

**Inteligencia emocional en relación con las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y
11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar – 2020**

Autoras:

Camargo Domínguez, Denis Luz

Pertuz Gómez, Julieth Samay

Universidad Popular del Cesar

Facultad de derecho, ciencias políticas y sociales

Programa de psicología

Valledupar, Cesar

2021

**Inteligencia emocional en relación con las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y
11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar- 2020**

Trabajo presentado como requisito para optar el grado de psicóloga

Autoras:

Camargo Domínguez, Denis Luz

Pertuz Gómez, Julieth Samay

Asesores:

Martínez Suárez, Antonio del Cristo

Barrios Deluque. Nohemí

Universidad Popular del Cesar

Facultad de derecho, ciencias políticas y sociales

Programa de psicología

Valledupar, Cesar

2021

Agradecimientos

En primera medida, agradecemos a Dios por permitirnos cumplir esta meta y estar con nosotras en cada momento de nuestras vidas, pues sin él nada de esto hubiera sido posible.

En segunda instancia, agradecemos a la Universidad Popular del Cesar y al programa de psicología por ayudarnos, enseñarnos, capacitarnos, entrenarnos y acompañarnos en nuestro proceso de formación académica y otorgarnos todos y cada uno de los conocimientos pertinentes y necesarios para convertirnos en profesionales ejemplares. Específicamente queremos destacar la labor tan ardua que nuestro asesor metodológico Antonio del Cristo Martínez Suárez, lleva a cabo con nuestro proyecto de grado, ya que creyó en nosotras desde el primer momento y nos acompañó desde el principio hasta el final, dando siempre lo mejor de él, su empeño, esfuerzo, dedicación, tiempo, entrega y empatía, apoyándonos incluso en los momentos más difíciles y complejos de todo este proceso. Gracias por el privilegio de hacernos parte del curso, que él llamó “Preescolar”. Por otro lado, agradecemos a nuestra asesora temática Nohemí Barrios por brindarnos su respaldo, conocimientos, guía y orientación para culminar esta investigación con éxito.

Agradecemos a la Institución Educativa INRICABA de Achí, Bolívar, por abrirnos las puertas y estar prestos a colaborar con entera disposición, para poder aplicar los instrumentos psicológicos a la población requerida.

Por último, agradecemos a nuestros familiares y amigos que están con nosotros en todo este tiempo mostrándonos su apoyo incondicional, su confianza y amor.

Dedicatoria

A Dios, que ha sido mi guía y me dado la sabiduría, inteligencia y entendimiento, para culminar mi carrera profesional, por nunca abandonarme ni desampararme en mi proceso académico, por recordarme en todo momento que debía esforzarme y ser valiente, que no tuviera miedo ni que desmayara porque él siempre estaría conmigo sosteniéndome de su mano derecha, por otorgarme de su gracia, misericordia e infinito amor, alineándome en su voluntad que es buena, agradable y perfecta, dándome mucho más de lo que una vez soñé.

A mis padres, Jairo Pertuz y Yadira Gómez por haberme apoyado en cada etapa de mi vida, por haber creído en mi dando todo y más para que yo pudiera llegar a ser lo que soy hoy, por todo su esfuerzo y sacrificio, por darme su amor incondicional y brindarme la oportunidad de ser una gran profesional, ellos son el motor que me impulsa a ser mejor cada día y avanzar sin importar las adversidades.

A mis hermanas, Paola Pertuz y Patricia Pertuz mis gemelas favoritas, las que sin importar que, han dado la lucha a mi lado, mi compañía fiel e incondicional, ellas han sido mi rayo de luz y esperanza en los momentos más difíciles, apoyándome y ayudándome cuando sentía desmayar, sin duda alguna son mi pedazo de cielo aquí en la tierra.

A mis amigos y familiares, por haber sido de gran bendición en mi camino, por su dedicación, comprensión y apoyo, pues han sido un complemento fundamental en mi formación personal y académica. En especial, quiero resaltar a mi compañera, amiga y hermana Denis Camargo, por haber sido mi compañera de batallas desde el primer instante, por todos los momentos buenos y malos que nos permitieron llegar a la meta y lograr juntas nuestro sueño.

Julieth Samay Pertuz Gómez

Dedicatoria

A Dios por bendecirme en entendimiento, inteligencia, sabiduría y salud para poder llevar a cabo mis metas y objetivos, por siempre mostrarme su amor, y guía en cada una de las etapas de mi proceso académico.

A mis padres, Roberto Camargo y Denis Domínguez por ser mi apoyo constante en cada uno de mis pasos, por ser mi motivación constante y cada una de sus oraciones que permitieron que hoy en día finalizara mi carrera profesional y ser quien soy, por siempre creer en mí, por ser mi mayor fortaleza ante las adversidades que se presenten en la vida.

A mis hermanos Karen Camargo y Roberto Camargo quienes nunca me han dejado sola, sin importa los diferentes rumbos que cada uno lleva en esta vida, siempre me han mostrado su amor y apoyo incondicional, a mi hermana por ser un gran ejemplo a seguir de las cuales aprendí tantas cosas y agradezco hoy en día, y cada una de sus palabras y tiempo que me brindó.

A mi esposo por siempre ser un gran apoyo, y llenar mi camino de alegría, por ser ese compañerito en mi proceso académico, por brindarme su amor, comprensión y esperarme sin importar los kilómetros que nos separaban.

A mis amigos y familiares por ser una gran bendición, y sostén en este proceso, por su comprensión, aliento incondicional en el día a día de mi formación académica, en especial quiero resaltar a mi compañera Julieth Pertuz, quien se convirtió en esa hermana y amiga que la vida universitaria me regaló, del cual estoy muy agradecida con Dios por siempre luchar, sin importar lo difícil que fuera y lograr cumplir juntos nuestros sueños.

Denis Luz Camargo Domínguez

Tabla de contenido

Resumen	12
Abstrac	13
Introducción	14
Capítulo I. El problema de la investigación	17
<i>1.1 Título</i>	17
<i>1.2 Planteamiento del problema</i>	17
<i>1.3 Pregunta de investigación</i>	23
<i>1.4 Objetivos</i>	24
1.4.1 Objetivo General.	24
1.4.2 Objetivos específicos.	24
<i>1.5 Justificación</i>	25
Capítulo 2. Marco referencial	27
<i>2. 1 Antecedentes</i>	27
2.1.1 Antecedentes Internacionales.	27
2.1.2 Antecedentes nacionales, regionales y locales.	40
<i>2.2 Bases teóricas</i>	45
2.2.1 Modelos de la Inteligencia Emocional.	45
2.2.2 Teoría de las conductas agresivas.	48
2.2.3 La inteligencia emocional y conductas agresivas en el contexto educativo.	52
2.2.4 Adolescencia.	56
<i>2.3 Sistema de variables</i>	58
2.3.1 Variables cuantitativas y cualitativas del estudio	58
<i>2.4 Marco contextual</i>	61
<i>2.5 Marco legal</i>	62
Capítulo 3. Marco metodológico	67
<i>3.1 Enfoque de la investigación</i>	67
<i>3.2 Diseño de la investigación</i>	68
<i>3.3 Corte de la investigación</i>	69
<i>3.4 Tipo de investigación</i>	70
<i>3.5 Población, muestra y muestreo</i>	71
3.5.1 Población.	71

3.5.2 Muestra.	72
3.5.3 Muestreo.	73
3.6 Hipótesis	75
3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	75
3.7.1 Instrumento psicométrico TMMS-24.	76
3.7.2 Instrumento psicométrico AQ.	82
3.8 Consideraciones éticas	87
Capítulo 4. Resultados	90
4.1 Análisis de datos	90
4.2 Correlaciones	106
Discusión	136
Conclusiones	150
Recomendaciones	152
Referencias	154
Anexos	166

Lista de tablas

<i>Tabla 1 Bases de datos</i>	40
<i>Tabla 2 Operacionalización de las variables sociodemográficas</i>	59
<i>Tabla 3 Tabla de información para la muestra</i>	74
<i>Tabla 4 Baremos del TMMS.24</i>	78
<i>Tabla 5 Alfa de Cronbach del TMMS.24</i>	79
<i>Tabla 6 Operacionalización de la variable del TMMS.24</i>	80
<i>Tabla 7 Baremos del AQ</i>	83
<i>Tabla 8 Operacionalización de variable del AQ</i>	84
<i>Tabla 9 Distribución de los datos en el KS de la dimensión Atención emocional</i>	106
<i>Tabla 10 Distribución de los datos en el KS de la dimensión Claridad emocional</i>	107
<i>Tabla 11 Distribución de los datos en el KS de la dimensión Reparación emocional</i>	107
<i>Tabla 12 Distribución de los datos en el KS de la dimensión Agresividad física</i>	107
<i>Tabla 13 Distribución de los datos en el KS de la dimensión Hostilidad</i>	107
<i>Tabla 14 Distribución de los datos en el KS de la dimensión Agresividad verbal</i>	107
<i>Tabla 15 Distribución de los datos en el KS de la dimensión Ira</i>	109
<i>Tabla 16 Dimensiones de la variable en estudio que se distribuyen de manera normal</i>	108
<i>Tabla 17 Dimensiones de la variable en estudio que se distribuyen de manera no normal</i>	109
<i>Tabla 18 Escala de interpretación del coeficiente de correlación de Pearson</i>	111
<i>Tabla 19 Grado de relación según el coeficiente de correlación del Rho de Spearman</i>	112
<i>Tabla 20 Correlación entre la dimensión Atención emocional y Agresividad física con la prueba paramétrica de Pearson</i>	113
<i>Tabla 21 Correlación entre la dimensión Claridad emocional y Agresividad física con la prueba paramétrica de Pearson</i>	114
<i>Tabla 22 Correlación entre la dimensión Reparación emocional y Agresividad física con la prueba paramétrica de Pearson</i>	115
<i>Tabla 23 Correlación entre la dimensión Atención emocional y Hostilidad con la prueba paramétrica de Pearson</i>	116
<i>Tabla 24 Correlación entre la dimensión Claridad emocional y Hostilidad con la prueba paramétrica de Pearson</i>	117
<i>Tabla 25 Correlación entre la dimensión Reparación emocional y Hostilidad con la prueba paramétrica de Pearson</i>	117
<i>Tabla 26 Correlación entre la dimensión Atención emocional y agresividad verbal con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman</i>	118
<i>Tabla 27 Correlación entre la dimensión Claridad emocional y agresividad verbal con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman</i>	119
<i>Tabla 28 Correlación entre la dimensión Reparación emocional y agresividad verbal con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman</i>	120
<i>Tabla 29 Correlación entre la dimensión Atención emocional e Ira con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman</i>	122
<i>Tabla 30 Correlación entre la dimensión Claridad emocional e Ira con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman</i>	123

<i>Tabla 31 Correlación entre la dimensión Reparación emocional e Ira con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman</i>	124
<i>Tabla 32 Distribución de los datos en el KS de la variable inteligencia emocional</i>	125
<i>Tabla 33 Distribución de los datos en el KS de la variable conductas agresivas</i>	126
<i>Tabla 34 Variables en estudio que se distribuyen de manera normal</i>	126
<i>Tabla 35 Variable y dimensiones que se distribuyen de manera normal y no normal</i>	127
<i>Tabla 36 Variable y dimensiones en estudio que se distribuyen de manera normal</i>	127
<i>Tabla 37 Correlación entre la variable inteligencia emocional y conductas agresivas con la prueba paramétrica de Pearson</i>	128
<i>Tabla 38 Correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad física con la prueba paramétrica de Pearson</i>	128
<i>Tabla 39 Correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión hostilidad con la prueba paramétrica de Pearson</i>	129
<i>Tabla 40 Correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad verbal con la prueba no paramétrica de Spearman</i>	130
<i>Tabla 41 Correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión ira con la prueba no paramétrica de Spearman</i>	132
<i>Tabla 42 Correlación entre la variable conductas agresivas y la dimensión atención emocional con la prueba paramétrica de Pearson</i>	133
<i>Tabla 43 Correlación entre la variable conductas agresivas y la dimensión claridad emocional con la prueba paramétrica de Pearson</i>	134
<i>Tabla 44 Correlación entre la variable conductas agresivas y la dimensión reparación emocional con la prueba paramétrica de Pearson</i>	135

Lista de figuras

<i>Figura 1 Imagen geográfica de la ubicación del colegio INRICABA</i>	61
<i>Figura 2 Género de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	90
<i>Figura 3 Edad de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	91
<i>Figura 4 Estrato socioeconómico de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	92
<i>Figura 5 Religión de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	93
<i>Figura 6 Grados de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	93
<i>Figura 7 Dimensión: Atención emocional de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	94
<i>Figura 8 Dimensión: Claridad emocional de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	95
<i>Figura 9 Dimensión: Reparación emocional de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	97
<i>Figura 10 Resultado global de la variable inteligencia emocional de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	99
<i>Figura 11 Dimensión: Agresividad física de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	100
<i>Figura 12 Dimensión: Agresividad verbal Agresividad física de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	101
<i>Figura 13 Dimensión: Ira de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	103
<i>Figura 14 Dimensión: Hostilidad de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	104
<i>Figura 15 Resultado global de la variable conductas agresivas de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.</i>	105

Lista de anexos

<i>Anexo 1 Formato de consentimiento informado</i>	<i>166</i>
<i>Anexo 2 Datos sociodemográficos</i>	<i>168</i>
<i>Anexo 3 Formato del instrumento del TMMS-24 para medir la inteligencia emocional</i>	<i>169</i>
<i>Anexo 4 Formato del instrumento del AQ de las conductas agresivas</i>	<i>171</i>
<i>Anexo 5 Link de los formatos de los instrumentos utilizados desde la plataforma Google form por vía digital</i>	<i>173</i>
<i>Anexo 6 Carta del CDIJ confirmación de los asesores</i>	<i>174</i>
<i>Anexo 7 Carta de confirmación de la Institución educativa INRICABA</i>	<i>175</i>

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general determinar la inteligencia emocional en relación con las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar- 2020. Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal, de tipo correlacional, en el que se aplican dos instrumentos psicológicos, el TMMS-24 para medir la variable inteligencia emocional (IE) y el AQ para medir las conductas agresivas, en una muestra de 60 estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 20 años.

Los resultados obtenidos entre la variable inteligencia emocional y conductas agresivas demuestran, que la correlación no es estadísticamente significativa ($p=,586$) y que la correlación no difiere significativamente de cero ($r=,072$), por lo tanto, no hay bases para argumentar que la inteligencia emocional se relacione con las conductas agresivas. A nivel global, en la variable inteligencia emocional (IE), predomina el nivel medio con un 65% y en las conductas agresivas, se evidencia que tienen predominancia los niveles alto y medio con igual porcentaje de 28% respectivamente.

Palabras clave: Inteligencia emocional, conductas agresivas, agresividad, emocional.

Abstrac

The general objective of this research is to determine emotional intelligence in relation to aggressive behaviors of 10th and 11th grade students from INRICABA school in Achi, Bolívar- 2020. This study has a quantitative approach, with a non-experimental design, of Cross-sectional, correlational type, in which two psychological instruments are applied, the TMMS-24 to measure the variable emotional intelligence (EI) and the AQ to measure aggressive behaviors, in a sample of 60 students aged between 14 and 20 years.

The results obtained between the variable emotional intelligence and aggressive behaviors showed that the correlation is not statistically significant ($p = .586$) and that the correlation does not differ significantly from zero ($r = .072$), therefore, there are no bases for argue that emotional intelligence is related to aggressive behaviors. At a global level, in the variable emotional intelligence (EI), the medium level predominates with 65% and in aggressive behaviors, it is evidenced that the high and medium levels predominate with the same percentage of 28% respectively.

Keywords: Emotional intelligence, aggressive behaviors, aggressiveness, emotional.

Introducción

A lo largo del tiempo, las conductas agresivas han estado presentes en la vida de los seres humanos, viéndose reflejada con mayor ímpetu en la actualidad en los diferentes contextos en los que los individuos socializan, incluyendo el contexto educativo, donde se puede apreciar altos índices de violencia y acoso escolar, manifestadas en dichas conductas agresivas, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

A medida que los estudiantes entran en la etapa de la adolescencia, se puede notar de una forma significativa que éstos tienen cambios a nivel físico, cognitivo, social, psicológico, entre otros, por lo tanto, esto se observa en la conducta de ellos. Los adolescentes en la mayoría de los casos, suelen tener comportamientos impulsivos y falta de autocontrol, por ende, se les dificulta manejar, expresar, comprender sus emociones, afectando las relaciones intrapersonales e interpersonales, teniendo en cuenta que en esta etapa del ciclo vital, se sigue creciendo y madurando en la inteligencia emocional, dado que ésta, es aquella que permite interpretar, reflexionar sobre los estados emocionales, entender, regular y modificar las emociones propias y ajenas de forma adecuada, teniendo un comportamiento óptimo frente a las dificultades que se les presentan en la cotidianidad.(Espinoza, 2020)

Uno de los principales problemas con los que se asocia un manejo inadecuado de las emociones, es la aparición de conductas agresivas, en Colombia, esta problemática afecta a la comunidad educativa, puesto que genera múltiples consecuencias como: bajo rendimiento académico, presencia de acoso o bullying alterando el clima escolar, el cual desfavorece el aprendizaje, perjudicando el área social, psicológica o física, entre otros. Por

el contrario, contar con estudiantes que presenten un buen desarrollo de la inteligencia emocional trae consigo beneficios como: autocontrol, empatía, manejo adecuado de las emociones, buenas relaciones interpersonales, entre otros.

Por consiguiente, esta investigación se lleva a cabo con el objetivo general de determinar la inteligencia emocional en relación con las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar- 2020. Por otro lado, en los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

Primeramente, describir los datos sociodemográficos de los estudiantes como: edad, género, religión, grado y estrato socioeconómico mediante la realización de una encuesta. En segunda instancia, identificar la atención, claridad y reparación emocional en los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA por medio del test psicométrico TMMS-24. En tercera medida, detallar la agresividad física, verbal, ira y hostilidad en la población de estudio a través del cuestionario AQ versión adaptada al español. Como último, establecer la relación entre la atención, claridad, reparación emocional y la agresividad física, verbal, ira, hostilidad en los sujetos de estudio.

Esta investigación, tiene una gran relevancia debido a que permite contribuir en el desarrollo de la ciencia, y específicamente al campo educativo de la psicología, dado que esta es una temática poco estudiada e investigada a nivel general.

Para lograr los objetivos propuestos se realiza una recolección de datos de una muestra, éstos se analizan, para posteriormente obtener resultados y poder así extraer conclusiones pertinentes de las variables en estudio, por lo cual, en esta investigación se concluye que no existe relación entre las dos variables en estudio dado que, la correlación no difiere significativamente de 0 y adicionalmente no es estadísticamente significativa.

En cuanto a las limitaciones, hubo complicaciones para la recopilación de los antecedentes, pues no se encuentran investigaciones nacionales, regionales o locales que relacionen las dos variables. Por otro lado, la emergencia sanitaria (Covid-19) dificulta de diversas formas el proceso para la aplicación de los instrumentos psicológicos.

Capítulo I. El problema de la investigación

1.1 Título

Inteligencia emocional en relación con las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar- 2020.

1.2 Planteamiento del problema

En Colombia, se ha venido evidenciando una problemática durante los últimos años, ésta es el acoso escolar, el cual ha cobrado mucha fuerza e importancia, afectando significativamente a la sociedad en general y particularmente a las instituciones educativas, ésta puede manifestarse en conductas agresivas por parte de los estudiantes, presentándose tanto dentro como fuera de los colegios.

La Unesco establece en su estudio, que el acoso escolar abarca tanto la violencia física, en la cual entra: las peleas, ataques físicos, castigos corporales y acoso, como la violencia psicológica que incluye: el maltrato verbal, abuso emocional, exclusión social, la intimidación y por ultimo las sexuales, donde se evidencia tanto el intento, como la consecución de actos sexuales sin consentimiento, contacto no deseado y acoso sexual. (“Acoso escolar: Uno de cada tres estudiantes son víctimas”, 2020)

Seguidamente, en la revista Semana (“Acoso escolar: Uno de cada tres estudiantes son víctimas”, 2020) se ve reflejado un artículo, en el cual se determina que esta problemática se ha hecho muy visible en Colombia, tanto así que un reciente informe de la Organización No Gubernamental (ONG) Bullying sin fronteras, establece que entre “octubre de 2017 y octubre de 2018, se registraron 2.981 casos de matoneo escolar, asimismo, la Encuesta Nacional de Salud Escolar indica que uno de cada cinco estudiantes ha sufrido agresiones físicas o ha sido víctima de acoso escolar” (párr.7). Cabe resaltar, que

estas cifras son aproximadas, dado que muchos de los casos no son denunciados y en ocasiones, ni siquiera se sabe que están siendo víctimas de dichas conductas.

Por otra parte, se encuentra que, de acuerdo con los resultados de las pruebas Pisa adelantadas por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde se pregunta a los estudiantes por el clima escolar, se obtiene como resultado las siguientes cifras:

En Colombia, 32% de los estudiantes reportaron haber sido víctimas de bullying o acoso escolar por lo menos algunas veces al mes, en comparación con 23% de media en todos los países de la OCDE, evidencia de cómo ha crecido la problemática en el país. (“Acoso escolar: Uno de cada tres estudiantes son víctimas”, 2020, párr.9)

Esta problemática, no solo afecta a Colombia, pues también se presenta en diferentes países del mundo de formas distintas, por ello desde el 2013, se declara el 2 de mayo como el día Internacional Contra el Acoso Escolar.

Con relación a ello, el Congreso de la República de Colombia, expide la Ley 1620 (2013) a través de la cual se crea el "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar", la cual es de estricto cumplimiento en las instituciones del país.

De manera particular, se ha evidenciado que en los círculos sociales de los colectivos estudiantiles del departamento de Bolívar, se muestra una problemática generalizada, que es muy fácil de detectar con solo observar el comportamiento de los

jóvenes estudiantes, tanto dentro como fuera del aula de clases, la cual se manifiesta a través de conductas inadecuadas e inapropiadas, donde se generan una desmedida de fuerzas y palabras en la que de una u otra forma afecta el entorno social, provocando así, un ambiente conflictivo, generando daño a terceros e incluso a sí mismos, estos comportamientos se denominan conductas agresivas que, según Marí et al.(2012, citado en Flores & Ynoñán, 2018) las definen como “el acto u obrar en contra de alguna persona con la finalidad de maltratarla, hierirla, causándole daño, esto se produce por algún acontecimiento o hecho negativo el cual es el motor que provoca todas estas acciones negativas”(p.27)

Por consiguiente, el programa de psicología de la Universidad Tecnológica de Bolívar, realiza una investigación en la cual tienen como objetivo dar a conocer cómo la violencia impide que haya un buen desarrollo de las actividades cotidianas dentro del aula de clases, este estudio está dirigido por la docente Domínguez (s.f.), en la cual encuentran que:

La violencia escolar en las aulas de clase de varios colegios en la ciudad de Cartagena (Bolívar), obstaculiza el desarrollo integral de los estudiantes y compromete la garantía del derecho a una educación con calidad. En los resultados de la investigación, se afirma que el 65% de los niños y las niñas participantes del estudio, consideran que el acoso en la escuela se presenta en un nivel medio (algunas veces). El 16,4% afirman que es alto el nivel de acoso, se sienten víctimas de conductas intimidadoras tales como insultos, golpes y burlas. El 11,2% manifiesta que siempre realizan acciones agresivas verbales y físicas a sus

compañeros y el 17% de los chicos reconocen la presencia, en un alto grado, de señales de ansiedad y tristeza. (párr.3)

Con lo anterior, se muestra que en Cartagena (Bolívar), los índices de violencia escolar no son alentadoras. Un estudio llevado a cabo en el año 2014 por la Universidad Tecnológica de Bolívar demuestra que el 66,5% de jóvenes de colegios oficiales de Cartagena, entre los 12 y 21 años, reconocen haber agredido a un compañero de colegio, mientras que 19,5% afirma haber acosado o amenazado a otros (Garcés, 2014, citado en Jiménez, Y & Jiménez, J, 2018)

En este sentido, el 2 de julio del 2017 la policía de infancia y adolescencia da a conocer al menos 6 casos de Bullying escolar en el sur de Bolívar. Las principales víctimas tienen edades comprendidas entre los 12 y 16 años cursando sus estudios en colegios de Magangué, Bolívar. Gran parte de estos casos, se atienden en el propio colegio, por ende, la cifra de casos puede ser más alta. De acuerdo con las autoridades, en estos casos se dan conductas agresivas manifestadas en insultos, golpes, amenazas, empujones entre otros, causándole graves afectaciones tanto físicas como psicológicas. (“Policía de infancia y adolescencia reporta seis casos de bullying escolar en el sur de Bolívar”, 2017)

De igual forma, en el municipio de San Jacinto, departamento de Bolívar, también se muestran conductas agresivas por parte de los estudiantes de las instituciones educativas, concretamente en el colegio Pío XIII, donde se aplican unas encuestas para determinar el nivel de violencia en el colegio a una muestra de docentes, padres y estudiantes de la institución, en los resultados reflejan que en la institución se presentan agresiones habituales como “peleas entre estudiantes por dentro de la institución, siendo la verbal la más recurrente, pero también presentándose un significativo nivel de agresiones físicas e

incluso agresiones que incluyen lo verbal y lo físico al mismo tiempo” (Marrugo et al. 2016, p. 79)

Es por ello, que se considera que la agresión entre compañeros es la forma más común de violencia escolar, esto ha tenido grandes repercusiones en el contexto educativo, ya que perjudica significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases, y así mismo las relaciones interpersonales del estudiante con los individuos de su entorno escolar. (Estévez & Jiménez, T, 2014). Por lo tanto, es evidente que las conductas agresivas en los estudiantes del departamento de Bolívar, se ha convertido en un problema social en los contextos educativos, debido a las manifestaciones agresivas de los adolescentes, pudiéndose observar en su forma de comportarse, expresarse, comunicarse y en las relaciones interpersonales e intrapersonales de los estudiando, creando todo tipo de dificultades y conflictos que afectan la convivencia escolar.

En la mayoría de los casos las conductas agresivas se producen por dificultad en la autorregulación y autocontrol, esto puede relacionarse con la falta de desarrollo de inteligencia emocional que tienen los alumnos, por consiguiente, se hace necesario que los estudiantes puedan aumentar la capacidad de manejar y controlar sus emociones, teniendo en cuenta que esta es la base para que los colectivos puedan adquirir un comportamiento más óptimo y adecuado, no sólo en la institución educativa sino también en su diario vivir, pues como plantea Goleman (citado en Jiménez, A 2018), la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, motivarse a sí mismos, para manejar acertadamente las emociones.

Por lo cual, uno de los principales problemas con los que se asocia un manejo inadecuado de las emociones es la aparición de conductas agresivas. Estudios recientes

como los de Garaigordobil y Oñederra, (2010, citado en Cerezo et al. 2016) e Inglés et al. (2014, citado en Cerezo et al. 2016) han mostrado una relación negativa entre inteligencia emocional y agresividad, centrándose en la etapa de la adolescencia. Las personas con alta inteligencia emocional presentan una mayor habilidad para percibir y comprender las emociones propias y ajenas, y una mayor capacidad de regulación de éstas, lo cual facilita el desarrollo de patrones de comportamiento más adecuados en las relaciones con sus iguales.

También se han asociado los bajos niveles en IE con la aparición de conducta agresiva en adolescentes (Inglés, et al 2014, citado en Cerezo et al 2016). En concreto, el comportamiento agresivo se ha relacionado con algunas dimensiones de la IE, como son la comprensión y la regulación emocional. También Siu (2009, citado en Cerezo et al. 2016)), encuentra en una muestra de adolescentes que, el manejo inadecuado de las emociones se asociaba a niveles altos de problemas de conducta, como la agresividad y la delincuencia.

Es fundamental, que los planteles educativos focalicen la importancia de desarrollar la inteligencia emocional, ya que si tienen los conocimientos previos y los llevan a la práctica, se ve reflejado en las conductas de la comunidad estudiantil, dado que tener estudiantes altamente conflictivos, violentos y con conductas agresivas, puede perjudicar gravemente la calidad del clima escolar y el rendimiento académico de su alumnado.

Por ende, se hace necesario analizar si existe relación entre la inteligencia emocional y las conductas agresivas, por tal razón, en esta investigación se desea corroborar o refutar las hipótesis establecidas y determinar, ¿cuál es la relación entre la inteligencia emocional y las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar-2020?

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar-2020?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General.

- ❖ Determinar la inteligencia emocional en relación con las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar- 2020.

1.4.2 Objetivos específicos.

- ❖ Describir los datos sociodemográficos de los estudiantes como: edad, género, religión, grado y estrato socioeconómico mediante la realización de una encuesta.
- ❖ Identificar la atención, claridad y reparación emocional en los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA por medio del test psicométrico TMMS-24.
- ❖ Detallar la agresividad física, verbal, ira y hostilidad en la población de estudio a través del cuestionario AQ versión adaptada al español.
- ❖ Establecer la relación entre la atención, claridad, reparación emocional y la agresividad física, verbal, ira, hostilidad en los sujetos de estudio.

1.5 Justificación

Una de las problemáticas que se ha venido presentando a lo largo de los años, en el interior de los planteles educativos son las conductas agresivas en sus estudiantes, éstas generan malestar y repercusiones en la convivencia escolar, y trae consigo múltiples conflictos. Una de las causas por las cuales se generan conductas agresivas, es por falta de autocontrol y manejo inadecuado de las emociones; puesto que los estudiantes tienden a responder de forma impulsiva frente a las situaciones de conflicto, lo que en muchas ocasiones puede generar daños físicos, psicológico y sociales.

Con relación a lo anterior, se afirma que las personas que desarrollan altos niveles de inteligencia emocional son individuos que presentan una mayor regulación, expresión y comprensión de las emociones propias y de los demás, también se caracterizan por tener mejores relaciones interpersonales, son empáticos, asertivos, tienen la capacidad de lograr los objetivos que se propongan, toman buenas decisiones, son menos propensos a tener conductas disruptivas, agresivas o violentas.

Teniendo en cuenta que, la inteligencia emocional y las conductas agresivas son variables que influyen en los contextos educativos, este proyecto pretende establecer cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y las conductas agresivas en estudiantes de secundaria y el efecto que puede generar en los contextos educativos, el cual tiene una gran relevancia, pues contribuye en el desarrollo de la ciencia para poder ampliar conocimiento tanto a la sociedad, a la comunidad y las instituciones educativas en general.

También es pertinente, pues permite ahondar y generar mayor conocimiento de éstas, dado que, a nivel local, regional y nacional, no se han encontrado investigaciones acerca de esta temática y la relación entre ambas variables, e incluso es poco estudiada e investigada

a nivel internacional, ya que el país en el que más se evidencian antecedentes es Perú.

Adicionalmente, se genera un gran impacto por la escasez de procesos investigativos frente a estas temáticas en la región.

Es fundamental tener en cuenta, que este estudio trae beneficios tanto a nivel educativo como a nivel social en general, con esto se requiere que las instituciones realicen una educación que no solo gire en torno a temas relacionados con la parte académica, sino también que estén focalizados en su formación personal. Todo esto permite el beneficio de formar estudiantes que sean capaces de enfrentar y afrontar las diversas situaciones de su vida cotidiana de una forma apropiada y correcta para poder entre todos, construir una mejor sociedad.

El ejercicio de llevar a cabo este proyecto, tiene un gran impacto para las psicólogas en formación, puesto que fortalece sus competencias investigativas y permite indagar acerca de temáticas poco estudiadas, contribuyendo en el desarrollo de la ciencia frente a estas problemáticas, generando así un mayor conocimiento en el campo educativo, ya que el profesional de ésta área está llamado a orientar, capacitar, psicoeducar, mitigar, entre otros, aquellas circunstancias adversas que se presenten en las instituciones educativas.

Capítulo 2. Marco referencial

2. 1 Antecedentes

En el siguiente apartado se encuentran los antecedentes, es decir, aquellas investigaciones que se han realizado con anterioridad, los cuales indagan y estudian las mismas variables del actual estudio y guardan relación con el objetivo principal, esto permite tener elementos de referencia, guía y bases de comparación que, en gran medida, ayuda a la elaboración de la discusión de los resultados. A continuación, se muestran los antecedentes internacionales:

2.1.1 Antecedentes Internacionales.

En la ciudad de Pascamayo (Perú), Flores e Ynoñán (2018) se lleva a cabo un estudio de la “Inteligencia emocional y conductas agresivas en estudiantes de tercer grado de educación secundaria de una institución educativa de Pacasmayo – 2017” en la cual, la población muestral está conformada por 95 alumnos del tercer grado de secundaria del colegio Virgilio Purizaga Aznarán. Los cuestionarios utilizados son: Cuestionario inventario emocional Baron ICE: NA – abreviado cuestionario y el cuestionario de agresión (AQ). El enfoque de la investigación es cuantitativo, con un diseño correlacional, de tipo transversal.

En los resultados que obtienen los investigadores, se muestra que en la variable inteligencia emocional, en la dimensión interpersonal es de 78%, mientras que la dimensión intrapersonal es del 69%, en adaptabilidad 82%, manejo de estrés 73%, en estado de ánimo 57% y finalmente en impresión positiva 87%. Por lo tanto, se evidencia que los estudiantes

de la muestra todavía no dominan totalmente su inteligencia emocional, viéndose reflejado en un nivel por mejorar del 88,4%, siendo este el porcentaje predominante.

Por otro lado, se evidencia que en el resultado global de la variable conductas agresivas, los estudiantes presentan un nivel alto del 93,7%, dado que indican un nivel alto en todas las dimensiones, en agresión física 95,8%, agresión verbal 85,3%, hostilidad e ira 90,5%. En cuanto a las correlaciones entre las dimensiones inteligencia emocional y conductas agresivas, se muestra que existe una relación significativa detectado por la prueba chi-cuadrado al obtener un valor $p=0,000$ ($p<.05$) y un coeficiente de contingencia de 0,614 indicando una buena asociación entre las variables (Flores & Ynoñán, 2018)

Dentro de las similitudes identificadas entre dicha investigación y el presente estudio se encuentran que, ambas aplican las pruebas psicológicas a estudiantes de secundaria y específicamente el mismo instrumento que mide las conductas agresivas (AQ). Por otro lado, también se evidencia que ambos estudios tienen un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional, de tipo transversal y por último se puede apreciar que miden las mismas variables. En cuanto a las diferencias se observa que aplican instrumentos diferentes para medir la inteligencia emocional, puesto que una utiliza el BarOn ICE:NA y en la investigación actual se aplica el TMMS-24 y, el tamaño de la muestra también es distinto.

Por otra parte, el estudio “Inteligencia Emocional y Conductas Agresivas en estudiantes de secundaria turno tarde, Institución Educativa Ramón Castilla - Ugel 02 - Lima 2018” se efectúa por Malca (2018) en la ciudad de Lima, Perú.

El autor de esta investigación realiza el estudio bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo transeccional-correlacional, en la cual la muestra es de 185

estudiantes, con edades comprendidas entre 14 y 17 de años, para la recolección de los datos sociodemográficos se utilizan encuestas y como instrumentos psicológicos. el cuestionario de emociones de Bar On y el test de agresividad de Buss Perry (AQ).

En los resultados se muestra que en la variable IE, el mayor porcentaje de encuestados, se ubican en la autorregulación con un 78,4 % en proceso del total, en la siguiente categoría se evidencia el autoconocimiento con 23.8 % en poco desarrollada y la menor categoría se refleja el autoconocimiento con un 15,7 % en desarrollada. Por otro lado, se evidencia que en la variable conductas agresivas, el mayor porcentaje de encuestados se ubican en la categoría de la ira con un 69,2 % en nivel medio del total, en la agresividad verbal con un 28.1 % en nivel bajo y la menor de todas, se ubica en la categoría de la hostilidad con un 44.2% en nivel alto. Por ende, se determina que si hay una relación entre la inteligencia emocional y la conducta agresiva de nivel bajo e inverso, que quiere decir, a mayor inteligencia emocional menor es el grado de agresividad. (Malca, 2018)

Con relación a las semejanzas que existen, es que ambos estudios, tienen un enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo transeccional-correlacional, donde miden las mismas variables y utilizan de igual forma la prueba psicológica AQ para medir las conductas agresivas. Entorno a las diferencias, se afirma que la muestra que se utiliza en la investigación anterior es superior que el estudio en proceso, así mismo el rango de edades y el instrumento que utilizan para medir la IE también es distinto.

En el mismo sentido, Saucedo (2019) lleva a cabo un estudio con el título de “Agresividad e inteligencia emocional en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N°10030 Naylamp, Chiclayo” en la ciudad de Chiclayo, Perú. Esta investigación es de tipo cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional y el diseño utilizado es no

experimental, de corte transversal. La muestra es de 44 estudiantes del tercer grado de educación secundaria, correspondiente a 22 estudiantes de la sección A y 22 estudiantes de la sección B. Los datos se recogen por medio de la aplicación de los instrumentos Baron Ice, para evaluar la inteligencia emocional y el cuestionario modificado de agresividad.

Los resultados que arroja este estudio estadístico, precisan que ambas variables que se analizan se mueven en direcciones inversas, dado que, a mayor índice de inteligencia emocional que tengan los estudiantes, menor es el índice de agresividad entre compañeros de clase, si los estudiantes poseen una buena capacidad emocional, menor es la frecuencia de actitudes o comportamientos agresivos en la institución educativa, esto quiere decir que, los alumnos con un pobre control emocional son vulnerables a presentar agresividad en su entorno próximo.

El investigador efectúa un análisis descriptivo de las dimensiones de agresividad, donde se muestran los niveles en los que se obtiene el mayor porcentaje de cada uno de ellos: en la dimensión irritabilidad se obtiene un 50% para el nivel medio, en la dimensión agresividad verbal el 52% tienen un nivel medio, en la agresividad indirecta 50% presentan un nivel medio, en agresividad física 41% obtienen un nivel alto, en resentimiento el 48% tienen un nivel medio, en sospecha 46% y en agresividad 48%, en cuanto a los componentes de la inteligencia emocional, en la dimensión intrapersonal el 27% presentan un nivel bajo, en la dimensión interpersonal el 81% tienen un nivel bajo y en la dimensión adaptabilidad el 84% estudiantes evidencian un nivel bajo. (Saucedo, 2019)

Se puede afirmar, que esta investigación y la de Saucedo (2019) se identifican similitudes ya que, en ambos estudios, el enfoque es de tipo cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional y el diseño es no experimental, de corte transversal, utilizando el

mismo instrumento para medir las conductas agresivas. Adicionalmente se encuentran las siguientes diferencias: el instrumento que se utiliza para la medición de la variable inteligencia emocional es diferente y la población es inferior que la del estudio en proceso.

De la misma forma, en la ciudad de Lima (Perú), Ayala (2017) ejecuta una investigación enfocada en la “Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de educación secundaria de tres Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho. Lima, 2017”.

La muestra está conformada por 330 estudiantes, donde 153 son varones y 177 mujeres, con edades comprendidas entre 13 y 17 años, en el estudio se emplea el diseño no experimental, de corte transversal y de tipo correlacional. Los instrumentos que utilizan son el cuestionario de agresión (AQ), Buss y Perry (1992) adaptada para la sociedad peruana (2012) y el inventario de inteligencia emocional Bar On ICE: NA – Completo.

En los resultados de la variable inteligencia emocional, el 22,4 % de los escolares evaluados tienen el nivel por mejorar, el 59,7 % alcanzan un nivel desarrollado y en el nivel muy desarrollado un 17,9 %. Con respecto al grado de agresividad se puede apreciar que el nivel medio de agresividad corresponde al 36,7 % mientras que el 30,6 % de los estudiantes registran un nivel bajo, el 20,3 % alto, el 6,4 % muy alto seguido del 6,1 % que equivale a un nivel de muy bajo. Se muestra que no existe relación estadística significativa entre la inteligencia emocional y la agresividad ($r = -0,073$ y $p = ,186$), Asimismo, no se encuentra relación con las dimensiones (agresividad verbal, hostilidad e ira) sin embargo obtiene una correlación negativa muy débil entre la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad física (Ayala, 2017)

En comparación con esta investigación, ambos estudios reflejan que tienen el mismo diseño metodológico, enfoque y corte. En las diferencias se puede observar que en el estudio anterior los instrumentos se aplican en 3 instituciones educativas diferentes y en el presente estudio tan solo sea aplica en una institución educativa. Se evidencia que la muestra es superior que, en el presente estudio y el rango de edad también es distinto.

Del mismo modo, los autores Gutiérrez y Arhuire (2018) realizan un estudio sobre la “Inteligencia emocional y agresión en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Industrial “Simón Bolívar”, San Miguel 2017” en la ciudad de Juliaca, Perú.

Los investigadores emplean un diseño no experimental, de corte transversal, de tipo descriptivo correlacional, la muestra que se elige son 229 estudiantes, para ello utilizan el método de muestreo probabilístico estratificado y los instrumentos de evaluación son el inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA – forma completa y el cuestionario de agresión de Buss y Perry (Gutiérrez & Arhuire, 2018)

Los resultados que manifiestan los autores establecen que existe una relación indirecta y significativa entre la inteligencia emocional y agresión, de la misma manera encuentran que existe una relación indirecta y significativa entre la agresión y los componentes de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Por lo tanto, concluyen que la variable inteligencia emocional tiene una relación indirecta considerable y estadísticamente significativa con la variable agresión, a un nivel de significancia del 5%. (Gutiérrez & Arhuire,2018)

En las semejanzas que se encuentran con este estudio, se observa que ambas son de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de corte transversal, de tipo correlacional, en la cual también utilizan estudiantes de secundaria para la aplicación de las

pruebas usando el mismo instrumento para medir las conductas agresivas. Por otro lado, se evidencia ciertas diferencias como: el tamaño de la muestra y el instrumento para medir la inteligencia emocional, la cual tiene distintas dimensiones.

De igual manera, en la ciudad de Chimbote (Perú), se desarrolla una investigación denominada “Inteligencia emocional y conducta agresiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Nuevo Chimbote” realizada por las autoras Rodríguez y Sánchez (2019), en la cual se selecciona una muestra de 232 estudiantes, en las cuales se les aplica los siguientes instrumentos: Cuestionario de agresividad de Buss y Perry y el inventario de BarOn Ice para la inteligencia emocional. Para esta investigación las autoras consideran pertinente el uso del diseño descriptivo correlacional.

En cuanto a los resultados se evidencia que existe correlación negativa débil ($r=-,231$) altamente significativa entre la inteligencia emocional y la conducta agresiva con sus dimensiones, es decir que, a mayor nivel en inteligencia emocional, menor es la puntuación en conductas agresivas. Lo que supone a la vez que, a menor nivel en inteligencia emocional, mayor puntuación en conducta agresiva. Cabe resaltar que utilizan el Rho de Spearman para la elaboración de las correlaciones. (Rodríguez & Sánchez, 2019)

Por consiguiente, se observa que el 39,7% de la muestra está conformada por los estudiantes de secundaria, los cuales arrojan una adecuada inteligencia emocional, el 26,7% tienen un nivel bajo, además el 15,9% están en el nivel muy bajo, el 11,2% muestran un nivel deficiente, el 4,3% presentan un nivel alto, el 1,3% logran el nivel muy alto y el 0,9% se ubican en el nivel excelente. Por otro lado, se evidencia que el 81% de estudiantes de secundaria se encuentran en el nivel muy bajo de conducta agresiva, por lo tanto, el 16,4%

presentan un nivel bajo, el 2,2% tienen un nivel medio y solo uno 0,4% presentan nivel alto (Rodríguez & Sánchez, 2019)

Las similitudes que se encuentran entre el presente estudio y dicha investigación son las siguientes: mismo enfoque, diseño, corte y tipo de investigación, aplicando el cuestionario de agresión AQ a estudiantes de secundaria. En las diferencias se encuentra que la muestra es superior y aplican un instrumento distinto para medir la inteligencia emocional.

De igual forma, en la ciudad de Tacna (Perú), Mamani y Cutipa (2019) ejecutan una investigación denominada “Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Luis Alberto Sánchez de la ciudad de Tacna, 2018”, en la cual aplican los siguientes instrumentos psicológicos: Inventario emocional BarOn ICE:NA y el cuestionario de agresión (AQ) que mide las conductas agresivas. La muestra es de 204 estudiantes de secundaria de primero a quinto, siendo este estudio de tipo descriptivo correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal.

En cuanto a los resultados de este estudio, se muestra que un 68.1% de la población encuestada tiene una inteligencia emocional medianamente desarrollada, mientras que el 30.9% evidencia un nivel poco desarrollado y solo un 0.5% en déficit y excelentemente desarrollada. Por otro lado, en la variable agresividad, se registra que el 53.4% obtiene un nivel de agresividad moderado y un 44.1% tiene un nivel bajo, lo cual, según los investigadores, es preocupante ya que tan solo el 2.5% obtiene un nivel alto. De la misma forma, se revela una correlación indirecta de magnitud baja entre las variables de estudio, ($Rho = -.224$), además esta viene a ser estadísticamente significativa ($p < .05$). (Mamani & Cutipa, 2019)

Con respecto a las semejanzas con este estudio, se muestra que ambos son investigaciones cuantitativas, de diseño no experimental de corte transversal-correlacional, en la cual se utilizan estudiantes de secundaria y le aplican el mismo instrumento para medir las conductas agresivas. Por otra parte, se observa diferencias tales como: el tamaño de la muestra ya que en la investigación anterior se escoge estudiantes de primero a quinto mientras que en la presente investigación se eligen solo de los grados 10 y 11.

En el mismo sentido, el investigador Peralta (2017) elaboran un estudio en la ciudad de Lima, Perú, con el título de “Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de 1° a 3° año de secundaria de instituciones educativas del distrito de Cercado de Lima, 2017”. La investigación es descriptiva correlacional, de corte transversal, en la cual utilizan una muestra de 292 estudiantes en la cual se emplean los cuestionarios psicológicos de inteligencia emocional de Bar-On Ice y la escala de agresividad de Buss y Perry.

Con respecto a los resultados que el autor obtiene, se observa que el 86.3% de los escolares evaluados evidencian un nivel bajo de inteligencia emocional, mientras que 13.4% presentan un nivel promedio y tan solo el 0.3% muestra un nivel alto. En 1° de secundaria se refleja que el 70.4% de los sujetos en estudio manifiestan un nivel bajo de inteligencia emocional, mientras que el 29.6% alcanza un nivel promedio, con respecto a 2° de secundaria se obtiene que el 90.8% de los encuestados expresan un nivel bajo y tan solo 9.2% evidencian un nivel promedio, y por último en 3° de secundaria el 84.7% de los evaluados presentan un nivel bajo, mientras que 14.5% muestran un nivel promedio y el 0.8% tienen un nivel alto de inteligencia emocional y se observa que el nivel alto es de 39.7% , nivel medio con un 33.2% y el 27.1% en el nivel bajo.

Por otro lado, en 1° de secundaria en la variable conductas agresivas el 40.7% tienen un nivel medio, mientras que el 29.6% presentan un nivel bajo y alto de agresividad respectivamente. En 2° de secundaria el 43.3% manifiestan un nivel alto, el 29.8% evidencian un nivel medio y tan solo el 27% presentan un nivel bajo. Por último, en el grado de 3° de secundaria se muestra que en el nivel alto de agresividad se obtiene un 37.9%, entre tanto que el 35.5% reflejó un nivel medio de agresividad y únicamente el 26.6% revela un nivel bajo.

Por consiguiente, el investigador concluye que existe una relación inversa de intensidad débil entre la inteligencia emocional y la agresividad con un valor de Pearson = - 0.23 y un nivel de significancia menor a 0.05 ($p < 0.05$). Por lo cual, postula que la gran mayoría de estudiantes no tiene un adecuado desarrollo de las habilidades personales y del manejo de situaciones problemáticas que puedan estar pasando (Peralta 2017)

Con relación a las diferencias encontradas con este estudio, ambos presentan una muestra diferente y utilizan 3 grados para aplicar los cuestionarios y la muestra es notablemente superior. En cuanto a las similitudes se encuentra que tienen el mismo enfoque, corte, tipo y diseño y evaluaron a estudiantes de secundaria.

Adicionalmente, Rojas (2018) realiza una investigación, en la cual, determina la “Inteligencia emocional y Agresividad en estudiantes de educación secundaria de dos instituciones privadas de Lima Metropolitana y Callao, 2018” en la capital de Perú.

El diseño de este estudio es no experimental, transversal, de tipo correlacional, ésta está constituida por 212 estudiantes de educación secundaria, de ambos sexos, sus edades oscilan entre 12 a 17 años. Las dos instituciones educativas son: IE Los Peregrinos SJL y IE Euro High School de Callao.

Dentro de los instrumentos psicológicos que el investigador emplea para medir las conductas agresivas y la inteligencia emocional se encuentran: el AQ y BarOn respectivamente.

Para establecer la correlación entre la inteligencia emocional y agresividad se utiliza la prueba normalidad, dando como resultado un estadístico no paramétrico, por consiguiente, se analiza la relación de las variables mediante Rho de Spearman ($= -.412$; $p = .000$). La presente investigación deduce que, si existe correlación inversa moderada y significativa entre la inteligencia emocional y agresividad, puesto que se puede apreciar que el 84.9% de los estudiantes presentan una inteligencia emocional deficiente, mientras que el 11.3% de los estudiantes evidencian una IE promedio. Por otro lado, el 0.9% muestra una inteligencia emocional bien desarrollada y, por último, el 2.8% de los alumnos indican tener una IE muy bien desarrollada. En cuanto a los resultados de la variable conductas agresivas, el 72.2% de los estudiantes presentan niveles altos de agresividad, seguido del 12.3% que indican un nivel muy alto, entre tanto que el 13.7% de los evaluados evidencian tener un nivel bajo. (Rojas, 2018)

Con base en las semejanzas, se puede afirmar que tanto este estudio como la investigación de Rojas (2018), son de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional de corte transversal con diseño no experimental, donde aplican el mismo instrumento AQ en estudiantes de secundaria. Por el contrario, se muestra que el rango de edades y el tamaño de la muestra son diferentes, así mismo se evidencia que el instrumento para la medición de la inteligencia emocional también es distinto, puesto que en uno se usa el BarOn Ice y en el otro el TMMS-24 con dimensiones diferentes cada una.

De la misma forma, los investigadores Cueva y Quispe (2020) llevan a cabo un estudio denominado “Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes de una institución educativa estatal de la ciudad de Cajamarca – 2020” en la ciudad de Cajamarca, Perú.

El tipo de investigación es cuantitativo, descriptivo correlacional, con un diseño no experimental de corte transversal, donde se utiliza un muestreo probabilístico aleatorio con una muestra de 150 estudiantes de nivel secundaria, se utiliza la escala de estado de ánimo (TMMS - 24) y cuestionario de agresividad (AQ). Los resultados evidencian que existe una correlación inversa y significativa entre inteligencia emocional y agresividad ($Rho = -.823$) ($p < 0,05$). Los resultados por dimensiones muestran que en la variable inteligencia emocional en la dimensión atención emocional predomina el nivel bajo con 27%, en la claridad emocional prevalece el nivel bajo con 35% y en la dimensión regulación emocional igualmente el nivel bajo con 20%. En la variable conductas agresivas en la dimensión agresividad física predomina el nivel alto con 33%, en la dimensión agresividad verbal prevalece el nivel alto con 20%, en la dimensión ira predomina el nivel alto con 5% y en la dimensión hostilidad el nivel alto con 3%. (Cueva & Quispe, 2020)

Con respecto a las semejanzas con esta investigación se puede mencionar que ambos estudios son de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, de corte transversal con diseño no experimental, donde aplican los mismos instrumentos AQ y TMMS-24 en estudiantes de secundaria. Por el contrario, se refleja que el tamaño de la muestra es diferente.

Por otra parte, Romero (2019) ejecuta un estudio donde determina la relación entre “Inteligencia emocional y bullying en estudiantes de educación secundaria, Nuevo Chimbote – 2019” en la ciudad de Nuevo Chimbote, Perú.

Este estudio es de tipo no experimental, transversal y correlacional se realiza con una muestra de 52 estudiantes de una población de 176 mediante el MAS (muestreo aleatorio simple), donde se les aplica la escala de inteligencia emocional (TMMS-24), y el cuestionario de agresión (AQ). Con respecto a los resultados se encuentra que no existe relación significativa entre las variables inteligencia emocional y bullying (conductas agresivas) con $\rho = -.049$ y un nivel de significancia $p > 0.05$. En los resultados se muestra que en la variable inteligencia emocional, la dimensión atención emocional registra predominancia en el nivel alto con un 9.6%, en la claridad emocional es el nivel medio con un 69.2%, y en la regulación emocional es el nivel bajo con un 78.8%. En cuanto a la variable bullying (conductas agresivas), se obtiene que el 63.5% de los estudiantes, registran un nivel medio de bullying, el 36.5% registra un nivel bajo y ninguno de ellos registra un nivel alto. (Romero, 2019)

Dentro de las semejanzas con esta investigación y el presente estudio, se encuentra que ambas investigaciones tienen un enfoque cuantitativo, de tipo transversal, correlacional no experimental, en la cual utilizan una muestra similar donde, aplican los mismos instrumentos para medir las variables: AQ y TMMS-24. Los sujetos en estudio son estudiantes de secundaria, en contraste se puede afirmar que la diferencia que existe es que en el estudio denominan la variable conductas agresivas como “bullying”.

2.1.2 Antecedentes nacionales, regionales y locales.

Con relación a los antecedentes nacionales, cabe destacar que se lleva a cabo una búsqueda exhaustiva en los repositorios de universidades nacionales, base de datos, buscadores, bibliotecas digitales, pero no es posible encontrar antecedentes nacionales, regionales o locales que consideren las variables inteligencia emocional y conductas agresivas, por consiguiente, en la tabla No.1 se evidencian todos los lugares donde se indagó, con el fin de sustentar la búsqueda pertinente. Esta tabla está conformada por:

Nombre de la base de datos, link, hora y fecha, la cual se puede apreciar a continuación:

Tabla 1

Bases de datos

Nombre del repositorio o base de datos	Enlace	Día	Hora
1 PQDT	https://pqdtopen.proquest.com/search.html	13/4/2020	9:00 a. m.
2 CORE	https://core.ac.uk/search?q=inteligencia%2Bemocional%2By%2Bconducta%2Bagresiva%2B&page=46	13/4/2020	9:42 am.
3 Repositorio institucional de la universidad cooperativa de Colombia	https://repositorio.ucc.edu.co/	13/4/2020	10:11 a. m.
4 Repositorio institucional universidad Nacional Colombia	http://www.bdigital.unal.edu.co/	13/4/2020	11:03 am.
5 La Referencia	http://www.lareferencia.info/es/	17/4/2020	14:30 pm
6 BASE (Bielefeld academic search engine)	https://www.base-search.net/	17/4/2020	15:13 pm
7 Repositorio digital de la Universidad Autónoma del Caribe	http://repositorio.uac.edu.co/	17/4/2020	15:55 pm
8 Repositorio de la Universidad	https://repositorio.udca.edu.co/handle/11158/23/browse?type=title	17/4/2020	16:33 pm
9 Repositorio de la Universidad de Córdoba	https://repositorio.unicordoba.edu.co/	24/5/2020	14:00pm
10 Repositorio de la Universidad de Cartagena	https://repositorio.unicartagena.edu.co/	24/5/2020	14:45 pm
11 Repositorio de la Universidad Tecnológica de Bolívar	http://repositorio.utb.edu.co/	24/6/2020	15:20 om
12 Repositorio de la Universidad Pontificia Bolivariana	https://repositorio.unpb.edu.co/	11/5/2020	9:00 a. m.
13 Politécnico Grancolombiano Institución universitaria	https://aleiandria.poligran.edu.co/	11/5/2020	9:54 am.
14 Biblioteca de la Universidad distrital Francisco José de Caldas	https://repositorio.udistrital.edu.co/handle/11349/4	13/5/2020	10:25 a. m.
15 Biblioteca virtual Miguel de Cervantes	http://www.cervantesvirtual.com/	11/5/2020	11:05 am.
16 Repositorio de la Corporación universitaria Advenista	http://repositorio.unac.edu.co/handle/11254/1	14/9/2020	8:35 a. m.
17 Repositorio de la Universidad San Buenaventura	http://bibliotecadigital.usb.edu.co/	14/9/2020	9:17 a. m.
18 Repositorio de la Universidad del Norte	https://mandar.uninorte.edu.co/	14/9/2020	9:56 a. m.
19 Repositorio de la Universidad de la costa	https://repositorio.cuc.edu.co/	13/10/2020	14:30 pm
20 Repositorio de la Universidad del Magdalena	http://repositorio.unimandalena.edu.co/psui/	13/10/2020	15:15 pm
21 Repositorio de la Universidad de la Guajira	https://repositorioinst.uniguajira.edu.co/	13/10/2020	16:08 pm
22 Repositorio institucional del Areaandina	https://digitk.areandina.edu.co/community-list	7/12/2020	11 am
23 Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana	https://repositorio.javeriana.edu.co/	7/12/2020	12 pm
24 Repositorio de la universidad Católica de Colombia	https://repositorio.ucatolica.edu.co/handle/10983/29	7/12/2020	12:41 pm
25 Repositorio E-docUR	https://repositorio.urosario.edu.co/handle/10336/562	7/12/2020	17:10 am
26 Scielo	https://scielo.org/	18/03/21	10:05 am
27 Dialnet	https://dialnet.unirioja.es/	18/03/21	10:55 a. m.
28 Universidad del Valle	https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/	18/03/21	11: 20 am
29 IIndir	https://iindir.1science.com/search	18/03/21	11:45 am
30 Repositorio de la Universidad de los Andes	https://repositorio.uniandes.edu.co/	18/03/21	12:22 p. m.
31 Repositorio de la Universidad Javeriana	https://repositorio.javeriana.edu.co/	18/03/21	14:45 pm
32 Repositorio de la Universidad de Medellín	https://repositorio.udem.edu.co/	18/03/21	15:12 pm
33 Repositorio de la Universidad de Sucre	https://repositorio.unisucra.edu.co/	18/03/21	15:43 pm
34 Repositorio de la Universidad Libre	https://repositorio.unilibre.edu.co/	18/03/21	16:31 pm
35 Repositorio de la Universidad La Gran Colombia	https://repositorio.ugc.edu.co/	18/03/21	16:47 pm
36 Repositorio de la Universidad de Antioquia	http://bibliotecadigital.udesa.edu.co/	18/03/21	17:23 pm

Por consiguiente, se opta por mostrar antecedentes nacionales y regionales en los cuales se evidencia una de las variables en estudio, los cuales se presentan a continuación:

Las autoras Suspe y Vargas (2019) elaboran una investigación que tiene como título “Inteligencia Emocional, Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico en Estudiantes de Básica Secundaria de la I.E.M. Juan XXIII del Municipio de Facatativá” llevado a cabo en el municipio de Facatativá en el departamento de Cundinamarca.

Este estudio comprende un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, transversal basado en los diseños correlacionales. La población en estudio está conformada con un total de 11 cursos, entre ellos 4 sextos, 3 séptimos, 2 octavos y 2 novenos, en la I.E.M. Juan XXIII en donde los estudiantes cuentan con edades que oscilan entre los 11 y 18 años. La muestra es de 133 estudiantes (38 participantes en sexto, 32 en séptimo, grado octavo contó con 29 y noveno con 34 estudiantes) partir de un muestreo de tipo no probabilístico y se les aplica el instrumento TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional.

Con respecto a los resultados, las investigadoras obtienen que el 70% del alumnado presta poca atención a sus emociones, mientras que el 25% presta una adecuada percepción emocional y el 5% deben mejorarla por prestarle demasiada atención. Con respecto la claridad emocional, el 75% de los participantes tienen dificultad para interpretar sus estados emocionales, el 17% presentan adecuados niveles de claridad y tan solo el 8% muestran excelente comprensión. Por último, el 72% de los evaluados reflejan poca habilidad en lo que refiere la reparación de emociones, el 17% obtienen una adecuada capacidad de regulación y el 11 % restante corresponde a excelentes habilidades de reparación emocional. (Suspe y Vargas, 2019)

Con relación a las semejanzas entre el presente estudio y el de Suspe y Vargas (2019), tienen enfoque cuantitativo, de corte transversal de tipo correlacional. Otra similitud es que utilizan el mismo instrumento TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria. En las diferencias se puede observar que se correlacionan variables distintas dado que en el estudio anterior correlacionaron la inteligencia emocional con el rendimiento académico, en 11 cursos de sexto, séptimo, octavo y noveno grado, por ende, la muestra también es superior y el rango de edad también es distinto.

De igual forma, en la ciudad de Barranquilla (Atlántico) Hernández, M et al (2020) ejecutan un estudio con el objetivo de determinar “la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico”. Esta investigación se realiza con una muestra de 31 niños del grado quinto de primaria de la Institución Educativa Distrital Antonio José de Sucre en niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años. El estudio es descriptivo, no experimental de corte transversal.

Los resultados muestran que en la variable inteligencia emocional en la dimensión atención emocional se refleja que el 54, 84% de los niños evaluados presenta dificultad para expresar y sentir emociones, lo cual en ocasiones le impide reconocer sus estados de ánimo, así como comunicarlos y percibirlos en otras personas, por su parte el 45, 16% restantes tienen una adecuada atención, lo cual permite afirmar que son niños más conscientes de sus emociones, necesidades afectivas y que se les facilita expresarlas a los demás. Así mismo, en la dimensión de claridad, se encuentra que el 51, 61% de los participantes presentan una claridad adecuada, seguido de un 35, 48% que deben mejorar en esta dimensión y un 12, 9% tienen una excelente claridad emocional. Para la dimensión

reparación emocional, se encuentra que el 48,39% de los participantes debe mejorar su reparación emocional, por lo que no poseen esta habilidad emocional desarrollada, seguido del 45,16% que posee una adecuada reparación emocional y por último un 6,45% que tiene una excelente reparación emocional. (Hernández, M et al 2020)

Las similitudes que se evidencian entre el presente estudio y dicha investigación se muestran que son investigaciones de diseño no experimental de corte transversal-correlacional, en la cual se utilizan estudiantes de secundaria y le aplican el mismo instrumento para medir la inteligencia emocional y en ambas utilizan estudiantes de grado décimo. Por otra parte, se observa diferencias tales como: el tamaño de la muestra ya que, en la investigación anterior, la muestra es superior y la correlación de la IE la realizan con el rendimiento académico.

Por otro lado, en la ciudad de Cartagena (Colombia) las autoras Cogollo y Hamdan (2018) ejecutan una investigación que lleva por título “Conducta agresiva asociada a funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria de colegios oficiales de la ciudad de Cartagena”. Este estudio es de tipo analítico transversal, con una muestra aleatoria de 979 estudiantes de secundaria que se encontraban matriculados en colegios oficiales de las distintas localidades de la ciudad de Cartagena donde, el 53,52% son mujeres y el 46,48% hombres, en cuanto a la edad el 56% están entre 10 y 13 años, el 42% entre 14 y 16 años y 2% entre los 17 años. El instrumento que se utiliza para medir la variable de las conductas agresivas es el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry.

En cuanto a los resultados que las autoras obtienen en la clasificación por dimensión en la agresividad física, se evidencia que el 3,3% de los evaluados tienen un nivel muy bajo, un 18,3% muestran un nivel bajo, mientras que el 30,4% presentan un nivel medio,

entre tanto que el 32,3% reflejan un nivel alto y el 15,7% restante manifiestan un nivel muy alto. Por otro lado, en la agresividad verbal se encuentra que 4,3% de los colegiales informaron un nivel muy bajo, el 22,1% con nivel bajo, el 25,9% en el nivel medio, el 31,6%, un nivel alto y el 16,1% presentan un nivel muy alto. De acuerdo con el componente de ira se determina que el 11,4% obtiene un nivel muy bajo, el 32,0 % con nivel bajo, 26,4% con nivel medio, el 22,4% con nivel alto y 7,8% con nivel muy alto. Según la dimensión hostilidad se determina que el 9,6% de los encuestados presentan un nivel muy bajo, 26,8% un nivel bajo, 27,1% un nivel medio, 27,37% un nivel alto y 8,9% un nivel muy alto.

Las similitudes que se identifican con este estudio es que ambos tienen: un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional de corte transversal con diseño no experimental, donde aplican el mismo instrumento AQ en estudiantes de secundaria. Por el contrario, se muestra que el tamaño de la muestra es diferente, así mismo se refleja que la correlación de las conductas agresivas la realizan con otra variable distinta como lo es la funcionalidad familiar.

Del mismo modo, Jiménez, A, I (2018) realiza una investigación llamada “Relación entre los estilos educativos parentales y la conducta agresiva de los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial de Turbana”, en la ciudad de Cartagena, Bolívar. La investigación desarrollada es de tipo cuantitativo–correlacional, se realiza en un grupo de 111 estudiantes entre 8 y 10 años. El instrumento utilizado es el Cuestionario de agresividad de AQ de Buss & Perry.

En los resultados la autora obtiene que el mayor porcentaje de los estudiantes encuestados que respondieron afirmativamente caracterizándose en la escala de agresividad

física, es de un 74,8 %, el porcentaje de respuestas intermedias caracterizándose en la escala de la hostilidad que es del: 1.8% y el menor porcentaje correspondió: tanto a la escala de agresividad verbal como a la escala de la ira con un 0,9%.

Con relación a las semejanzas encontradas con esta investigación, es que ambos estudios son de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional de corte transversal con diseño no experimental, donde aplican el mismo instrumento AQ en estudiantes. Por el contrario, se muestra que el rango de edades, el tamaño de la muestra y los participantes son estudiantes de primaria, así mismo se evidencia que la IE la correlacionaron con una variable diferente la cual es estilos parentales.

2.2 Bases teóricas

En primera instancia, se muestran los modelos destacados de los autores más representativos que plantean teorías y definen la variable inteligencia emocional junto con cada una de sus dimensiones, éstas se presentan a continuación:

2.2.1 Modelos de la Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional, es planteada por primera vez por Mayer y Salovey (1990, citado en Prieto, 2018) los cuales toman como referencia las inteligencias múltiples de Garner, postulan que ésta es un tipo de inteligencia diferente de las otras, al caracterizarse por la habilidad de: evaluar, percibir, expresar emociones de una forma adecuada, la de generar sentimientos que favorezcan el pensamiento, de entender las emociones, del conocimiento emocional y de regular las emociones, promoviendo así el crecimiento emocional e intelectual.

Por otro lado, Goleman (1995, citado en Bedoya et al, 2019) publica un libro titulado *Inteligencia Emocional*, el cual, permite que este término se difundiera y se popularizara rápidamente, en dicho libro, define la IE como:

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. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas -aunque complementarias- a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual. (p.35)

2.2.1.1 Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey.

Salovey y Mayer (1990, citado en Rojas, 2018) muestran que la inteligencia emocional está vinculada a los procesos de gestión cognitiva y psicomotriz, con el fin de alcanzar un manejo total de las emociones. Este modelo ha tenido constantes modificaciones desde 1990, en la cual, realizan aportes significativos, logrando así mejorar el modelo, siendo éste el más utilizado en la actualidad. Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes (Rojas, 2018):

- ❖ **La percepción emocional:** Capacidad para identificar los sentimientos y emociones propias y la de las personas que se encuentran en su entorno, por medio de la expresión corporal, del rostro y/o el tono de la voz.
- ❖ **La facilitación o asimilación emocional:** “Consiste en tomar en cuenta los sentimientos a la hora de dar solución a un problema” (Rojas, 2018, p.18)
- ❖ **Compresión emocional:** Capacidad para dar solución a los problemas de forma apropiada y, desarrollando la habilidad para comprenderse a sí mismo y a los demás, permitiendo tener una mejor interrelación con las personas que lo rodean.

- ❖ **La regulación emocional:** Es la capacidad más compleja de la inteligencia emocional, pues es importante tener el control o dominio sobre las emociones de una manera eficaz ante las diferentes situaciones que se presentan en el diario vivir.

Frente a las posturas de Mayer y Salovey se fija posición con esta teoría, dado que, esta es la que permite sustentar, desde sus bases teóricas, la variable inteligencia emocional pues destaca teóricamente las dimensiones del instrumento que se escoge para la aplicación y recolección de los datos, cabe resaltar que Mayer y Salovey son los que diseñaron dicho instrumento.

2.2.1.2 Teorías sobre la inteligencia emocional de Goleman.

Goleman (citado en Bolaños et al, 2013) menciona que las personas nacen con una inteligencia emocional en general que permite determinar su potencial para poder aprender las competencias emocionales, por lo tanto, todos los seres humanos poseen la capacidad de desarrollar la IE. La teoría de Goleman (1999, citado en Rosas, 2017, pp.17-18) está fundamentada en cinco aptitudes básicas las cuales son: Auto-conocimiento, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales.

2.2.1.3 Modelo de inteligencia emocional de BarOn.

BarOn (2006, citado en Gutiérrez & Arhuire, 2018), después de haber realizado diversas modificaciones a su modelo, afirma que la inteligencia emocional es:

Una interrelación de competencias, habilidades emocionales y sociales que contribuyen en la capacidad para reconocer, comprender y manejar las emociones, además de relacionarse con las personas de una forma apropiada, adaptarse al cambio y solventar

problemas personales e interpersonales, asimismo de afrontar de manera eficaz las demandas, desafíos, presiones y obstáculos que se presentan en la cotidianidad (p.36)

La inteligencia emocional, según como lo plantea BarOn (citado en Gutiérrez & Arhuire, 2018. pp.36-37) tiene cinco componentes que son: Componente intrapersonal, componente interpersonal, componentes adaptabilidad, componente manejo del estrés, componente estado de ánimo en general.

De acuerdo con estos componentes, Bar-On (2000, citado en Mesa, 2015) postula que un individuo es emocionalmente inteligente cuando desarrolla la capacidad de reconocer y expresar las emociones propias, de igual forma entender cómo se sienten las demás personas y al mismo tiempo es capaz de crear y mantener relaciones interpersonales de forma satisfactoria donde todo sea mutuo, sin caer en la dependencia, por ende, el individuo que posea dichas cualidades suele ser optimista, realista, flexible y exitoso frente a la resolución de problemas y conflictos afrontando las situaciones de estrés de la mejor manera posible teniendo siempre presente, el autocontrol.

En segunda medida, también se hace necesario presentar las teorías postuladas por autores destacados que explican y definen la variable conductas agresivas, dado que ésta es la segunda variable en estudio con la cual se desea establecer el grado de relación que tiene con la IE, éstas se muestran a continuación:

2.2.2 Teoría de las conductas agresivas.

Bandura (1963, citado en Flores & Ynoñán, 2018) considera que la agresión es aquella que maneja las acciones dañinas de fuerte intensidad, que llevan a lastimar de forma física o moral. En sus estudios se busca conocer la intencionalidad y la participación

de juicios o prácticas sociales como lo refiere en 1976 en su libro “*Analysis of delinquency and aggression*”

Para los conductistas, la agresión no se encuentra relacionado con la motivación que la persona ejerce sobre este acto, para ellos es una consecuencia provocada por una causa, es decir, la agresividad es la consecuencia originada por un motivo aparente, así se evidencian los planteamientos de Buss (1961, citado en Flores & Ynoñán, 2018) donde menciona que toda acción, conducta o estímulo que dañe lesione o perjudique a otro ser se considera como agresión.

Train (2004, citado en Flores & Ynoñán, 2018) afirma que las conductas agresivas se pueden aprender por medio de las experiencias vividas, ya sea en el hogar, en la comunidad o en la sociedad, pero cabe resaltar que estas conductas se pueden modelar y controlar debido a que los seres humanos son racionales y, por ende, su conducta puede ser modificada.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (citado en Mamani & Cutipa 2019). postula que estas actitudes pueden fomentar o bloquear la manifestación de conductas agresivas dentro de determinados contextos sociales. La conducta agresiva es un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos, que está presente en la totalidad del reino animal, así como lo menciona Huntingford y Turner en 1987 (citado en Mamani & Cutipa 2019) en su libro “*Animal Conflic*”.

2.2.2.1 Modelo de la agresividad Buss y Perry.

Los teóricos Buss y Perry (1992, citado en Durand ,2019) plantean un comportamiento es agresivo cuando un individuo entrega estímulos nocivos a otro. De igual forma, afirma que la agresividad es un tipo de respuesta frente a estímulos con el objetivo de generar

daño, lastimar o herir a otra persona. Por ello indica que, existen dos tipos de forma en el cual se puede dar la agresividad, las cuales son: físico y verbal, seguidos por dos emociones: la ira y hostilidad

Estos autores diseñan una escala para establecer factores y así lograr la medición de la agresividad, tales plantean que la agresividad es una manifestación del comportamiento con la intención de dañar física o psicológicamente a otra persona. Buss y Perry (citado en Durand, 2019, pp.37-38) determinan unas dimensiones para la variable de la agresividad, las cuales se agrupan de acuerdo con sus características según si son físico, verbal, ira y hostilidad, a continuación, se describen con detalle:

- ❖ **Agresividad física:** Es todo acto de agresión dirigida a una persona, mediante el ataque físico en cualquier parte del cuerpo y haciendo uso de armas que infringen daño.
- ❖ **Agresividad verbal:** Es la manifestación de la agresión de tipo verbal, donde solo se limita a la expresión de palabras con contenido negativo, que lastimen o denigren a una persona. Este tipo de agresión es la más usual en las escuelas, ya que son las que pasan más desapercibidas y son menos controlables.
- ❖ **Ira:** Es una emoción básica que acontece en las personas que han presentado la sensación de haber sido lastimadas, si bien es cierto no es precisamente un acto agresivo pero esta emoción puede conllevar a cometer algún comportamiento agresivo.
- ❖ **Hostilidad:** Es la sensación o sentimiento negativo hacia una u otras personas, que genera ansias de agredir o simplemente excluir, tampoco es un acto completamente

agresivo, pero sin embargo se genera cierto rechazo o repudio hacia algo o alguien lo que conllevaría a reaccionar negativamente.

Se fija posición con esta teoría ya que, permite sustentar teóricamente la variable conductas agresivas, debido a que el instrumento que se elige corresponde con las mismas dimensiones que se muestra en la teoría, así mismo los autores Buss y Perry son los que diseñaron dicho instrumento.

2.2.2.2 Teoría del aprendizaje social.

La teoría del aprendizaje social desarrollado por Bandura (citado en Mamani & Cutipa, 2019), menciona que el hombre no está impulsado por fuerzas internas, más bien la conducta se entiende en términos de una interacción reciproca continua entre las condiciones de control de su conducta, la cual, crea parcialmente el entorno y el entorno a su vez influye en la conducta, por consiguiente establece una serie de factores en los cuales se basó para definir el origen del desarrollo de las conductas agresivas (Mamani & Cutipa, 2019, p.37): Es posible suscitar respuestas agresivas en niños, imponiendo frustraciones, es decir, interfiriendo en actividades orientadas a un fin. La agresión puede ser aprendida mediante un modelo y refuerzo social. Los niños y los adolescentes agresivos suelen ser educados por padres fríos o distantes, por padres que usan excesivos castigos físicos y por padres que discrepan entre sí. Los niños agresivos suelen ser educados en condiciones socialmente desfavorables.

Rodríguez (2011, citado en Mamani & Cutipa, 2019) explica en su trabajo, que todo ser humano nace con tendencias agresivas, sin embargo, dichas tendencias también se aprenden por medio de la observación del contexto donde cada individuo se desenvuelve. Además, refiere que los niños tienden a presentar conductas agresivas debido a que

vivencian situaciones tales de agresión y maltrato en el medio que los rodea que generan en los niños un aprendizaje por observación e imitación.

Por ende, Bandura postula que los niños aprenden continuamente el comportamiento deseable e indeseable a través del aprendizaje observacional el cual, sugiere que el entorno, la cognición, el comportamiento, determinan cómo funciona y se modifican las funciones del individuo. La cultura juega un papel fundamental en este aprendizaje, debido a que el comportamiento del individuo va a estar influenciado por las creencias, valores, principios tradiciones y demás características que forman parte de él. Algunas culturas esperan que los niños participen activamente en sus comunidades, por lo tanto, están expuestos a diferentes oficios y roles diariamente. Esta exposición permite a los niños observar, aprender, adquirir las diferentes habilidades y prácticas que se valoran en sus comunidades. (Mamani & Cutipa, 2019)

Por consiguiente, una vez realizado el recorrido teórico, se desea conocer cómo se manifiestan estas dos variables en estudio en el contexto educativo y qué efectos puede generar, esto se muestra a continuación:

2.2.3 La inteligencia emocional y conductas agresivas en el contexto educativo.

La investigación realizada por Extremera y Fernández (2003, citado en Flores & Ynoñán, 2018) postula una visión holística y más científica del concepto de inteligencia emocional, considerando los aportes teóricos de Mayer y Salovey (1997, citado en Flores & Ynoñán, 2018) los cuales, se basan en las habilidades emocionales básicas y en el proceso de la información emocional, describiendo los distintos procedimientos de la evaluación de la inteligencia emocional con respecto a la aplicación y utilidad en el campo educativo, que permitan determinar cómo enseñar a los estudiantes habilidades

relacionadas a la IE. Entre los objetivos generales de la educación emocional se encuentran los siguientes:

El conocimiento e identificación de las emociones propias y de los demás, el desarrollo de habilidades para el control de las emociones y el fomento de las emociones positivas, y la adopción de una actitud positiva ante la vida. Los contenidos aluden al manejo y control emocional, la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas y la potenciación de las positivas, y la aplicación de estos conocimientos en las relaciones con los demás. (Prieto, 2018, p.307)

Puertas (2020) afirma que, en las últimas décadas, la inteligencia emocional ha adquirido una mayor importancia en el ámbito educativo:

La cual actúa como medio para promocionar el bienestar psicológico del alumnado, facilitándoles la comprensión del entorno que los rodea, así como dotándolos de las competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan. Este constructo se constituye como un proceso educativo que ha de ser permanente y continuo favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes. (p.84)

A pesar de que la inteligencia emocional ha tomado fuerza y auge en los últimos tiempos, hay muchos estudiantes que hoy en día, no tienen conocimiento de lo que realmente significa desarrollar la inteligencia emocional y, la importancia que esto tiene, viéndose reflejado en la forma de resolver problemas en la cotidianidad, pues los adolescentes, en la mayoría de los casos, no tienen control sobre sus emociones y por ende, actúan impulsivamente, por lo cual, prefieren recurrir a la solución más rápida y sencilla, cometiendo actos violentos, sin medir las consecuencias de sus acciones.

Braga (citado en Israel 2018), afirma que las conductas violentas se manifiestan en gran medida en el contexto educativo entre los estudiantes, pero también pueden ocurrir entre alumno-docente o alumno-directivos. Las conductas agresivas son aquellas que aparecen con frecuencia e intencionales, esto es muy común en las aulas de clases, principalmente en adolescentes que acosan a otros a través de insultos, burlas, intimidación o gritos. Algunos estudiantes incitan a otros porque se sienten inseguros y esto los hace sentir que tienen más poder creyéndose superiores que los demás. Estas situaciones son frecuentes en las mujeres como en los hombres, son múltiples los elementos que participan en una circunstancia agresiva.

En estos últimos años los adolescentes se han orientado en la televisión, juegos o videojuegos con un contenido violento y agresivo. Además, los adolescentes carecen de límites y pautas. Por esta razón, tienen cada vez más una menor tolerancia a la frustración en la tecnología y en los programas. (Israel, 2018). En la actualidad, han surgido diversas formas de manifestación de las conductas agresivas afectando no solamente el aspecto físico, sino también social, psicológico e incluso en el ámbito sexual de los estudiantes, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, una de las nuevas modalidades de acoso escolar es a través de los aparatos electrónicos, denominado ciberbullying o ciberacoso que se define como:

Un subtipo de bullying indirecto, que se lleva a cabo a través de las redes sociales y las nuevas tecnologías. Como en todo tipo de acoso escolar, este tipo de interacción se basa en la emisión de una conducta de forma intencional con el objetivo de dañar o vejear a otra persona, estableciendo una relación de desigualdad entre ambos

sujetos (es decir, teniendo dominancia la persona agresora sobre la agredida) y siendo estable en el tiempo. (Castillero, s.f.)

El ciberacoso se puede dar de múltiples formas, es decir, que las tecnologías permiten que los adolescentes utilicen todas las herramientas tecnológicas que pueden, para dañar, humillar y denigrar a otra persona, esto puede ir desde el hostigamiento y exclusión social, hasta la manipulación de datos para perjudicar a otros individuos, en este sentido se mencionan que algunos de los ejemplos del ciberacoso son (Castillero, s.f.):

Fotografías y vídeos hechos y publicados sin consentimiento con el fin de chantajear o humillar, amenazas directas a través de diversas plataformas o páginas webs creadas específicamente para ridiculizar a la víctima. Además, dependiendo del objetivo del acoso, podemos encontrarnos con casos como la sextorsión, en que se chantajea a la víctima a cambio de no publicar ni extender fotografías o vídeos de índole sexual.

Ramos y Torres (2008, citado en Israel, 2018) establecen que la agresividad está presente en la mayoría de las escuelas, si el comportamiento agresivo en los adolescentes es repetitivo, esto se vuelve más arriesgado para la salud física, mental y motora del individuo.

Por ende, las instituciones educativas deben brindarles a los adolescentes las herramientas o pautas necesarias, para aprender a ser inteligentes emocionalmente, ya que, el colegio es el lugar donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo y, por lo tanto, es fundamental inculcarles una buena educación, que vaya mucho más allá de lo meramente académico enfocándose también en su crecimiento personal y social.

Zinger (2010, citado en Durad, 2019) postula que la etapa de la adolescencia es un periodo donde se presentan cambios físicos, emocionales, entre otros, donde se evidencia

una búsqueda de la identidad, en la cual existe una constante interacción con el entorno, donde se experimentan diferentes emociones (tristeza, alegría, cólera, miedo, entre otras), las cuales todo ser humano percibirá como respuesta a un acontecimiento.

2.2.4 Adolescencia.

La adolescencia es una etapa que atraviesan todos los seres humanos, la cual comienza en la pubertad en la que se destacan ciertas características particulares y se denomina como: una tormenta hormonal, emocional y de estrés, ya que, en la pubertad aparecen las hormonas gonadales, que originan cambios físicos en la esfera emocional y psicosexual. En los últimos años, la adolescencia se ha estimado como un periodo de transición en el cual se ha visto como una etapa difícil, complicada y temida pero actualmente se considera como un periodo donde se presentan diversas y grandes oportunidades para el desarrollo evolutivo, entre las que se encuentra el establecimiento de una autonomía positiva. (Güemes, et al. 2017)

Por ende, se dice que los adolescentes sufren múltiples cambios que se evidencian en su conducta, esto se ve reflejado no sólo en sus hogares, sino también en las instituciones educativas y en los distintos contextos en los que el adolescente se desenvuelve. (Güemes, et al. 2017)

Por ello Fernández –Berrocal y Ruiz (2008 citado en Durand, 2019) mencionan que los adolescentes que carecen de habilidades en inteligencia emocional se ven afectados en el entorno familiar, escolar y social. Sin embargo, la adolescencia asociada con la inteligencia emocional da un resultado más positivo en el desarrollo personal, esto significa que:

Los adolescentes emocionalmente inteligentes presentan una mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales, además tienden a presentar un menor número de síntomas físicos, menos niveles de ansiedad, depresión, ideación e intento de suicidio, somatización, atipicidad y estrés social, y presentan una mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivo para solucionar problemas (Extremera & Fernández – Berrocal, 2013, citado en Durand, 2019,p.31)

Es por lo que se afirma que los adolescentes que desarrollan la capacidad de reconocer las emociones propias y las de los demás, les ayuda a tener una mayor comprensión de las personas de su entorno, poder modificar su comportamiento, actitudes y poder así adaptarse a las situaciones adversas que se le presentan en su cotidianidad, mejorando también las relaciones interpersonales desarrollando conductas prosociales.

Zavala y López (2012, citado en Durad, 2019) afirman que la falta de control y regulación de las emociones, relacionada con la dificultad para expresar las mismas, se asocian con las dificultades para el control conductual de los adolescentes, por ello, es más probable que éstos respondan agresivamente frente a las circunstancias del entorno, como una forma de superar sus inseguridades y debilidades, buscando refugio en las conductas agresivas.

Es fundamental definir las variables en estudio, para tener un mayor conocimiento de éstas y su significado. A continuación, se presentan las definiciones:

- ❖ Salovey y Mayer (2009, citado en Flores & Ynoñán, 2018)) definen la **Inteligencia Emocional** como: una habilidad para monitorear los propios sentimientos y emociones y la de los demás, para discriminar entre ellas y usar esta información

para guiar los pensamientos y acciones propias. Asimismo, proponen cuatro componentes primarios de la inteligencia emocional: la percepción, evaluación y expresión de la emoción; la facilitación emocional del pensamiento; la comprensión, análisis y el empleo del conocimiento emocional; y el control de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

- ❖ **Las conductas agresivas** son definidas como: las actividades donde, el ser humano causa dolor, sea físico o psicológico dirigido a aquello que se encuentra en su entorno. Dentro del cual, se ha ido estableciendo diversas dimensiones de forma subjetiva, en la que se destacan la agresividad física, la agresividad verbal, ira y hostilidad (Buss y Perry, 1996, citado en Flores & Ynoñán, 2018)

2.3 Sistema de variables

2.3.1 Variables cuantitativas y cualitativas del estudio

El presente estudio como se expone es de enfoque cuantitativo, ya que el análisis de los datos se hace desde su medición y análisis estadístico, lo cual se puede realizar con variables cualitativas, sin que pierda su esencia empírica. analítica que como lo expone Stevens (1946, citado en Orlandoni, 2010), las escalas de medición se clasifican en:

Cuatro grupos: escala nominal, ordinal, intervalo y escala de razón. Desde el punto de vista de las propiedades matemáticas y estadísticas, la escala de medición más rudimentaria es la nominal, siendo la más completa la escala de razón.

Para entender y usar apropiadamente las diferentes técnicas del análisis estadístico, es necesario identificar previamente la escala de medición correspondiente,

ya que cada escala tiene sus propiedades matemáticas, que determinan el análisis estadístico apropiado en cada caso; esto, a su vez, requiere conocer las propiedades del sistema numérico. Las propiedades matemáticas de los números que se van a analizar determinan la clase de operación matemática permitida, indicando, a su vez, el tipo de análisis estadístico que puede usarse. (p.245)

Por lo tanto, estas variables en la escala nominal y ordinal, puede ser objeto de una medición indicando sus propiedades matemáticas y estadísticas, por tal razón y para claridad del análisis que se realiza, se expone su clasificación a continuación:

Variables cuantitativas

- ❖ Edad- (escala de razón)
- ❖ Estrato socioeconómico- (escala de razón)
- ❖ Inteligencia emocional – (escala de intervalo)
- ❖ Conductas agresivas- (escala de intervalo)
- ❖ **Variables cualitativas**
- ❖ Género (escala nominal)
- ❖ Religión (escala nominal)
- ❖ Grado (escala ordinal)

Tabla 2

Operacionalización de las variables sociodemográficas

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración
Edad	Adolescencia	Número de años cumplidos	Escriba su edad	3 años
				3-6 años
				6-11 años
				11-20 años

				20-40 años 40-65 años 65 años en adelante
Género	Masculino	Registro civil Tarjeta identidad o cédula de ciudadanía	Femenino	Seleccione según su género
	Femenino		Masculino	
Estrato socioeconómico	Bajo –Bajo Bajo	Estrato en el cual se encuentra ubicado	Marque con una X su estrato socioeconómico	1. Bajo-bajo 2. Bajo 3. Medio-bajo 4. Medio 5. Medio-alto 6. Alto
	Medio bajo Medio –Alto Alto			
Nivel educativo	Segundaria	Grados académicos alcanzados	Seleccione el grado que se encuentra cursando	Sexto
				Séptimo Octavo Noveno Decimo Once
Religión	Católico	Creencia que el participante tenga o la congregación a la cual esté vinculada	Escriba la religión a la que usted pertenece	Católico
	Adventista Evangélicos Cristianos Testigo de Jehová			Adventista Evangélicos Cristianos Testigo de Jehová
	Pentecostales			Pentecostales
	Otros			Ninguno Otros

En la tabla 2 se muestra la operacionalización de las variables sociodemográficas de los estudiantes de 10 y 11 del colegio INRICABA de la presente investigación. Estos datos permiten tener una información más amplia y específica de los sujetos en estudio, éstos se recolectan por medio de una encuesta. La información obtenida, se organiza en gráficas, en

las cuales se evidencian los porcentajes con su respectiva interpretación en el capítulo de los resultados.

2.4 Marco contextual

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ricardo Castellar Barrios (INRICABA) se encuentra ubicada en el sur del municipio de Achí, departamento de Bolívar, concretamente en el barrio Santo Domingo Av.11-36, Cl. 10 #112. Dicha institución es la sede central de carácter mixto con los niveles de educación básica primaria, secundaria y media vocacional con calendario A, constituida por la jornada de la mañana, esta institución central presenta sedes alternas como: Nueva Esperanza, Nueva Victoria, Santa Fe, La Noria, Providencia y Caimancito, sumando así una población de 1017 estudiantes y 54 docentes.

Figura 1

Imagen geográfica de la ubicación del colegio INRICABA



Fuente. Google maps

2.5 Marco legal

El presente estudio, tiene como referentes legales las disposiciones enmarcadas dentro de la Constitución Política de Colombia (1991), la ley de Convivencia Escolar 1620 (2013) junto con el decreto 1965 (2013), la ley General de Educación 115 (1994), el Código de infancia y adolescencia 1098 (2006) y la ley 2025 (2020) que establece los lineamientos para la escuela de padres, todo esto permite sustentar legalmente esta investigación.

La constitución política (1991) designa a la educación responsabilidades específicas entorno a la convivencia, encaminadas a educar a los ciudadanos, para que éstos puedan ser capaces de acatar las normas que se establecen en la ley, respetando así la diversidad y las diferencias sociales, pudiendo resolver sus conflictos sin recurrir a la violencia.

Por otro lado, se puede decir que las instituciones educativas, son el escenario donde las personas socializan la mayor parte de su tiempo, puesto que es el lugar en el que conviven a diario los niños, niñas y adolescentes, así como adultos distintos a la familia, como los son los docentes o los directivos sean estos, el rector, coordinador, psicólogo, entre otros. En el interior de las escuelas los estudiantes se encuentran con una serie de normas y reglas que están determinadas para que haya una sana convivencia entre los miembros que forman parte del plantel estudiantil, esto posibilita un proceso de formación personal de cada alumno. Por lo tanto, Colombia ha expedido leyes donde se establecen los derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes.

La constitución política de Colombia (1991), en sus artículos: 2, 16, 22, 27, 44, 67 y 95 hace un gran énfasis en la formación del niño, niña y joven como ser integral y dentro de esta integralidad se destaca el respeto hacia las demás personas, la responsabilidad y

compromiso por parte del estado, la familia y la escuela en toda su formación como sujeto de paz. Específicamente en el artículo 67, se establece que:

La educación, es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que es obligatoria entre los cinco y los quince años. (Constitución política de Colombia, 1991),

Por otro lado, la ley 115 (1994) por la cual se expide la ley General De Educación, se muestra que en el artículo 1º se señala:

Las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación, cátedra y en su carácter de servicio público.

En sus artículos: 1, 5, 13, 20, 21, 23, 25, 73, 87 y 92 se percibe la educación como un proceso que se fundamenta en la persona humana como digna, con unos fines dentro de un proceso integral que involucra la parte social, afectiva, el respeto a la vida, los derechos humanos, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, equidad, tolerancia, libertad y la prevención de los problemas sociales.

Por otra parte, el decreto 1965 (2013) reglamenta el funcionamiento del “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” y también las herramientas necesarias, los lineamientos generales bajo los cuales se deben regir los Manuales de Convivencia de los Establecimientos Educativos, de acuerdo con lo establecido en la ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

El decreto 1965 reglamenta la ley 1620 (2013) por la cual se expide el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. El objetivo de esta ley es:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica, media, que prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.(Ley 1620, 2013)

En sus artículos: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 12, 13, 17, 21, 29, 30, 32, 33 se establecen las disposiciones generales más relevantes en cuanto a los derechos y deberes de los niños

niñas y adolescentes dentro de una institución educativa. Cabe resaltar, que el estado colombiano se preocupa por la formación de estudiantes de manera integral para que los ciudadanos se desenvuelvan de forma asertiva dentro de la sociedad.

En la ley 1098 (2006) se expide el código de infancia y adolescencia. En el artículo 1º se establece la finalidad de este Código, la cual:

Permite garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

El Código anteriormente mencionado tiene por objeto “establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades. Dicha garantía y protección es obligación de la familia, la sociedad y el Estado”. (Ley 1098, 2006, art.2)

También es fundamental destacar que en el código anterior se afirma que los niños, niñas cuando son aquellas personas que tienen entre los 0 y los 12 años y los adolescentes, adolescente los que tienen entre 12 y 18 años, a todos ellos se les conoce como sujetos titulares de derechos (Ley 1098, 2006, art.3)

La ley 2025 (2020) por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres, madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones. La presente ley tiene por objeto:

Fomentar la participación de los padres y madres de familia y cuidadores, de los niños, niñas y adolescentes en su formación integral: académica, social, de valores y

principios de los estudiantes de preescolar, básica y media en las instituciones educativas públicas y privadas. (Ley 2025, 2020, art.1)

Capítulo 3. Marco metodológico

3.1 Enfoque de la investigación

Para llevar a cabo una investigación, es necesario tener en cuenta qué es lo que se desea realizar, es decir, cuál es el objetivo y que se quiere obtener. Por ende, es esencial que el investigador dirija su investigación hacia un enfoque determinado. En esta ocasión las autoras de este estudio eligen el enfoque cuantitativo. Según los autores Cabezas, et al (2018) afirman que:

El centro de apoyo del enfoque cuantitativo está en el proceso de investigación a las medidas numéricas, se fundamenta y utiliza la observación del proceso en forma de recolección de datos y los analiza para llegar a responder las preguntas que se plantean en un inicio de la investigación. Maneja la recolección de información, la medición de parámetros, la obtención de frecuencias y estadígrafos de la población que investiga para llegar a probar las hipótesis establecidas en capítulos iniciales de la investigación. Este enfoque utiliza herramientas de análisis estadísticas, se tiene la idea de investigación, se formulan los objetivos, se derivan las hipótesis, se eligen las variables del proceso y mediante un proceso de cálculo se contrastan las hipótesis. Este tipo de investigación gracias a sus procesos y por su naturaleza puede ser medible o cuantificable. (p.66)

Por otra parte, el autor Cohen y Gómez (2019) resaltan que:

En la investigación cuantitativa se trabaja con magnitudes, se hacen estimaciones, proyecciones. En el análisis se utilizan coeficientes, índices, tasas, se aplican modelos estadísticos multivariados descriptivos y explicativos, entre otros recursos

de menor o mayor complejidad. Pero, también sabemos, que para llegar a esas instancias es necesario producir datos, en este caso, cuantitativos (p.183)

Se dice que esta investigación está realizada bajo un enfoque cuantitativo, es decir, se encuentra bajo los parámetros empírico-analítico, debido a que primeramente, se aplican instrumentos psicométricos con validez y confiabilidad, que permitan medir las variables que se están trabajando, para obtener unos resultados numéricos y cuantificables, que llevan a efectuar una investigación con datos estadísticos y poder así corroborar o refutar la hipótesis que se planteen, por lo tanto se dice que este estudio es de carácter deductivo, es decir que va desde lo general a lo particular, puesto que a partir de los resultados obtenidos se puede extraer juicios, hechos o suposiciones que permiten dar las conclusiones finales del análisis realizado. Este enfoque se basa en la objetividad debido a que, el investigador separa sus valores, juicios, concepciones y percepciones personales para captar la realidad de una forma objetiva.

3.2 Diseño de la investigación

Toda investigación está enmarcada en un tipo de diseño según lo que se desea realizar con las variables a trabajar. En esta ocasión se elige un diseño no experimental, a continuación, se presenta su definición (Mateo et al, citado en Meneses et al 2019, p.88):

El diseño ex post facto o no experimentales se trata de investigaciones, en que quien lo lleva a cabo, no tiene ningún control de las variables independientes, porque el fenómeno estudiado ya ha pasado o porque no es posible controlar esa variable. Del mismo modo, tampoco es posible asignar los participantes de forma aleatoria. Las metodologías ex post facto son las más utilizadas en el ámbito educativo y

proporcionan técnicas para describir la realidad, analizar relaciones, categorizar, simplificar y organizar las variables que configuran el objeto de estudio.

Cortés y Iglesias (2004, citado en Cabezas, et al. 2018, p.79) postulan que:

En este tipo de investigación, las variables estudiadas no se manipulan en forma intencionada, la finalidad de esta investigación es observar los fenómenos tal como se comportan en su contexto natural, para luego analizarla. En los estudios experimentales las situaciones son reales, se observan situaciones existentes. Existen diferentes criterios para clasificar la investigación no experimental, se adoptará la dimensión temporal, es decir, de acuerdo con el número de periodos en los cuales se recolectan los datos, a través de la aplicación de instrumentos debidamente aprobados por expertos. En este sentido las investigaciones no experimentales pueden ser: longitudinales y transversales.

Este estudio es no experimental puesto que, se analizan las variables que ya están establecidas y, por lo tanto, las investigadoras no tienen ningún tipo de control sobre ellas y, por consiguiente, no las manipulan en ningún momento. Los participantes se escogen por medio de una fórmula de la muestra donde se determina la cantidad exacta de personas a las cuales se les aplica el instrumento.

3.3 Corte de la investigación

La investigación se puede clasificar de diversas formas según su temporalidad, es decir, en el tiempo que se desea llevar a cabo la investigación. Existe el corte transversal o transaccional lo cual, según los autores Cohen y Gómez (2019) afirman que “el tiempo puede expresarse en las investigaciones en forma sincrónica, aludiendo solo al presente, al

momento de realización de la investigación. En las investigaciones transversales, el tiempo no es una variable, se asume como constante” (p.254). Por otro lado, también se afirma que este tipo de investigación tiene como finalidad:

Recolectar los datos en un solo momento, y por una sola vez. Su propósito es describir las variables y estudiar su incidencia e interrelación en un momento dado. Esta investigación es como una “radiografía” en un momento dado del problema que se está desarrollando y puede ser: descriptiva o de correlación, según como este el problema planteado. (Cabezas et al.2018, p.79)

Se menciona que este estudio es de corte transversal, ya que se ejecuta en el tiempo presente, en un tiempo específico y no a lo largo del tiempo, debido a que los instrumentos se aplican a los sujetos en un momento único.

3.4 Tipo de investigación

Para ejecutar esta investigación, es fundamental saber qué se desea realizar y lograr con las variables. Cuando en la investigación, lo que se pretende es establecer la relación entre dos o más variables, el tipo de estudio es correlacional y se define como:

La medición del grado en el que pares de valores relacionados en dos variables tiende a cambiar juntos. También proporciona una medición del grado en que pueden predecirse los valores en una variable, a partir de los valores de la otra variable. Si una variable se incrementa con la otra, la correlación es positiva (cercana a + 1). Si la relación es inversa, es una correlación negativa (cercana a -1). La ausencia de correlación se muestra con un valor cercano a cero. (Cooligan, 2019. p.355)

Las investigaciones correlacionales según Arias (2012 citado en Cabezas et al. 2018, p. 69), plantea que los tipos de investigación correlacional tienen como propósito:

Evaluar la relación existente en dos o más conceptos, variable o categorías. Una vez medidas estas variables y a través de la aplicación de técnicas estadísticas, se puede estimar su correlación. Los estudios correlacionales son un primer paso para establecer indicios sobre posibles causas de un fenómeno que se encuentra en estudio. En los estudios correlacionales cuantitativos se mide el grado de relación entre dos o más variable que son parte del estudio para luego medir esas correlaciones y definir sus resultados, el objetivo de estos estudios es conocer cómo se comporta una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas.

El presente estudio es de tipo correlacional, dado que el propósito es medir el grado de asociación que tienen dos variables, por medio de un análisis estadístico que permita evaluar los resultados que arroja la investigación para refutar o corroborar una hipótesis propuesta. Esta investigación permite saber cómo se comporta una variable con relación a la otra.

3.5 Población, muestra y muestreo

3.5.1 Población.

La población del estudio es “el colectivo que abarca a todos los elementos cuya característica o características que se quiere estudiar; dicho de otra manera, es el conjunto entero al que se desea describir o del que se necesita establecer conclusiones” (Salazar & Del Castillo 2018, p.15)

Por otro lado, Porras (2017) plantea que la población es “un conjunto de todas las posibles unidades de observación que son objeto del problema a considerar. Es el objeto real de interés del cual la muestra escogida constituye un subconjunto particular” (p.3)

La población que se designa para este estudio son 71 estudiantes de los cuales 38 corresponden al grado 10 y 33 al grado 11 que pertenecen a la institución educativa INRICABA del municipio de Achí, Bolívar. Se eligen los estudiantes de la jornada de la mañana, con edades comprendidas entre los 14 y 20 años.

3.5.2 Muestra.

Para la aplicación de los instrumentos psicométricos no se trabaja con toda la población total, sino que se extrae una muestra de ésta, para ello se hace necesario realizar el proceso de la fórmula para obtener la muestra, Por ende, se dicen que la muestra es una “parte o subconjunto de medidas u observaciones tomadas a partir de una población dada. Se utiliza una muestra por razones prácticas, económicas o de tiempo que no permiten considerar a toda la población” (Porras, 2017, p.4)

La muestra se denomina como “es un conjunto de elementos seleccionados de una población de acuerdo con un plan de acción previamente establecido (muestreo), para obtener conclusiones que pueden ser extensivas hacia toda la población” (Salazar & Del Castillo, 2018, p.15)

En la presente investigación, se extrajo una muestra de 60 estudiantes de los grados 10 y 11, esto se realiza por medio de una fórmula, la cual indica el número exacto de personas que deben participar en la investigación, así el estudio tendrá confiabilidad, siguiendo los lineamientos científicos.

3.5.3 Muestreo.

El muestreo que corresponde a este estudio es el muestreo probabilístico, que tiene como objetivo principal “conseguir un nivel elevado de adecuación en la selección de la muestra respecto a la población a la que pertenece, y así se consigue que los resultados adquieran validez externa” (Ballestín & Fábregues, 2018, p.75)

El muestreo puede clasificarse en dos tipos, amplios, los cuales incluyen a su vez varios planteamientos específicos, pero en esta ocasión se trabaja con el muestreo probabilístico que se define como:

Toda forma de muestreo en la que la muestra sea en cierto modo representativa de una población más amplia, esto es, hay un vínculo directo entre un grupo de individuos implicados en la investigación y el conjunto de la población de la que provienen. Se considera que esta forma de muestreo es más rigurosa ya que puede extraer afirmaciones más generalizables y a menudo se contempla como menos sesgada en términos de los datos registrados. (Wood & Smith, 2018, p. 83)

Esta investigación pertenece al muestreo probabilístico, el cual permite obtener una muestra de una población por medio de procedimientos rigurosos a través de fórmulas y procesos confiables que posibilitan la obtención de datos precisos y exactos, con el fin de darle un soporte válido y confiable a la investigación.

A continuación, se desarrolla el paso a paso para la extracción de la muestra por medio de la fórmula mediante el muestreo probabilístico:

Tabla 3*Tabla de información para la muestra*

Población	N	140
Error máximo aceptado	E	5% (0,05)
Nivel de significancia	Niv. Signi	95
Valor de Z, dependiendo del nivel de significancia	Z	1,95
Muestra	N	60

Fórmula

$$n = \frac{N}{1 + \frac{4(e)^2(N-1)}{Z_{\infty}^2}}$$

Paso 1.

$$n = \frac{71}{1 + \frac{4(0,05)^2(71-1)}{1,95^2}}$$

Paso 2.

$$n = \frac{71}{1 + \frac{4(0,0025)^2(70)}{1,95^2}}$$

Paso 3.

$$n = \frac{71}{1 + \frac{0,01(70)}{1,95^2}}$$

Paso 4.

$$n = \frac{71}{1 + \frac{0,7}{1,95^2}}$$

Paso 5.

$$n = \frac{71}{1 + \frac{0,7}{3,8025}}$$

Paso 6.

$$n = \frac{71}{1 + 0,1841}$$

Paso7.

$$n = \frac{71}{1,1841}$$

Resultado final

$$n = 60$$

El resultado obtenido por medio de la fórmula determina que se debe trabajar con una muestra de 60 personas, los cuales son los participantes necesarios para que la investigación tenga unos resultados finales confiables y válidos.

3.6 Hipótesis

En este estudio, se establecen unas hipótesis que se comprueban o refutan con respecto a los resultados obtenidos después de haber realizado todos los análisis de los datos de las variables. A continuación, se presentan las hipótesis:

Primera hipótesis:

- ❖ **H0 (hipótesis nula):** No existe relación entre la dimensión la atención emocional y agresividad física.
- ❖ **H1 (hipótesis alterna):** Si existe relación entre la dimensión la atención emocional y agresividad física.

Segunda hipótesis

- ❖ **H0:** No existe relación entre la dimensión claridad emocional y agresividad verbal.
- ❖ **H1:** Si existe relación entre la dimensión claridad emocional y agresividad verbal.

Tercera hipótesis

- ❖ **H0:** No existe relación entre la dimensión reparación emocional y la ira
- ❖ **H1:** Si existe relación entre la dimensión reparación emocional y la ira

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas que se utilizan en este estudio son las pruebas psicológicas de tipo psicométrico objetivo, los cuales se denominan como:

Una medición objetiva y estandarizada que mide el comportamiento de un determinado individuo. Este tipo de pruebas se orienta a la medición de las capacidades, aptitudes, intereses o características del comportamiento humano, e incluye, asimismo la determinación de “cuánto” dispone el sujeto, es decir, de la cantidad de aquellas competencias y características propias de su comportamiento (González, 2019, p.77)

Los instrumentos por medio de los cuales, se recolecta la información en esta investigación son: el TMMS-24 y el AQ.

3.7.1 Instrumento psicométrico TMMS-24.

El TMMS-24 es llamado originalmente de “Trait Meta Mood Scale” esta escala rasgo de metacognición es creada por Salovey y Mayer (1995, citado en Chang, 2017) mide la inteligencia emocional, la cual consta de 24 ítems, subdividida en tres subescalas o dimensiones. Esto se convierte en un primer acercamiento para evaluar el modelo teórico de inteligencia emocional, que se fundamenta en la idea de la existencia de un proceso reflexivo asociado con el estado de ánimo, mediante el cual, constantemente se valora, se percibe y regula los estados anímicos.

En un principio, a este instrumento se le denomina experiencia meta-humor, creándose en un primer momento, el llamado State Meta Mood Scale (SMMS) el cual mide “los procesos reflexivos de las personas sobre su estado de ánimo enfatizando los cambios momentáneos en que ocurren dichos procesos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, citado en Chang, 2017, p.73). Sin embargo, este primer instrumento no registra las actitudes más estables relacionadas con el estado de ánimo en general. Frente a este problema,

Salovey y Mayer (1995, citado en Chang, 2017, p.73) “crean el primer instrumento en formato de autoinforme, que permitía evaluar de manera estable en el tiempo, las creencias o actitudes que las personas tenían acerca de sus emociones y estados anímicos”

La primera versión del instrumento contiene 48 ítems, distribuidos en tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional. Posteriormente, surge una versión abreviada, el Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24):

La cual mantiene las tres dimensiones de la escala original, pero con la reducción de la mitad de los ítems. Esta escala permite conseguir un índice que evalúa el conocimiento que cada persona tiene acerca de sus estados emocionales, es decir, permite obtener una estimación personal entorno a los aspectos reflexivos de la experiencia emocional. (Chang, 2017. pp.73-74)

Este instrumento es validado en Latinoamérica por medio de un estudio realizado en Chile, debido a los descubrimientos identificados en esta investigación, demuestran características de confiabilidad y validez de constructo de la escala TMMS-24 de IE, en una población de estudiantes chilenos de enfermería. Con respecto a la confiabilidad de la escala de IE, los resultados demuestran que, los autores obtienen un alto nivel de confiabilidad Alfa de Cronbach, estos resultados son similares a los obtenidos en los estudios que utilizan el mismo instrumento en una población de estudiantes de enfermería, arrojando Alfas de Cronbach superiores a 0,80 en las tres dimensiones. Ocurre de la misma forma en un estudio con 451 adolescentes colombianos, el cual obtiene, Alfas de Cronbach de la TMMS-24 de 0,80 en atención, 0,76 en claridad y 0,75 en regulación. Cabe resaltar que, la consistencia interna informada por los autores inicialmente para cada una de las

dimensiones es: atención ($\alpha=.90$), claridad ($\alpha=.90$) y reparación ($\alpha=.86$), consistencia interna α de Cronbach. (Espinosa et al. 2015).

En este instrumento se observa una correlación positiva de los 8 ítems que forman parte de las dimensiones correspondientes a cada subescala respectivamente, por lo tanto, los ítems que corresponden a cada dimensión son: para la atención emocional del 1 al 8, en la claridad emocional del 9 al 16 y la reparación emocional del 17 al 24.

Estos resultados permiten confirmar que los ítems son homogéneos y que las 3 subescalas miden de forma consistente la característica para la cual es elaborada, por lo tanto, son confiables y se refleja validez del constructo. (Espinosa et al. 2015)

Tabla 4

Baremos del TMMS.24

	HOMBRE	MUJER
Atención emocional	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
	HOMBRE	MUJER
Claridad emocional	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35

	HOMBRE	MUJER
Reparación emocional	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

En la tabla 4 se observa el baremo de las dimensiones de la variable IE, es decir, la tabla de valoración, que se presenta para saber cómo se debe calcular los resultados de cada una de las dimensiones después de que se obtengan los datos de los instrumentos psicológicos y poder así tener una interpretación de éstos.

Tabla 5

Alfa de Cronbach del TMMS.24

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación de las emociones	General
Alfa de cronbach	0,88 (88%),	0,89 (89%)	De 0,86 (86%)	0,95 (95%)

En la tabla 5, se evidencia el Alfa de Cronbach del TMMS.24, en el cual se observa que el instrumento es válido y confiable debido a sus altos porcentajes en los índices de medición.

Tabla 6*Operacionalización de la variable del TMMS.24*

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	VALORACIÓN
Atención emocional	-Percepción emocional personal -Percepción emocional interpersonal	1. Presto mucha atención a los sentimientos.	Escala de tipo Likert de 5 puntos. Nada de acuerdo = 1 Algo de acuerdo = 2 Bastante de acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4 Totalmente de acuerdo = 5
		2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	
		3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	
		4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	
		5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	
		6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	
		7. A menudo pienso en mis sentimientos.	
		8. Presto mucha atención a cómo me siento.	
		9. Tengo claros mis sentimientos.	
		10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	
Claridad emocional	-Integración de la emoción y la razón - Empatía	11. Casi siempre sé cómo me siento.	1-5 1 Nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo
		12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	

Reparación de las emociones	-Regulación emocional personal -Resolución de conflictos interpersonales	13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	
		14. Siempre puedo decir cómo me siento.	
		15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	
		16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	
		17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1-5 1 Nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo
		18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	
		19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	
		20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	
		21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	
		22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	
		23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	
		24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	

En la tabla 6 se observa la operacionalización de la variable inteligencia emocional, en la cual se evidencian las dimensiones que compone esta variable, sus respectivos indicadores, los números de ítems que forman parte de cada dimensión y la valoración, la cual es escala tipo Likert.

3.7.2 Instrumento psicométrico AQ.

En primera instancia, se dice que Buss y Durkee (1957, citado en López, M et al, 2009), crearon el cuestionario conocido como *The Hostility Inventory*, el cual es uno de los más utilizados para medir la agresividad. Este cuestionario, consta de 75 ítems en total, proporcionando una medida de siete factores. el instrumento tiene varias limitaciones, debido a la falta de un análisis factorial y las escalas no forman a través de criterios psicométricos, sino a partir de criterios conceptuales. Por tal motivo, Buss y Perry (1992, citado en López, M et al, 2009) construyen la escala denominada *Aggression Questionnaire* (AQ), basándose en criterios psicométricos, de esta forma, brindan una alternativa para evaluar la agresividad. Inicialmente, los autores plantean una escala a través de seis factores que miden los componentes de la agresividad, pero posteriormente disminuyen estas dimensiones a cuatro, creando un cuestionario original con 40 ítems.

Con el pasar del tiempo, en España, se elabora una adaptación que redujo los ítems a un total de 29, manteniéndose los cuatro factores del cuestionario original facilitando su aplicación debido a la reducción del tiempo. Las cuatro dimensiones están conformadas por ítems y se distribuyen de la siguiente forma, la agresividad física está conformada por nueve ítems los cuales son: 1, 5, 13, 17, 21, 24, 27, 29, la agresividad verbal tiene cinco ítems, éstos son: 2, 6, 10, 14, 18, la hostilidad está compuesta por ocho ítems: 4, 8, 12, 16, 20, 23, 26, 28 y la ira está contiene siete ítems: 3, 11, 7, 15, 19, 22, 25.

En Colombia, en la ciudad de Medellín, Castrillón et al. (2004) lleva a cabo un estudio donde se aplica el cuestionario AQ a 717 en estudiantes universitarios, con el objetivo de disponer de un instrumento que cuente con validez y confiabilidad. Los resultados que se obtienen, por medio del análisis factorial, son similares a la estructura inicial del instrumento AQ. Los autores de esta investigación obtienen un alfa general de 0,82, y cada uno de los factores tienen un alfa superior a 0,80, con lo cual afirman que:

Para los estudiosos del comportamiento humano en relación con la salud colectiva, disponer de instrumentos de medición con criterios paramétricos de validez y fiabilidad es de fundamental importancia para la investigación de las conductas agresivas, en una población con altos índices de violencia como la colombiana.
(Castrillón et al. 2004, p.49)

Tabla 7

Baremos del AQ

	Escala General	Agresividad Física	Agresividad Verbal	Hostilidad	Ira
Muy alto 99- mas	99-más	30 a más	18 a más	27 a más	32 a más
Alto 83-98 24-29	83-98	24-29	14-17	22-26	26-31
Medio	68-82	16-23	11 - 13	18-21	21-25
Bajo	52-67	12- 15	7-10	13-17	15-20
Muy bajo	Menos a 51 Menos a 1	Menos a 11	Menos 6	Menos a 12	Menos a 14

En la tabla 7, se presenta el baremo del instrumento AQ, es decir, la tabla de valoración para saber cómo se evalúan o calculan los datos obtenidos en el instrumento aplicado a los sujetos de estudio, para establecer su respectiva interpretación de los resultados.

Tabla 8*Operacionalización de variable del AQ*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	VALORACIÓN
Conductas Agresivas	Agresividad física	-Se usa cualquier parte del cuerpo para causar daño. -Se causa lesiones físicas leves o graves.	1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	1-5 1 completamente falso para mí
			5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	2. Bastante falso para mí
			9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándolo también	3. Ni verdadero, ni falso para mí
			13. Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal	4. Bastante verdadero para mí
			17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	5 completamente verdadero para mí.
			21. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos	
			24. No encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona	
			27. He amenazado a gente que conozco	

		29 he llegado a estar tan furioso que he roto cosas
Agresividad verbal		2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos discuto
		6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.
	-Se usa componentes verbales inadecuados.	10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos
	-Se comunica con palabras ofensivas.	14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos
		18. Mis amigos dicen que discuto mucho
Ira		3.Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida
		11. Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar
	-Es parte de la activación psicológica del ser humano.	7. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo
	-Es parte de los sentimientos de las personas.	15. Soy una persona apacible

		19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva 22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón 25. Tengo dificultades para controlar mi genio
Hostilidad	-Es un componente de la personalidad de cada ser humano.	4. A veces soy bastante envidioso 8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente 12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades 16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas 20. Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas 23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables 26. Algunas ocasiones siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas

28. Cuando la
gente se muestra
especialmente
amigable, me
pregunto qué
querrán

En la tabla 8 se muestra la operacionalización de la variable conductas agresivas, en la cual se reflejan las dimensiones que corresponden a esta variable, sus respectivos indicadores, los números de ítems que componen cada dimensión y su valoración, la cual es escala tipo Likert.

3.8 Consideraciones éticas

Para la elaboración de este estudio, es esencial tener en cuenta las consideraciones éticas que permiten que la investigación se lleve a cabo bajo los mejores términos y condiciones de una forma correcta y adecuada. La ética, es de vital importancia para la ejecución de este ejercicio investigativo, puesto que la base de este estudio se encuentra en la población con la cual se va a trabajar, por ende, es fundamental que se respeten sus derechos sin que éstos sean vulnerados a la hora de la aplicación de los instrumentos de medición, generando la mayor beneficencia y no maleficencia para éstos. Por ello, se requiere de un protocolo riguroso y se hace necesario establecer el concepto de la ética, la cual se refiere a:

Una disciplina de una rama de la filosofía que busca establecerlos criterios del comportamiento moral de los hombres en sociedad, y es un conocimiento que busca sentar las bases de la conducta humana. El objeto de estudio de la ética radica en tratar de comprender los actos derivados de la interacción social que afectan a otros, o a determinados grupos sociales o a la sociedad en su conjunto. Esto podría llevar a observar que ambos conocimientos (tanto la ética como la moral) se instalan en el

terreno de lo humano y por medio de éste se puede fundar el comportamiento moral.

(Martínez, 2017, p.24)

La ley 1090 (2006) “por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones” presenta el marco normativo base.

Una de las disposiciones fundamentales que se rigen en esta ley, es la importancia del consentimiento informado, ya que es un deber del psicólogo y un derecho del usuario. El consentimiento informado es:

La obligación del profesional de informar a su usuario de manera clara, oportuna, veraz y completa del proceso que seguirá en la prestación de sus servicios en cualquier área de la psicología, cerciorándose y asegurándose de que el usuario lo ha entendido, siendo un derecho del usuario recibir dicha información y dar su consentimiento para la intervención psicológica de manera libre y autónoma. (Hernández, G, 2018, p.3)

Por lo tanto, se dictamina que para ser parte como sujeto en una investigación, es necesario el consentimiento informado, esto forma parte de principios y procedimientos que se disponen en la ley 1090 (2006, art.52), el cual señala que

En los procesos de investigación, en dónde los participantes sean menores de edad o personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante. Adicionalmente, al tratarse de menores de edad, esta resolución establece que, además de lo dispuesto en cuanto a la capacidad legal, se debe determinar, y tener en cuenta, el grado de madurez psicológica del menor de edad, según lo disponen sus artículos 25 y 26.

En esta investigación, es de vital importancia darle a conocer al sujeto de estudio el por qué y el para qué se va a efectuar la aplicación de los instrumentos psicométricos, y exponerle el objetivo principal del estudio. Los psicólogos tienen una obligación básica con respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas mediante el desarrollo de su trabajo, ya que ésta es de carácter confidencial como lo establece la ley 1090 (2006.art.2), donde se rigen los principios generales, mediante el cual se plantea en el punto 5 la confidencialidad, en el que se establece que los psicólogos:

Sólo podrán revelar tal información a los demás con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad.

Capítulo 4. Resultados

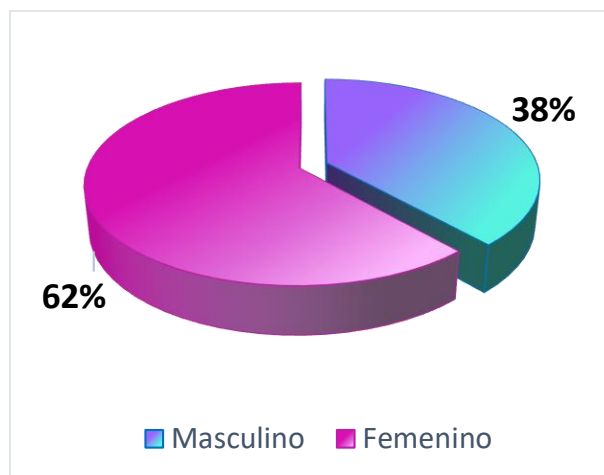
4.1 Análisis de datos

En el siguiente capítulo, se establecen los resultados de los datos sociodemográficos y de las pruebas psicológicas aplicadas a los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA. Dichos resultados se muestran con su respectiva descripción, representados en gráficas, las cuales permiten visualizar la información recolectada de una forma más clara, organizada, concisa, precisa y comprensible.

A continuación, se evidencian las figuras de los datos sociodemográficos tales como: el género, la edad, estrato socioeconómico, la religión y el grado al que pertenece el sujeto, éstas están organizadas desde la figura 2 hasta la 6:

Figura 2

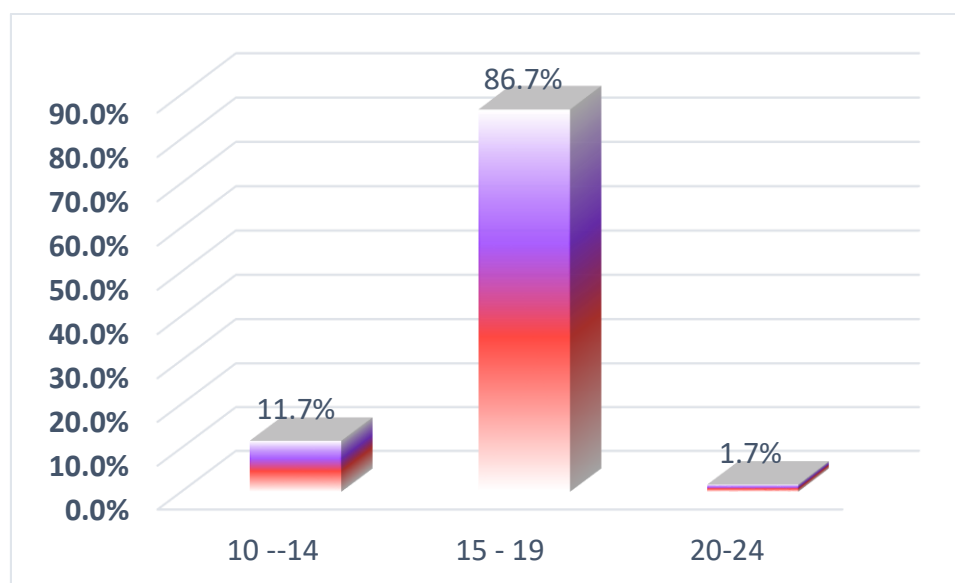
Género de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



En la figura 2, se puede evidenciar el género de los estudiantes de los grados 10° y 11°, en la cual se observa que, del total de la muestra, el 62% son mujeres y tan solo el 38% son hombres, dando un total de un 100%. Por lo tanto, se puede decir que, en los grados 10° y 11° tiene predominancia el género femenino.

Figura 3

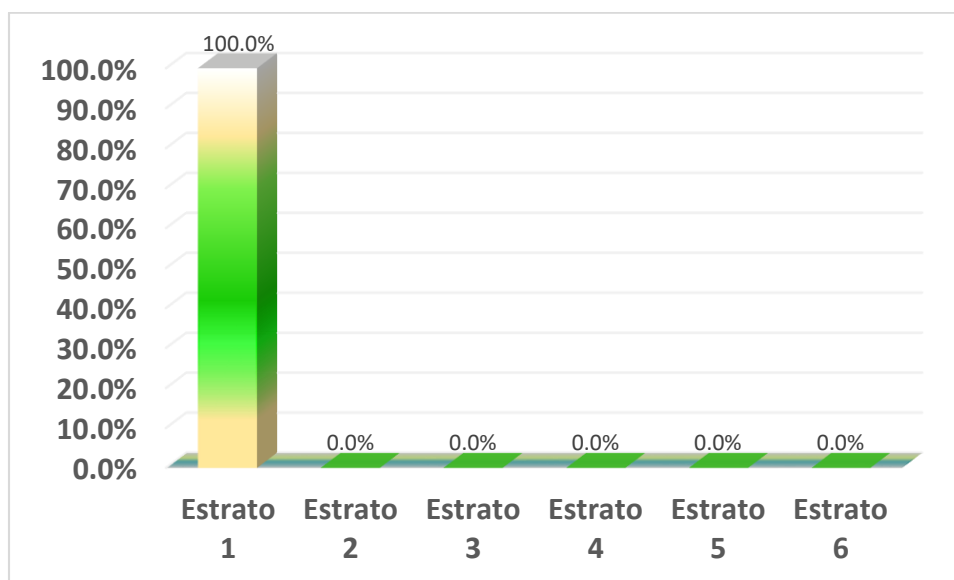
Edad de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



En la figura 3, se muestra los rangos de edades de los estudiantes, en la cual se observa, que estas oscilan entre los 14 (mínima) y 20 (máximo) años, demostrando que el rango mayor es desde los 15 hasta los 19, siendo un 86,7%, por otro lado, el rango menor es desde los 20 hasta los 24, con un 1,7% y la población restante pertenece al rango de 10 hasta 14 años, siendo un 11,7% del total de la muestra. Por consiguiente, se puede apreciar que la mayoría de los participantes se encuentran en la etapa de la adolescencia tardía dentro de su ciclo vital. Cabe resaltar que el rango de edad se representa acorde con los grupos etarios establecidos por el DANE.

Figura 4

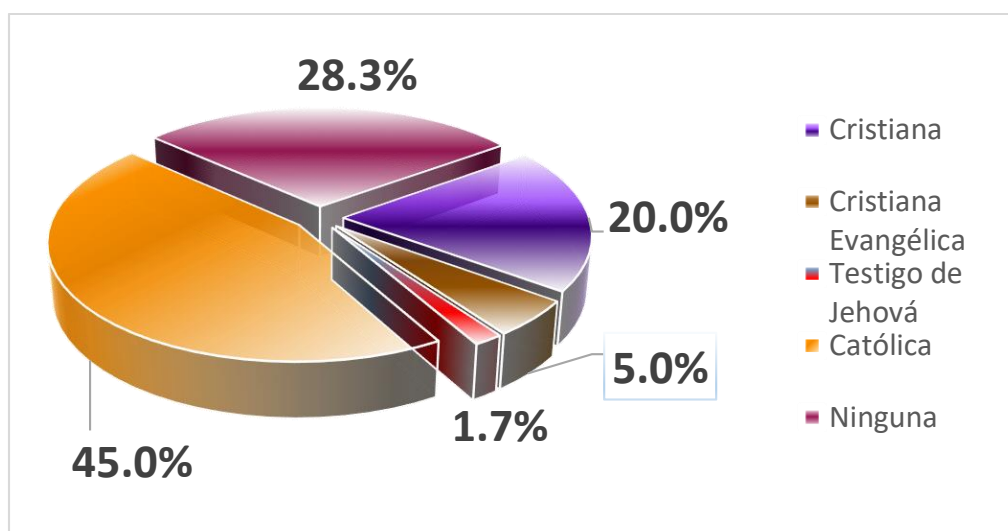
Estrato socioeconómico de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



Para esta investigación, se cuenta con un 100 % de personas que pertenecen al estrato 1 como se muestra en la figura 4. Es importante resaltar que no hay participantes de estrato 2, 3, 4, 5 y 6 lo que equivale a un 0% en cada uno de estos estratos.

Figura 5

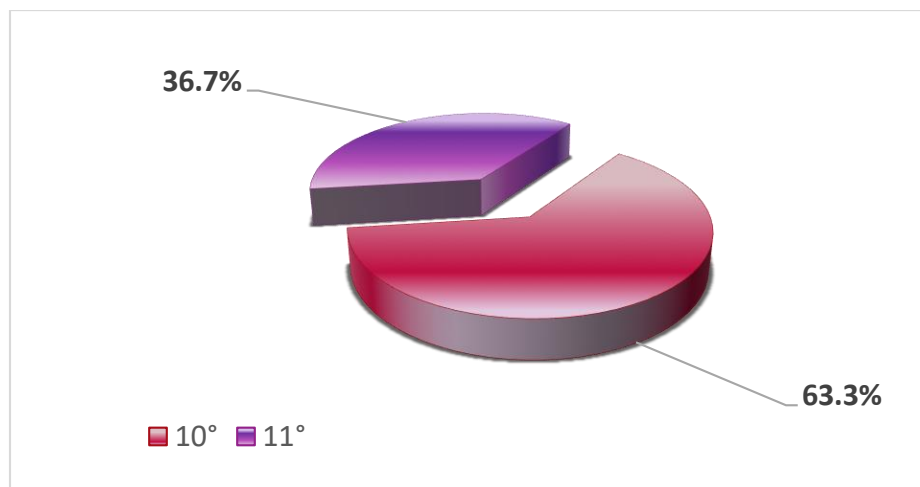
Religión de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



La figura 5, indica los porcentajes de las creencias religiosas de los participantes, siendo el 20% de la población cristiana, el 5% cristiana evangélica, el 1,7% testigo de Jehová, 45% católico y 28,3% de ninguna religión. Por ende, se puede mencionar que la religión que predomina es la católica.

Figura 6

Grados de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.

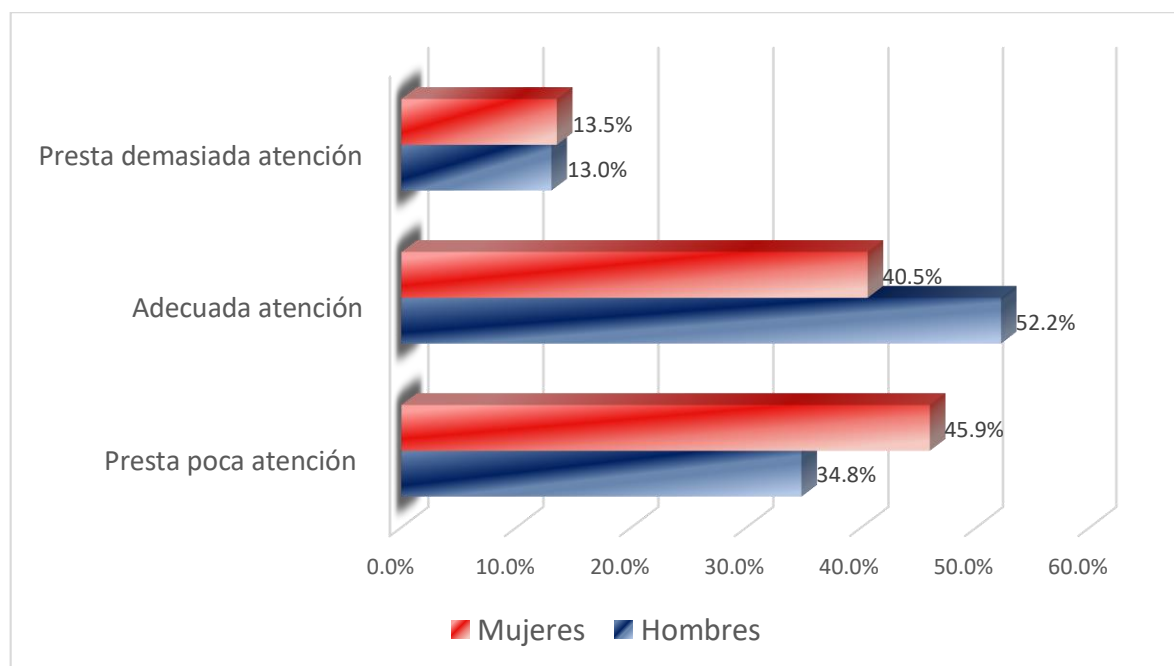


En la figura 6, se muestra la cantidad de estudiantes que son participantes de los grados 10° y 11°, en la cual se refleja que el 63,3% son estudiantes de 10°, mientras que el 36,7% son estudiantes de 11°, por consiguiente, se puede afirmar que el porcentaje de participación de los grados 10° es superior que la de los grados 11.

En las siguientes figuras se establecen los resultados de cada una de las dimensiones evaluadas por medio de la prueba TMMS-24, asimismo se evidencian los resultados globales de la variable inteligencia emocional, éstas se pueden observar desde la figura 7 hasta la 9:

Figura 7

Dimensión: Atención emocional de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



En la figura 7, se muestran los resultados pertenecientes a la dimensión atención emocional, diferenciados por hombres y mujeres, en donde el 13,5% de las mujeres y el 13% de los hombres deben mejorar su atención emocional pues prestan demasiada atención

a sus emociones, mientras que el 40,5% de las mujeres y el 52,2% de los hombres evidencian una adecuada atención emocional y el 45,9% de las mujeres y el 34,8% de los hombres muestran que prestan poca atención emocional.

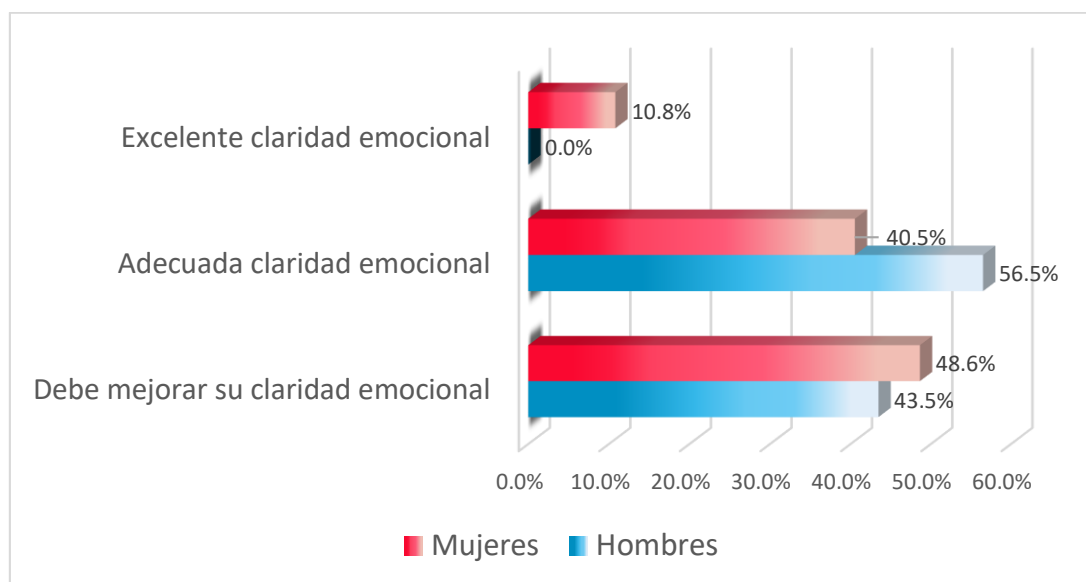
La atención emocional según afirma los autores Taramuel y Zapata (2017. p.166) se refiere a “la conciencia que tenemos de nuestras emociones, la capacidad para reconocer nuestros sentimientos, saber lo que significan y expresar las emociones de forma adecuada”. Extremera y Fernández-Berrocal (2006, citado en Oliva et al. 2011, p. 150) afirma que esto supone que:

Tanto una puntuación muy baja como una muy alta pueden mostrar problemas de diferente tipo en el sujeto evaluado. Prestar poca atención a los propios sentimientos es todo lo contrario a estar atendiendo en exceso a los mismos. En este sentido, han encontrado relación entre una alta puntuación en atención a los sentimientos y altas puntuaciones en sintomatología ansiosa y depresiva, así como bajas puntuaciones en rol emocional -mayores limitaciones en las actividades cotidianas debido a problemas de tipo emocional-, funcionamiento social y salud mental.

}

Figura 8

Dimensión: Claridad emocional de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



Los datos presentes en la figura 8, indican los resultados de la dimensión claridad emocional, lo cual establece que ninguno de los participantes hombres logra obtener una excelente claridad emocional, lo que equivale al 0% de la muestra, en tanto que el 10,8% de las mujeres logran alcanzar una excelente claridad emocional. Por otro lado, se evidencia que el 40,5% de las mujeres y el 56,5% de los hombres, obtienen una adecuada claridad emocional, mientras que un 48,6% de las mujeres y un 43,5% de los hombres obtienen que deben mejorar su claridad emocional.

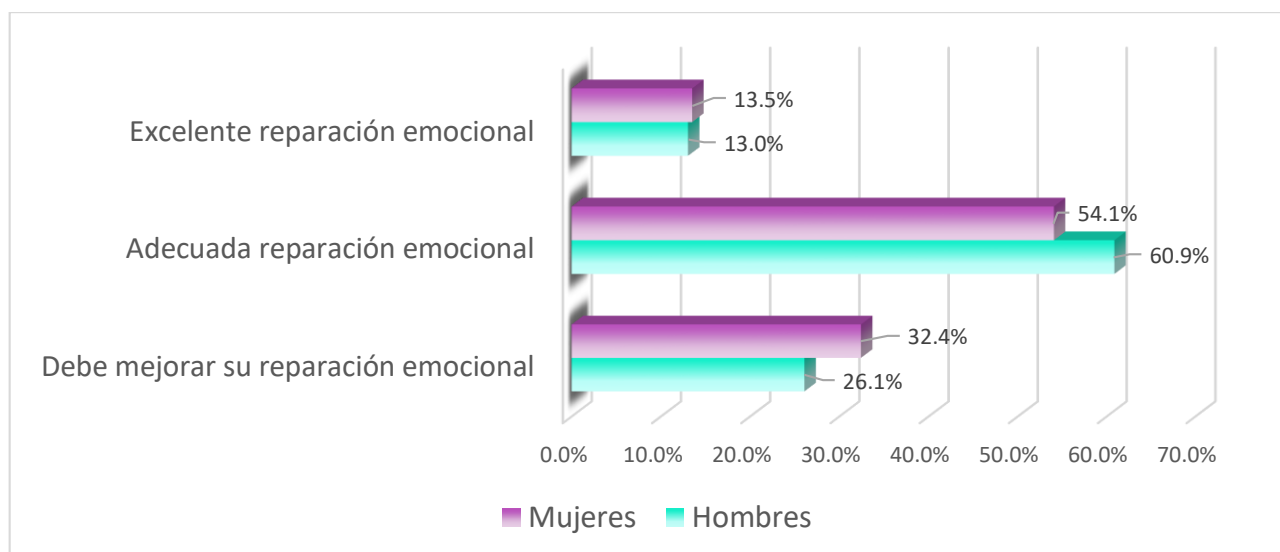
Taramuel y Zapata (2017) afirman que la claridad emocional se puede definir como “la facultad para conocer y comprender las emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo cómo evolucionan e integrándolas en nuestro pensamiento” (p.166). Por ende, se postula que:

Las puntuaciones altas en la claridad emocional se relacionan con altas puntuaciones en rol físico -ausencia de limitaciones en las actividades cotidianas debido a problemas físicos-, funcionamiento social, salud mental, vitalidad -altos niveles de energía- y percepción de salud -buena salud personal y adecuadas expectativas de cambio respecto a la propia salud-. (Oliva et al. 2011. p. 150)

Las puntuaciones bajas en la claridad emocional significan que las personas tienen dificultad para comprender las emociones propias y de los demás, problemas en torno a la integración de los pensamientos, sentimientos y la complejidad de los cambios emocionales.

Figura 9

Dimensión: Reparación emocional de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



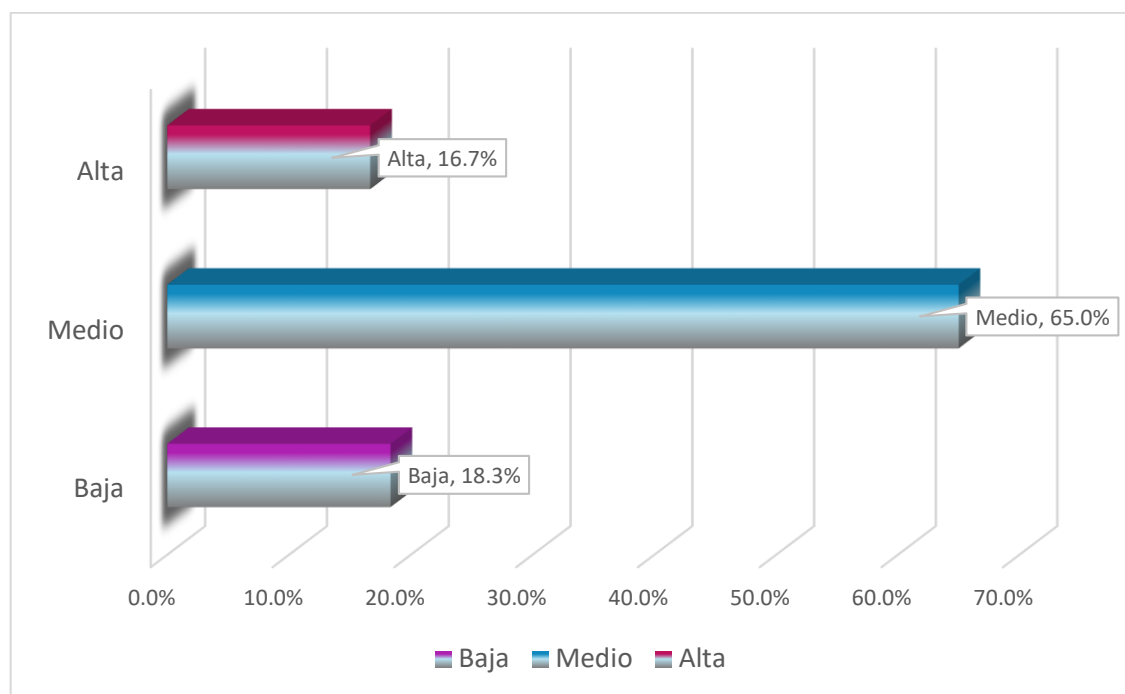
En la figura 9, se aprecian los datos de la dimensión reparación emocional de los sujetos en estudios, en la cual se evidencia que el 13,5% de las mujeres y el 13% de los hombres presentan excelente reparación emocional, entre tanto que el 54,1% de las mujeres y el 60,9% de los hombres muestran una adecuada reparación emocional, mientras que la

población restante presenta que debe mejorar su reparación emocional, siendo el 32,4% de las mujeres y 26,1% de los hombres.

Taramuel y Zapata (2017, p.17) indican que la reparación emocional es” la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas” (p.166). Por consiguiente, se puede mencionar que las personas que presentan niveles altos o muy altos tienen una excelente reparación emocional, por ende, “tienen la capacidad de: controlar y gestionar sus emociones de una forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra & García, 2018, p.17), Por el contrario, presentar puntuaciones bajas en la reparación emocional, puede significar que la persona tiene dificultades a la hora de regular las respuestas emocionales frente a las diversas situaciones o acontecimientos que ocurren en su entorno, estos individuos tienden a responder o actuar de una forma impulsiva, es decir, no razonan antes de actuar, pierden los estribos fácilmente y asimismo el control de sus emociones.

Figura 10

Resultado global de la variable inteligencia emocional de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.

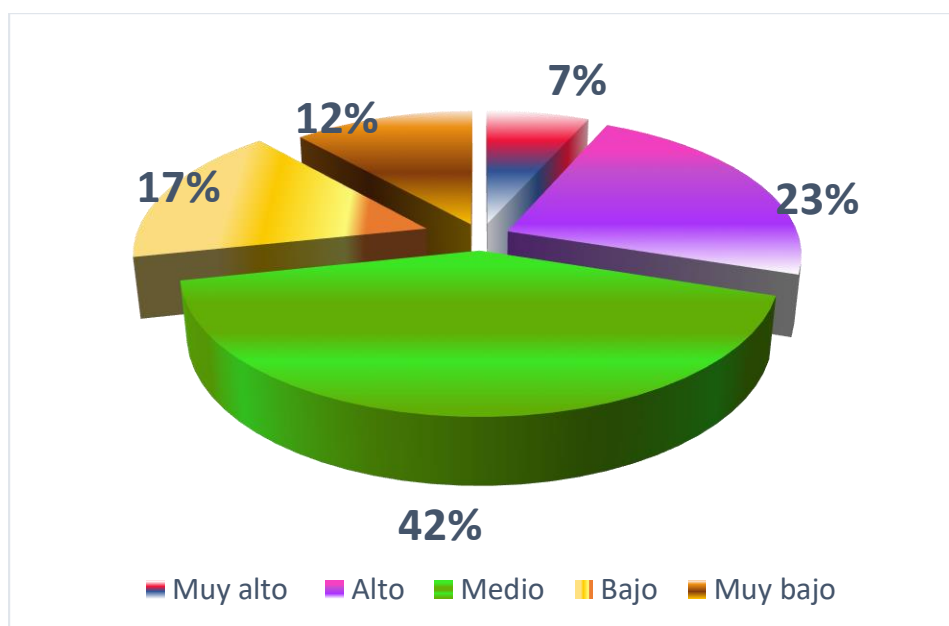


En la figura 10, se muestra los resultados globales de la variable inteligencia emocional de los estudiantes, en la cual se observa que el 18,3% tienen un nivel bajo, mientras que el 65% obtiene un nivel medio y el 16,7% restante pertenece al nivel alto, por consiguiente, se refleja que el nivel que tiene predominancia es el nivel medio. Las personas con un alto índice de inteligencia emocional significan que tienen una mayor capacidad para expresar, evaluar, comprender, entender, modificar y regular las emociones propias y ajenas, lo cual les permite a los individuos dar respuestas adecuadas y actuar de una forma correcta frente a las circunstancias problemáticas, conflictos que se le puedan presentar en el entorno. Por el contrario, los individuos que presentan bajos niveles de inteligencia emocional tienden a ser impulsivos, se les dificulta manejar y controlar sus emociones y comprender las emociones de los demás, en la mayoría de los casos responden de forma agresiva o violenta frente a las adversidades que se le presenten.

A continuación, se presentan los resultados referentes al instrumento AQ en el cual, se describen en un gráfico cada una de las dimensiones que evalúa dicha prueba y también se muestran los resultados globales de la variable conductas agresivas, las figuras corresponden desde la 11 hasta la 14:

Figura 11

Dimensión: Agresividad física de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



Con respecto a los datos presentados en la figura 11, se observa que, en los sujetos de estudios, el 12% de los estudiantes obtienen un nivel muy bajo en agresividad física, mientras que el 16%, presentan un nivel bajo, siguiendo con un nivel medio del 42%, el 23% corresponde al nivel alto y el 7 % pertenece al nivel muy alto. Por ende, se refleja que el nivel medio es superior que los otros niveles.

Tal como menciona Buss (1992, citado en Durand, 2019, p.37) la agresividad física es “todo acto de agresión dirigida a una persona, mediante el ataque físico en cualquier

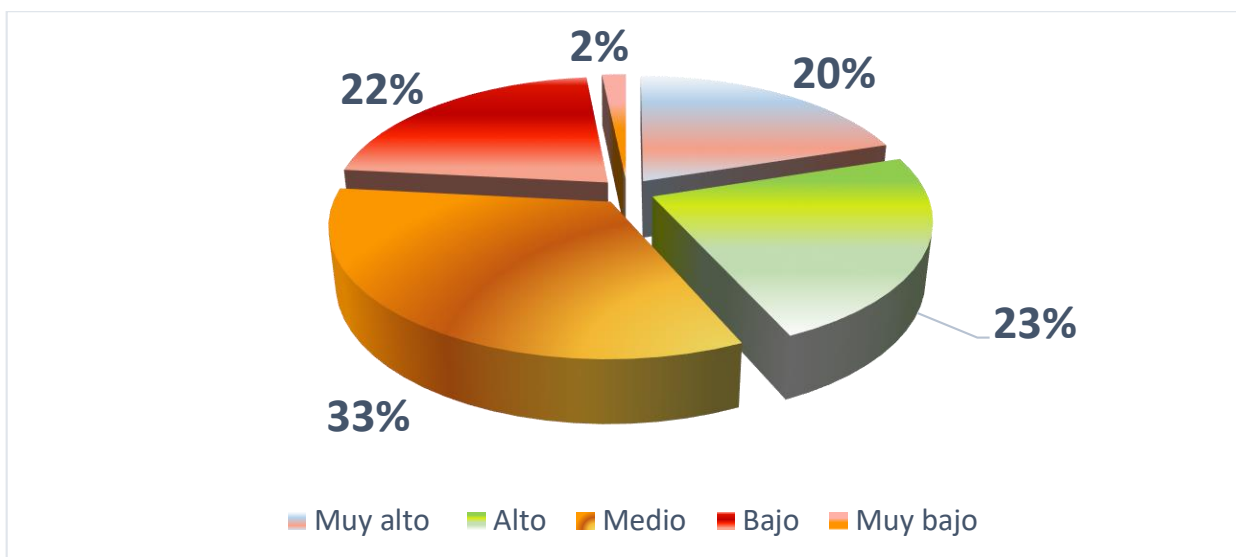
parte del cuerpo y haciendo uso de armas que infringen daño”. La agresividad física se manifiesta de las siguientes formas:

A través de golpes, empujones, y otras formas de maltrato físico utilizando su propio cuerpo o un objeto externo para infligir una lesión o daño. Se produce a partir de un impacto directo de un cuerpo o un instrumento contra un individuo. (López, 2009 et al. p.82)

Por lo tanto, obtener un puntaje alto o muy alto en agresividad física, significa que las personas van a tender a adoptar este tipo de conductas negativas hacia los individuos. mientras que los puntajes bajos y muy bajos representan a personas que prefieren abstenerse de agredir contra otra, es decir, dichas personas muestran autocontrol sobre sus emociones, basándose en solucionar los problemas de forma pacífica, usando como recurso eficaz, el diálogo, ya que su objetivo, es solucionar el conflicto de forma asertiva sin ninguna intención de agredir o herir a los demás.

Figura 12

Dimensión: Agresividad verbal de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



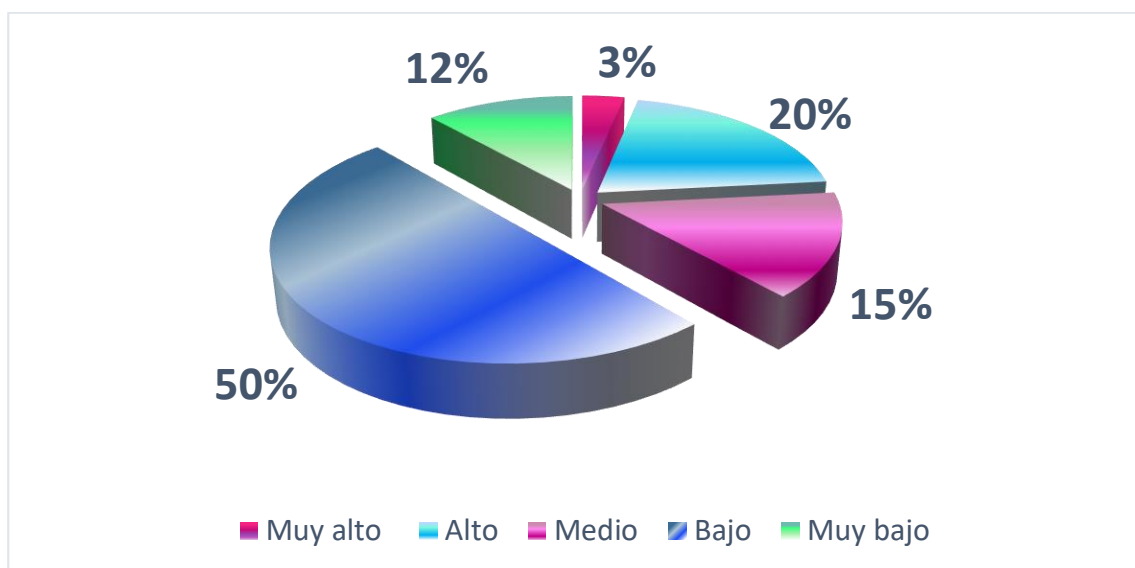
De acuerdo con los datos presentados en la figura 12, se puede afirmar que, con respecto a la agresividad verbal que evidencian los estudiantes, un 2% de la muestra corresponde al nivel muy bajo, le sigue el nivel bajo con un 22%, mientras que el nivel medio representa un 33%, en el nivel alto se muestra un 23% y por último en el nivel muy alto obtienen un 20%. Por ende, se dice que el nivel que predomina es el nivel medio con el porcentaje más alto de los otros niveles que corresponden a dicha dimensión.

Buss (1992, citado en Durand, 2019, p.37) menciona que la agresividad verbal se refiere a “la manifestación de la agresión de tipo verbal, donde solo se limita a la expresión de palabras con contenido negativo, que lastimen o denigren a una persona”. Por consiguiente, presentar niveles altos o muy altos en agresividad verbal significa que los individuos pueden presentar las siguientes manifestaciones: “insultos, amenazas, también implica sarcasmo, burla, uso de mote o sobrenombres para referirse a otras personas, extensión de rumores maliciosos, cotilleo, etc.” (López et al. 2009. p. 82)

Por el contrario, si los sujetos en estudio evidencian bajos o muy bajos niveles de agresividad verbal, significa que son personas que tienen mayor facilidad de comunicarse de una forma asertiva y correcta frente a las situaciones de amenaza que se les presentan en su entorno.

Figura 13

Dimensión: Ira de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



Con base en los datos reflejados en la figura 13, se puede apreciar que el 50% de la muestra presentan un nivel bajo en la dimensión ira, lo que corresponde la mitad de la población y, por ende, el porcentaje predominante, mientras que el nivel muy bajo obtiene un puntaje del 12%, en el nivel medio 15%, en el alto un 20%, y el 3% restante es para el nivel muy alto.

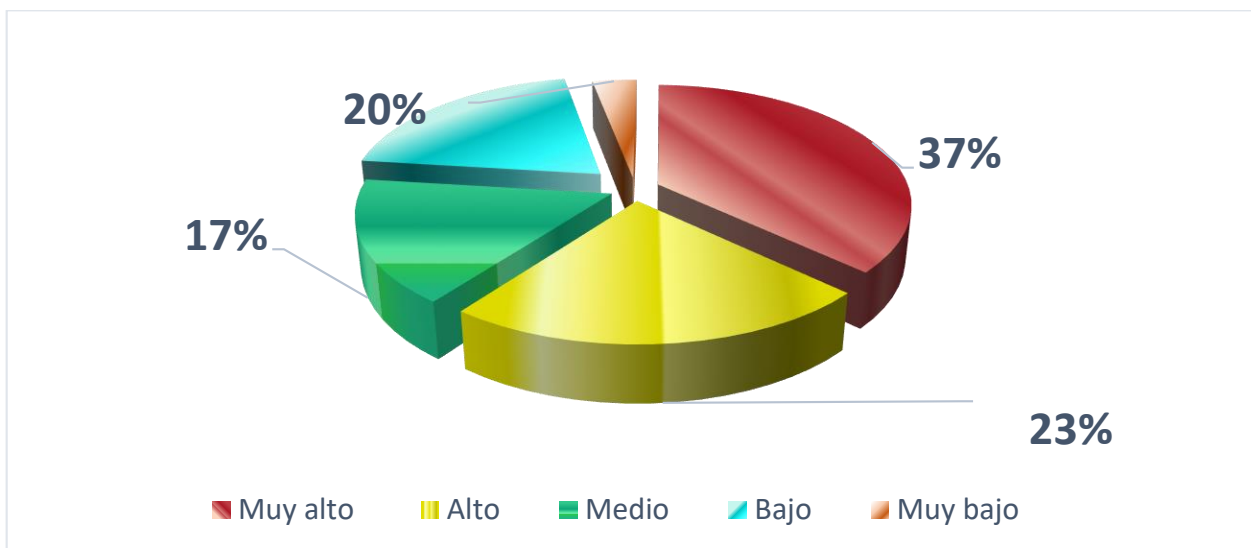
Buss (1992 citado en Durand, 2019) alega que “la ira se relaciona con un sentimiento o un estado de ánimo, definiendo la ira como un estado emocional con sentimientos que varían en intensidad y que pueden comprender desde el disgusto o una irritación media hasta la furia intensa”, por lo cual también se asume que cuando en los resultados se muestra que los sujetos en estudio indican niveles altos o muy altos de ira según como postula López et al. (2009) significa que “su respuesta emocional está caracterizada por una activación fisiológica y una expresión facial característica

acompañada por sentimientos de enfado o enojo y que aparece cuando. no se consigue alguna meta o necesidad o se recibe un daño” (p.83)

Evidenciar niveles bajos o muy bajos de ira, simboliza que las personas tienen una mayor habilidad para la resolución de conflictos, manejo de emociones, aprenden a identificar los signos que indican cuándo se presenta enojo y toman las medidas necesarias para autorregularse y enfrentar los sucesos de forma productiva y correcta.

Figura 14

Dimensión: Hostilidad de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



En la figura 14, se establecen los datos de la dimensión hostilidad, en la cual se visualiza que, los sujetos de estudio obtienen 3% en el nivel muy bajo, mientras que el 20% corresponde al nivel bajo, por otro lado, se encuentra el nivel medio con un 17%, seguido se refleja el nivel alto con un 23% y por último se muestra el nivel muy alto con un 37% del total de la muestra. Por consiguiente, se dice que el nivel muy alto es superior a los demás niveles que forman parte de esta dimensión.

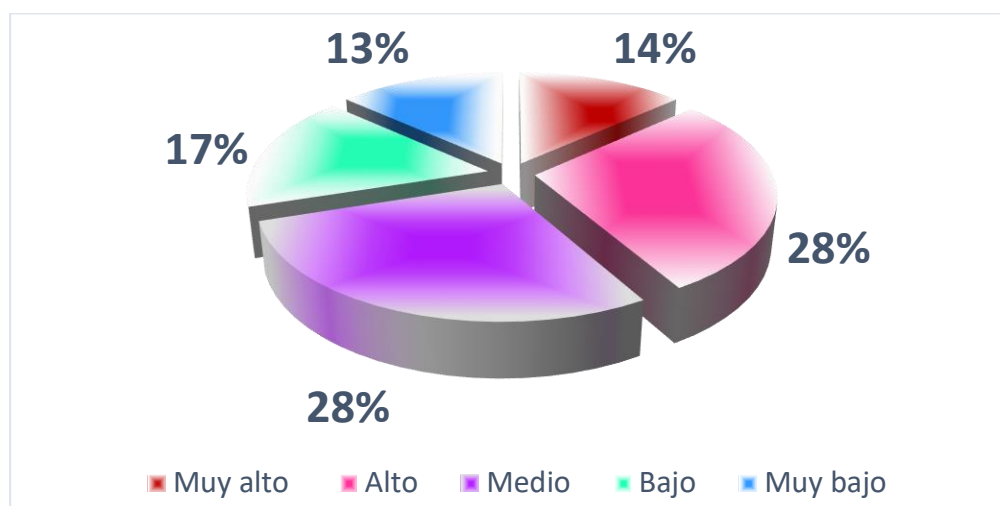
La hostilidad según asegura el autor Buss (1992, citado en Durand) es:

La sensación o sentimiento negativo hacia una u otras personas, que genera ansias de agredir o simplemente excluir, tampoco es un acto completamente agresivo, pero sin embargo se genera cierto rechazo o repudio hacia algo o alguien lo que conllevaría a reaccionar negativamente (pp.37-38)

Las personas que muestran altos o muy altos niveles de hostilidad suelen presenciar las siguientes manifestaciones: “percepción en la cual las otras personas son una fuente de conflicto y de que uno mismo está en oposición con los demás, y el deseo de infligir daño o ver a los demás perjudicados” (López et al. p.83) en tanto que, presentar bajos o muy bajos niveles de hostilidad, determinan que las personas tienen pensamientos y actitudes positivas con respecto a los demás y tratan de mantener buenas relaciones interpersonales.

Figura 15

Resultado global de la variable conductas agresivas de los estudiantes de los grados 10° y 11° del colegio INRICABA, Achí-Bolívar.



En la figura 15, se muestran los resultados globales de la variable conductas agresivas, en la cual se observa que, el 14% de los evaluados tienen un nivel muy alto, mientras que el 28% obtiene un nivel alto, el 28% pertenece al nivel medio, entre tanto que

el 17% tiene un nivel bajo y el 13% restante corresponde al nivel muy bajo. Por lo tanto, los puntajes que predominan con igualdad en porcentaje son el nivel medio y el alto.

Las personas con un alto índice de conductas agresivas tienden a responder de forma nociva contra las demás personas, es decir, que sus acciones tienen la intención de herir, dañar o lastimar a las otras personas, mientras que los individuos que presentan bajos niveles de conductas agresivas pueden controlar sus emociones y actuar de forma razonable, donde buscan soluciones a las adversidades de una forma correcta, pasiva y pacífica, sin recurrir a la violencia para ello.

4.2 Correlaciones

En un primer momento, se quiere establecer la forma en cómo están distribuidas las variables por intermedio del Kolmogórov-Smirnov (KS) para a partir de los resultados, tomar la decisión del estadígrafo a utilizar de tipo paramétrico y no paramétrico. A continuación, se representan la distribución de los datos de cada una de las dimensiones en las siguientes tablas:

Tabla 9

Distribución de los datos en el KS de la dimensión Atención emocional

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Atencion_Emocional es normal con la media 25 y la desviación estándar 7,857.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,092 ¹	Retener la hipótesis nula.

}

Tabla 10*Distribución de los datos en el KS de la dimensión Claridad emocional*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Claridad_Emocional es normal con la media 25 y la desviación estándar 6,606.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Retener la hipótesis nula.

Tabla 11*Distribución de los datos en el KS de la dimensión Reparación emocional*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Reparacion_Emocional es normal con la media 28 y la desviación estándar 6,476.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Retener la hipótesis nula.

Tabla 12*Distribución de los datos en el KS de la dimensión Agresividad física*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Agresividad_Fisica es normal con la media 20 y la desviación estándar 6,559.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Retener la hipótesis nula.

Tabla 13*Distribución de los datos en el KS de la dimensión Hostilidad*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decision
1	La distribución de Hostilidad es normal con la media 24 y la desviación estándar 7,091.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Retener la hipótesis nula.

En las tablas 9, 10, 11,12 y 13, se muestra el resumen de la distribución de los datos de las variables realizadas por intermedio de la prueba del KS, el cual plantea:

La Hipótesis Nula (H_0), es el conjunto de datos que sigue una distribución normal, mientras que, la Hipótesis Alternativa (H_1), no sigue una distribución normal. Si p-value, es menor que el nivel de significancia (α), se debe rechazar la hipótesis nula. Si p value, es mayor que el nivel de significancia (α), entonces no hay elementos suficientes en la muestra para rechazar la hipótesis nula.

Se evidencia que en las dimensiones pertenecientes a la variable inteligencia emocional: la atención, claridad y reparación emocional, y las dimensiones correspondientes a la variable conductas agresivas: agresividad física, hostilidad, las cuales dan como resultado retener la hipótesis nula, lo que significa que los datos se distribuyen normalmente, dado que el nivel de significancia es superior a 0,05, por lo tanto, para calcular la correlación entre las dimensiones mencionadas de las variables inteligencia emocional y conductas agresivas, se puede realizar por intermedio de una prueba paramétrica, que para este caso es el coeficiente de correlación de Pearson. Por consiguiente, se muestra la tabla 14 con las dimensiones que se correlacionan:

Tabla 14

Dimensiones de la variable en estudio que se distribuyen de manera normal

Dimensiones de la inteligencia emocional	Dimensiones de la conducta agresiva	Estadígrafo	Nivel de medición
Atención emocional	Agresividad física	Coeficiente de correlación de Pearson	Intervalo
Claridad emocional			
Reparación emocional			
Atención emocional	Hostilidad		
Claridad emocional			
Reparación emocional			

Nota: En esta tabla se presentan las dimensiones que se correlacionan entre sí por medio del coeficiente de correlación de Pearson dado que los datos se distribuyen normalmente.

Tabla 15

Distribución de los datos en el KS de la dimensión Agresividad verbal

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Agresividad Verbal es normal con la media 14 y la desviación estándar 4,320.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,004 ¹	Rechazar la hipótesis nula.

Tabla 16

Distribución de los datos en el KS de la dimensión Ira

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Ira es normal con la media 20 y la desviación estándar 5,584.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,001 ¹	Rechazar la hipótesis nula.

Por otro lado, en las tablas 15 y 16 se muestra la distribución de los datos de las dimensiones: Agresividad verbal e ira (variable conductas agresivas), las cuales dan como resultado rechazar la hipótesis nula, por ende, se acepta la hipótesis alterna, lo que permite mostrar que los datos no se distribuyen normalmente, dado que el nivel de significancia es inferior a 0,05 y, por consiguiente, se utiliza una prueba no paramétrica que, para este caso, es el Rho de Spearman. A continuación, se muestra la tabla 17 con las dimensiones que se correlacionan:

Tabla 14

Dimensiones de la variable en estudio que se distribuyen de manera no normal

Dimensiones de la inteligencia emocional	Dimensiones de la conducta agresiva	Estadígrafo	Nivel de medición
Atención emocional	Agresividad verbal		Ordinal
Claridad emocional			

Reparación emocional		Coeficiente de
Atención emocional	Ira	correlación Rho de
Claridad emocional		Spearman.
Reparación emocional		

Nota: En esta tabla se correlacionan las dimensiones entre sí y se utiliza el estadígrafo del rho de Spearman debido a que las dimensiones de las conductas agresivas no se distribuyen normalmente y por ende se usa un estadígrafo no paramétrico.

Para llevar a cabo las correlaciones de las variables en estudio, se utiliza el programa SPSS, el cual permite ejecutar el procedimiento pertinente. Se utiliza la prueba de Pearson para las dimensiones paramétricas, ya que según como lo afirman los autores Díaz et al. (2014):

Es un coeficiente que infiere sus resultados a la población real, lo que hace necesario que la distribución de nuestra muestra se asemeje a la distribución real, es decir, requiere de normalidad univariante, por lo tanto, sólo podrá calcularse en variables cuantitativas, con niveles de medición intervalar o de razón y permite medir la fuerza y la dirección de la asociación de dos variables cuantitativas aleatorias con una distribución bivariada conjunta (p.5)

Por otro lado, se utiliza la prueba de Rho de Spearman para las dimensiones no paramétricas, puesto que según postulan los autores Díaz et al. (2014):

Es una muestra de asociación entre variables la cual permite obtener un coeficiente de asociación ente variables que no se comportan normalmente, entre variables ordinales. Se calcula con base a una serie de rangos asignados. Tal como en Pearson, los valores van de -1 a 1, siendo 0 el valor que indica no correlación, y los signos indican correlación directa e inversa. Si las variables cuantitativas no

cumplen con el supuesto de normalidad (no se distribuyen de acuerdo con la curva normal), sólo queda usar el coeficiente de correlación de Spearman (p.6)

Para la interpretación de las diferentes correlaciones, se tiene en cuenta las siguientes tablas:

Tabla 15

Escala de interpretación del coeficiente de correlación de Pearson

Valor	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0,9 a -0,99	Correlación negativa muy alta
-0,7 a -0,89	Correlación negativa alta
-0,4 a -0,69	Correlación negativa moderada
-0,2 a -0,39	Correlación negativa baja
-0,01 a -0,19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
0,2 a 0,39	Correlación positiva baja
0,4 a 0,69	Correlación positiva moderada
0,7 a 0,89	Correlación positiva alta
0,9 a 0,99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Fuente. López, 2015, diapositiva 5.

En la tabla 18 se muestra la escala de interpretación del coeficiente de correlación de Pearson para poder elaborar la descripción adecuada de cada correlación que se realiza.

Para la prueba rho de Spearman se utilizan las siguientes hipótesis que facilitan la interpretación de los resultados:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

Regla de decisión: En la prueba de hipótesis para la correlación, si $p < 5\%$ (para un nivel de confianza del 95%), indica que la correlación entre las dos variables numéricas es significativa y que se puede interpretar su signo y magnitud.

Tabla 16

Grado de relación según el coeficiente de correlación del Rho de Spearman

Rango	Relación
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente. Basada en Hernández Sampieri & Fernández Collado, 1998 (citado en Mondragón, 2014)

En la tabla 19 se evidencia la escala de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman, para poder elaborar la descripción correcta de cada correlación que se realiza.

Para la prueba rho de Spearman se utilizan las siguientes hipótesis que facilitan la interpretación de los resultados (Mondragón, 2014):

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

Regla de decisión: En la prueba de hipótesis para la correlación, si $p < 5\%$ (para un nivel de confianza del 95%), indica que la correlación entre las dos variables numéricas es significativa y que se puede interpretar su signo y magnitud.

Teniendo en cuenta que los sujetos evaluados son 60, se hace necesario, calcular el valor de Z (Mondragón, 2014), el cual de acuerdo con la tabla de normalidad (Barreto, 2014) debe tener un valor de mayor o igual a 1,65, que es el valor correspondiente a Z para un valor de significancia del 95%, para que la correlación sea significativa y por ende se puede interpretar su valor y signo respectivo.

En caso de que el valor de Z sea menor que 1,65, se interpreta que la correlación no es significativa a un nivel de significancia del 95%, y por ende el valor resultante del estadígrafo rho de Spearman, no se diferencia significativamente de 0.

El cálculo de Z se realiza a partir de la siguiente formula (Mondragón, 2014)

$$Z = rho \sqrt{n} - 1$$

Tabla 17

Correlación entre la dimensión Atención emocional y Agresividad física con la prueba paramétrica de Pearson

	Atencion_Emocional	Agresividad_Fisica
Atencion_Emocional	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,408
	N	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 20, se muestra que la correlación de las dimensiones atención emocional y agresividad física es positiva muy baja, ya que el resultado se encuentra ubicado entre el 0,01 y 0,19 ($r=,109$) es una correlación directa, pero al ser el nivel de significancia encontrado $p=,408$, mayor que 0,05, no se puede afirmar que a mayor atención emocional mayor es la agresividad física, dado que los datos muestran que no es estadísticamente significativa, y que la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 18

Correlación entre la dimensión Claridad emocional y Agresividad física con la prueba paramétrica de Pearson

	Claridad_Emocional	Agresividad_Física
Claridad_Emocional	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,029
	N	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H_0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 21, se observa que la correlación entre la claridad emocional y la agresividad física es positiva muy baja, dado que se ubica entre el 0,01 y el 0,19 ($r=,029$) con un nivel de significancia de $p=,828$, dando a entender que, es directa, pero prácticamente no existe correlación, por ende, no se puede afirmar que a mayor claridad emocional mayor es la agresividad física, puesto que no es estadísticamente significativa y la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 19

Correlación entre la dimensión Reparación emocional y Agresividad física con la prueba paramétrica de Pearson

	Reparacion_E mocional	Agresividad_ Fisica
Reparacion_Emocional	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,986
	N	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H_0 : si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H_0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 22, se evidencia una correlación negativa muy baja, puesto que el resultado es de $r=-,002$, lo que indica que se ubica entre $-0,01$ y $-0,19$ con un nivel de significancia de $p=,986$ dando a entender que, la correlación es inversa pero casi nula, por consiguiente, no se puede afirmar que a mayor reparación emocional menor es la agresividad física, dado que no es estadísticamente significativa y la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 20

Correlación entre la dimensión Atención emocional y Hostilidad con la prueba paramétrica de Pearson

	Atencion_Emocional	Hostilidad
Atencion_Emocional	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,231
	N	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p \text{ (sig.)} > 0,05$ la relación no es significativa (no podemos afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p \text{ (sig.)} < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 23, se refleja la correlación de las dimensiones atención emocional y la hostilidad, en la cual se muestra que existe una correlación positiva baja, puesto que el resultado que se obtiene es superior a 0,2 y menor de 0,39 ($r=,231$) y el nivel de significancia es de $p=,076$ dando a entender, que la correlación es directa, por lo tanto no se

puede afirmar que a mayor atención emocional mayor es la hostilidad pues no es estadísticamente significativa y la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 21

Correlación entre la dimensión Claridad emocional y Hostilidad con la prueba paramétrica de Pearson

	Claridad_Emocional	Hostilidad
Claridad_Emocional	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,000
	N	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 24, se observa la correlación entre las dimensiones claridad emocional y la hostilidad, la cual da como resultado 0, por lo tanto, se dice que no existe correlación o que la correlación es nula entre ambas dimensiones.

Tabla 22

Correlación entre la dimensión Reparación emocional y Hostilidad con la prueba paramétrica de Pearson

	Reparacion_Emocional	Hostilidad
Reparacion_Emocional	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,061
	N	60

En la tabla 25, se aprecia la correlación entre las dimensiones reparación emocional y hostilidad, en la cual se muestra un nivel de correlación positiva muy baja, dado que el resultado es mayor que 0,01 y menor que 0,19, ($r=,061$) a un el nivel de significancia de $p=,643$ dando a entender, que la correlación es directa pero casi inexistente, por lo tanto no se puede afirmar que a mayor reparación emocional mayor es la hostilidad, ya que los datos muestran que no es estadísticamente significativa y la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 23

Correlación entre la dimensión Atención emocional y agresividad verbal con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman

		Atencion_Emocional	Agresividad_Verbal
Rho de Spearman	Atencion_Emocional	Coeficiente de correlación	1,000
			,063
		Sig. (bilateral)	.
			,630
		N	60
			60

Parámetros interpretativos para la correlación del rho Spearman (r_s):

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 26, se muestra que la correlación entre la dimensión atención emocional y la agresividad verbal es positiva débil, dado que el resultado se sitúa entre el 0,01 y 0,10

($r=,063$) con un nivel de significancia de $p=,630$ con un $n = 60$, se procede a calcular el valor de Z , así:

$$Z = rho \sqrt{n} - 1$$

$$Z = 0,063 \sqrt{60} - 1$$

$$Z = 0,063 \times 7,6811$$

$$Z = 0,48391$$

Al comparar el valor de Z obtenido (0,48391) con el valor crítico de Z (1,65) para un nivel de significancia de 95%, se obtiene que, el primero no es superior al Z crítico y por ende la correlación calculada por intermedio del Rho de Spearman 0,063, no es estadísticamente significativa y por lo tanto el valor de tal correlación no difiere significativamente de cero.

Tabla 24

Correlación entre la dimensión Claridad emocional y agresividad verbal con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman

		Claridad_Emocional	Agresividad_Verbal
Rho de Spearman	Claridad_Emocional	Coeficiente de correlación	1,000
			-,012
		Sig. (bilateral)	.
			,929
		N	60
			60

Parámetros interpretativos para la correlación del Rho de Spearman (r_s):

Nivel de significancia: 95%

H_0 : si p (sig.) $> 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H_0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 27, se refleja la correlación entre las dimensiones claridad emocional y agresividad verbal, en la cual se observa que el resultado es superior a -0.01 e inferior a -0,1, ($r=-,012$) a un nivel de significancia de $p=,929$, con un $n = 60$, se procede a calcular el valor de Z, así:

$$Z = rho \sqrt{n} - 1$$

$$Z = -0,012 \sqrt{60} - 1$$

$$Z = -0,012 \times 7,6811$$

$$Z = -0,09217$$

Al comparar el valor de Z obtenido (-0,09217) con el valor crítico de Z (1,65) para un nivel de significancia de 95%, se obtiene que, el primero no es superior al Z crítico y por ende la correlación calculada por intermedio del Rho de Spearman -0,012, no es estadísticamente significativa y por lo tanto el valor de tal correlación no difiere significativamente de cero.

Tabla 25

Correlación entre la dimensión Reparación emocional y agresividad verbal con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman

			Reparacion_E mocional	Agresividad_V erbal
Rho de Spearman	Reparacion_Emocional	Coeficiente de correlación	1,000	-,036
		Sig. (bilateral)	.	,784
		N	60	60

Parámetros interpretativos para la correlación del Rho de Spearman (rs):

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 28, se muestra que la correlación entre las dimensiones reparación emocional y agresividad verbal es una correlación negativa débil, dado que el resultado es superior a - 0,01 e inferior a -0,1 ($r = -,036$), a un nivel de significancia de $p = ,784$, con un $n = 60$, se procede a calcular el valor de Z, así:

$$Z = r \rho \sqrt{n} - 1$$

$$Z = -0,036 \sqrt{60} - 1$$

$$Z = -0,036 \times 7,6811$$

$$Z = -0,27652$$

Al comparar el valor de Z obtenido (-0,27652) con el valor crítico de Z (1,65) para un nivel de significancia de 95%, se obtiene que, el primero no es superior al Z crítico y por ende la correlación calculada por intermedio del Rho de Spearman -0,036, no es estadísticamente significativa y por lo tanto el valor de tal correlación no difiere significativamente de cero.

Tabla 26

Correlación entre la dimensión Atención emocional e Ira con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman

		Atencion_Emocional	Ira
Rho de Spearman	Atencion_Emocional	Coeficiente de correlación	1,000
			,146
		Sig. (bilateral)	.
			,264
		N	60
			60

Parámetros interpretativos para la correlación del Rho de Spearman (rs):

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 29, se evidencia la correlación entre las dimensiones atención emocional e ira, lo cual se muestra una correlación positiva media, ya que el resultado es mayor que 0,11 y menor que 0,5 ($r = ,146$) a un nivel de significancia de $p = ,264$, con un $n = 60$, se procede a calcular el valor de Z, así:

$$Z = r_{ho} \sqrt{n} - 1$$

$$Z = 0,146 \sqrt{60} - 1$$

$$Z = 0,146 \times 7,6811$$

$$Z = 1,12144$$

Al comparar el valor de Z obtenido (1,12144) con el valor crítico de Z (1,65) para un nivel de significancia de 95%, se obtiene que, el primero no es superior al Z crítico y por ende la correlación calculada por intermedio del Rho de Spearman 0,146, no es estadísticamente significativa y por lo tanto el valor de tal correlación no difiere significativamente de cero.

Tabla 27

Correlación entre la dimensión Claridad emocional e Ira con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman

		Claridad_Emocional	Ira
Rho de Spearman	Claridad_Emocional	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	. ,827
		N	60

Parámetros interpretativos para la correlación del Rho de Spearman (rs):

Nivel de significancia: 95%

H0: si p (sig.) >0,05 la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si p (sig.) < 0,05, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 30, se evidencia la correlación de las dimensiones claridad emocional e ira, en la cual existe una correlación negativa débil, dado que el resultado se sitúa entre -0,01 y -0,10, (r=-,029) con un nivel de significancia de p=,827, con un n = 60, se procede a calcular el valor de Z, así:

$$Z = rho \sqrt{n} - 1$$

$$Z = -0,029\sqrt{60} - 1$$

$$Z = -0,029 \times 7,6811$$

$$Z = -0,22275$$

Al comparar el valor de Z obtenido (-0,22275) con el valor crítico de Z (1,65) para un nivel de significancia de 95%, se obtiene que, el primero no es superior al Z crítico y por ende la correlación calculada por intermedio del Rho de Spearman -0,029 no es estadísticamente significativa y por lo tanto el valor de tal correlación no difiere significativamente de cero.

Tabla 28

Correlación entre la dimensión Reparación emocional e Ira con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman

		Reparacion_E mocional	Ira
Rho de Spearman	Reparacion_Emocional	Coeficiente de correlación	1,000
			-,058
		Sig. (bilateral)	.
			,660
		N	60
			60

Parámetros interpretativos para la correlación del Rho de Spearman (rs):

Nivel de significancia: 95%

H0: si p (sig.) >0,05 la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si p (sig.) < 0,05, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 31, se refleja la correlación entre las dimensiones reparación emocional e ira, donde se evidencia que existe una correlación negativa débil, dado que el resultado es

superior a -0,01 e inferior a -0,10 ($r=-,058$), con un nivel de significancia de $p=0,660$, con un $n = 60$, se procede a calcular el valor de Z , así:

$$Z = rho \sqrt{n} - 1$$

$$Z = -0,058\sqrt{60} - 1$$

$$Z = -0,058 \times 7,6811$$

$$Z = -0,44550$$

Al comparar el valor de Z obtenido (-0,44550) con el valor crítico de Z (1,65) para un nivel de significancia de 95%, se obtiene que, el primero no es superior al Z crítico y por ende la correlación calculada por intermedio del Rho de Spearman -0,058 no es estadísticamente significativa y por lo tanto el valor de tal correlación no difiere significativamente de cero.

Se hace necesario realizar la distribución de los datos de la variable inteligencia emocional y conductas agresivas, por intermedio del KS, para posteriormente, saber cuál es el estadígrafo que se utiliza para llevar a cabo las correlaciones pertinentes.

Tabla 29

Distribución de los datos en el KS de la variable inteligencia emocional

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de inteligencia emocional es normal con la media 77 y la desviación estándar 17,502.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Retener la hipótesis nula.

Tabla 30

Distribución de los datos en el KS de la variable conductas agresivas

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de conductas agresivas es normal con la media 77 y la desviación estándar 19,188.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Retener la hipótesis nula.

En las tablas 32 y 33, se evidencia la distribución de los datos de las variables: inteligencia emocional (variable 1) y conductas agresivas (variable 2), las cuales dan como resultado retener la hipótesis nula, lo que significa que los datos se distribuyen normalmente, dado que el nivel de significancia es superior a 0,05, por lo tanto, para calcular la correlación entre las variables mencionadas, se realizará por intermedio de una prueba paramétrica que, para este caso, es el coeficiente de correlación de Pearson. Por consiguiente, se muestra la tabla con las variables que se correlacionan:

Tabla 31

Variables en estudio que se distribuyen de manera normal

Variable 1	Variable 2	Estadígrafo	Nivel de medición
Inteligencia Emocional	Conductas Agresivas	Coeficiente de correlación de Pearson	Intervalo

Nota: En esta tabla se puede evidenciar la correlación global entre las variables en estudio realizadas por medio del estadígrafo de Pearson dado que ambas se distribuyen normalmente.

Las siguientes correlaciones, se realizan con el fin de poder contrastar los resultados que se obtengan, con los resultados que se encuentran en los antecedentes, donde se evidencia que utilizan los mismos instrumentos que se aplican en el presente estudio. A continuación, en la tabla 34 y 35 se muestran las correlaciones que se llevan a cabo:

Tabla 32

Variable y dimensiones que se distribuyen de manera normal y no normal

Variable 1	Dimensiones de la Variable 2: Conducta agresiva	Estadígrafo	Nivel de medición
Inteligencia emocional	Agresividad física	Coeficiente de correlación de Pearson	Intervalo
	Hostilidad		
	Agresividad verbal	Coeficiente de correlación de Rho Spearman	Ordinal
	Ira		

Nota: En esta tabla se muestran las dimensiones que se correlacionan, cabe resaltar que unas se calculan por medio del coeficiente de correlación de Pearson y otras con el rho de Spearman, según si los datos se distribuyen normalmente o no.

Tabla 33

Variable y dimensiones en estudio que se distribuyen de manera normal

Variable 2	Dimensiones de la Variable 1: Inteligencia emocional	Estadígrafo	Nivel de medición
Conductas agresivas	Atención emocional	Coeficiente de correlación de Rho de Pearson	Intérvalo
	Claridad emocional		
	Reparación emocional		

Nota: En esta tabla se precisa la correlación de la variable con todas las dimensiones de la inteligencia emocional, por medio del estadígrafo de Pearson, debido a que todos los datos se distribuyen normalmente.

Tabla 34

Correlación entre la variable inteligencia emocional y conductas agresivas con la prueba paramétrica de Pearson

	Trans_inteligencia_emocional	Trans_conductas_agresivas
Trans_inteligencia_emocional	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,072
	N	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p \text{ (sig.)} > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p \text{ (sig.)} < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 37, se muestra que la correlación entre la variable inteligencia emocional y conductas agresivas es positiva muy baja, ya que el resultado se encuentra ubicado entre el 0,01 y 0,19 ($r=,072$) con un nivel de significancia de $p=,586$ dando a entender que, la correlación es directa, pero casi inexistente, por lo tanto, no se puede afirmar que a mayor atención emocional mayor es la agresividad física, sin embargo, los datos muestran que no es estadísticamente significativa, y que la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 35

Correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad física con la prueba paramétrica de Pearson

		Trans_inteligen cia_emociona l	Trans_Agresivi dad_Física
Trans_inteligencia_emocio nal	Correlación de Pearson	1	,052
	Sig. (bilateral)		,693
	N	60	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p \text{ (sig.)} > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p \text{ (sig.)} < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 38, se muestra que la correlación de la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad física es positiva muy baja, ya que el resultado se encuentra ubicado entre el 0,01 y 0,19 ($r = ,052$) con un nivel de significancia de $p = ,693$ dando a entender, que la correlación es directa, pero casi inexistente, por lo tanto, no se puede afirmar que a mayor inteligencia emocional mayor es la agresividad física, pues los datos muestran que no es estadísticamente significativa, y que la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 36

Correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión hostilidad con la prueba paramétrica de Pearson

	Trans_inteligencia_emocional	Trans_Hostilidad
Trans_inteligencia_emocional	Correlación de Pearson 1	,061
	Sig. (bilateral)	,642
	N 60	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p \text{ (sig.)} > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p \text{ (sig.)} < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 39, se evidencia que la correlación de la variable inteligencia emocional y la dimensión hostilidad es positiva muy baja, puesto que el resultado se encuentra ubicado entre el 0,01 y 0,19 ($r = ,061$) con un nivel de significancia de $p = ,642$ dando a entender que, la correlación es directa, pero casi nula, por lo tanto, no se puede afirmar que a mayor inteligencia emocional mayor es la hostilidad, pues los datos muestran que no es estadísticamente significativa, y que la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 37

Correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad verbal con la prueba no paramétrica de Spearman

			Trans_Agresividad_Verbal
Rho de Spearman	Trans_inteligencia_emocional	Coeficiente de correlación	-,107
		Sig. (bilateral)	,417
		N	60

Parámetros interpretativos para la correlación del rho Spearman (rs):

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p \text{ (sig.)} > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p \text{ (sig.)} < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se afirma que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 40, se muestra que la correlación de la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad verbal es negativa débil, dado que el resultado se sitúa entre el -0,01 y -0,10 ($r = -,107$) con un nivel de significancia de $p = ,417$ con un $n = 60$, se procede a calcular el valor de Z, así:

$$Z = r \rho \sqrt{n} - 1$$

$$Z = - = -0,107 \sqrt{60} - 1$$

$$Z = - = -0,107 \times 7,6811$$

$$Z = -0,82188$$

Al comparar el valor de Z obtenido (-0,82188) con el valor crítico de Z (1,65) para un nivel de significancia de 95%, se obtiene que, el primero no es superior al Z crítico y por ende la correlación calculada por intermedio del Rho de Spearman -0,107, no es estadísticamente significativa y por lo tanto el valor de tal correlación no difiere significativamente de cero.

Tabla 38

Correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión ira con la prueba no paramétrica de Spearman

		Trans_inteligencia_emocional	Trans_ira
Rho de Spearman	Trans_inteligencia_emocional	1,000	-,056
	Sig. (bilateral)	.	,668
	N	60	60

Parámetros interpretativos para la correlación del rho Spearman (r_s):

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no podemos afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, rechazamos la H0 y decimos que existe una correlación significativa (podemos afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 41, se muestra que la correlación de la variable inteligencia emocional y la dimensión ira es negativa débil, dado que el resultado se sitúa entre el -0,01 y -0,10 ($r = -,056$) con un nivel de significancia de $p = ,668$ con un $n = 60$, se procede a calcular el valor de Z, así:

$$Z = r_{ho} \sqrt{n} - 1$$

$$Z = -0,056 \sqrt{60} - 1$$

$$Z = -0,056 \times 7,6811$$

$$Z = -0,43014$$

Al comparar el valor de Z obtenido (-,043014) con el valor crítico de Z (1,65) para un nivel de significancia de 95%, se obtiene que, el primero no es superior al Z crítico y por ende la correlación calculada por intermedio del Rho de Spearman -0,056, no es estadísticamente significativa y por lo tanto el valor de tal correlación no difiere significativamente de cero.

Tabla 39

Correlación entre la variable conductas agresivas y la dimensión atención emocional con la prueba paramétrica de Pearson

	Trans_conductas agresivas	Trans_Atención Emocional
Trans_conductas agresivas	Correlación de Pearson 1	-,108
	Sig. (bilateral)	,410
	N 60	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 42, se muestra que la correlación de la variable conductas agresivas y la dimensión atención emocional es negativa muy baja, ya que el resultado se encuentra ubicado entre el -0,01 y -0,19 ($r=-,108$) con un nivel de significancia de $p=,410$ dando a entender que, la correlación es inversa, pero casi inexistente, por lo tanto, no se puede afirmar que a mayor conductas agresivas menor es la atención emocional pues los datos muestran que no es estadísticamente significativa, y que la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 40

Correlación entre la variable conductas agresivas y la dimensión claridad emocional con la prueba paramétrica de Pearson

		Trans_conductas_agresivas	Trans_Claridad_Emocional
Trans_conductas_agresivas	Correlación de Pearson	1	,029
	Sig. (bilateral)		,823
	N	60	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 43, se evidencia que la correlación de la variable conductas agresivas y la dimensión claridad emocional es positiva muy baja, puesto que el resultado se encuentra ubicado entre el 0,01 y 0,19 ($r=,029$) con un nivel de significancia de $p=,823$ dando a

entender que, la correlación es directa, pero casi nula, por lo tanto, no se puede afirmar que a mayor conductas agresivas mayor es la claridad emocional, pues los datos muestran que no es estadísticamente significativa, y que la correlación no difiere significativamente de 0.

Tabla 41

Correlación entre la variable conductas agresivas y la dimensión reparación emocional con la prueba paramétrica de Pearson

	Trans_conductas_agresivas	Trans_Reparación Emocional
Trans_conductas_agresivas	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	-,025
	N	60

Parámetros interpretativos para la correlación de Pearson:

Nivel de significancia: 95%

H0: si $p(\text{sig.}) > 0,05$ la relación no es significativa (no se puede afirmar que la correlación difiera significativamente de 0)

H1: si $p(\text{sig.}) < 0,05$, se rechaza la H0 y se dice que existe una correlación significativa (se puede afirmar que la correlación difiere significativamente de 0)

En la tabla 44, se evidencia que la correlación de la variable conductas agresivas y la dimensión reparación emocional es negativa muy baja, puesto que el resultado se encuentra ubicado entre el -0,01 y -0,19 ($r = -,025$) con un nivel de significancia de $p = ,850$ dando a entender que, la correlación es inversa, pero casi nula, por lo tanto, no se puede afirmar que a mayor conductas agresivas menor es la reparación emocional, dado que los datos muestran que no es estadísticamente significativa, y que la correlación no difiere significativamente de 0.

Discusión

El objetivo de este estudio, es determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas agresivas. Para ello, se aplican las pruebas psicológicas del TMMS-24 y el AQ a una muestra de 60 estudiantes de grado 10 y 11 de la institución educativa INRICABA, en el municipio de Achí -Bolívar, en el cual se obtienen los datos pertinentes para establecer la correlación entre dichas variables.

En primera instancia se muestran los resultados de los datos sociodemográficos de la muestra, en los cuales se muestra una predominancia en el género femenino con un 62%, por otra parte, el rango de edad con mayor porcentaje es entre los 16 a 19 años con un 86,7%, por otro lado se obtiene un 100% de sujetos que pertenecen al estrato 1, en cuanto a la religión el índice más elevado es la católica con un 45% y por último los sujetos en su mayoría son de grado 10 con una participación del 63.3 %.

Con respecto a los resultados entre la inteligencia emocional y las conductas agresivas, se encuentra una correlación directa, sin embargo los datos demuestran que no es estadísticamente significativa ($p=,586$) y que la correlación no difiere significativamente de 0 ($r=,072$), este resultado se relaciona con la investigación de Romero (2019), donde se establece que no existe una relación significativa entre las variables estudiadas, dado que tienen como resultado ($r= 0.000$ y $p>0.05$). Estos resultados también son similares al estudio que lleva a cabo Ayala (2017), dado que se muestra que no existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la agresividad ($r=-0,073$ y $p=,186$), esto indica que cuando una persona es inteligente emocionalmente:

Abarca áreas como la comprensión, percepción y apreciación de las emociones en uno mismo y en relación con las personas del medio circundante, así como el logro de la atención selectiva, el autocontrol y la automotivación. La comprensión, el análisis y la utilización del conocimiento emocional a su vez, incluye nombrar las emociones, interpretar su significado, entender los sentimientos complejos, diferenciar los tipos de emociones, su regulación reflexiva y tener la disposición para experimentar emociones tanto agradables como desagradables, lo cual permite la adaptación social y la solución de problemas (Suárez, 2012 citado en Padilla & Valdés, 2019, p.46)

Por otra parte, se afirma que las conductas agresivas surgen a partir de la relación distorsionada que se establece con el entorno, como respuesta defensiva a las agresiones o estímulos que se perciben como agresivos, debido a la lectura de hostilidad que se hace del mismo, esto impide que se efectúen adecuadas relaciones interpersonales y se presenten dificultades para resolver situaciones de conflicto. (Ortega, et al.1998, citado en Ospina, 2018)

López-Rubio (2012, citado en Ospina, 2018) refiere que “la agresión es una conducta primaria instrumental más que hostil y proactiva, y refleja habilidades inmaduras de resolución de conflictos” (p. 14), esto indica que cuando una persona es inteligente emocionalmente no hay una relación significativa con las conductas agresivas, ya que el grado de asociación no difiere significativamente de 0.

En contraste con los resultados que se muestran anteriormente, con el estudio que realiza Flores & Ynoñan (2018), en la cual evidencian, por medio los resultados obtenidos en su estudio, que si existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las

conductas agresivas, en la cual obtienen por medio de la prueba chi cuadrado un valor $p=0,000$ ($p<.05$) con un nivel de contingencia de ,614 indicando una buena asociación entre las variables, de igual forma Saucedo (2019) realiza una investigación donde ejecuta un análisis, en la cual los resultados de las correlaciones entre las variables en estudiadas, se aprecia que existe una relación significativa negativa fuerte $r = -,889$ y $p = 0,02$, del mismo modo en el estudio de Gutiérrez y Arhuire (2018) tienen como resultado una correlación estadísticamente significativa $r = -.575$ y $p < 0,05$, de igual forma Rojas (2018) indica que en su investigación los resultados muestran que si existe una correlación inversa moderada y estadísticamente significativa $r=-,412$ $p =0,000$, asimismo Malca (2018), en su investigación, determina que si hay una relación entre la inteligencia emocional y la conducta agresiva, puesto que tienen un resultado de $r= -,405$ y $p=0,000$.

Hurlock (2000, citado en Cueva & Quispe, 2020) postula que la inteligencia emocional es un componente fundamental en el desarrollo del ser humano, ya que al obtener altos niveles de la misma, la interacción social se efectúa de manera adecuada y correcta, lo que produce una buena autoestima, bajos niveles de dependencia emocional, de sustancias y bajos niveles de agresividad, sin embargo, al presentarse bajos niveles de inteligencia emocional ocurre lo contrario, el adolescente evidencia conductas de riesgo entre las que destaca la agresividad.

De acuerdo con Gutiérrez-Cobo et al. (2017, citado en Espinoza, 2020) indica que la inteligencia emocional es la capacidad que el ser humano para percibir, expresar y regular emociones y reconocer las de los demás; este funciona como un componente protector de la conducta agresiva dado que, ante situaciones negativas, un manejo adecuado emocional, permite una disminución de conductas desadaptativas. Este autor confirma la idea de que

varias investigaciones llevadas a cabo en adolescentes dieron como resultado, que los estudiantes con mayor inteligencia emocional presentan menos conductas agresivas, menor nivel de acoso escolar y mayores conductas prosociales.

Rodríguez y Sánchez (2019) pueden determinar que existe una correlación negativa débil y altamente significativa entre la inteligencia emocional y las conductas agresivas, ya que da como resultado un $r = -.231$ y $p < 0,05$, del mismo modo Mamani y Cutipa (2019) afirman que, en su investigación, la correlación es indirecta de magnitud baja $\rho = -.224$ y estadísticamente significativa $p < 0,05$, asimismo Peralta (2017) establece que los resultados correspondiente a su estudio muestran que existe una correlación inversa de intensidad débil entre las variables con un valor de $r = -.23$ y $p < 0,05$. Cabe resaltar, que en todos los antecedentes encontrados la correlación es inversa, es decir, que cuando la inteligencia emocional sube las conductas agresivas bajan, en contraste con la investigación en proceso que obtiene como resultado una correlación directa.

Mestre et al. (2009, citado en Durad, 2019) indica en su teoría que existen variables personales en la adolescencia como la impulsividad, la falta de autocontrol emocional que pueden predecir la manifestación agresiva, no obstante, la regulación de emociones, la forma adecuada de reaccionar ante las diversas situaciones que se les presentan en el entorno, son factores de protección para evitar la respuesta agresiva. Por ende, los adolescentes con un mayor nivel emocional pueden percatarse y reconocer mucho más rápido sus emociones y la del resto de sus compañeros, logrando así afrontar las presiones que pueden aparecer a diario, por el contrario, los adolescentes que presentan menos control de sus emociones y, por consiguiente, falta de autocontrol, tienden a caer más rápido en conductas autodestructivas. (Fernández-Berrocal et al. Citado en Durand, 2019)

Por consiguiente, se muestra que cuando una variable sube la otra baja, sin embargo, los resultados anteriormente mencionados indican que el grado de asociación entre las variables es muy débil pero significativo.

Por otro lado, entre la dimensión atención emocional y agresividad física es positiva, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=,109$), dando a entender que la atención emocional permite a las personas ser capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, es decir, es la habilidad para captar e identificar las emociones propias y ajenas. En el caso de las emociones propias, la atención emocional se relaciona con una mayor consciencia emocional, una menor alexitimia y ambivalencia sobre la expresividad emocional. En cuanto a las emociones ajenas, la atención incluye la sensibilidad afectiva, la habilidad para recibir afecto y la sensibilidad no verbal, (García, 2015, citado en Hernández, M et al 2020) por consiguiente, se puede afirmar que no hay una relación significativa, evidenciándose una correlación que no difiere significativamente de cero con la agresividad física, ya que esto hace referencia a toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona o personas. Por ende, se incluye comportamientos como: tirarles las cosas a sus compañeros, pelear con ellos, empujarlos, darles puños, darles puntapiés, golpearlos, tirarles zepelines, darles patadas, pegarles en la cara o agredir físicamente al docente, entre otros. (MEN, 2013, citado en Ospina, 2018)

La correlación entre la claridad emocional y la agresividad física también es positiva, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=,029$), mostrando que la claridad emocional permite a los individuos comprender bien sus estados emocionales, es decir, implica el conocimiento de

las emociones, su combinación o progresión a través del tiempo, y las transiciones entre unas emociones y otras, de igual forma comprende la información emocional, y saber apreciar sus significados (Hernández, M et al 2020). Estos comportamientos no se relacionan significativamente con los de la agresividad física, puesto que su grado de asociación no difiere significativamente de 0, dado que la agresividad física se caracteriza por cualquier acto voluntario que tenga la intención de lastimar o generar un daño directo a uno o más individuos, ya sea con su propio cuerpo o con algún objeto físico, que en el peor de los casos pueden provocar lesiones temporales o permanentes, incapacidad e incluso pueden llegar a ser mortales.

Por el contrario, en la correlación entre la reparación emocional y la agresividad física se muestra una correlación negativa, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0 ($r=-,002$), dando a entender que la reparación emocional permite regular y modificar los estados emocionales correctamente, evaluando las estrategias que se utilizan para modificar dichos estados emocionales. Se trata de una habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, promoviendo la comprensión y el crecimiento personal. Para manejar las propias emociones es preciso ser capaz de observar, distinguir y etiquetar las emociones con precisión (Hernández, M et al 2020), por lo tanto, se puede mencionar que estas características no tienen relación significativa pues la correlación no difiere significativamente de cero con las manifestaciones de la agresividad física, pues ésta es una expresión de la agresividad de forma motriz con el objetivo de provocar un daño físico así mismo o a otras personas por medio de golpes o diversas aflicciones.

Por otra parte, la correlación entre la atención emocional y la hostilidad es positiva, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=.231$), indicando que la atención emocional según Ballesteros, (2002, citado en Angarita & Chacón 2019), explica que “la atención es el proceso a través del cual podemos dirigir nuestros recursos mentales sobre algunos aspectos del medio, los más relevantes, o bien sobre la ejecución de determinadas acciones que consideramos más adecuadas de entre las posibles”(p.32), esto hace referencia al estado de observación y de alerta que permite tomar conciencia de lo que ocurre en el contexto en el que el individuo vive; es aquel proceso cognitivo que ayuda a orientar a las personas hacia aquellos estímulos que son relevantes, procesarlos para responder en consecuencia, todo esto, no tiene una incidencia significativa dado que la asociación entre ambas dimensiones es casi inexistente pues no difiere significativamente de cero, ya que la hostilidad incluye rabia, enojo, enfado o irritación, entre otros, y su propósito es causar daño o hacer sentir mal a la otra persona, denominándose también como agresión afectiva.

Con respecto a la correlación entre las dimensiones claridad emocional y hostilidad, no existe relación dado que el resultado es de 0, por consiguiente se menciona que la claridad emocional permite entender qué cosas, personas o situaciones causan determinados sentimientos o emociones, qué pensamientos generan tales emociones, cómo afectan a las personas, qué consecuencias y que reacciones provocan. Si se reconocen e identifican los propios sentimientos, más facilidad se tendrá para conectar con los del prójimo (Angarita & Chacón 2019) estas características no se relacionan con las manifestaciones de la hostilidad, dado que no existe una asociación entre ambas dimensiones, pues una persona

hostil es aquella que tiene una actitud negativa, una mala disposición y tiende a evaluar de forma negativa a las personas y situaciones de su entorno.

Por otro lado, la correlación entre reparación emocional y hostilidad muestra una correlación positiva, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=.061$), por lo tanto se afirma que la reparación emocional supone según Bisquerra (citado en Angarita & Chacón 2019) “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (pp.39-40) indicando que cuando el individuo asume estos comportamientos no se relacionan significativamente con la hostilidad, la cual se manifiesta de la siguiente forma: sentimiento negativo que conlleva al resentimiento, indignación, rencor, violencia y se expresa de forma verbal implicando creencias negativas entorno a otras personas cuando el comportamiento del otro individuo supone una amenaza.

Del mismo modo, la correlación entre la atención emocional y la agresividad verbal es positiva, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=.063$) indicando, que la atención emocional es la capacidad que tienen las personas para tomar conciencia sobre las emociones propias y de los demás reconocer los sentimientos y ser capaces de entender qué significan, estas características no tienen relación significativa con las manifestaciones de la agresividad verbal, ya que el grado de asociación es débil puesto que la agresividad verbal, llamada también abuso verbal, tiene como objetivo, lanzar un mensaje o expresión hiriente, ordenes de forma agresiva, críticas, gritos y palabras descalificantes.

En cuanto a la claridad emocional y la agresividad verbal. se muestra una correlación negativa, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=-,012$), mostrando que la claridad emocional tiene la facultad de distinguir las emociones cómo evolucionan y cómo éstas se integran en el pensamiento, estas manifestaciones no tienen relación significativa y la correlación es débil con la dimensión agresividad verbal, que se manifiesta como una respuesta oral causando consecuencias nocivas y perjudiciales en otro individuo, por medio de rechazo, amenazas, insultos o burla, entre otros.

De igual forma la reparación emocional y la agresividad verbal también es negativa sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=-,036$), dando a entender que la reparación emocional permite controlar y manejar las emociones positivas y negativas, estas características no se relacionan de forma significativa con las manifestaciones de la agresividad verbal, la cual se comprende como la utilización de las palabras para degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otras personas, molesta a sus compañeros con apodos, responde groseramente,, trata con palabras vulgares a sus compañeros, confronta al docente, emplea lenguaje soez, tiende a discutir todo el tiempo y trata a sus compañeros con insultos. (Ospina, 2018)

La atención emocional y la ira evidencian una correlación directa sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=,146$), indicando que la atención emocional es la capacidad de percibir, sentir expresar las emociones propias y de los demás de forma adecuada, estas características de dicha dimensión tienen poca incidencia y no es significativa con la dimensión ira ya que, ésta es

un sentimiento de displacer que provoca un impulso en eliminar aquello que la causa, generando irritabilidad, resentimiento y sentimientos de mala educación.

Con respecto a la correlación entre la claridad emocional y la ira se muestra que es negativa, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=-,029$), mostrando que la claridad emocional se caracteriza por la percepción que se tiene sobre los estados emocionales los cuales no se asocian de forma significativa con la dimensión ira, la cual origina una sensación de impulsividad, es decir, actuar de una manera intensa e inmediata para solucionar alguna situación problemática, se presentan con sentimiento de irritación, enojo y rabia.

Por último, la correlación entre la reparación emocional y la ira es negativa, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, ($r=-,058$), dando a entender que la reparación emocional permite a los individuos medir la capacidad de regulación de las emociones de forma apropiada, lo cual no se asocia de forma significativa con la ira, ya que según Buss (1992, citado en Blanco et al. 2015) “el individuo asume una reacción cognitiva-emocional fisiológica percibidas por el individuo, instrucciones en el terreno personal y/o frustraciones dirigidas hacia un fin en los que los procesos cognitivos distorsionan la realidad y generan la ira”(p.23)

Con respecto a la correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad física, se evidencia que la correlación es positiva muy baja de $r=,052$, estos resultados son contrarios a los encontrados en el estudio de Cueva y Quispe (2020), puesto éstos obtienen una correlación negativa alta y estadísticamente significativa, dado que la correlación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión agresividad física es $r= -,729$.

La correlación entre la inteligencia emocional y la hostilidad es positiva, sin embargo la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, $r=,061$, estos resultados se contrastan con el de Cueva y Quispe (2020). los cuales obtienen una correlación negativa alta y estadísticamente significativa $r=-,783$.

En la correlación entre la inteligencia emocional y la agresividad verbal, se obtiene una asociación negativa, no obstante la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, $r= -,107$ con un nivel de significancia superior a 0,05, estos resultados son contrarios a los datos que obtienen Cueva y Quispe (2020), donde se refleja una correlación negativa alta y estadísticamente significativa $r =-,801$.

La correlación entre inteligencia emocional e ira es negativa no obstante la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0, $r= -,056$, estos resultados se contraponen a los de Cueva y Quispe (2020), puesto que se evidencia que la correlación es alta y estadísticamente significativa $r=-,713$.

Por otro lado, la correlación entre la variable conductas agresivas y la dimensión atención emocional es una correlación negativa, no obstante la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0 $r= -,108$,_estos resultados se asemejan a los de la investigación de Romero (2019), dado que obtiene una correlación muy baja y no es estadísticamente significativa $r = -,109$.

Entre las conductas agresivas y la claridad emocional, se muestra una correlación negativa, no obstante la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0 $r=-,029$, estos resultados son contrarios a los que obtiene Romero

(2019)_dado que la correlación es positiva muy baja y no es estadísticamente significativa $r = ,115$.

Por último, entre las conductas agresivas y la reparación emocional, se refleja una correlación negativa, no obstante la correlación no es estadísticamente significativa y no difiere significativamente de 0 $r = -,025$, estos datos son similares a los que obtiene Romero (2019) puesto que, la correlación es negativa muy baja y no es estadísticamente significativa $r = -,112$.

Es importante destacar, que en la presente investigación, se observa que todas las correlaciones realizadas no son estadísticamente significativas, dado que, el nivel de significancia es superior a 0,05, ($p > 0.05$)

Con respecto a las hipótesis que se establecen en el presente estudio y los resultados obtenidos, se puede afirmar que en cuanto a la primera hipótesis, la cual postula que en la hipótesis nula: no existe relación entre la dimensión atención emocional y agresividad física y la hipótesis alterna la cual dice que: si existe relación entre la dimensión atención emocional y agresividad física, se acepta la hipótesis nula ($r = ,109$ y $p = ,408$), dando a entender que cuando el sujeto presenta atención emocional este tiene la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, es decir, es la habilidad para captar e identificar las emociones propias y ajenas. En el caso de las emociones propias, la atención emocional se relaciona con una mayor consciencia emocional, una menor alexitimia y ambivalencia sobre la expresividad emocional, (García 2015 citado en Hernández, M et al 2020) esto no tiene relación con la dimensión agresividad física que se caracteriza por cualquier acto voluntario que tenga la intención de lastimar o generar un daño directo a uno o más individuos, ya sea con su propio cuerpo o con algún objeto físico, que en el peor de

los casos pueden provocar lesiones temporales o permanentes, incapacidad e incluso pueden llegar a ser mortales, puesto que la correlación entre ellas no es significativa y no difiere significativamente de cero.

Por otro lado, en la segunda hipótesis, donde la hipótesis nula es: no existe relación entre la dimensión claridad emocional y la agresividad verbal y la hipótesis alterna es: si existe relación entre la dimensión claridad emocional y la agresividad verbal, se acepta hipótesis nula ($r=-.012$) y $p=.929$) lo que indica que cuando el sujeto asume una correcta claridad emocional esto le permite al individuo percibir bien sus estados emocionales, es decir, implica el conocimiento de las emociones, su combinación o progresión a través del tiempo, y las transiciones entre unas emociones y otras, de igual forma comprende la información emocional, y saber apreciar sus significados (Hernández, M et al 2020), esto no guarda relación con la dimensión agresividad verbal pues esta correlación no es significativa y no difiere significativamente en la cual las personas que son agresivas verbalmente llamada también abuso verbal, tienen como objetivo lanzar un mensaje o expresión hiriente, ordenes de forma agresiva, críticas, gritos y palabras descalificantes.

La tercera hipótesis en la hipótesis nula dice que: no existe relación entre la dimensión reparación emocional e ira y la hipótesis alterna dice que: si existe relación entre la dimensión reparación emocional e ira, se acepta la hipótesis nula ($r=-.058$ y $p=.660$), dando a entender que las personas que presentan una apropiada reparación emocional pueden regular los estados emocionales correctamente, es la habilidad para modificar los estados emocionales y la evaluación que se hace de las estrategias para modificarlos. Se trata de una habilidad para estar abierto a los sentimientos, regular los propios y los de los demás, promoviendo la comprensión y el crecimiento personal, (Hernández, M et al 2020),

esta dimensión no tiene relación con la dimensión ira, dado que esta correlación no es significativa y no difiere significativamente de cero, ya que la ira se caracteriza por actuar de una manera intensa e inmediata para solucionar alguna situación problemática, se presentan con sentimiento de irritación, enojo y rabia.

En cuanto a las limitaciones que se presentan para la realización de esta investigación, se dice que en ciertas ocasiones no hubo cooperación por parte de las instituciones educativas a las que se acudieron para la aplicación de los instrumentos, por motivo de la pandemia, puesto que los padres de familia son poco participativos y desinteresados en la investigación para firmar los consentimientos informados.

Otra de las limitaciones, es que hubo una gran deserción escolar, por lo tanto, la población estudiantil disminuyó significativamente. Al aplicar los instrumentos en un pueblo, muchos estudiantes vivían en veredas que quedaban lejanas y sin acceso a internet, por lo que no se puede contactar ni aplicar las pruebas a dicha población, niquiera de forma presencial, lo que impidió tener una muestra más amplia, de igual forma, solo se puede contar con la participación de estudiantes del estratosocioeconomico 1, por consiguiente, esto puede ser uno de los motivos por los cuales, los resultados que se obtienen en el presente estudio, son distintos a los que se encuentran en los antecedentes.

También hubo limitaciones a la hora de buscar antecedentes nacionales, regionales o locales con las dos variables en estudio, dado que no se encuentran dichos antecedentes, puesto que esta es una temática poco estudiada e investigada, por lo tanto este estudio genera un aporte significativo puesto que es un tema escaso en el área investigativa, y lo que se desea es generar un mayor conocimiento a cerca de estas dos variables en estudio, su relación y los efectos que ésta genera en el contexto educativo.

Conclusiones

En conclusión, se puede determinar por medio de los resultados que se obtienen, que no existe relación entre la inteligencia emocional y las conductas agresivas, esta correlación es directa, sin embargo, los datos demuestran que no es estadísticamente significativa ($p=,586$) y la correlación no difiere significativamente de cero ($r =,072$).

Para comprobar las hipótesis propuestas, se tienen en cuenta los resultados entre la dimensión atención emocional y la agresividad física, ($r=,109$, $p=,408$) mostrando que el valor de la correlación no difiere significativamente de 0 y por lo tanto no hay bases para argumentar que la atención emocional se relacione con la agresividad física.

Entre la claridad emocional y la agresividad verbal ($r=-,012$ y $p=,929$), mostrando que el valor de la correlación no difiere significativamente de 0 y, por ende, no hay bases para argumentar que la claridad emocional se relacione con la agresividad verbal.

Entre la reparación emocional y la ira ($r=-,058$, $p=,456$), mostrando que el valor de la correlación no difiere significativamente de 0 y, por consiguiente, no hay bases para argumentar que la reparación emocional se relacione con la ira.

Por consiguiente, la hipótesis que se acepta es la nula en cada una de las tres hipótesis propuestas, en la cual se establece que no existe relación entre las dimensiones presentadas.

Cabe resaltar que todas las correlaciones tienen un nivel de significancia superior a 0,05, por lo tanto, ninguna es estadísticamente significativa.

Por otro lado, para poder contrastar los resultados obtenidos con los resultados de los antecedentes, se observa que la variable inteligencia emocional y la dimensión

agresividad física es ($p=,693$ y $r=,052$) evidenciando que no hay bases para argumentar que la variable inteligencia emocional se relacione con la dimensión agresividad física

Entre la inteligencia emocional y la hostilidad ($p=,642$, $r=,061$) evidenciando que no hay bases para argumentar que la variable inteligencia emocional se relacione con la dimensión hostilidad.

Entre la inteligencia emocional y la agresividad verbal se obtiene ($r= -,107$, $p=,417$), evidenciando que no hay bases para argumentar que la variable inteligencia emocional se relacione con la dimensión agresividad verbal.

La correlación entre inteligencia emocional e ira es ($r= -,056$, $p=,668$) evidenciando que no hay bases para argumentar que la variable inteligencia emocional se relacione con la dimensión ira.

Por otra parte, la correlación entre la variable conductas agresivas y la dimensión atención emocional, dio como resultado ($r= -,108$, $p=,410$) manifestando que no hay bases para argumentar que la variable conductas agresivas se relacione con la dimensión atención emocional.

Entre las conductas agresivas y la claridad emocional se muestra ($r=,029$, $p=,823$) manifestando que no hay bases para argumentar que la variable conductas agresivas se relacione con la dimensión claridad emocional.

Por último, entre las conductas agresivas y la reparación emocional ($r= -,025$, $p=,850$) manifestando que no hay bases para argumentar que la variable conductas agresivas se relacione con la dimensión reparación emocional.

Recomendaciones

Después de llevar a cabo esta investigación, se recomienda que las pruebas psicológicas sean aplicadas a una mayor muestra, ya que en este estudio tan sólo se tiene acceso a 60 estudiantes puesto que, por motivo de la emergencia sanitaria (Covid-19), se hace muy complicado tener accesibilidad a una mayor población. También se recomienda utilizar los grados que sean necesarios, no solamente los de 10 y 11 y se sugiere que haya una variedad en los estratos socioeconómicos, ya que en este estudio, sólo se tiene participación del estrato 1.

Se sugiere que la institución educativa INRICABA ejecute programas, y talleres psicoeducativos enfocados en capacitar a los estudiantes de todo los grados sobre la importancia de manejar, comprender, expresar las emociones, aumentando el desarrollo de la inteligencia emocional, puesto que en los resultados globales de la variable inteligencia emocional, se observa que el 18,3% tienen un nivel bajo, mientras que el 65% obtiene un nivel medio y el 16,7% restante pertenece al nivel alto, dando a entender que los estudiantes tienen un índice de predominancia en el nivel medio y lo que se espera es que los estudiantes puedan aumentar esos porcentajes logrando un nivel alto de IE.

Por otra parte, también se hace necesario detectar a tiempo el acoso escolar en los estudiantes, manifestados en conductas agresivas entre los compañeros, realizando intervenciones y seguimientos pertinentes para mitigar dicha problemática, dado que en los resultados globales se observa que el 14,3% de los evaluados tienen un nivel muy alto, mientras que el 28% obtiene un nivel alto, el 28% pertenece al nivel medio, entre tanto que el 18% tiene un nivel bajo y el 13% restante corresponde al nivel muy bajo, dando a entender que los estudiantes presentan altos porcentajes en conductas agresivas.

Con respecto a los padres, madres o tutores de los estudiantes, es de vital importancia que les brinden una adecuada educación en sus hogares, inculcándoles principios y valores para que éstos puedan aplicarlos en el contexto educativo, viéndose reflejados en su conducta y en sus relaciones interpersonales, con el fin de fomentar una adecuada convivencia escolar, ya que esto permite mitigar múltiples problemáticas en las instituciones educativas.

Se recomienda al programa de psicología que tenga una base de datos digital en la que hayan investigaciones, libros, tesis, e incluso un repertorio de los trabajos de grado realizados por los compañeros de psicología ya graduados, entre otros, que permitan al estudiantado tener una accesibilidad a fuentes válidas y confiables para buscar y obtener información pertinente, también realizar capacitaciones en las cuales se ahonde con profundidad los temas relacionados con la validación, utilización, calificación, análisis de datos de los instrumentos psicológicos y sus respectivos resultados. Y por último, que el programa pueda facilitar instrumentos psicológicos a sus estudiantes teniendo una mayor accesibilidad a éstos.

Se sugiere que se realicen más investigaciones entorno a la inteligencia emocional relacionada con las conductas agresivas dado que estas son variables de suma importancia en los contextos educativos y actualmente dichos estudios son escasos a nivel nacional, regional y local.

Referencias

Acoso escolar: uno de cada tres estudiantes son víctimas. (2020, 5 de mayo). *Semana*.

<https://www.semana.com/educacion/articulo/acoso-escolar-uno-de-cada-tres-estudiantes-son-victimas/667742/>

Angarita, D.F. y Chacón, A.C. (2019). *Inteligencia emocional y dimensiones de la empatía en estudiantes de psicología UNAB extensión UNISANGIL como factores para el desarrollo del perfil psicológico desde las competencias*. [Trabajo de grado.

Universidad Autónoma de Bucaramanga] Repositorio institucional – UNAB
<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/6949>

Ayala, M. (2017). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de educación secundaria de tres Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho*. Lima, 2017. [Trabajo de grado, Universidad César Vallejo] Repositorio digital institucional – Universidad César Vallejo.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/18760>

Ballestín, B., y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y la educación*. Universidad Oberta de Catalunya (UOC).

<https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/colecciones-digitales/libros>

Barreto, C (2011). Lectura 09: introducción a la estadística no paramétrica (parte II).

Prueba de correlación de Spearman. [Universidad Los Ángeles de

Chimbote]. [https://www.scientific-european-federation-osteopaths.org/wp-](https://www.scientific-european-federation-osteopaths.org/wp-content/uploads/2019/01/Coeficiente-de-correlaci%C3%B3n-de-Spearman-.pdf)

[content/uploads/2019/01/Coeficiente-de-correlaci%C3%B3n-de-Spearman-.pdf](https://www.scientific-european-federation-osteopaths.org/wp-content/uploads/2019/01/Coeficiente-de-correlaci%C3%B3n-de-Spearman-.pdf).

- Bedoya, L.M., Ortiz, M.P. y Ortiz, K. (2019). *Revisión de literatura sobre la inteligencia emocional en agresores sexuales*. [Trabajo de grado. Universidad cooperativa de Colombia] Repositorio Digital institucional – UCC.
<http://hdl.handle.net/20.500.12494/13706>
- Bisquerra R. y García E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Consejo Escolar del Estado* 5(8)13-28.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1462b78-5e3f-444f-a223-d6d8796fb20c/pe-n8-participacion-educativa-2018.pdf>
- Blanco, Y.P., Matos, M.A. Castillo, V.I y Vallejo, D.D. (2015). *Hostilidad, ira, agresión y rasgos de trastornos de personalidad en estudiantes de psicología de una universidad privada en Cartagena*. [Trabajo de grado. Universidad de San Buenaventura] Repositorio institucional – USB Cali. <http://hdl.handle.net/10819/3570>
- Bolaños, A., Bolaños, E., Gómez, D. y Escobar, A. (2013). Origen del concepto “Inteligencia Emocional” grupo 1.
<https://comunicacionorganizacional2013.files.wordpress.com/2013/04/grupo-1-inteligencia-emocional.pdf>
- Cabezas, E.D., Andrade, D., y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
<http://repositorio.espe.edu.ec/jspui/bitstream/21000/15424/1/Introduccion%20a%20la%20Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cientifica.pdf>
- Castrillón, D.A., Ortiz, P.A., y Vieco, F. (2004). Cualidades paramétricas del cuestionario de agresión (AQ) de Buss y Perry en estudiantes universitario de la ciudad de

Medellín (Colombia). *Facultad Nacional de Salud Pública*. 22(2).

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/561>

Castejón, J.L. (2016). Relaciones entre inteligencia emocional, agresividad y satisfacción vital en universitarios. M.T., Cerezo, M. de V., Carpio, M. de C., García y P. Casanova (ed.), *Psicología y educación: presente y futuro*. (pp.1311-1319). *ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación*.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63969/1/Psicologia-y-educacion_155.pdf

Castillero, O (s.f.). Ciberbullying: analizando las características del acoso virtual.

Psicologíaymente. <https://psicologiymente.com/social/ciberbullying-acoso-virtual>

Chang, M.L.R (2017). *Relación entre inteligencia emocional y respuesta al estrés en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica metropolitana*.

[Trabajo de grado. Universidad Peruana Cayetano Heredia] Repositorio Institucional- Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH).

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/818>

Código de infancia y adolescencia [CIA] Ley 1098 del 2006. 8 de noviembre de 2006.

(Colombia) D.O.No.46.446.

<https://icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Cogollo, Z & Hamdan, M (2018). *Conducta agresiva asociada a funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria de colegios oficiales de la ciudad de Cartagena*. [Trabajo de grado, Universidad de Cartagena]. Repositorio digital-Unicartgena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7003>

Cohen, N., y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?* Teseo.

<https://www.teseopress.com/metodologiadelainvestigacion/>

Constitución Política de Colombia. [Const]. 7 de julio de 1991. Colombia.

Cooligan, H. (2019). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. El Manual

Moderno. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/colecciones->

[digitales/libros](https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/colecciones-digitales/libros)

Cueva E. y Quispe R. L. (2020). *Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes de una Institución educativa estatal de la ciudad de Cajamarca- 2020*. [Trabajo grado.

Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo] Repositorio digital institucional

UPAGU. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/1455>

Decreto 1995 de 2013. Por el cual se reglamenta la ley 1620 del 2013, que crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar. 11 de septiembre del 2013. D.O.No.48.910.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Díaz, I., García, C., León, M., Ruiz, F. y Torres, F. (2014). Guía de Asociación entre variables (Pearson y Spearman en SPSS).

https://www.ucursos.cl/facso/2014/2/SO01007/1/material_docente/bajar?idmateril=994690

[dmateril=994690](https://www.ucursos.cl/facso/2014/2/SO01007/1/material_docente/bajar?idmateril=994690)

Domínguez, E. (s.f.). Acoso e intimidación. *El Universal*.

[https://www.eluniversal.com.co/especial/guia-estudiantil/acoso-e-intimidacion-](https://www.eluniversal.com.co/especial/guia-estudiantil/acoso-e-intimidacion-HX1154393)

[HX1154393](https://www.eluniversal.com.co/especial/guia-estudiantil/acoso-e-intimidacion-HX1154393)

- Durand, K.R. (2019). *Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima Sur*. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Federico Villareal] Repositorio institucional – UNFV.
<http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3798>
- Espinosa, M., Sanhueza, O., Ramírez, N., y Sáez, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 23 (1),139-147
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/Pgz4fLYHsJ4Mr6gF4dMYzkS/?lang=es>
- Espinoza, C.A (2020) *Inteligencia emocional y conductas agresivas en los adolescentes: revisión bibliográfica* [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Machala] Repositorio institucional – UTMACH.
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/16057>
- Estévez, E. y Jiménez, T.I. (2014). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14(1), 111-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap>
- Flores, J.N. y Ynoñán, T.M. (2018). *Inteligencia emocional y conductas agresivas en estudiantes de tercer grado de educación secundaria de una institución educativa de Pacasmayo-2017*. [Trabajo de grado, Universidad César Vallejo] Repositorio digital institucional – Universidad César Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/18511>

- González, A. (2019). Las pruebas psicométricas en la contratación de personal. *Tepeji Boletín científica de la escuela superior Tepeji del Rio* ,6(12), 77-82.
<https://doi.org/10.29057/estr.v6i12.4419>
- Güemes-Hidalgo, M., González, M.J., e Hidalgo, M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233 – 244.
https://www.pediatriaintegral.es/wpcontent/uploads/2012/05/boton_descarga_pdf.png
- Gutiérrez, N.M., y Arhuire, J.L.W. (2018). *Inteligencia emocional y agresión en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Industrial “Simón Bolívar”, San Miguel 2017*. [Trabajo de grado, Universidad Peruana Unión] Repositorio - UPEU- Tesis. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1500>
- Hernández, G. (2018). *EL Consentimiento Informado en la praxis de la psicología*.
<https://docplayer.es/5639575-El-consentimiento-informado-en-la-praxis-de-la-psicologia-gerardo-augusto-hernandez-medina-1.html>
- Hernández, M.P., Ortega, A.L. y Tafur, Y del R. (2020). *La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico*. [Trabajo de grado. Universidad de la Costa] Repositorio institucional Digital de la Costa (REDICUC).
<https://hdl.handle.net/11323/7897>
- Israel, W.A (2018). *Rasgos de personalidad y agresividad*. [Trabajo de Grado. Universidad Rafael Landívar.] Repositorio institucional – URL
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/22/Chox-William.pdf>

Jiménez, A. (2018). Inteligencia emocional. https://www.aepap.org/sites/default/files/457-469_inteligencia_emocional.pdf

Jiménez, A, I (2018). *Relación entre los estilos educativos parentales y la conducta agresiva de los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial de Turbana*. [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio digital-USB. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/7119>

Jiménez, Y. y Jiménez, J. (2018). *Factores comunicacionales y violencia escolar: un análisis desde la relación de los estudiantes con sus padres y profesores de trece instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias-Colombia*. [Trabajo de Grado. Universidad Tecnológica de Bolívar.] Repositorio institucional - UTB <https://repositorio.utb.edu.co/handle/20.500.12585/851>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O.No.41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones en Colombia. 6 de septiembre de 2006.D.O.No.46.383 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de

2013.D.O.No.48.733.<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

López, M.C., Sánchez, A., Rodríguez, L.T., y Fernández, M.P (2009). Propiedades psicométricas del AQ aplicado a población adolescentes. *EduPsykhé Revista de psicología y educación*. 8(1) 79-94.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3040319.pdf>

López, Y. (2015). *Coeficiente de correlación de Pearson y Spearman*. [Diapositiva de PowerPoint]. SlideShare <https://www.slideshare.net/yendry1510/coeficiente-decorelacio-de-pearson-yspearman>

Malca, A.N. (2018). *Inteligencia Emocional y Conductas Agresivas en estudiantes de secundaria turno tarde, Institución Educativa Ramón Castilla - Ugel 02 - Lima 2018*. [Trabajo de grado, Universidad César Vallejo.] Repositorio digital Institucional - UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/26678>

Mamani, E.D., y Cutipa, M.N., (2019). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Luis Alberto Sánchez de la ciudad de Tacna, 2018*. [Trabajo de grado, Universidad Peruana Unión] Repositorio - UPEU-Tesis. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2987>

Marrugo, M., Gutiérrez, J., Concepción, I., y Concepción, M.R. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Revista Escenario*, 14 (1), 72-84. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>

Martínez, E.M. (2017). *Ética y derechos humanos*. México: IURE editores. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/colecciones-digitales/libros>

- Meneses, Naranjo, J., Rodríguez Gómez, D., y Valero Ventura, S. (2019). *Investigación educativa: Una competencia profesional para la intervención*. Editorial UOC.
<https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/colecciones-digitales/libros>
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescente*. [Tesis doctoral. Universidad de Murcia.] Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/310420#page=1>
- Mondragón, M.A. (2014). Uso de la correlación de spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento científico*. 8 (1):98-104.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156978>.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos M., Parra, Á., Hernando, Á. y Reina, M del C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4926_d_INSTRUMENTOS_DESARROLLO%20POSITIVO.pdf
- Orlandini, G. (2010). Escalas de medición en Estadística. *Telos*, vol. 12, núm. 2, pp. 243-247. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569009>
- Ospina, G. E. (2018). *Conductas agresivas que alteran la convivencia en los escenarios escolares*. [Tesis de maestría. Universidad de Manizales] Repositorio institucional Universidad de Manizales. RIDUM
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3551>
- Padilla, G. S. y Valdés, L.C (2019). *Incidencia de la Inteligencia Emocional como Habilidad para la Convivencia Escolar*. [Tesis de maestría. Universidad de la

Costa] Repositorio institucional – CUC.

<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5764>.

Peralta, E.J. (2017). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de 1° a 3° año de secundaria de instituciones educativas del distrito de Cercado de Lima, 2017*.

[Trabajo de grado. Universidad César Vallejo.] Repositorio digital Institucional-

UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/29866>

Policía de infancia y adolescencia reporta seis casos de bullying escolar en el sur de

Bolívar. (2017, 2 de julio). *RCN Radio*.

<https://www.rcnradio.com/colombia/caribe/policia-infancia-adolescencia-reporta-seis-casos-bullying-escolar-sur-bolivar>

Porras, A. (2017). *Diplomado en análisis de la información geoespacial*. Centro público de investigación CONALCYT.

<https://centrogeo.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1012/157/1/13-Conceptos%20B%C3%A1sicos%20de%20Estad%C3%ADstica%20%20Diplomado%20en%20An%C3%A1lisis%20de%20Informaci%C3%B3n%20Geoespacial.pdf>

Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>

Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I. y González G. (2020) La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de*

Psicología, 36(1), 84-91. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>

- Rodríguez, J.J, y Sánchez, L.H, (2019). *Inteligencia emocional y conducta agresiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Nuevo Chimbote*. [Trabajo de grado. Universidad César Vallejo.] Repositorio digital Institucional – UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40547>
- Rojas, J.M. (2018). *Inteligencia emocional y Agresividad en estudiantes de educación secundaria de dos instituciones privadas de Lima Metropolitana y Callao, 2018*. [Trabajo de grado. Universidad César Vallejo.] Repositorio digital Institucional-UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/25817>
- Romero R.O. (2019). *Inteligencia emocional y bullying en estudiantes de educación secundaria, Nuevo Chimbote – 2019*. [Trabajo de grado. Universidad César Vallejo.] Repositorio digital Institucional- UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/39824>
- Rosas, C.P. (2017). *Influencia de la inteligencia emocional en el liderazgo y en la organización*. [Trabajo de grado. Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional- UMNG. <http://hdl.handle.net/10654/16323>
- Salazar, C., y Del Castillo, S. (2018). *Fundamentos básicos de la estadística*. Sin editorial. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13720/3/Fundamentos%20B%C3%A1sicos%20de%20Estad%C3%ADstica-Libro.pdf>
- Saucedo, A.M. (2019). *Agresividad e inteligencia emocional en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N°10030 Naylamp, Chiclayo*. [Trabajo de grado. Universidad César Vallejo.] Repositorio digital Institucional – UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38741>

- Suspe, A, K & Vargas, K, X (2019). *Inteligencia Emocional, Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico en Estudiantes de Básica Secundaria de la I.E.M. Juan XXIII del Municipio de Facatativá*. [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca] Repositorio digital-UDEC.
<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/1663>
- Taramuel, J.A. y Zapata, V.H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo.
Revista Publicando, 4(11), 162-181.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115178&orden=0&info=link>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos en metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea Ediciones.
<https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/colecciones-digitales/libros>

Anexos

Anexo 1

Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO INTELIGENCIA EMOCIONAL EN RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS AGRESIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE 10 ° y 11° IE INRICABA, ACHÍ (BOLÍVAR).

Usted está invitado a participar en la Evaluación de la inteligencia emocional y las conductas agresivas.

Su Objetivo: Determinar la Inteligencia emocional en relación con las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y 11° de la IE INRICABA, Achí (Bolívar).

Su participación es voluntaria y puede decidir la no participación sin que ello implique ningún tipo de sanción.

Metodología Empleada: Si acepta participar, se le pedirá que diligencie dos test psicológicos los cuales son el TMMS24 que mide la inteligencia emocional y el AQ que evalúa las conductas agresivas, todo esto con el fin de recolectar información, los cuales son diseñados por expertos, dichos instrumentos cuentan con una validez y confiabilidad.

Riesgos: El hecho de participar en este estudio no implicará ningún tipo de riesgo, al contrario, contribuirá con un proceso de investigación el cual tiene como interés crear consciencia de la importancia que tiene para las instituciones educativas reforzar y entrenar la inteligencia emocional de los alumnos para mitigar o subsanar no sólo problemas relacionados con las conductas agresivas, sino también las constantes problemáticas de diferente índole que se evidencian en los planteles educativos,

Beneficios Para Usted Y Para La Sociedad: Es fundamental tener en cuenta que este estudio trae beneficios tanto a nivel educativo como a nivel social en general, con esto se requiere que las instituciones realicen una educación pertinente que no solo giren en torno a temas relacionados con la parte académica sino también que estén focalizados en su formación personal. Todo esto permite el beneficio de formar estudiantes que sean capaces de enfrentar y afrontar las diversas situaciones de su vida cotidiana de una forma apropiada y adecuada para que juntos se pueda construir una mejor sociedad.

Personas Que Tendrá Acceso A La Información: la información que usted aportará en los test psicológicos es de manejo total de las psicólogas en formación que efectuarán este estudio y con fines únicamente académicos como investigación para la realización del proyecto de grado.

Usted puede realizar las preguntas que desee durante el curso del estudio, si está de acuerdo en participar, firme por favor:

Yo _____ Identificado Con C.C.

Autorizo a mi hijo/a (Nombre y apellidos) _____ a participar voluntariamente de este estudio pues he leído la hoja de información que se me ha entregado y acepto las condiciones establecidas.

Firma del padre/madre/tutor

Fecha: DD.____ MM.____ AA. 2021

El consentimiento informado para los estudiantes mayores de edad el encabezado es el siguiente:

Usted puede realizar las preguntas que desee durante el curso del estudio, si está de acuerdo en participar, firme por favor:

Yo _____ Identificado Con C.C.
_____ acepto a participar voluntariamente de este estudio pues he leído la hoja de información que se me ha entregado y estoy de acuerdo con las condiciones establecidas.

Firma del alumno mayor de edad

Fecha: DD.____ MM.____ AA. 2021

Anexo 2*Datos sociodemográficos***DATOS SOCIODEMOGRAFICOS**

- ❖ **Nombres:**
- ❖ **Apellidos:**
- ❖ **Edad:**
- ❖ **Sexo:**
- ❖ **Estrato socioeconómico:**
- ❖ **Religión:**
- ❖ **Grado:**

Anexo 3

Formato del instrumento del TMMS-24 para medir la inteligencia emocional

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5

9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

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 la pelea algo más de lo normal.					
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.					
15. Soy una persona apacible.					
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					

Anexo 6

Carta del CDIJ confirmación de los asesores

Señores:

Comité del CEDISJ

Universidad Popular del Cesar-UPC

Valledupar – Cesar

REF: PRESENTACIÓN DEL ANTEPROYECTO Y SOLICITUD DE ASIGNACIÓN DE ASESORES.

Respetado Comité:

En calidad de estudiantes del Programa de Psicología, solicito (amos) a este Honorable Comité, el estudio y aprobación del siguiente anteproyecto titulado:

Inteligencia emocional en relación con las conductas agresivas de los estudiantes de 10° y 11° del colegio INRICABA de Achí, Bolívar – 2020.

Enmarcado en la línea de investigación: **Cuantitativa**

De igual manera, que se asignen los asesores correspondientes para el acompañamiento en su ejecución hasta su sustentación.

En ese contexto, sugerimos al docente: **Nohemí Barrios Deluque** en calidad de asesor temático y al docente: **Antonio del Cristo Martínez** en calidad de asesor metodológico.

Quedamos atentos.

Julieth Pertuz Gómez

Denis luz Camargo Domínguez

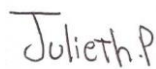
Nombre y apellido

Nombre y apellido

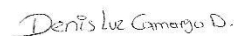
C.C. 1065.835.768

C.C. 1046.403.778

Firma



Firma



Correo: jspertuz@unicesar.edu.co

Correo : dlcamargo@unicesar.edu.co

Nota: anexamos nuestro anteproyecto

Anexo 7

Carta de confirmación de la Institución educativa INRICABA

 REPÚBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR Institución Educativa Técnica Agropecuaria "Ricardo Castellar Barrios" <i>Achí - Bolívar</i> Educación Preescolar, Básica y Media Técnica, Aprobada por la Gobernación de Bolívar a través de la Secretaría de Educación, Recreación y Cultura según Resolución 153 de diciembre 29 de 2004.	 INRICABA DANE: 13006000761 NIT: 900233450-6 CÓD. IC.FES: 050328 SEDE PRINCIPAL N° 01 TEL. 311 6517869 Kra. 14 # 8 - 50 Barrio Santo Domingo
--	--

Achí, Bolívar, febrero 08 de 2021

Señores:
 UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR
 ATT. DENIS L. CAMARGO DOMÍNGUEZ, JULIETH S. PERTUZ GÓMEZ
 Egresadas (Programa de Psicología)

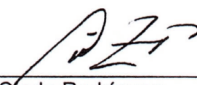
Asunto:
 RESPUESTA A SOLICITUD DE PERMISO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COMO
 OPCIÓN DE GRADO

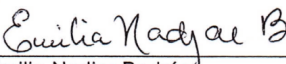
Cordial y respetuoso saludo.

Por medio de la presente le hago de su conocimiento, que la petición que realizó a esta Institución Educativa, en la que pide, se le acepte el permiso para la realización y aplicación de pruebas psicológicas a la población de los grados 10º y 11º, la cual ha tenido una respuesta positiva por parte de la junta directiva y comité académico. Los cuales nos sentimos motivados y estamos a su entera disposición y colaboración con todo lo que se requiera para llevar a cabo de manera exitosa esta investigación. El plazo para la aplicación de las pruebas psicológicas será del 11-02 -21 hasta el 11-03-21. De ante mano agradecemos que nos hayan escogido como Institución para llevar a cabo su proyecto de grado.

En testimonio de lo cual se firma a los ocho (8) días del mes de febrero de 2021.

Atentamente,


 Walter Ojeda Rodríguez
 Rector


 Emilia Nadjar Badrán
 Coordinadora Académica

"Educar para la Vida"

E-mail: gdurand@castellarbarrios.edu.co CEL: 311 6517869