:

1. Componente intrapersonal (CIA): (a) Comprensión emocional de sí mismo: "habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos" (p. 133), (b) Asertividad: "habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva" (p. 133), (c) Autoconcepto: "capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones y posibilidades" (p. 133), (d) Autorrealización: "habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo". (p.133), y (e) Independencia: "capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones" (p. 133).

2. Componente interpersonal (CIE): (a) Empatía: “habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás” (p. 133), (b) Relaciones interpersonales: “capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional” (p. 133), y (c) Responsabilidad social: “habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social” (p. 133).
3. Componentes de adaptabilidad (CAD): (a) Solución de problemas: “capacidad para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones efectivas” (p. 133), (b) Prueba de la realidad: “habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe” (p. 133), y (c) Flexibilidad: “habilidad para realizar u ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes” (134).
4. Componentes del manejo del estrés (CME): (a) Tolerancia al estrés: “capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones” (p. 134), y (b) Control de los impulsos: “habilidad para resistir y controlar nuestras emociones” (p. 134).
5. Componente del estado de ánimo en general (CAG): (a) Felicidad: “capacidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos” (p. 134), y (b) Optimismo: “habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos” (p. 134).

El modelo usa el concepto "inteligencia emocional y social" para referirse a las aptitudes sociales que tienen que practicarse en la vida. De acuerdo con la averiguación de BarOn (1997), la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior que la inteligencia cognitiva.

2.2.3. Agresividad e inteligencia emocional

Uno de los retos más relevantes para un joven es implantar y conservar buenas interacciones sociales con los individuos que lo rodean. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) recalcan que los jóvenes con más habilidades emocionales muestran menores niveles de agresión física y verbal, así como emociones menos negativas como la furia y la hostilidad. Además, son jóvenes con

superiores capacidades de comunicación y resolución de conflictos, más empáticos y más cooperativos con su ámbito. Sin embargo, los jóvenes con baja capacidad emocional permanecen más desalineados en la escuela, demostrando una reacción negativa tanto hacia los docentes como hacia la escuela.

En este sentido, Inglés et al., (2014) confirmaron que los jóvenes que puntúan más alto en ataque físico, ataque verbal, hostilidad e ira puntúan más bajo en rasgo de inteligencia emocional; comparado con sus contrapartes en ataques físicos, ataques verbales, hostilidad e ira. El patrón de resultados es el mismo para la subpoblación general, niños, niñas y grupos de edad de 12 a 14 y de 15 a 17 años. En conclusión, los educandos con comportamiento agresivo presentan deficiencias en el autocontrol emocional y la empatía, facetas de la inteligencia emocional. El que los estudiantes con disminución de su inteligencia emocional tengan mayor complejidad para hacer frente a circunstancias sociales por no poder gestionar correctamente sus emociones puede conducirlos a proceder de manera agresiva en condiciones inseguras.

2.3. Definición de la terminología empleada

Inteligencia emocional: “La inteligencia emocional es la suma de habilidades personales, emocionales y sociales que tienen vínculo con la adaptación y afrontamiento a las demandas y presiones del entorno” (BarOn, 1997, p. 39).

Agresividad: “Es una reacción de desfogue de estímulos dañinos sobre otros seres, reconociéndose como una parte de la personalidad, una forma de respuesta constante y penetrante” (Buss y Perry, 1992, p. 463).

Adolescencia: “Es la transición del desarrollo entre la niñez y la adultez lo cual presenta importantes cambios físicos, cognitivos y psicosociales” (Papalia, Feldman y Martorell, 2012, p. 69).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

El tipo de indagación asumido es correlacional, que siguiendo a Hernández y Mendoza (2018) tiene como propósito “comprender la relación o asociación entre dos o más categorías o variables en una muestra o entorno particular” (p. 92). Cuando se aborda una subpoblación de individuos, el investigador aprecia la existencia de los fenómenos que quiere asociar, e inmediatamente los correlaciona mediante técnicas estadísticas de análisis de correlación.

3.1.2. Diseño de investigación

El diseño de estudio asumido es no experimental, que siguiendo a Hernández y Mendoza (2018) “es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (p. 174). Por lo tanto, son investigaciones en las que las variables independientes no se modifican intencionadamente para ver su efecto sobre otras variables. Se limitan a contemplar o medir fenómenos y variables a medida que ocurren en su entorno natural y luego analizarlos.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población estuvo constituida por 351 educandos de educación secundaria, que comprende ambos sexos, abarcando del 1º al 5º grado, considerando las edades entre 12 a 16 años, y que se hallan matriculados en la Institución Educativa Pública “Bolivariano”, que pertenece a la UGEL Cusco y queda ubicado en la localidad de Surihuaylla Grande, distrito de San Sebastián en la provincia y departamento de Cusco. En la tabla 1 se aprecia la distribución de la población total según grado escolar.

Tabla 1

Distribución de la población según grado escolar

Grado escolar	<i>fr</i>
1º grado	68
2º grado	65
3º grado	66
4º grado	61
5º grado	91
Total	351

3.2.2. Muestra

La muestra representativa quedó formada por 184 educandos del 2º al 5º grado de educación secundaria; la cantidad de muestra se calculó con la ayuda de una fórmula de tamaño de muestra, considerando un nivel de confianza de 95% y un margen de error del 5%. Se empleó un muestreo no probabilístico de clase intencional para conformar la muestra. Los criterios de inclusión y exclusión fueron:

Criterios de inclusión: (1) Educandos que estén registrados en la Institución Educativa Pública “Bolivariano”, (2) educandos cuyas edades estén alcanzadas entre 12 y 16 años, y (3) educandos que completen las respuestas de todas las preguntas de los instrumentos.

Criterios de exclusión: (1) Educandos que no se hayan registrado en la Institución Educativa Pública “Bolivariano”, (2) educandos cuyas edades sean menores a 12 años y mayores a 16 años, (3) educandos que no completen las respuestas de todas las preguntas de los instrumentos, y (4) educandos que manifiestan alguna discapacidad física o sensorial.

3.3. Hipótesis

3.3.1. Hipótesis general

H₀: La agresión no se relaciona significativamente con la inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_g: La agresión se relaciona significativamente con la inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

3.3.2. Hipótesis específicas

H_{e1}: Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función al sexo de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H₀: No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función al sexo de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_{e2}: Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función a la edad de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H₀: No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función a la edad de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_{e3}: Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función al grado escolar de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H₀: No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función al grado escolar de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_{e4}: Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al sexo de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H₀: No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al sexo de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_{e5}: Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función a la edad cronológica de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H₀: No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función a la edad cronológica de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

- H_{e6}: Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al grado escolar de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
- H₀: No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al grado escolar de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
- H_{e7}: Existen relaciones estadísticas significativas entre las cuatro dimensiones de la agresividad: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad con las cinco dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
- H₀: No existen relaciones estadísticas significativas entre las cuatro dimensiones de la agresividad: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad con las cinco dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

3.4. Variables - operacionalización

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable agresión

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medida
Agresión	"Consiste en la manifestación de cualquier conducta que tiene como objetivo el dañar o generar malestar a otro" (Buss y Perry, 1992, p. 21).	Puntaje del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992) conformado por 29 ítems.	Agresión física	<ul style="list-style-type: none"> • Parear. • Golpes a otros. • Empujar • Insultos. 	1,5,9,13,17, 21,24,27,29	<i>Intervalo</i>
			Agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Gritos. • Amenazas y burlas. • Enojo. 	2, 6, 10, 14,18	
			Ira	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de injusticia. • Percepción negativa. 	3, 7, 11, 15, 19, 22, 25.	
			Hostilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Emoción adversa (disgusto) 	4, 8, 12, 16, 20, 23, 26, 28	

Tabla 3

Matriz de operacionalización de la variable inteligencia emocional

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medida
Inteligencia emocional	Es el "conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente" (BaOn, 1997, citado por Ugarriza, 2001, p. 35).	Se define por el puntaje directo obtenido a través del Inventario de Inteligencia Emocional de BaOn, revisado y adaptado en nuestro país por Nelly Ugarriza en el año 2001 compuesto por 60 ítems.	Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión emocional de sí mismo. • Fomentar la aceptación de objetivos grupales. • Asertividad. • Autoconcepto • Autorrealización • Independencia. • Empatía. 	1 - 12	<i>Ordinal</i>
			Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales. • Responsabilidad social. • Solución de problemas. 	13 - 24	
			Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de la realidad • Flexibilidad. 	25 - 36	
			Manejo de estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés. • Control de los impulsos. 	37 - 48	
			Estado de ánimo	<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad. • Optimismo 	49 - 60	

3.5. Métodos y técnicas de investigación

En el estudio, la encuesta se utilizó como técnica de investigación, por medio de un test psicométrico. La encuesta es considerada por López-Roldán y Fachelli (2015) una técnica de “recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (p.8). A continuación, se describen las propiedades básicas del instrumento empleado:

3.5.1. Cuestionario de Agresión (AQ)

Ficha técnica:

Nombre	: Cuestionario de Agresión (CA).
Nombre original	: Aggression Questionnaire (AQ)
Autor	: Arnold Herbert Buss y Mark Perry
Año	: 1992.
Objetivo	: Medir el nivel de agresión y de sus diferentes componentes: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad.
Adaptación al Perú	: María Matalinares , Juan Yaringaño, Joel Uceda, Erika Fernández, Yasmin Huari, Alonso Campos y Nayda Villavicencio.
Año	: 2012.
Tiempo de aplicación	: 15 minutos.
Administración	: Individual y colectiva.
Ámbito de aplicación	: Educativa y clínica.
Edad de aplicación	: De 10 a 19 años.
Ítems	: 29

Descripción del instrumento:

El Cuestionario de Agresión (CA) fue creado por Arnold Herbert Buss y Mark Perry en el año 1992 en los EE. UU., que pretende medir las particularidades del comportamiento agresivo en adolescentes y jóvenes. En el año 2002, fue traducida al español por Andreu, Peña y Graña y se procedió con su adaptación en 1,382 sujetos españoles. Luego, la adaptación psicométrica de la versión español a nuestro país

estuvo a cargo de Matalinares, Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos y Villavicencio (2012) trabajando con una subpoblación de 3,632 sujetos que procedían de planteles educativos de las tres regiones del país. Recientemente, Tintaya (2017) efectuó un estudio para revisar y comprobar las propiedades psicométricas del instrumento. El instrumento está compuesto por cuatro dimensiones: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad, cuyo ámbito de aplicación es el educativo y clínico, cuyos sujetos cuentan con las edades entre 10 a 19 años. Dispone de cinco alternativas de respuesta para cada reactivo.

Aspectos psicométricos:

Validez: Matalinares, Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos y Villavicencio (2012) confirmaron la validez del constructo mediante un análisis factorial exploratorio, que permitió comprobar la estructura de los factores principales mediante el método de componentes principales, “dando como resultado la extracción de un componente principal (agresión) que explica el 60.819% de la varianza total acumulada, lo que muestra una estructura de prueba compuesta por un factor de cuatro componentes” (p. 150), resultado según el modelo planteado por Arnold Buss.

Tintaya (2017) reportó la validez de contenido por medio del cálculo de la V de Aiken, siendo los valores de .80 y .10 para los ítems, demostrando así la validez de la prueba. A su vez, se constató la validez de constructo a través del análisis factoriales confirmatorio, donde “se encuentra conformado por 4 factores que explican el 62,742 % de la varianza cuyas cargas factoriales son superiores a .322 y menores a .720” (p. 79).

Confiabilidad: Matalinares, Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos y Villavicencio (2012) verificaron la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna u homogeneidad en su medición, con base en el coeficiente Alfa de Cronbach. Para la escala completa, se obtuvo un coeficiente de confiabilidad alto ($\alpha = .836$); sin embargo, en el caso de las subescalas, fueron menores: subescala agresión física ($\alpha = .683$), la subescala de agresión verbal ($\alpha = .565$), la subescala de la ira ($\alpha = .552$) y la hostilidad ($\alpha = .650$).

Tintaya (2017) corroboró la confiabilidad valiéndose del coeficiente de Alpha de Cronbach para la escala total, siendo el valor igual a .814, considerándose un grado elevado y aceptable. Asimismo, se aplicó a la prueba el método de estabilidad o test–

retest; el coeficiente de correlación conseguido fue de .932, considerándose un valor elevado, aceptable y de mucha estabilidad en el tiempo.

3.5.2. Inventario de Inteligencia Emocional (I-CE)

Ficha técnica:

Nombre	: Inventario de Inteligencia Emocional (I-CE).
Nombre original	: EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
Autor	: Reuven BarOn
Año	:1997.
Objetivo	: Evaluación de la inteligencia emocional y de sus diferentes componentes socioemocionales por medio de varias subescalas (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general)
Adaptación al Perú	: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila
Año	:2005.
Tiempo de aplicación	:20 minutos.
Administración	: Individual y colectiva.
Ámbito de aplicación	: Educativa, clínico y organizacional.
Edad de aplicación	: De 7 a 18 años.
Ítems	: 60.

Descripción del instrumento:

Esta prueba ha sido elaborada por Reuven BarOn y adaptada en nuestra región por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila, cuya publicación se hizo en 2002. El propósito de este inventario es medir las múltiples capacidades y competencias que conforman las propiedades céntricas de la inteligencia emocional. Tiene 60preguntas divididas en 6 escalas: escala intrapersonal (4 ítems), escala interpersonal (6 ítems), escala de adaptabilidad (5 ítems), escala de manejo del estrés (5 ítems), escala de estado de ánimo general (6 ítems) e impresión positiva. El inventario de autoinforme se usa para medir la inteligencia emocional, que incluye la función de comprenderse a él mismo y a los otros, tener relación con sus compañeros y parientes y ajustarse a las solicitudes del entorno. Incluye, además, una subescala denominada “Índice de

inconsistencia”, que califica las respuestas inconsistentes. En otras palabras, reactivos respondidos de forma aleatoria.

Aspectos psicométricos:

Validez: Quispe (2018), comprobó la evidencia de validez de contenido del “Inventario de Inteligencia Emocional” de BarOn, adaptado a nuestro país por Ugarriza y Pajares (2005), por medio del cálculo de la V de Aiken, recurriéndose al juicio de 10 psicólogo expertos para determinar si los ítems seguían mantienen dominio del constructo. Los valores calculados obtuvieron niveles de significancia igual a .001, demostrando así que los 60 ítems que conforman el instrumento cuentan con validez.

Confiabilidad : La confiabilidad del “Inventario de Inteligencia Emocional” de BarOn, adaptado a nuestro país por Ugarriza y Pajares (2005) quedo demostrada por el estudio de Quispe (2018) valiéndose del coeficiente Alfa de Cronbach en una subpoblación de 533 adolescentes escolares; obteniéndose valores entre 0.714 hasta 0,782 para las subescalas que conforman el instrumento, y un valor de 0.799 para la escala total, siendo ese valor superior a 0,70; por tanto, de acuerdo con Nunnally (1978, citado por Quispe, 2018) se puede aseverar que las puntuaciones del test tiene una confiabilidad aceptable.

3.6. Técnica de procesamiento y análisis de datos

Se solicitó la autorización a la dirección general del centro educativo “El Bolivariano” ubicado en la ciudad de San Sebastián en Cusco, para llevar a cabo la aplicación de la encuesta por medio de los cuestionarios previamente seleccionados. Una vez que se otorgó el permiso correspondiente, se coordinó el tiempo de administración de los instrumentos con los docentes a cargo del curso de Tutoría. A su tiempo, se envió por mensaje de WhatsApp los formularios Google virtuales de cada una de los protocolos de las pruebas. Una vez que se completó la cantidad total de la subpoblación, se continuo con la descarga de la base de datos en Microsoft Excel. En seguida, se revisó y verificó que no se hayan omitido ninguna respuesta de los ítems, se procedió a deportarlos en una base de datos en el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 24 en español.

Este programa permitió el cálculo de los estadísticos descriptivos e inferenciales de correlación y comparación para alcanzar los propósitos planteados y

se constató las hipótesis de investigación formuladas a partir del marco teórico y realidad problemática. Los resultados derivados del análisis estadístico fueron exteriorizados en tablas de doble entrada siguiendo el estilo de redacción de la APA.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos e inferenciales

4.1.1. Resultados descriptivos para la variable agresión

Tabla 4

Medidas descriptivas de agresión y sus componentes en la muestra total

	Mín.	Máx.	M	D.E.
Agresión física	9	39	20.64	6.355
Agresión verbal	5	25	11.96	3.999
Hostilidad	8	39	22.42	6.059
Ira	7	29	18.05	5.142
Agresión	37	120	73.08	17.469

En la tabla 4 se exhiben las medidas estadísticas descriptivas de la variable agresión y sus componentes. La media más elevada la obtuvo la dimensión hostilidad ($M = 22.42$; $DE = 6.059$), mientras que la media más baja la consiguió la dimensión agresión verbal ($M = 11.96$; $DE = 3.999$). De este modo, respecto al puntaje total de agresión se obtuvo una media de 73.08, con una desviación estándar de 17.469.

Tabla 5

Distribución de los grados de la dimensión agresión física

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	10	5.4
Bajo	54	29.3
Medio	66	35.9
Alto	36	19.6
Muy alto	18	9.8
Total	184	100.0

En la tabla 5 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados del componente agresión física procedente de la muestra total. Se aprecia que, del total de participantes encuestados, el 35.9% (66) obtuvieron un grado medio de agresión física, el 29.3% (54) alcanzaron un grado bajo, el 19.6% (36) adquirieron un grado alto y el grado muy alto quedó representado por un 9.8% (18).

Tabla 6

Distribución de los grados de la dimensión agresión verbal

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	14	7.6
Bajo	55	29.9
Medio	51	27.7
Alto	51	27.7
Muy alto	13	7.1
Total	184	100.0

En la tabla 6 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados del componente agresión verbal procedente de la muestra total. Se aprecia que, del total de participantes encuestados, el 29.9% (55) obtuvieron un grado bajo de agresión verbal, el 27.7% (51) alcanzaron grados de medio y alto, el 7.6% (14) adquirieron un grado muy bajo y el grado muy alto quedo representado por un 7.1% (13).

Tabla 7

Distribución de los grados de la dimensión hostilidad

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	21	11.4
Bajo	47	25.5
Medio	58	31.5
Alto	46	25.0
Muy alto	12	6.5
Total	184	100.0

En la tabla 7 se exhiben las frecuencias y porcentajes de grados del componente hostilidad procedente de la muestra total. Se aprecia que, del total de participantes encuestados, el 31.5% (58) obtuvieron un grado medio para el componente hostilidad, el 25.5% (47) alcanzaron un grado bajo, el 25% (46) consiguieron un grado alto, el 11.4% (21) adquirieron un grado muy bajo y el grado muy alto quedo representado por un 6.5% (12).

Tabla 8

Distribución de los grados del componente ira

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	26	14.1
Bajo	59	32.1
Medio	53	28.8
Alto	36	19.6
Muy alto	10	5.4
Total	184	100.0

En la tabla 8 se exhiben las frecuencias y porcentajes de grados del componente ira procedente de la muestra total. Se aprecia que, del total de participantes encuestados, el 32.1% (59) obtuvieron un grado bajo para el componente ira, el 28.8% (53) alcanzaron un grado medio, el 19.6% (36) consiguieron un grado alto, el 14.1% (26) lograron un grado muy bajo y el grado muy alto quedo representado por un 5.4% (10).

Tabla 9

Distribución de los grados de agresión

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	24	13.0
Bajo	47	25.5
Medio	59	32.1
Alto	37	20.1
Muy alto	17	9.2
Total	184	100.0

En la tabla 9 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados de agresión procedente de la muestra total. Se aprecia que, del total de participantes encuestados, el 32.1% (59) obtuvieron un grado medio de agresión, el 25.5% (47) alcanzaron un grado bajo, el 20.1% (37) consiguieron un grado alto, el 13% (24) lograron un grado muy bajo y el grado muy alto quedo representado por un 9.2% (17).

4.1.2. Resultados descriptivos para la variable inteligencia emocional

Tabla 10

Medidas descriptivas para inteligencia emocional y sus dimensiones en la muestra total

	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DE</i>
Interpersonal	14	50	31.95	7.572
Intrapersonal	18	48	36.97	5.869
Adaptabilidad	22	62	44.08	7.754
Manejo de estrés	10	40	20.38	6.414
Estado de ánimo general	10	30	18.01	3.202
Inteligencia emocional	102	192	151.38	18.837

En la tabla 10 se presentan las medidas estadísticas descriptivas de la variable inteligencia emocional y sus dimensiones. La media más elevada la alcanzó la dimensión adaptabilidad ($M = 44.08$; $DE = 7.754$), mientras que la media más baja la consiguió la dimensión estado de ánimo general ($M = 18.01$; $DE = 3.202$). Asimismo, respecto al puntaje total de inteligencia emocional se logró una media de 151.38, con una desviación estándar de 18.837.

Tabla 11

Distribución de los grados de la dimensión intrapersonal

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	30	16.3
Bajo	52	28.3
Promedio	33	17.9
Alto	43	23.4
Muy alto	26	14.1
Total	184	100.0

En la tabla 11 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados de la dimensión intrapersonal procedente de la muestra total. Se contempla que, del total de participantes encuestados, el 28.3% (52) obtuvieron un grado bajo para la dimensión intrapersonal, el 23.4% (43) alcanzaron un grado alto, el 17.9% (33) consiguieron un grado promedio, el 16.3% (30) adquirieron un grado muy bajo y el grado muy alto quedó representado por un 14.1% (26).

Tabla 12

Distribución de los grados de la dimensión interpersonal

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	31	16.8
Bajo	35	19.0
Promedio	55	29.9
Alto	30	16.3
Muy alto	33	17.9
Total	184	100.0

En la tabla 12 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados de la dimensión interpersonal procedente de la muestra total. Se contempla que, del total de participantes encuestados, el 29.9% (55) obtuvieron un grado promedio para la dimensión interpersonal, el 19% (35) alcanzaron un grado bajo, el 17.9% (33) consiguieron un grado muy alto, el 16.8% (31) adquirieron un grado muy bajo y el grado alto quedo representado por un 16.3% (30).

Tabla 13

Distribución de los grados de la dimensión adaptabilidad

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	31	16.8
Bajo	45	24.5
Promedio	41	22.3
Alto	40	21.7
Muy alto	27	14.7
Total	184	100.0

En la tabla 13 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados de la dimensión adaptabilidad procedente de la muestra total. Se contempla que, del total de participantes encuestados, el 24.5% (45) obtuvieron un grado bajo para la dimensión adaptabilidad, el 22.3% (41) alcanzaron un grado promedio, el 21.7% (40) consiguieron un grado alto, el 16.8% (31) adquirieron un grado muy bajo y el grado muy alto quedo representado por un 14.7% (27).

Tabla 14

Distribución de los grados de la dimensión manejo de estrés

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	40	21.7
Bajo	25	13.6
Promedio	48	26.1
Alto	40	21.7
Muy alto	31	16.8
Total	184	100.0

En la tabla 14 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados de la dimensión manejo de estrés procedente de la muestra total. Se contempla que, del total de participantes encuestados, el 26.1% (48) obtuvieron un grado promedio para la dimensión manejo de estrés, el 21.7% (40) alcanzaron grados alto y muy bajo, el 16.8% (31) consiguieron un grado muy alto, y el grado bajo quedo representado por un 13.6% (25).

Tabla 15

Distribución de los grados de la dimensión estado de ánimo general

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	29	15.8
Bajo	38	20.7
Promedio	54	29.3
Alto	35	19.0
Muy alto	28	15.2
Total	184	100.0

En la tabla 15 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados de la dimensión estado de ánimo general procedente de la muestra total. Se contempla que, del total de participantes encuestados, el 29.3% (54) obtuvieron un grado promedio para la dimensión estado de ánimo general, el 20.7% (38) alcanzaron un grado bajo, el 19% (35) consiguieron un grado alto, el 15.8% (29) adquirieron un grado muy bajo y el grado muy alto quedo representado por un 15.2% (28).

Tabla 16

Distribución de los grados de inteligencia emocional

	<i>fi</i>	%
Muy bajo	29	15.8
Bajo	41	22.3
Promedio	44	23.9
Alto	38	20.7
Muy alto	32	17.4
Total	184	100.0

En la tabla 16 se exhiben las frecuencias y porcentajes de los grados de inteligencia emocional procedente de la muestra total. Se contempla que, del total de participantes encuestados, el 23.9% (44) obtuvieron un grado promedio para inteligencia emocional, el 22.3% (41) alcanzaron un grado bajo, el 20.7% (38) consiguieron un grado alto, el 17.4% (32) adquirieron un grado muy alto y el grado muy bajo quedo representado por un 15.8% (29).

4.1.3. Resultados inferenciales

Tabla 17

Prueba de bondad de ajuste de distribución normal de Kolmogorov-Smirnov de los puntajes de agresión y sus dimensiones

	Z de Kolmogorov-Smirnov	<i>p</i>
Agresión física	.988	.284
Agresión verbal	1.061	.210
Hostilidad	.812	.525
Ira	.852	.462
Agresión	.540	.933

Para la contratación de hipótesis, en primer lugar, se realizó el análisis de aproximación de las puntuaciones a una distribución normal, efectuándose a través de la prueba de bondad de ajuste Z de Kolmogorov – Smirnov (K – S). En la tabla 17 se aprecia que los valores de significancia (*p*) obtenidos para los puntajes Z fueron mayores al valor teórico de contraste ($p = 0.05$) demostrando que los puntajes de ambas variables reportan una distribución normal alrededor de la media.

Tabla 18

Prueba de bondad de ajuste de distribución normal de Kolmogorov-Smirnov de los puntajes de inteligencia emocional y sus dimensiones

	Z de Kolmogorov-Smirnov	p
Interpersonal	1.082	.192
Intrapersonal	1.684(*)	.007
Adaptabilidad	1.255	.086
Manejo de estrés	1.869(*)	.002
Estado de ánimo general	2.156(*)	.000
Inteligencia emocional	1.431(*)	.033

Nota: (*) $p < .05$.

Sin embargo, en la tabla 18 se aprecia que los valores de significancia (p) obtenidos para los puntajes Z fueron menores al valor teórico de contraste ($p < 0.05$) en las dimensiones intrapersonal, manejo de estrés, estado de ánimo general e inteligencia emocional, demostrando así que sus puntajes no reportan una distribución normal alrededor de la media. Por consiguiente, existen evidencias estadísticas suficientes para el empleo de estadísticos no paramétricos para el análisis inferencial de contrastación de hipótesis.

4.2. Contrastación de hipótesis

4.2.1. Comparaciones de la variable agresión

Tabla 19

Análisis comparativo de la agresión y sus componentes en función al sexo

	Sexo	Rango promedio	"U"	p
Agresión física	Hombre	103.44	3245.5(**)	.006
	Mujer	82.03		
Agresión verbal	Hombre	88.84	3900.5	.360
	Mujer	96.01		
Hostilidad	Hombre	86.52	3692.0	.136
	Mujer	98.22		
Ira	Hombre	88.13	3837.0	.276
	Mujer	96.68		
Agresión	Hombre	91.90	4176.0	.881
	Mujer	93.07		

Nota: (**) $p < .01$

En la tabla 19, al comparar la agresión y sus componentes en función al sexo de los participantes encuestados, se puede apreciar la existencia de discrepancias estadísticamente significativas solo para el componente agresión física (“U” = 3245.5; $p = .006$), a favor del grupo de hombres al exteriorizar mayor rango promedio (103.44). Por ende, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Tabla 20

Análisis comparativo de la agresión y sus componentes en función a la edad

	Edad	Rango promedio	X^2	p
Agresión física	13 años	79.56	7.210(*)	.047
	14 años	95.86		
	15 años	84.87		
	16 años	106.16		
Agresión verbal	13 años	89.50	5.025	.170
	14 años	89.47		
	15 años	85.93		
	16 años	110.34		
Hostilidad	13 años	102.81	3.408	.333
	14 años	86.81		
	15 años	88.17		
	16 años	102.47		
Ira	13 años	84.07	4.179	.243
	14 años	93.54		
	15 años	85.30		
	16 años	106.91		
Agresión	13 años	90.22	4.697	.195
	14 años	91.46		
	15 años	83.67		
	16 años	108.79		

Nota: (*) $p < .05$

En la tabla 20, al comparar la agresión y sus componentes en función a la edad cronológica de los participantes encuestados, se puede apreciar la existencia de discrepancias estadísticamente significativas solo para el componente agresión física ($X^2 = 7.210$; $p = .047$), a favor del grupo de 16 años al exteriorizar mayor rango promedio (106.16). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Tabla 21

Análisis comparativo de la agresión y sus componentes en función al grado escolar

	Grado escolar	Rango promedio	X ²	p
Agresión física	2º año	90.81	7.917(*)	.048
	3º año	98.05		
	4º año	77.40		
	5º año	109.75		
	2º año	95.23		
Agresión verbal	3º año	88.20	8.135(*)	.043
	4º año	80.18		
	5º año	113.56		
	2º año	102.07		
	3º año	80.12		
Hostilidad	4º año	84.47	8.368(*)	.039
	5º año	108.30		
	2º año	92.37		
	3º año	94.31		
	4º año	81.24		
Ira	5º año	107.13	4.676	.197
	2º año	96.78		
	3º año	89.82		
	4º año	77.80		
	5º año	112.11		
Agresión	3º año	89.82	8.545(*)	.036
	4º año	77.80		
	5º año	112.11		
	2º año	96.78		
	3º año	89.82		

Nota: (*) $p < .05$.

En la tabla 21, al comparar la agresión y sus componentes en función al grado escolar de los participantes encuestados, se puede apreciar la existencia de discrepancias estadísticamente significativas para el componente agresión física ($X^2 = 7.917$; $p = .048$), agresión verbal ($X^2 = 8.135$; $p = .043$), hostilidad ($X^2 = 8.368$; $p = .039$) y agresión ($X^2 = 8.545$; $p = .036$), siendo el grupo de 5º de secundaria el que exterioriza mayor rango promedio. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

4.2.2. Comparaciones de la variable inteligencia emocional

Tabla 22

Análisis comparativo de la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al sexo

	Sexo	Rango promedio	"U"	<i>p</i>
Interpersonal	Hombre	92.53	4227.5	.994
	Mujer	92.47		
Intrapersonal	Hombre	95.65	3946.5	.429
	Mujer	89.48		
Adaptabilidad	Hombre	94.34	4064.5	.645
	Mujer	90.74		
Manejo de estrés	Hombre	98.31	3707.0	.145
	Mujer	86.94		
Estado de ánimo general	Hombre	92.34	4216.0	.968
	Mujer	92.65		
Inteligencia emocional	Hombre	95.21	3986.5	.500
	Mujer	89.91		

En la tabla 22, al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al sexo de los participantes encuestados, se puede observar que no existen de discrepancias estadísticamente significativas ni para las dimensiones, así como tampoco para el puntaje total de inteligencia emocional ($p > .05$). Por ende, se acepta la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 23

Análisis comparativo de la inteligencia emocional y sus dimensiones en función a la edad

	Edad	Rango promedio	X ²	p
Interpersonal	13 años	110.02	3.902	.272
	14 años	91.67		
	15 años	85.28		
	16 años	90.83		
Intrapersonal	13 años	117.02	12.739(**)	.005
	14 años	96.68		
	15 años	88.71		
	16 años	70.17		
Adaptabilidad	13 años	113.26	6.380	.095
	14 años	91.84		
	15 años	81.21		
	16 años	93.66		
Manejo de estrés	13 años	87.07	6.432	.092
	14 años	98.32		
	15 años	78.34		
	16 años	104.37		
Estado de ánimo general	13 años	105.48	5.183	.159
	14 años	98.11		
	15 años	81.76		
	16 años	85.83		
Inteligencia emocional	13 años	114.50	7.602(*)	.045
	14 años	94.49		
	15 años	79.94		
	16 años	88.97		

Nota: (*) $p < .05$; (**) $p < .01$

En la tabla 23, al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función a la edad cronológica de los participantes encuestados, se puede apreciar la existencia de discrepancias estadísticamente significativas para la dimensión intrapersonal ($X^2 = 12.739$; $p = .005$) e inteligencia emocional ($X^2 = 7.602$; $p = .045$), siendo el grupo de 13 años el que exterioriza mayor rango promedio. Por ende, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Tabla 24

Análisis comparativo de la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al grado escolar

	Grado escolar	Rango promedio	X ²	p
Interpersonal	2º año	94.68	.785	.853
	3º año	94.56		
	4º año	92.86		
	5º año	85.13		
Intrapersonal	2º año	103.46	9.319(*)	.025
	3º año	100.61		
	4º año	86.29		
	5º año	71.19		
Adaptabilidad	2º año	98.72	1.325	.723
	3º año	89.41		
	4º año	92.92		
	5º año	86.39		
Manejo de estrés	2º año	92.75	3.646	.302
	3º año	90.09		
	4º año	84.94		
	5º año	107.42		
Estado de ánimo general	2º año	98.96	2.503	.475
	3º año	95.89		
	4º año	83.69		
	5º año	89.98		
Inteligencia emocional	2º año	100.55	1.957	.581
	3º año	91.93		
	4º año	88.63		
	5º año	85.98		

Nota: (*) $p < .05$.

En la tabla 24, al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al grado escolar de los participantes encuestados, se puede apreciar la existencia de discrepancias estadísticamente significativas solo para la dimensión intrapersonal ($X^2 = 9.319$; $p = .025$), a favor del grupo de 2º de secundaria al manifestar mayor rango promedio (103.46). Por ende, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

4.2.3. Correlaciones de las variables de estudio y dimensiones

Tabla 25

Medida de correlación entre agresión e inteligencia emocional

		Inteligencia Emocional
Agresión	<i>rho</i>	-.213 (**)
	<i>p</i>	.020
	<i>n</i>	184

Nota: (**) $p < .01$

En la tabla 25 se aprecia que la variable agresión obtuvo una correlación de tipo inversa, de nivel bajo y estadísticamente significativa ($rho = -.213$; $p = .020$) con la variable inteligencia emocional; es decir, a menor puntuación en agresión, mayor puntuación en inteligencia emocional para los adolescentes escolares de una institución educativa pública de la localidad de Surihuaylla Grande, distrito de San Sebastián en el departamento de Cusco. Por lo tanto, existen evidencias estadísticas suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.

Tabla 26

Medidas de correlación entre los componentes de agresión y dimensiones de la inteligencia emocional

		D1	D2	D3	D4	D5
Agresión física	<i>rho</i>	-.227(*)	-.246(*)	-.222(*)	-.262 (**)	-.269(*)
	<i>p</i>	.019	.033	.030	.005	.049
Agresión verbal	<i>rho</i>	-.114(*)	-.250(**)	-.235(*)	-.211(**)	-.247(*)
	<i>p</i>	.048	.004	.041	.005	.027
Hostilidad	<i>rho</i>	-.166	-.169(*)	-.262(**)	-.238(**)	-.042
	<i>p</i>	.370	.021	.002	.006	.571
Ira	<i>rho</i>	-.225(*)	-.032	.033	.051	-.294 (**)
	<i>p</i>	.032	.671	.660	.092	.003

Nota: D1 = Interpersonal; D2 = Intrapersonal; D3 = Adaptabilidad; D4 = Manejo de estrés; D5 = Estado de ánimo general; (*) $p < .05$; (**) $p < .01$.

De igual manera, para evaluar las correlaciones específicas entre cada una de los componentes de la variable agresión y las dimensiones de inteligencia emocional, se procedió a calcular el coeficiente de correlación de Spearman, cuyos resultados se exponen en la tabla 26. De esta manera, la agresión física se correlaciona de manera inversa, significativa y muy significativa con el componente interpersonal ($rho = -.227$;

$p = .019$), intrapersonal ($\rho = -.246$; $p = .033$), adaptabilidad ($\rho = -.222$; $p = .030$), manejo de estrés ($\rho = -.262$; $p = .005$) y estado de ánimo general ($\rho = .269$; $p = .049$).

De igual manera, la agresión verbal se correlaciona de manera inversa, significativa y muy significativa con los componentes interpersonal ($\rho = -.114$; $p = .048$), intrapersonal ($\rho = -.250$; $p = .004$), adaptabilidad ($\rho = -.235$; $p = .041$), manejo de estrés ($\rho = -.211$; $p = .005$) y estado de ánimo general ($\rho = .247$; $p = .027$). La hostilidad correlaciona de forma inversa, significativa y muy significativa con los componentes intrapersonal ($\rho = -.169$; $p = .021$), adaptabilidad ($\rho = -.262$; $p = .002$) y manejo de estrés ($\rho = -.238$; $p = .006$). En último lugar, la ira se correlaciona de manera inversa, significativa y muy significativa con los componentes interpersonal ($\rho = -.225$; $p = .032$) y estado de ánimo general ($\rho = -.294$; $p = .003$) en los adolescentes escolares de una institución educativa pública de la localidad de Surihuaylla Grande, distrito de San Sebastián en el departamento de Cusco. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

Según el objetivo general, “determinar la relación entre la agresión con la inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco”, los resultados obtenidos en la tabla 26 se evidencia una correlación estadística significativa, de tipo inversa y de grado bajo ($\rho = -.213$; $p = .020$) entre agresión e inteligencia emocional, reflejando que los escolares adolescentes que evidencian la práctica de inteligencia emocional en la interacción con sus compañeros en el centro educativo público tiene una relación inversa con las conductas agresivas que vienen manifestando en la convivencia escolar, datos que al ser comparados con lo encontrado por Cilliani (2020), concluyó que para ambas variables se encontró una correlación inversa, muy significativa y de grado medio ($\rho = -.304$ ($p < 0.01$)) entre inteligencia emocional y conducta agresiva. Del mismo modo, Mamani y Cutipa (2019) evidenció que la inteligencia emocional mantiene una correlación indirecta, de magnitud baja ($Rho = -.224$), y estadísticamente significativa ($p < .05$) con la agresividad. Simultáneamente, Durand (2019) concluyó que en un grupo de adolescentes escolares de una entidad pública la relación entre inteligencia emocional y agresividad fue inversa, baja y estadísticamente no significativa ($r = -.195$; $p = .054$), con estos resultados se afirma que la inteligencia emocional si contribuye de manera favorable con las conductas agresivas.

Además, Malca (2018) indica que la inteligencia emocional nos posibilita entender diferentes situaciones de la vida y vivir en armonía y tranquilidad, evitando toda clase de conflictos e inconvenientes, y más bien procurando entender las diferencias que poseemos toda la gente.

De acuerdo con el objetivo específico uno, “describir los niveles de agresión y de sus cuatro componentes: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad, en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco”, los resultados en las tablas 5, 6, 7, 8 y 9 nos revelan que el 35.9% (66) obtuvieron un grado medio de agresión física, el 29.9% (55) obtuvieron un grado bajo de agresión verbal, el 31.5% (58) obtuvieron un grado medio para el componente hostilidad, el 32.1% (59) obtuvieron un grado bajo para el componente ira y el 32.1% (59) obtuvieron un grado medio de agresión. Saucedo (2019) discrepa de estos resultados al encontrar que el 52% de educandos tienen un grado medio de agresividad verbal y 11% evidencia grados elevados de agresividad física. Por su parte, Rojas (2018) al

evaluar una muestra de educandos de secundaria en la localidad de San Juan de Lurigancho, preciso que el 72.2% presentan niveles altos de agresividad. Estos datos podrían explicarse a través de factores socioculturales, tales como el medio en que el adolescente vive. El adolescente puede vivir en un barrio donde la agresividad puede o no ser considerada un atributo muy valorado (Serrano, 2011).

En cuanto al objetivo específico dos, “Comparar la agresión en función al sexo, la edad y el grado escolar en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco”, los resultados en las tablas 19, 20 y 21 nos manifiestan que existen diferencias estadísticamente significativas y muy significativas ($p < .05$; $p < .01$) al comparar la agresión física, agresión verbal, hostilidad y agresión en función al sexo, edad y grado escolar, a favor de los grupos de hombres, de 16 años y 5º de secundaria quienes mostraron mayor rango promedio. Sin embargo, Cilliani (2020) al comparar la conducta agresiva según el sexo y edad cronológica en educandos de secundaria no encontró diferencias estadísticas significativas, por tanto, el comportamiento agresivo es similar entre los grupos.

Serrano (2011) menciona que “el hombre está dotado de mecanismos neurofisiológicos que le permiten comportarse agresivamente, pero la activación de estos mecanismos depende de la estimulación y está sujeta al control cortical” (p. 52). En otras palabras, parece que en los seres humanos la ira y la rabia están reguladas por la corteza cerebral altamente desarrollada que inhibe o desencadena la conducta agresiva. Así, la intensidad con la que se manifiesta el comportamiento agresivo, las formas específicas en que se exterioriza, las circunstancias en las que se expresa y los propósitos a los que se dirige están explícitos en gran medida por la experiencia social.

En relación al objetivo específico tres, “describir los niveles de inteligencia emocional en sus cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco”, los resultados expuestos en las tablas 11, 12, 13, 14, 15 y 16 nos revelan que el 23.9% (44) de educandos obtuvieron un grado promedio para inteligencia emocional, el 28.3% (52) obtuvieron un grado bajo para la dimensión intrapersonal, 29.9% (55) obtuvieron un grado promedio para la dimensión interpersonal, el 24.5% (45) obtuvieron un grado bajo para la dimensión adaptabilidad, el 26.1% (48) obtuvieron un grado promedio para la dimensión manejo de estrés y el

29.3% (54) obtuvieron un grado promedio para la dimensión estado de ánimo general. No obstante, Cilliani (2020) reporta que el 30.7% de los adolescentes de la localidad de San Martín de Porres presentan inteligencia emocional poco desarrollada. Mamani y Cutipa (2019) encontraron que el 30.9% de educandos del distrito de Tacna evidenció un nivel poco desarrollado. Discrepa también con los estudios de Rojas (2018) al hallar que el 84.9% de los estudiantes de San Juan de Lurigancho presentan una inteligencia emocional deficiente.

De acuerdo a BarOn (1997, citado por Ugarriza & Pajares, 2005), “la inteligencia emocional se desarrolla a lo largo del tiempo, cambia a través de la vida y se puede mejorar con entrenamiento, programas recuperativos y psicoterapia” (p. 21). La inteligencia emocional se combina con otros factores importantes para nuestra capacidad de adaptarnos con éxito a las demandas del entorno, como los rasgos de personalidad y el poder cognitivo del cerebro.

En cuanto al objetivo específico cuatro, “comparar la inteligencia emocional en función al sexo, la edad y el grado escolar, en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco” los resultados mostraron que existen discrepancias estadísticamente significativas y muy significativas ($p < .05$; $p < .01$) al comparar el componente interpersonal, intrapersonal e inteligencia emocional en función a la edad y grado escolar, a favor de los grupos de 13 años y 2º de secundaria. Cilliani (2020) respalda los resultados obtenidos, al comparar la inteligencia emocional de los adolescentes de la ciudad de San Martín de Porres según sexo, no encontró discrepancias estadísticas significativas ($p > .05$).

Mayer y Salovey (1997), BarOn (1997) y Goleman (1995) argumentan que los modelos que miden el constructo en términos de la autopercepción de los sujetos no capturan con precisión las discrepancias en inteligencia emocional entre varones y damas, sin embargo, lograrlo midiendo sus niveles en las distintas dimensiones.

En último lugar, referente al objetivo específico cinco, “establecer la relación específica entre los cuatro componentes de la agresión: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad con las cinco dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco”, cuyos resultados en la tabla 26 que existe relación inversa, significativa y muy

significativa entre agresión física con los cinco componentes de la inteligencia emocional: interpersonal ($\rho = -.227$; $p = .019$), intrapersonal ($\rho = -.246$; $p = .033$), adaptabilidad ($\rho = -.222$; $p = .030$), manejo de estrés ($\rho = -.262$; $p = .005$) y estado de ánimo general ($\rho = .269$; $p = .049$); también, existe relación inversa entre la agresión verbal con los cinco componentes de la inteligencia emocional: interpersonal ($\rho = -.114$; $p = .048$), intrapersonal ($\rho = -.250$; $p = .004$), adaptabilidad ($\rho = -.235$; $p = .041$), manejo de estrés ($\rho = -.211$; $p = .005$) y estado de ánimo general ($\rho = .247$; $p = .027$); además, existe relación inversa entre la hostilidad con tres componentes de la inteligencia emocional: intrapersonal ($\rho = -.169$; $p = .021$) adaptabilidad ($\rho = -.262$; $p = .002$) y manejo de estrés ($\rho = -.238$; $p = .006$); asimismo, existe relación inversa entre la ira con dos componentes de la inteligencia emocional: interpersonal ($\rho = -.225$; $p = .032$) y estado de ánimo general ($\rho = -.294$; $p = .003$).

En este sentido, Rojas (2018) aborda estos resultados informando que las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo presentan una correlación inversa moderada y significativa con la agresión (Spearman's $Rho > 0,3$; $p = .000$); por otro lado, la dimensión de adaptación (Rho de Spearman = $-.301$; $p = .001$) muestra una correlación inversa débil y significativa con la agresividad. Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) indicaron que los jóvenes que tienen una mayor competencia para comprender los sentimientos de los otros, pueden comprender mejor sus relaciones interpersonales. La coherencia de los resultados de la correspondencia entre la inteligencia emocional y las interacciones sociales destaca la relevancia del afrontamiento emocional en las interacciones agresivas.

La conducta agresiva, puede encontrarse asociada a múltiples aspectos y procesos psicológicos, entre los cuales destaca la inteligencia emocional, aptitud para el conocimiento y manejo de las emociones y sentimientos, como vivencias afectivas propias de los seres humanos. El estudio ha permitido comprobar que poseer un grado promedio de inteligencia emocional está asociado a una baja emisión de conductas agresivas; por tanto, será relevante que los agentes que participan en el ámbito educativo de los adolescentes consideren estos datos a fin de forjar una educación que no solo considere los componentes cognitivos como única vía de desarrollo y

formación integral, sino incluir el componente afectivo, como moderador en la práctica de conductas deseables y pro sociales.

5.2. Conclusiones

De acuerdo con los datos conseguidos y la respectiva interpretación estadística, sustentado en los objetivos marcados, se extraen las sucesivas conclusiones:

1. Respecto al objetivo general, se concluye que existe una correlación de tipo inversa, de nivel bajo y estadísticamente significativa ($\rho = -.213$; $p = .020$) con la variable inteligencia emocional; en otras palabras, a menor puntuación en agresión, mayor puntuación en inteligencia emocional para los educandos de una institución educativa pública de la localidad de Surihuaylla Grande, distrito de San Sebastián en la provincia y departamento de Cusco.
2. En cuanto al primer objetivo específico, se concluye que el 32.1% (59) de los adolescentes escolares obtuvieron un grado medio de agresión, el 25.5% (47) alcanzaron un grado bajo, el 20.1% (37) consiguieron un grado alto, el 13% (24) lograron un grado muy bajo y el grado muy alto quedo representado por un 9.2% (17). Asimismo, se obtuvo una media de 73.08, con una desviación estándar de 17.469.
3. Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que existen discrepancias estadísticamente significativas y muy significativas ($p < .05$; $p < .01$) al comparar la agresión física, agresión verbal, hostilidad y agresión en función al sexo, edad y grado escolar, a favor de los grupos de hombres, de 16 años y 5º de secundaria quienes mostraron mayor rango promedio.
4. En cuanto al tercer objetivo específico, se concluye que el 23.9% (44) de los adolescentes escolares obtuvieron un grado promedio para inteligencia emocional, el 22.3% (41) alcanzaron un grado bajo, el 20.7% (38) consiguieron un grado alto, el 17.4% (32) adquirieron un grado muy alto y el grado muy bajo quedo representado por un 15.8% (29). Además, se alcanzó una media de 151.38, con una desviación estándar de 18.837.
5. En cuanto al cuarto objetivo específico, se concluye que existen discrepancias estadísticamente significativas y muy significativas ($p < .05$; $p < .01$) al comparar el componente interpersonal, intrapersonal e inteligencia emocional en función a la edad y grado escolar, a favor de los grupos de 13 años y 2º de secundaria.

6. En relación al quinto objetivo específico, se concluye que se encontró relación inversa, significativa y muy significativa entre agresión física con los cinco componentes de la inteligencia emocional: interpersonal ($\rho = -.227$; $p = .019$), intrapersonal ($\rho = -.246$; $p = .033$), adaptabilidad ($\rho = -.222$; $p = .030$), manejo de estrés ($\rho = -.262$; $p = .005$) y estado de ánimo general ($\rho = .269$; $p = .049$); también, existe relación inversa entre la agresión verbal con los cinco componentes de la inteligencia emocional: interpersonal ($\rho = -.114$; $p = .048$), intrapersonal ($\rho = -.250$; $p = .004$), adaptabilidad ($\rho = -.235$; $p = .041$), manejo de estrés ($\rho = -.211$; $p = .005$) y estado de ánimo general ($\rho = .247$; $p = .027$); además, existe relación inversa entre la hostilidad con tres componentes de la inteligencia emocional: intrapersonal ($\rho = -.169$; $p = .021$) adaptabilidad ($\rho = -.262$; $p = .002$) y manejo de estrés ($\rho = -.238$; $p = .006$); asimismo, existe relación inversa entre la ira con dos componentes de la inteligencia emocional: interpersonal ($\rho = -.225$; $p = .032$) y estado de ánimo general ($\rho = -.294$; $p = .003$).

5.3. Recomendaciones

1. Se sugiere efectuar nuevas indagaciones sobre la misma población, pero con la intención de relacionar la inteligencia emocional con otras variables de sumo interés como agresividad, personalidad, estrés, consumo de sustancias psicoactivas, habilidades sociales, entre otras, para poder recabar información significativa que permita conformar el perfil psicológico de los adolescentes escolares.
2. Se recomienda a la institución educativa estatal, realice capacitaciones por parte del departamento de psicología, al personal docentes y padres de familia sobre el impacto que tiene el progreso de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la vida integral de los estudiantes. Así como, el impacto negativo en la convivencia escolar que genera la emisión de conductas agresivas.
3. Se recomienda diseñar e implementar un programa de perfeccionamiento de la inteligencia emocional para fortalecer las habilidades “intrapersonales e interpersonales, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo general”. De esta forma, se favorece el bienestar psicológico de los educandos que integran el estudio.

REFERENCIAS

- Arias, W. (2013). Avances en psicología: Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34. Recuperado de https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/13_arias.pdf
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social* (2da ed.). México: Grijalbo.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- BarOn, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Tesis doctoral sin publicar. Sudáfrica, Rhodes University.
- BarOn, R. (1997). *The emotional Quotient (EQ-i): A test of emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Heath Systems Ed.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte
- Buss A. y Perry, M. (1992) Cuestionario de Agresividad. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 452-459.
- Buss, A. (1961). *Psicología de la agresión* (1ra ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Cerezo, M., Carpio, M., García, M. & Casanova, P. (2016). *Relaciones entre inteligencia emocional, agresividad y satisfacción vital en universitarios*. (Tesis de posgrado). Universidad de Jaén. Andalucía, España. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63969/1/Psicologia-y-educacion_155.pdf
- Chester, K., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S. y Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25 (2), 61 – 64. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25805790/>
- Cilliani, F. (2020). *Inteligencia emocional y conducta agresiva en adolescentes del distrito de San Martín de Porres, Lima, 2020*. (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47820/Cilliani_AFA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Coles, J. (2009). Workplace safety: A meta-analysis of the roles of person and situation factors. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1103-1127.

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas – DEVIDA (2013). *IV Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria 2012*. Lima: DEVIDA.

Contini, E. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate*, 15 (2), 31 – 54. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/533>

Dollard, J., Doob, L, Miller, N, Mowerer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn: Yale University Press.

Durand, K. (2019). *Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima Sur*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3798/UNFV_DURAND_VARGAS_KATHERINE_ROSA_TITULO_PROFESIONAL_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espinoza, C. (2020). *Inteligencia emocional y conductas agresivas en los adolescentes: Revisión bibliográfica*. (Tesis de posgrado). Universidad Técnica de Machala. Machala, Ecuador. Recuperado de <http://186.3.32.121/bitstream/48000/16057/1/ECFCS-2020-PSC-DE00014.pdf>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Padres y Maestros*, (352), 34-39. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 85 – 108. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066006.pdf>

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairòs.

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.29 (1), 1 – 6. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2017). *Niñez y adolescencia, presente y futuro*. Recuperado de <https://www.unicef.org/peru/media/1626/file/Ni%C3%B1ez%20y%20adolescencia,%20presente%20y%20futuro.pdf>
- Fromm, E. (1989). *Anatomía de la destructividad humana* (3ra ed.). México: Editorial Siglo
- García, E. (2015). *La influencia de la inteligencia emocional en el comportamiento agresivo*. (Tesis de posgrado). Universidad de Málaga. Málaga, España. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11681/TD_GARCIA_SANC HO_Esperanza.pdf?sequence=1
- García, M. y Giménez, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 43-52. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional* (1ra ed.). Barcelona: Kairós.
- Halsband, S. y Barenbaum, R. (2008). *Neurobiología de la agresividad. Papel del litio y los antidepresivos* (pp. 19 -32). Buenos Aires: Polemos. Halsband Ed.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 29 – 41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657003.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2018). *Estadística de Seguridad Ciudadana: Informe Técnico*. Recuperado de

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnicon02_estadisticas-seguridad-ciudadana-set2017-feb2018.pdf

- Larraz, N., Urbon, E., Antoñanzas, J. y Salavera, C. (2020). *La satisfacción con la familia y su relación con la agresividad y la inteligencia emocional en adolescentes*. (Tesis de posgrado). Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/4247/4235>
- López, M., Sánchez, A., Rodríguez, L. y Fernández, M. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario AQ aplicado a población adolescente. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), pp. 79-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3040319>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Depósito digital de documentos de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsocua_a2016_cap1-2.pdf
- Lorenz, K. (1978). *Behind the Mirror* (1ra ed.). New York, London, Harcourt.
- Malca, A. (2018). *Inteligencia emocional y conductas agresivas en estudiantes de secundaria turno tarde, Institución Educativa Ramón Castilla – Ugel 02 – Lima 2018*. (Tesis de posgrado). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26678/Malca_EA_N.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mamani, E. y Cutipa, M. (2019). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa Luis Alberto Sánchez de la ciudad de Tacna, 2018*. (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú. Recuperado de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/2987>
- Martínez-Otero, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. *Revista Complutense de Educación*. 14 (1), 57-82. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27590762_proyeccion_educativa_de_la_inteligencia_afectiva

- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A. y Villavicencio, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista de Investigación en Psicología*, 15 (1), 147 – 161. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3674>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? .En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Merino, G. (2018). *Relación entre agresividad e inteligencia emocional percibida por estudiantes adolescentes en la ciudad de Valparaíso*. (Tesis de posgrado). Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile. Recuperado de https://www.academia.edu/43938517/Tesis_RELACION_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_Y_AGRESIVIDAD_ADOLESCENTES_VALPARAISO_Portada_%Dndice_y_Conclusiones_en_pdf
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2017). *Estadística sobre violencia escolar en el Perú*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Myers, D. (2004). *Psicología Social*. Bogotá: Editorial Mc Graw – Hill.
- Papalia, D., Feldman, R., y Martorell G. (2012). *Desarrollo Humano* (12a ed.). México D.F: McGraw-Hill Education.
- Quijano, S. & Ríos, M. (2015). *Agresividad en adolescentes de educación secundaria de una Institución educativa Nacional* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Recuperado de http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/usat/350/1/TL_QuijanoSignoriStephanie_RiosFernan
- Quispe, R. (2018). *Inteligencia emocional y conducta antisocial delictiva en estudiantes de secundaria de dos distritos de Lima Sur*. (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/871/1/Quispe%20Rodolfo.pdf>
- Rojas, J. (2018). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de educación secundaria de dos instituciones privadas de Lima Metropolitana y Callao, 2018*.

- (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25817/Rojas_SJM.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Saucedo, A. (2019). *Agresividad e inteligencia emocional en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N°10030 Naylamp, Chiclayo*. (Tesis de posgrado). Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38741/Saucedo_UAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Serrano, I. (2011). Conducta agresiva en niños y adolescentes. Características clínicas, evaluación e intervención. En M. T. González, (Ed.) *Psicología Clínica de la infancia y de la adolescencia* (pp. 45-74). Madrid: Pirámide.
- Tapia, M. (2020). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa "Karl Weiss"- Chiclayo*. (Tesis de posgrado). Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49394/Tapia_BMY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tintaya, Y. (2017). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry- AQ en adolescentes de Lima Sur*. (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú. Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/433/1/TINTAYA%20GAMARRA%20YESSENIA.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129 – 160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11 – 58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
¿Cuáles es la relación entre la agresión con la inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco?	Objetivo general:	Hipótesis general:	Variable 1:	Tipo de investigación:
	Objetivos específicos:	Hipótesis específicas:	Dimensiones:	Diseño de investigación:
	1) Describir los niveles de agresión y de sus cuatro componentes: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.	HG: La agresión se relaciona significativamente con la inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco. HO: La agresión no se relaciona significativamente con la inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco. H _{e1} : Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función al sexo de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco. H _e : No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus	Agresión • Agresión física. • Agresión verbal. • Ira. • Honestidad.	Correlacional No experimental Población y muestra:
	2) Comparar la agresión en función al sexo, la edad y el grado escolar en		Variable 2: Inteligencia emocional Dimensiones:	La población estuvo constituida por 351 estudiante de educación secundaria de la Institución Educativa Pública "Bolivariano" La muestra quedó fijada en 184 estudiantes del 2º al 5º grado de educación secundaria, cantidad que fue obtenido mediante un proceso de muestreo no probabilístico de tipo intencional.

escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

- 3) Describir los niveles de inteligencia emocional en sus cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

- 4) Comparar la inteligencia emocional en función al sexo, la edad y el grado escolar, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

dimensiones en función al sexo de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_{e2} : Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función a la edad de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_0 : No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función a la edad de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_{e3} : Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función al grado escolar de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H_0 : No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la agresión y sus dimensiones en función al grado escolar de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

- Intrapersonal.
- Interpersonal.
- Adaptabilidad.
- Manejo de estrés.
- Estado de ánimo.

Técnica:
Encuesta

Instrumentos de medición:

Questionario de Agresión de Buss y Perry (1992).

Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn

-
- 5) Establecer la relación específica entre las cuatro dimensiones de la agresión: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad con las cinco dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
- H_{e4} : Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al sexo de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
- H_0 : No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al sexo de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
- H_{e5} : Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función a la edad cronológica de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
- H_0 : No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función a la edad cronológica de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.
-

H₆: Existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al grado escolar de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H₆: No existen discrepancias estadísticas significativas al comparar la inteligencia emocional y sus dimensiones en función al grado escolar de los escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H₇: Existen relaciones estadísticas significativas entre las cuatro dimensiones de la agresividad: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad con las cinco dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en escolares adolescentes de un centro educativo público de una ciudad de Cusco.

H₇: No existen relaciones estadísticas significativas entre las cuatro dimensiones de la agresividad: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad con las cinco

dimensiones de la inteligencia emocional:
intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad,
manejo del estrés y estado de ánimo general,
en escolares adolescentes de un centro
educativo público de una ciudad de Cusco.

Anexo 2: Protocolo de los instrumentos

CUESTIONARIO DE AGRESIÓN (AQ)

Buss y Perry (1992)

INSTRUCCIONES

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones con respecto a situaciones que podrían ocurrirte. A las que deberás contestar escribiendo un aspa "X" según la alternativa que mejor describa tu opinión.

CF = Completamente falso para mí

BF = Bastante falso para mí

VF= Ni verdadero, ni falso para mí

BV = Bastante verdadero para mí

CV = Completamente verdadero para mí

Recuerda que no hay respuestas buenas o malas, sólo interesa conocer la forma como tú percibes, sientes y actúas en esas situaciones.

ÍTEMS	CF	BF	VF	BV	CV
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.					
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.					
3. Me enojo rápidamente, pero se me pasa en seguida.					
4. A veces soy bastante envidioso.					
5. Si me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.					
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente					
7. Cuando estoy frustrado, muestro el enojo que tengo.					
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.					
9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.					

10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.					
11. Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar.					
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.					
13. Suelo involucrarme en las peleas más de la cuenta.					
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, suelo discutir con ellos.					
15. Soy una persona pacífica.					
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.					
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.					
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.					
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.					
20. Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas.					
21. Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos.					
22. Algunas veces pierdo el control sin razón.					
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.					
24. No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.					
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.					
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.					
27. He amenazado a gente que conozco.					
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.					
29. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.					

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn: NA

Adaptado por Dra. Nelly Ugarriza Chávez

INSTRUCCIONES:

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

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

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

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4

12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4

37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me fastidio fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario

JOHANS GUILLEN ACHARTE 5

INFORME DE ORIGINALIDAD

25%

INDICE DE SIMILITUD

25%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

4%

2

repositorio.autonoma.edu.pe

Fuente de Internet

2%

3

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

archive.org

Fuente de Internet

1%

5

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

6

core.ac.uk

Fuente de Internet

1%

7

repositorio.upeu.edu.pe

Fuente de Internet

1%

8

dspace.palermo.edu

Fuente de Internet

1%

9

repositorio.une.edu.pe

Fuente de Internet

1%