



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA ACADÉMICO DE SICOLOGÍA**

TESIS

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN
ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA DE IQUITOS 2024**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA**

AUTOR:

BACH. PSIC.: LUIS ALBERTO QUISPE FLORES

ASESOR

PSIC. MGR. JUAN ALFONSO MÉNDEZ DEL AGUILA.

SAN JUAN BAUSTISTA

REGIÓN LORETO – PERU

2025

“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

**CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD CIENTÍFICA DEL PERÚ - UCP**

El presidente del Comité de Ética e Integridad Científica

Hace constar que:

La Tesis titulada:

**“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN
ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA DE IQUITOS 2024”**

Del alumno: **LUIS ALBERTO QUISPE FLORES**, de la Facultad de Ciencias de la Salud, pasó satisfactoriamente la revisión por el Software Antiplagio, con un porcentaje de **25% de similitud**.

Se expide la presente, a solicitud de la parte interesada para los fines que estime conveniente.

San Juan, 01 de julio del 2025.



**Presidente del Comité de Ética e
Integridad Científica
Mgr. Arq. Jorge L. Tapullima Flores**



UCP_PSICOLOGIA_2025_T_LUISQUISPE_VI_RESUMEN (1)

25%
Textos
sospechosos

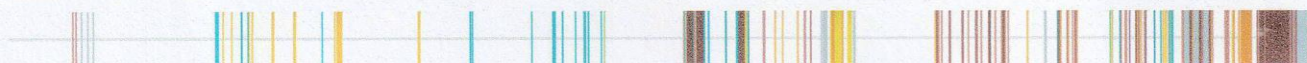
16% Similitudes
< 1% similitudes entre
comillas
0% entre las fuentes
mencionadas
6% Idiomas no
reconocidos
3% Textos
potencialmente
generados por la IA

Nombre del
documento: UCP_PSICOLOGIA_2025_T_LUISQUISPE_VI_RESUMEN
(1).pdf
ID del documento: 1f9e4cf07330672d137911b66f186fe34533115
Tamaño del documento original: 1,01 MB

Depositante: Chris Angela Ramirez Flores
Fecha de depósito: 30/6/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 30/6/2025

Número de palabras: 20.185
Número de caracteres: 135.891

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.ucv.edu.pe https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/155963/1/Davila_GKF-SD.pdf 113 fuentes similares	6%		Palabras idénticas: 6% (1399 palabras)
2	hdl.handle.net Nivel de inteligencia emocional en los alumnos del segundo año... https://hdl.handle.net/20.500.12692/29822 70 fuentes similares	6%		Palabras idénticas: 6% (1248 palabras)
3	repositorio.unjfsc.edu.pe Inteligencia emocional en estudiantes del 5to grado ... http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/2190 59 fuentes similares	5%		Palabras idénticas: 5% (1033 palabras)
4	hdl.handle.net Escalas de la Personalidad y Agresión de alumnos de secundaria... https://hdl.handle.net/20.500.12692/675 68 fuentes similares	5%		Palabras idénticas: 5% (951 palabras)
5	hdl.handle.net Satisfacción familiar y ansiedad en estudiantes de secundaria de... https://hdl.handle.net/20.500.13067/571 34 fuentes similares	4%		Palabras idénticas: 4% (835 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	hdl.handle.net Inteligencia emocional y satisfacción laboral en docentes de sec... http://hdl.handle.net/20.500.12894/5418	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
2	Documento de otro usuario #9158e6 El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (20 palabras)
3	hdl.handle.net Entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico: una ... http://hdl.handle.net/10835/13764	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (14 palabras)
4	repositorio.ucv.edu.pe https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61132/Fernandez_RAV-Tacuri_...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (13 palabras)
5	repositorio.upn.edu.pe https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/11537/32140/1/Flores_Salas_Yanina.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (16 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- https://www.researchgate.net/publication/352157132_DISENO_Y_MET
- <https://revistas.udea.edu.co/index.php/afectiosocietatis/article/>
- <https://www.redalyc.org/>

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Con Resolución Decanal N° 156-2024-UCP-FCS, del 08 de febrero de 2024, se designa jurado.

Con Resolución Decanal N° 1023-2025-UCP-FCS, 09 de julio del 2025, se autorizó la sustentación.

Siendo las 11:00 a.m. horas, del día viernes 18 de julio de 2025, se constituyó de modo presencial el jurado para escuchar la presentación y defensa de la tesis: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PUBLICA DE IQUITOS 2024.**

Presentado por:

LUIS ALBERTO QUISPE FLORES

Para optar el título profesional de **LICENCIADO EN PSICOLOGÍA.**

Como asesora: Psic. Mgr. Juan Alfonso Méndez del Águila.

Luego de escuchar la sustentación y defensa ante las preguntas, el jurado pasó a la deliberación de forma reservada, llegando a la siguiente conclusión:

La sustentación es: *Satisfactorio*

A las *1:35 pm* Horas culminó el acto público.

En fe de lo cual los miembros del jurado firman el acta y comunican en acto público.



Psic. Mgr. Nancy Teresa Mendoza Arragui
Presidente



Psic. José Alberto Díaz Guerrero
Miembro

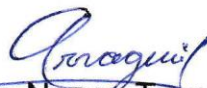


Psic. Elizabeth Guillen Galdós
Miembro

HOJA DE APROBACION

TESIS, DENOMINADO: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD
EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCION
EDUCATIVA PUBLICA DE IQUITOS 2024.

FECHA DE SUSTENTACION: 18 DE JULIO DE 2025.



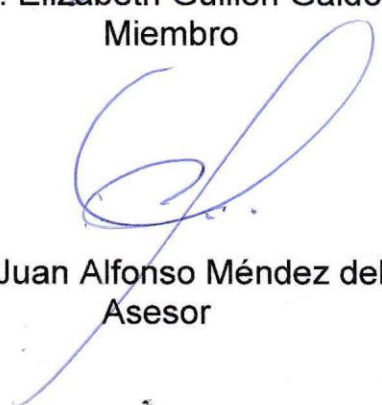
Psic. Mgr. Nancy Teresa Mendoza Arragui
Presidente



Psic. José Alberto Díaz Guerrero
Miembro



Psic. Elizabeth Guillen Galdós
Miembro



Psic. Mgr. Juan Alfonso Méndez del Águila
Asesor

DEDICATORIA

El presente trabajo investigativo lo dedicamos
a nuestras familias, por su incondicional apoyo y comprensión;
a nuestros maestros, por su guía y enseñanzas; y
a todos aquellos que, con su paciencia y sabiduría, nos han
inspirado a seguir aprendiendo y creciendo.

Bach. Psic. Luis Alberto Quispe Flores

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por bendecirnos con la sabiduría, fuerza y perseverancia necesarias para llevar a cabo esta investigación. Sin su guía divina, este esfuerzo no hubiera sido posible.

A la Institución Educativa 60052 Grlmo. Jose de San Martin, por proporcionarnos el espacio y los recursos necesarios para realizar nuestro trabajo de campo y por el valioso apoyo de sus directivos, docentes y estudiantes.

A nuestra universidad, que ha sido un pilar fundamental en nuestra formación académica. Gracias por brindarnos las herramientas y el conocimiento necesario para enfrentar los desafíos de esta investigación.

A nuestro asesor, por su inestimable guía, paciencia y dedicación. Sus valiosos comentarios y orientación nos han permitido perfeccionar y culminar exitosamente este proyecto.

Bach. Psic. Luis Alberto Quispe Flores

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Portada	i
Constancia de originalidad de trabajo de investigación	ii
Acta de Sustentación	iv
Hoja de Aprobación	v
Dedicatoria	vi
Agradecimiento	vii
Índice de Contenido	viii
Índice de Cuadros	ix
Índice de Tablas	x
Índice de Figuras	xi
Resumen	xii
Abstrac	xiii
CAPITULO I. MARCO TEORICO REFERENCIAL	14
1.1. Antecedentes del estudio.	14
1.2. Bases Teóricas.	19
1.3. Definición de Términos Básicos	43
CAPITULO II. PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA	45
2.1. Descripción del Problema	46
2.2. Formulación del Problema	47
2.3. Objetivos	48
2.4. Justificación	49
2.5. Hipótesis.	52
2.6. Variables.	52
2.6.1. Identificación de las variables	52
2.6.2. Definición conceptual y operacional de las variables	52
2.6.3. Operacionalización de las variables.	53
CAPITULO III. ASPECTOS METODOLOGICOS	54
3.1. Tipo de Investigación	54
3.2. Diseño de Investigación	54
3.3. Población y Muestra	54
3.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos	56
3.5. Procesamiento de la Información.	57
3.6. Consideraciones éticas	59
CAPITULO IV. RESULTADOS	60
CAPITULO V. DISCUSION, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
5.1. Discusiones	77
5.2. Conclusiones	81
5.3. Recomendaciones	83
CAPITULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	84
ANEXO	87
Anexo 1. Matriz de Consistencia	88
Anexo 2. Carta de presentación para la aplicación del estudio de investigación	89
Anexo 3. Carta de Autorización para la aplicación del estudio de investigación	90
Anexo 4. Consentimiento Informado del estudio de investigación	91
Anexo 5. Instrumentos Psicológicos de recolección de datos	92

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	26
Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey	
Cuadro 2	28
Inventario de habilidades emocionales	
Cuadro 3	30
El modelo Bar-On de la inteligencia no-cognitiva	
Cuadro 4	32
Comparación entre los tres modelos	
Cuadro 5	36
<i>Definición de agresión</i>	
Cuadro 6	40
Teorías de las Agresiones: Modelo Instintivo	
Cuadro 7	40
<i>Teorías de las Agresiones: Modelo Biológico</i>	
Cuadro 8	40
Teorías de las Agresiones: Modelos del Drive o Impulso	
Cuadro 9	41
Teorías de las Agresiones: Modelos basados en la aproximación cognitiva	
Cuadro 10	42
Teorías de las Agresiones: Modelos de Dinámica Familiar y Agresión.	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 11	60
<i>Niveles de la Variable Inteligencia Emocional</i>	
Tabla 12	61
<i>Niveles de la Dimensión 1 Intrapersonal</i>	
Tabla 13	62
<i>Niveles de la Dimensión 2 Interpersonal</i>	
Tabla 14	63
<i>Niveles de la Dimensión 3 Adaptabilidad</i>	
Tabla 15	64
<i>Niveles de la Dimensión 4 Manejo del Estrés</i>	
Tabla 16	65
<i>Niveles de la Dimensión 5 Estado de ánimo</i>	
Tabla 17	66
<i>Niveles de la Variable Agresividad</i>	
Tabla 18	67
<i>Niveles de la Dimensión 1 Agresividad Física</i>	
Tabla 19	68
<i>Niveles de la Dimensión 2 Agresividad Verbal</i>	
Tabla 20	69
<i>Niveles de la Dimensión 3 Ira</i>	
Tabla 21	70
<i>Niveles de la Dimensión 4 Hostilidad</i>	
Tabla 22	71
<i>Correlación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario</i>	
Tabla 23	72
<i>Correlación entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario</i>	
Tabla 24	73
<i>Correlación entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario</i>	
Tabla 25	74
<i>Correlación entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario</i>	
Tabla 26	75
<i>Correlación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario</i>	
Tabla 27	76
<i>Correlación entre el estado de ánimo general y la agresividad en estudiantes del nivel secundario</i>	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	60
<i>Niveles de la Variable Inteligencia Emocional</i>	
Figura 2	61
<i>Niveles de la Dimensión 1 Intrapersonal</i>	
Figura 3	62
<i>Niveles de la Dimensión 2 Interpersonal</i>	
Figura 4	63
<i>Niveles de la Dimensión 3 Adaptabilidad</i>	
Figura 5	64
<i>Niveles de la Dimensión 4 Manejo del Estrés</i>	
Figura 6	65
<i>Niveles de la Dimensión 5 Estado de animo</i>	
Figura 7	66
<i>Niveles de la Variable Agresividad</i>	
Figura 8	67
<i>Niveles de la Dimensión 1 Agresividad Física</i>	
Figura 9	68
<i>Niveles de la Dimensión 2 Agresividad Verbal</i>	
Figura 10	69
<i>Niveles de la Dimensión 3 Ira</i>	
Figura 11	70
<i>Niveles de la Dimensión 4 Hostilidad</i>	

RESUMEN

El propósito de la investigación fue analizar la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. La metodología fue de enfoque cuantitativo y diseño no experimental correlacional; la población estuvo conformada por 210 alumnos de cuarto y quinto grado de secundaria, ambos géneros, de la institución educativa 60052 Grlmo. Jose de San Martin - Iquitos en el año 2024; la muestra fue de 136 participantes, se realizó de manera aleatoria; en cuanto a los instrumentos, se aplicó para medir la inteligencia emocional el test de Reuven Bar-On en 2018; y, para la variable agresividad el inventario de Buss y Perry – AQ, el aspecto inferencial se midió a través del coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional tiene una relación directa y positiva entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos 2024 (coeficiente de Pearson=0.422), lo que significa que a mayor índice de inteligencia emocional que tengan los estudiantes, menor será el índice de agresividad entre compañeros de clase. Se concluyó que a mayor manejo de la inteligencia emocional los indicadores de agresividad se ven reducidos.

Palabra clave: inteligencia, emocional, agresión.

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze the relationship between emotional intelligence and aggression in high school students from a public educational institution in Iquitos, 2024. The methodology was quantitative and correlational non-experimental design; the population consisted of 210 fourth and fifth grade secondary school students, both genders, from educational institution 60052 Grmo. Jose de San Martin - Iquitos in 2024; the sample was 136 participants, it was carried out randomly; as for the instruments, the Reuven Bar-On test was applied to measure emotional intelligence in 2018; and, for the aggressiveness variable, the Buss and Perry inventory -AQ, the inferential aspect was measured through the Pearson correlation coefficient. The results showed a direct and positive relationship between emotional intelligence and aggression in high school students at a public school in Iquitos 2024 (Pearson's coefficient = 0.422). This means that the higher the students' emotional intelligence, the lower their aggression rate among classmates. It was concluded that the better the emotional intelligence is managed, the lower the aggression indicators are reduced.

Keyword: intelligence, emotional, aggression.

CAPITULO I. MARCO TEORICO REFERENCIAL

1.1. Antecedentes del estudio

Antecedentes Internacionales

Cerón (2017) llevo a cabo una investigación para conocer los niveles de ansiedad que evidencian los estudiantes de 1er grado de primaria de un Colegio privado católico de la ciudad de San Salvador, además se analizó el predominio del factor emocionalidad y cognitivo en la ansiedad de niños y niñas. Para ello se usó la Escala psicométrica CAS “Cuestionario de Ansiedad Infantil” de Gillis (1980). Se concluyó que los estudiantes no presentan niveles altos de ansiedad que puedan interferir con su bienestar personal, social y educativo. Se evidenció que la ansiedad en los niños era una respuesta funcional a los acontecimientos diarios. Se encontró que la ansiedad moderada está más relacionada con el factor cognitivo, manifestándose en comportamientos de retraimiento, timidez y dependencia.

Arellano (2007) llevó a cabo una tesis con el propósito de investigar los vínculos que podría haber entre la ansiedad con la agresividad. Se usó el test BASC para determinar las variables de ansiedad, agresividad y disciplina. Los resultados obtenidos fueron lo siguiente:

- a) Según la Correlación de Spearman, la ansiedad no se relaciona positivamente con la agresión.
- b) La prueba T de Student no evidenció una diferencia significativa que afirme que los niños de 1er año son más agresivos que los de 6to de primaria.
- c) Tampoco se encontró diferencias significativas para aseverar que los niños de 6to son más disciplinados que los niños de 1ero.
- d) Por otro lado, no se encontró una diferencia significativa que afirme que los niños son más agresivos que las niñas.

Antecedentes Nacionales

Málaga (2017) llevo a cabo un estudio destinado a describir que relación existe entre la ansiedad y la agresión en estudiantes de secundaria de colegios nacionales del distrito de Ancón. Los resultados revelaron una conexión entre las variables de ansiedad y agresión, con un valor de $Rho = 0.813$. La variable de agresión física mostró una asociación significativa con la ansiedad, con un Rho de 0.727 . Por género, se observó que los hombres presentaban una correlación de 0.847 , mientras que las mujeres mostraban una correlación de 0.766 . El tercer grado de secundaria fue el que mostró mayor prevalencia de ambas variables, con una correlación de 0.865 . El general, los niveles de ansiedad fueron notablemente alto, con un 61.8% , mientras que los niveles de agresividad fueron muy altos, con un 57.2% . La investigación llego a la conclusión que existe una relación positiva y directa entre la ansiedad y la agresión en los adolescentes evaluados.

Quispe (2010) se propuso analizar la influencia de la violencia intrafamiliar en la agresión de niños de segundo grado de primaria de la IE N°106 Abraham Valdelomar. Los hallazgos indican que los 143 estudiantes evaluados tienden a mostrar un nivel débil - moderado de cohesión y adaptabilidad familiares. Con respecto a la agresión, los niveles de agresión física eran moderados - fuertes, el nivel de hostilidad estaba entre fuerte - muy fuerte, mientras que la ira y la agresión verbal de los estudiantes evaluados tendían a ser moderadas - fuertes.

Loza (2010) realizó un estudio con el objetivo de explorar las creencias de los participantes, educadores y asistentes educativos con respecto a las conductas agresivas exhibidas por los niños en la primera infancia. La entrevista se realizó a toda la población de una institución educativa inicial de gestión pública. Se determinó que los participantes tienen dificultad para definir el concepto de agresión y creen que estas conductas se originan en el hogar, en el núcleo familiar, y que es responsabilidad de los padres buscar soluciones consultando a un especialista para que les oriente.

Gómez y Reyes (2022) llevaron a cabo un estudio orientado a demostrar la conexión entre la inteligencia emocional y la conducta agresiva en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021. Luego de procesar la información, se demostró que existía una correlación negativa muy baja entre la inteligencia emocional y la conducta agresiva, con un Rho de Spearman de (-.175). También se encontró una relación negativa muy baja entre las conductas agresivas y las dimensiones intrapersonales: Rho (-.075), de igual forma, con la dimensión interpersonal: el Rho fue de (-.100), la dimensión adaptabilidad reveló Coeficiente Rho de (-.136); en la dimensión de manejo del estrés, el coeficiente Rho fue (-.028). en conclusión, existe una relación negativa muy baja entre la dimensión estado de ánimo general y la conducta agresiva, coeficiente Rho de Spearman de (-.193).

Antecedentes Locales

Tello, G. (2021), analizó los niveles de comportamiento agresivo a través de un estudio dirigido a estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública en Iquitos. La investigación tuvo como propósito determinar los niveles de comportamiento agresivo entre estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública en Iquitos en 2019. El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo y descriptivo, de tipo "transversal" con diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta de 105 estudiantes de cuarto año de secundaria; estos se evaluaron con el "Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry (1992)" para determinar sus niveles de comportamiento agresivo. El cuestionario fue administrado a estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública en Iquitos. Los resultados mostraron lo siguiente: para la variable comportamiento agresivo, el 47% tenían un nivel bajo, el 47% nivel medio y el 6% nivel alto; para la dimensión de agresión física el 48% está en un nivel medio, el 22% un nivel bajo y el 8% se encuentra en un nivel alto. Respecto a la dimensión agresión verbal, el 61% evidenció nivel medio, el 30% nivel bajo y el 9% nivel alto. Se llegó a la conclusión que los niveles de conductas agresivas

en estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública - Iquitos en 2019, se encontraban en un nivel bajo y medio-alto"; y que los niveles de conductas agresivas (Área de Agresión Física) estaban en un nivel bajo y medio-alto", y que los niveles de conductas agresivas (Área de Agresión Verbal) se encontraba en un nivel bajo y medio".

La investigación realizada por Vargas, J. y Fajardo, R. (2023) tuvo como objetivo encontrar la relación que existe entre inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria en una institución educativa de la ciudad de Iquitos. La investigación de tipo cuantitativa con un diseño hipotético-deductivo estuvo conformada por una población de 1742 estudiantes. Mediante muestreo aleatorio simple, se obtuvo una muestra de 315 estudiantes de educación secundaria del Colegio Nacional Maynas de la ciudad de Iquitos. Para la recolección de datos se utilizó la técnica psicométrica, específicamente, la Escala de Inteligencia Emocional de BarOn y la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein. Se procesó la información con el software SPSS v23, y los resultados revelaron que, para la inteligencia emocional, el 75% tenía un nivel adecuado, de las cuales el 20% necesitaba mejoras y que el 5% mostraba un alto nivel de desarrollo emocional; respecto a las habilidades sociales, el 68% presentó un nivel normal, el 19% un nivel alto y un 13% un nivel bajo. Se concluyó que sí existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Iquitos ($r=.55$); $p=0.000$).

La presente investigación de Guillen, G. (2023). Inteligencia emocional y conductas agresivas en adolescentes de una institución educativa de Yurimaguas-2023; el objetivo determinar la influencia entre la inteligencia emocional sobre las conductas agresivas en adolescentes de una institución educativa. Metodología fue de tipo aplicada, enfoque cuantitativo y con un diseño no experimental, de corte transversal y correlacional. La muestra fue de 114 adolescentes. La técnica que se empleó fue la encuesta y los instrumentos aplicados fueron: el cuestionario emocional de Reuven Bar-On y el cuestionario de agresividad de Buss y Perry. Los resultados evidenciaron que los

estudiantes poseen un nivel bajo en inteligencia emocional (86.8%) y un nivel alto en conductas agresivas (39.5%). Respecto a la influencia se encontró que la inteligencia emocional es un predictor de las conductas agresivas con un grado de influencia de 0.175 ($t = 3.123$, $p < 0.05$), explicando el 3.1% de la variabilidad de errores en las conductas agresivas ($F = 6.01$, $p < 0.05$). En conclusión, los resultados demuestran que la inteligencia emocional mostró una influencia significativa con las conductas agresivas.

1.2. Base Teóricas

1.2.1 Inteligencia emocional

En la actualidad existen diversas teorías que conceptualizan la inteligencia emocional, de la cual se han generado diversas definiciones e instrumentos de medición (Matthews et al. 2022). Entre ellas se distinguen dos tendencias principales. La primera se enfoca en la eficacia psicológica con modelos de personalidad y ajuste no cognitivos (por ejemplo, Goleman 1998; Bar On 1997). Por otro lado, la segunda corriente resalta la capacidad cognitiva, basándose en los modelos de inteligencia y desempeño, que procesan y organizan la información y adaptación emocional (Salovey y Mayer 1990; Caruso et al. 1999). Esta diversidad de modelos de IE, ha impulsado el desarrollo de diferentes instrumentos y tácticas de control y valoración en distintos contextos sociales y laborales (Zeidner et al. 2009).

En el ámbito institucional, el creciente interés en la inteligencia emocional y su aplicación ha dado lugar a diversos puntos de vista. A diferencia de años anteriores, en las que sólo se consideraba el coeficiente intelectual (CI), en la actualidad se ha reconocido la importancia de las emociones como una parte esencial y real de la vida laboral y en el desarrollo del ambiente organizacional (Fisher y Ashkanasy, 2000). Ahora se busca encontrar la resolución de problemas a través del control de las emociones del trabajador, estas corrientes han encontrado justificación en las investigaciones que demuestran que la IE es un factor influyente en la efectividad organizacional, el liderazgo, el desarrollo de carreras y el trabajo en equipo (Bar-On 1997, 2000; Caruso et al. 1999; Caruso y Wolf 2001; Cherniss y Goleman 2001; Cooper y Sawaf 1997; Goleman 1998; Rice 1999).

La literatura actual sobre la inteligencia emocional, comprende desde los elementos considerados como la base del proceso de formación de la emoción y la inteligencia, los aspectos metodológicos, las propiedades psicométricas, hasta las aplicaciones prácticas

ocupacionales. Además, se analizan las principales críticas a los temas mencionados. Con esta revisión se espera que contribuya a la organización y desarrollo de una teoría más madura sobre la inteligencia emocional.

Anteriormente, la emoción y cognición (también conocida como inteligencia) fueron consideradas como dos conceptos distintos que con el pasar del tiempo se desarrollaron unas bases teóricas significativas, existía la idea que ambos conceptos se mantenían en una contraposición. Sin embargo, en la actualidad, se busca integrarlas en un solo concepto: la inteligencia emocional. Esta se entiende como la capacidad para identificar, procesar y enfrentar las emociones propias y la de los demás (Bar-On 2000; Cherniss y Adler 2000; Goleman 1998; Mayer et al. 2000a y b; Kierstead 1999; Salovey et al. 2001). Para comprender a la inteligencia emocional, es fundamental revisar primero las generalidades de inteligencia y emoción.

Si nos fijamos en el origen de la palabra “emoción”, tiene su raíz del latín “motere”, el cual que significa “estar en movimiento” o “moverse”. Esto apunta hacia algo importante, la emoción es el catalizador que nos impulsa a actuar (Schachter y Singer 1962). A través de la historia la emoción se ha vinculado con la psicología, psicodinámica y sociología, jugando un rol importante en la formación de las situaciones sociales (Matthews et al. 2002).

En la psicología contemporánea, se ha resaltado mucho el rol de las emociones, no solo como un fundamento primordial para la motivación sino también como formador de la opinión y juicio de las personas (Salovey et al. 2001). Para Cooper y Sawaf (1997) la función social de las emociones es omnipresente, ya que el afecto es una característica que nos define como ser humano (Finemand 2000). Por eso las emociones son una fuente eficaz, auténtica y motivadora de energía humana (Lazarus 1991). A partir de eso se podría entender a la emoción como una respuesta mental organizada a un evento, que involucra aspectos psicológicos, experienciales y cognitivos (Mayer et al. 2001).

La inteligencia

Por mucho tiempo, el término de inteligencia se usaba simplemente para indicar la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Si bien reconocemos que hay diferentes tipos de inteligencia, en general esta concepción implica la recopilación de información, el aprendizaje y el razonamiento; en esencia, se refiere a la habilidad mental vinculada con las operaciones cognitivas (por ejemplo: Sternberg 1996, 1999, 2000).

Históricamente la psicología ha sido la disciplina responsable de definir y establecer las estrategias para medir la inteligencia. Desde esta perspectiva, las habilidades cognitivas son identificadas desde el modelo psicométrico, este analiza factorialmente un número específico de tareas cognitivas (Daniel, 2018). Tradicionalmente, el término cognición (Reber y Reber 2021) se ha usado para referirse a actividades mentales como pensar, concebir y razonar, y mayormente, el cual se le asocia con la parte estructural de la inteligencia.

Los investigadores clásicos veían a la inteligencia como una estructura fija y se centraba en la definición de como funcionaban sus mecanismos. Durante los años 1920, el factor general “g” de habilidad intelectual, propuesto por Spearman (1904), se consideró como una forma de medir la estructura de la inteligencia (Jense 1998). Los test de esa época buscaban conseguir un índice promedio o CI (coeficiente intelectual) que reflejaba el factor “g” de las personas. Sin embargo, con el tiempo, este enfoque evolucionó y se desarrollaron diferentes modelos de inteligencia que implicaban habilidades múltiples y así se introdujeron diferentes métodos de medición. Estas nuevas propuestas ampliaron la comprensión de la inteligencia, intentando demostrar la existencia de múltiples inteligencias.

Entre las primeras teorías importantes que surgieron encontramos: el modelo de Thorndike (1920), quien fue el primero que estableció diferencias entre los distintos tipos de inteligencia; también se menciona el trabajo de Thurstone (1938), el cual marcó un antes y después en el

cambio de paradigma, que pasó de “una” a “muchas” habilidades intelectuales independientes y desarrolló una serie de herramientas para medirlas; y el modelo de Wechsler (1958), el cual concebía a la inteligencia como un conjunto de capacidades. Además, los modelos que buscan diferenciar entre distintos tipos de inteligencias han ampliado su campo de estudio, yendo más allá del marco psicométrico tradicional, incorporando ahora otros indicadores personales y ambientales potencialmente involucrados (Neisser et al. 1996).

Entre los modelos más influyentes de este tipo de conceptualización destacan las propuestas de Gardner (1993,1999) y Sternberg (2000). Gardner (1993, 1999) desarrolló un modelo conformado por una variedad de inteligencias múltiples, definiendo la inteligencia como un potencial de naturaleza biopsicosocial que integra información diversa que puede activarse en un contexto sociocultural específico (Gardner 1999). Por su parte Sternberg (1996, 2000) expandió el estudio de la inteligencia al ampliar su concepto tradicional incorporando la relevancia del contexto sociocultural y distinguió varios tipos de inteligencias que el individuo activa según sus necesidades específicas: la inteligencia práctica (cotidiana y social), la creativa (innovación) y la analítica (emocional y cognitiva).

Con el tiempo, los conceptos sobre la inteligencia a evolucionado, sus componentes (emoción y cognición) posibilitando el desarrollo de una diversidad de propuestas y planos que incorporan los contextos ambientales, situacionales culturales y personales. La inteligencia emocional es el claro ejemplo de esta combinación, el cual dio como resultado el desarrollo, evolución y combinación de la emoción y la inteligencia. Esta combinación ha permitido el desarrollo teórico de los aspectos psicológicos no cognitivos que participan en la conducta humana. Su relevancia ha sido corroborada en investigaciones recientes, demostrando la existencia de una correlación significativa entre el aspecto cognitivo y el emocional en las personas y cómo esta combinación es

fundamental para la obtención de resultados efectivos en cualquier ámbito de la actividad humana (Matthews et al. 2002).

Concepto de inteligencia emocional

La inteligencia emocional es una concepción psicológica que busca explicar el rol y la importancia de las emociones en la funcionalidad intelectual (por ejemplo, Thorndike 1920; Gardner 1993; Salovey y Mayer 1990).

Las teorías sobre la inteligencia emocional provienen de distintas ramas psicológicas, las cuales van desde las biológico-neurológicas hasta las cognitivas. El enfoque biológico o neurológico se dedica a estudiar que tan sensibles somos y que tanto controlamos los estímulos emocionales; por otro lado, la perspectiva psicológica cognitiva intenta comprender el significado de los eventos emocionales (Clore y Ortony 2000).

La perspectiva psicológica cognitiva se divide en tres áreas principales: la social, la de personalidad y la de las emociones. La rama social se enfoca en las habilidades que nos ayudan a entender, manejar y actuar en un entorno social; ubicando a la inteligencia emocional dentro del ámbito interpersonal (Bar-On 1997, 2000). La segunda rama busca comprender la influencia de las características de la personalidad en diversas situaciones (McCrae 2000; Davies et al. 1998). Finalmente, la dimensión emocional examina cómo las diferencias en el desarrollo del afecto se ven influenciadas por factores situacionales, demográficas y culturales (Roberts, Zeidner y Matthews 2004). Estas tres dimensiones han sido cruciales en el desarrollo de modelos de inteligencia emocional que exploran su relación e impacto en los diferentes ámbitos de una persona; incluyendo el organizacional-laboral.

Los principales modelos de inteligencia emocional

En los últimos años los investigadores han desarrollado diversos modelos de la inteligencia emocional. De forma general estos modelos se basan en tres aspectos fundamentales: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia propiamente cognitiva (Mayer et al. 2000).

Al analizar las teorías de la inteligencia emocional, Mayer et al. (2000) distinguen claramente entre los modelos mixtos y los modelos de habilidades. Los modelos mixtos se centran en el conocimiento directo y sus aplicaciones prácticas (Goleman 1995; Cooper y Sawaf 1997; Bar-On 1997). Por otro lado, los modelos de habilidades enfocan en el proceso de “pensamiento y su relación y efectos sobre los sentimientos”, a diferencia de otros enfoques que se centran en la percepción de los procesos intelectuales y su regulación biopsicosocial (Salovey y Mayer 1990).

A continuación, se describen los tres principales modelos de la inteligencia emocional.

Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad

Salovey y Mayer (1990: 189) definieron la Inteligencia Emocional (IE) como: “La capacidad para identificar y traducir de manera precisa los signos y eventos emocionales personales y de los otros, en otras personas elaborando y produciendo procesos de dirección, pensamiento y comportamiento hacia esas personas, a fin de obtener conductas efectivas y adecuadas de esas personas y que sirvan para el cumplimiento de las metas personales. En esencia, se trata de la habilidad de una persona para conectarse a sus emociones y establecer una sintonización e integración entre sus experiencias y la de los demás.

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) postula que la inteligencia emocional es una forma de inteligencia que se relaciona con el procesamiento de información emocional. Su objetivo es lograr comportamientos deseados en otras personas a través de la manipulación cognitiva, basada en un sustento psicomotriz. Este enfoque busca principalmente identificar, asimilar, entender las emociones propias y ajenas, y finalmente, manejar las conductas a través del control emocional (Mayer et al. 2000). En tal sentido, la inteligencia emocional representa la aptitud o habilidad para razonar e influir con las emociones (Mayer y Salovey 1997: 15) diferenciándose así del logro emocional.

Este modelo se compone de cuatro etapas de aplicación de las capacidades emocionales (Mayer et al. 2000), donde cada una se construye sobre las habilidades logradas en la fase anterior.

Las capacidades más fundamentales de este modelo son la percepción y la identificación emocional. La percepción emocional inicia con el desarrollo progresivo de la percepción de los bebés para captar los estados emocionales de las personas cercanas. A medida que el niño crece, esta habilidad se perfecciona y aumenta el rango de las emociones que puede percibir. Después, las emociones se integran en los procesos cognitivos e incluso pueden ser registradas en la memoria del niño para luego ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

El sistema límbico, en su funcionamiento consciente se presenta como un mecanismo de alerta ante a los estímulos externos. Si las señales emocionales se mantienen en el nivel inconsciente, sugiere que el pensamiento no está utilizando las emociones para solucionar problemas de forma efectiva. Sin embargo, cuando la emoción es consciente, puede guiar la acción e influir en la toma de decisiones.

En la tercera etapa, las reglas y la experiencia establecidas dirigen el razonamiento sobre las emociones. Las influencias socioculturales y ambientales son clave en este nivel.

Finalmente, en la cuarta etapa, las emociones son gestionadas y reguladas a través de procesos cognitivos, en términos de apertura y regulación de los sentimientos, con el propósito de fomentar un crecimiento personal y en los demás.

Como puede verse el modelo de las cuatro fases de la inteligencia emocional, propuesto por (Mayer y Salovey, 1997), describe un conjunto de habilidades específicas que, al estar estructuradas orgánicamente, implican una definición de la IE. Esta se entiende como la capacidad para percibir y expresar emociones,

asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en los demás. Este enfoque ha impulsado una serie de importantes investigaciones, cuyos hallazgos han permitido desarrollar instrumentos de medición que, hoy en día, respalda, una gran cantidad de estudios sobre la inteligencia emocional.

Tabla 1
Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4
<i>La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual</i>			
Habilidad para captar los sentimientos ajenos en los primeros momentos de la infancia.	Habilidad para emplear cognitivamente las emociones en función a su naturaleza informativa o utilitaria.	Habilidad para manejar reflexivamente las emociones personales dependiendo cuán influenciables o razonables son las personas.	Habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones positivas y negativas.

Nota: Mayer y Salovey (1997)

Modelo de las competencias emocionales

Goleman (1995,1998, 2001), conceptualizó la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manipular nuestros propios sentimientos, para usarlos como motivadores y para manejar eficazmente nuestras relaciones sociales. Este modelo, también conocido como “modelo de las competencias emocionales” (CE) (Goleman 1998) abarcan una serie de competencias destinadas a facilitar a las personas el autocontrol de las emociones, tanto las dirigidas hacia uno mismo como a los demás (Boyatzis et al. 2000). Este modelo define la inteligencia emocional cómo una teoría del desarrollo de la personalidad y propone una teoría de desempeño directamente aplicable en el campo laboral, centrándose en desarrollar mecanismos que puedan pronosticar la excelencia laboral.

Por esta razón, se considera una teoría mixta, ya que está basada en la integración de diversos componentes, tales como la cognición, la personalidad, la motivación, la emoción, la inteligencia y la neurociencia; es decir, fusiona procesos psicológicos, tanto cognitivos como no cognitivos (Mayer et al. 2001, Matthews et al. 2002) El modelo original de Goleman sobre inteligencia emocional constaba de cinco etapas, las cuales se redujeron posteriormente a cuatro fases (Goleman 1998, 2001) con veinte habilidades cada una. Estas fases fueron:

- 1) Autoconciencia: Se refiere al conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos;
- 2) Autocontrol: Implica la capacidad de manejar nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas;
- 3) Conciencia social: Consiste en reconocer e identificar los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros.
- 4) Manejo de las relaciones: Es la habilidad para gestionar de forma adecuada las relaciones sociales y construir redes de soporte. (Goleman 2001).

Boyatis et al. (2000) investigaron y verificaron las cuatro dimensiones de competencias y 18 habilidades sociales y emocionales.

El modelo de Goleman (2001) clasifica las competencias sociales como rasgos de personalidad. No obstante, es importante destacar que estas también pueden ser consideradas componentes de la inteligencia emocional, sobre todo aquellas que implican la habilidad de relacionarse positiva y adecuadamente con los demás. Esto básicamente se refiere a aquellas características observadas fundamentalmente en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones (Goleman 2001).

Cuadro 2
Inventario de habilidades emocionales

Inventario de habilidades emocionales
Autoconciencia (<i>self-awareness</i>) ▪ Autoconciencia emocional: Se reconocen como propios nuestras personales emociones y sentimientos, así como sus efectos en nuestras personas. ▪ Acertada autoevaluación: la persona tiene un conocimiento objetivo y detallado de sus fortalezas y limitaciones en base a lo cual desarrolla sus actividades. • Autoconfianza: La persona conoce objetiva y detalladamente sus propios méritos y capacidades, actuando en función a ello denotando seguridad en sus propios méritos.
Autodirección (<i>self-management</i>) • Autocontrol: La persona muestra un buen control de sus emociones negativas y destructivas, así como de sus impulsos antisociales • Fiabilidad: La persona muestra y demuestra su honestidad e integridad. • Conciencia: La persona responde por sus actos y la consecuencia de ellos. • Adaptabilidad: La persona se adecua rápida y adecuadamente a las nuevas situaciones, sin generar conflictos. • Logro de orientación: La persona evidencia un fuerte afán de logro por alcanzar situaciones de excelencia. • Iniciativa: La persona evidencia prontitud para actuar ante situaciones nuevas.
• Aptitudes sociales (<i>social-awareness</i>) • Influencia: Evidencia el manejo de adecuadas tácticas para lograr altos niveles de influencia interpersonal. • Comunicación: Emite mensajes directos, claros y convincentes. • Manejo de conflicto: Maneja adecuadamente mecanismos de solución de conflictos. • Liderazgo: Orienta y dirige adecuadamente grupos sociales. • Cambio catalizador: Lidera y maneja situaciones de cambio complejas. • Construcción de vínculos: Crea, desarrolla y consolida relaciones sociales instrumentales.
Relaciones de dirección (<i>relationship management</i>) • Dirige adecuadamente trabajos en equipo y trabajos colaborativos. • Crea objetivos compartidos para el trabajo en equipo. • Trabaja coordinadamente hacia el logro de metas grupales.

Nota: Boyatzis et al. 2020

Modelo de la inteligencia emocional y social

Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto de conocimientos y habilidades emocionales y sociales que influyen directamente en nuestra capacidad para enfrentar de manera adecuada y efectiva las exigencias de nuestro entorno social, laboral y académico, basándose en los postulados de Salovey y Mayer (1990). Esta habilidad fundamental se basa en la capacidad del individuo de ser consciente de sus capacidades, en comprender sus posibilidades y limitaciones, controlar y expresar sus emociones de forma apropiada, lo que finalmente conduce a la solución efectiva de problemas (Caruso et al. 1999; Mayer y Salovey 1995; Bar-On 1997).

El modelo de Bar-On (1997, 2000), conocido también como Inteligencia no cognitivas (EQ-i), se centra en las competencias que explican cómo una persona se relaciona con los que le rodean y con su entorno. De esta manera, la inteligencia emocional y la inteligencia social son vistas como las dos caras de una moneda, el decir, un conjunto de factores interrelacionados - emocionales, personales y sociales - que influyen en la capacidad general para adaptarse eficazmente a los desafíos y demandas del ambiente (Bar-On 2000). En tal sentido, el modelo representa un conjunto de conocimientos aplicados para afrontar la vida de manera efectiva y eficaz. (Mayer et al. 2000b: 402).

El modelo de Bar-On (1997) estructura la inteligencia emocional en cinco componentes claves:

1. El componente intrapersonal, que refiere a la capacidad de ser consciente, de comprender y relacionarse activamente con sus personales objetivos y metas.
2. El componente interpersonal, implica la habilidad para manejar emociones intensas y controlar los impulsos personales.

3. El componente de manejo de estrés, involucra la habilidad de mantener una perspectiva positiva y optimista, superando las situaciones de estrés y angustia.
4. El componente de estado de ánimo, se constituye por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de índole personal y social; y, por último.
5. El componente de adaptabilidad o ajuste. Este último elemento se enfoca en la capacidad de ajustarse eficazmente al entorno

Bar-On dividió las habilidades emocionales en dos categorías principales: 1) factores centrales, esenciales para la existencia de la inteligencia emocional: autoevaluación, autoconciencia emocional, asertividad, empatía, relaciones sociales, afrontamiento de la presión, control de impulsos, prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas; y (2) factores facilitadores, incluyen optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional y responsabilidad social (Bar-On 2000). Cada uno de estos elementos está interconectado. Por ejemplo, la asertividad se apoya en la seguridad personal; mientras que la capacidad de resolver problemas depende del optimismo, de un buen manejo de la presión y de la flexibilidad (Tabla 3).

En resumen, los modelos de inteligencia emocional se dividen en dos enfoques analíticos principales: las habilidades mentales y mixtas. Los primeros se centran en la interacción entre las emociones y el pensamiento, por otro lado, los modelos mixtos integran las habilidades mentales con una variedad de otros rasgos (Mayer et al., 2000).

Cuadro 3

El modelo Bar-On de la inteligencia no-cognitiva

Componente intrapersonal (intrapersonal component) Evalúa la identificación del individuo consigo mismo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoeficacia e independencia emocional, la autoconciencia (emotional self-awareness), la autoevaluación (self regard).
Componente interpersonal (interpersonal component) La identificación con otros, la responsabilidad comunitaria, las vinculaciones sociales.
Componente de manejo de emociones (stress management component) La capacidad para desempeñarse bajo presión (tolerance stress) y la capacidad de autocontrolar impulsos antisociales (impulse control).
Componente de estado de ánimo

Conducta optimista (optimism) y sentimiento de satisfacción y alegría (happiness).
Componente de adaptación-ajuste (adaptability) Evaluación objetiva y correcta de la realidad externa y ajuste adecuado a las nuevas situaciones críticas emergentes en la vida cotidiana, manejo adecuado y preciso del principio de realidad (reality testing), flexibilidad (flexibility) y capacidad para solucionar problemas (problem solving).

Note: Bar-On et al. 2000.

A pesar de todo, los modelos analizados de inteligencia emocional comparten un núcleo común de conceptos básicos. A un nivel más genérico, la *inteligencia emocional se refiere a las habilidades o competencias para reconocer y regular emociones en nosotros mismos como en los otros*. Un punto en común entre estos modelos es la idea de que el intelecto por sí solo es limitado para regular la vida y el comportamiento social de la persona. Por lo tanto, se busca un equilibrio entre la inteligencia y la emoción, es decir, entre la razón y el sentimiento, en nuestras capacidades y actividades como seres humanos. (Goleman 1995).

Los instrumentos de medición de inteligencia emocional

Basándose en los modelos de inteligencia emocional ampliamente aceptados, los expertos han desarrollado una variedad de instrumentos de medición que serán aplicados hoy en la presente investigación. De manera general, existen dos métodos básicos de medición de la inteligencia emocional: el primero se realiza mediante la evaluación del desempeño (por ejemplo; MSCEIT-MEIS) o por reportes de los informantes (Mayer et al. 2000a); el segundo se lleva a cabo a través del autorreporte (por ejemplo; EQ-i y ECI) (Bar-On 1997; Goleman 1998).

La prueba EQ-i es un instrumento de autorreporte diseñado para evaluar componentes de la inteligencia emocional a través del análisis del comportamiento individual (Bar-On, 2000). Se considera uno de los métodos más prácticos y efectivos para medir la inteligencia emocional, respaldado por estudios que confirman su elevada validez y notable confiabilidad. Este test ha sido adecuado y utilizado en diversos contextos culturales y geográficos, destacando por su versatilidad y fidelidad en diferentes tipos de muestras (Bar-On,

1997, 2000). Además, se le atribuye la capacidad de medir la IE de manera más inclusiva y transversal entre culturas (Matthews et al., 2002). Sin embargo, el uso del autorreporte como método de evaluación presenta algunas limitaciones, además de resultados mixtos en relación con ciertos ítems del modelo. Algunos críticos argumentan que el EQ-i mide rasgos de personalidad más que inteligencia emocional en sí misma (Dawda & Hart, 2000).

En términos generales, el concepto de inteligencia emocional aún sigue en proceso de consolidación conceptual. Debido a esto, aún no se ha desarrollado un instrumento de medición plenamente válido y confiable (Matthews et al., 2002; Zeidner et al., 2004).

El Cuadro 4 presenta un resumen comparativo de los tres principales modelos de inteligencia emocional.

Cuadro 4
Comparación entre los tres modelos

Modelo	Mayer y Salovey (1997)	Bar On (2000)	Goleman (1998)
Base teórica	Inteligencia cognitiva.	Inteligencias no cognitivas.	Inteligencias cognitivas y no cognitivas. Teorías de la motivación, personalidad, emoción, capacidad cognitiva. inteligencia y neurociencia.
Objetivo	Evaluar el procesamiento de la información emocional a través de la integración cognitiva.	Identificar y determinar el grado en el que se manifiestan los componentes emocionales y sociales en la conducta del sujeto.	Intenta explicar la relación con el desempeño laboral del individuo dentro de una organización.
Componentes del modelo	Áreas • Percibe, valora y expresa emociones. • Incorpora las emociones. • Entiende y analiza las emociones, aplicando este conocimiento para el manejo de las emociones. • Reflexiona e incorpora las emociones para promover el desarrollo intelecto y la consolidación emocional.	Áreas y componentes • Intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autorrealización, independencia emocional. • Interpersonal: empatía, responsabilidad social, relaciones sociales. • Manejo del estrés: capacidad para tolerar frustraciones y presiones, así como consolidar la capacidad para controlar impulsos. • Influye en el estado de ánimo desarrollando	Áreas y componentes Autoconciencia: conocimiento de las propias emociones, consolidación de la autoconfianza. Autodirección: manejo del autocontrol, fiabilidad de sus acciones, altos logros en orientación e iniciativas. Desarrollo de la aptitud social: mejora de la influencia y de la comunicación, solución de conflictos, desarrollo del liderazgo, promoción del cambio, fortalecimiento de los vínculos emocionales.

		condiciones de optimismo, bienestar y comodidad. • Fomenta los mecanismos de adaptación.	Buen trabajo de equipo, desarrollo de una visión compartida
Críticas principales			
Base teórica	Teorías de inteligencias. Psicometría.	Parecido a modelos de personalidad ya conocidos. El modelo teórico se basa en la medición operativa de las capacidades cognitivas.	• Popularización muy amplia. • Hay problemas lingüísticos con los constructos psicológicos.
Estrategia de medición	Evaluación del desempeño: sistemas de calificación objetivos.	Autorreporte; sesgos en no reflejar la actualidad.	Los auto reportes denotan sesgos que pueden invalidar las evaluaciones.
Psicometría	Carencia de soportes empíricos, validación de los instrumentos bastante limitada. Problemas de validación de contenido. Problemas de validez predictiva.	EQ-i: la evaluación de la herramienta ha sido enfocada en aplicar procedimientos estadísticos para validar los instrumentos y no se han usado otros criterios como la misma teoría.	Falta base cuantitativa en la validación.
Elementos positivos en general	• Han desarrollado un buen modelo conceptual y han trabajado algunos índices operacionales que son la base de la IE.	• Medio práctico y predictivo. • Alto nivel de validez y confiabilidad en diferentes países y culturas.	• Ha tenido la mayor influencia al traer el tema a la mesa de discusión.

Aplicaciones de la inteligencia emocional

Las habilidades no cognitivas han sido reconocidas desde hace tiempo como factores importantes para la efectividad ocupacional y el desarrollo de liderazgos sólidos y efectivos. (Boyatzis, 1999; Howard & Bray, 1988; Cherniss & Goleman, 2001). Este reconocimiento ha permitido la creación de modelos de inteligencia emocional en el ámbito laboral, adaptados a diferentes enfoques y necesidades.

Algunos estudios resaltan la importancia de factores como la adaptación cultural, el liderazgo interpersonal, la comunicación grupal, el aprendizaje y las competencias gerenciales (Cooper & Sawaf, 1997; Downing, 1997; Fineman, 2000; Matthews et al., 2002; Mayer et al., 2000a; Parker, 2000).

Mayer y Salovey (1997) definieron la Inteligencia Emocional como: “La capacidad para identificar y comprender correctamente tanto las señales y eventos emocionales personales y de los demás. Esto

implica procesar esas emociones para generar una dirección emocional, pensamiento y comportamiento que sean efectivos y apropiados a las metas personales y el entorno”. Las habilidades emocionales, son en esencia, la capacidad para liderar personas y, por consiguiente, para facilitar un trabajo en equipo eficaz (Rice 1999; Janovics y Christiansen 2001).

Goleman (1998) define la inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer y gestionar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones”. Este enfoque, denominado el modelo de las competencias emocionales; engloba una serie de competencias que permiten a las personas manejar eficazmente sus emociones, hacia uno mismo y hacia los demás.

Reuven Bar-On en 1997, basándose en los postulados por Peter Salovey y John D. Mayer (1990), propuso que la inteligencia emocional es “un conjunto de conocimientos y habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar de manera efectiva las demandas de nuestro medio”. Esta habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de forma efectiva.

Inteligencia emocional y adolescencia

En el 2013, Extremera y Fernández. publicaron un artículo titulado Inteligencia Emocional en Adolescentes en la cual detallaron los numerosos beneficios que brinda la Inteligencia emocional a los adolescentes. Este trabajo fue clave para entender mejor dicha etapa de la vida.

Extremera y Fernández han investigado los beneficios de la Inteligencia emocional en áreas cruciales como la salud física y mental, el consumo de drogas, las relaciones interpersonales y la conducta agresiva o el rendimiento académico adolescente. Sus hallazgos indican que la falta de estas habilidades emocionales afecta

a los adolescentes tanto en su vida cotidiana como en el ámbito escolar.

Inteligencia Emocional y conducta agresiva

La investigación sobre la conducta agresiva ha revelado que los adolescentes con mayores habilidades emocionales presentan niveles bajos de agresividad física y verbal, además, experimentan menor número de emociones negativas vinculadas a la conducta agresiva como son la ira y la hostilidad. Estos adolescentes también demuestran una mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, son más empáticos y tienden a ser más cooperativos.

Por otro lado, Extremera (2013), señala que los adolescentes con pocas habilidades emocionales suelen mostrar más desajuste en la escuela, manifestando actitudes negativas tanto hacia los profesores como el colegio. Extremera 2013

2.1.2. Agresividad

El comportamiento agresivo es una constante en todos los seres vivos, arraigado en uno de los impulsos más atávicos del ser humano: la necesidad de asegurar nuestra supervivencia. Esta agresión de naturaleza primaria y defensiva ha sido objeto de estudio a lo largo del tiempo, observándose tanto en el reino animal como en la conducta humana.

Definición

La palabra agresividad tiene su origen del latín “agredi” que significa “atacar”. Esto implica la determinación de una persona por imponer su voluntad sobre otra persona u objeto, incluso si ello podría resultar en daño físico o psíquico.

La **Real Academia Española** [RAE] (2023) define la conducta agresiva como todo acto que tenga la tendencia de actuar o de responder violentamente. Asimismo, señala que el término agresivo proviene del latín *agressus*, la cual es parte de *aggrēdi* en conjunto con e *-ivo*, lo que

explica una incitación a la provocación o al ataque. (párr. 2) En segunda aceptación concibe como «el acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño»

Según la Asociación Americana de Psiquiatría DSM-V (2014) la agresividad se define como un reflejo del escaso dominio sobre los impulsos. Esta se manifiesta de dos maneras: como agresión física o verbal dirigida hacia objetos, animales u otro individuo y que en su mayoría de veces llegan a causar daños, en el caso de los niños esto se traduce en berrinches, peleas y discusiones que perturban al infante como a su entorno. Por su parte Worchel et al. (2002) señalan que “la agresión es un acto destinado a lastimar al otro”, y es importante entender que el daño infligido por el agresor tiene consecuencias perjudiciales tanto para él mismo como para su víctima.

Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, esta definición es una de las tantas empleadas por distintas entidades y autores. Entre ellos destacan:

Cuadro 5
Definición de agresión

AUTOR/ES	DEFINICIÓN
Dollaerd et al. (1939)	Conducta cuyo fin último objetivo es dañar a una persona o a otro objeto.
Buss (1961)	Estímulo que produce una sensación dolorosa en otro organismo.
Bandura (1972)	Conducta adquirida que es perjudicial y destructiva para otras personas. .
Patterson (1973)	Evento aversivo aplicado vicariamente a las conductas de otra persona.
Spielberger et al. (1983, 1985)	Conducta voluntaria de tipo destructivo aplicada con una meta específica dirigida a destruir o dañar a otros sujetos.
Serrano (1998)	Conducta voluntaria dirigida a provocar daños físicos o psicológicos.
Anderson y Bushman (2002)	Cualquier conducta dirigida hacia otra persona con la intención de causarle un daño físico o psicológico.
Cantó	Comportamiento cuyo objetivo es causar daño, ofender a otra persona mediante insultos o agresiones físicas.
RAE (2001)	Ataque o acto violento que causa daño a otra persona.

Barbero Alcocer, Irene. (2018).

La agresividad, tradicionalmente entendida como el acto de infligir daño, ha evolucionado en su conceptualización. Hoy en día, se la define no solo desde la perspectiva del agresor, sino también desde la perspectiva de la víctima, colocándola además en un tiempo y en un contexto, es decir, implica que la agresión deja de ser considerada un acto sino como interacción (Buss, 1996 citado por Alan, 2019, p. 172).

Según Barbero Alcocer, Irene. (2018). Identifico las diferencias de conceptualización de agresividad, agresión, ira y hostilidad, de la siguiente manera

- a. Diferencias entre agresión y agresividad: la agresión se refiere como un evento o una situación puntual, mientras que la agresividad es un estado permanente latente en la persona, que tiende a mostrarse en todas las situaciones, o en la mayoría de ellas.
- b. Diferencias entre agresión, ira y hostilidad: señala que las definiciones resultan ambiguas, por lo que no es de extrañar que, en muchas investigaciones, hayan llegado a solaparse.
- c. La ira es una de las cinco emociones fundamentales del ser humano, y su intensidad puede variar desde una leve irritación hasta una rabia extrema. Por otro lado, la hostilidad se define como un conjunto de actitudes y acciones negativas que, eventualmente, pueden culminar en agresión o en comportamientos agresivos dirigidos hacia un objetivo específico.

Características del comportamiento agresivo.

La conducta agresiva se define como la tendencia a dañar, destruir, contrariar, humillar, entre otras acciones que comprometen la integralidad de una persona, uno mismo o un objeto (Ramírez & Arcila, 2013; Martínez & Rojas, 2016). A continuación, se detallan características básicas de identificación de este comportamiento:

- Comportamiento externo: Tiene un tono de voz alto, su habla es poco fluida por ser demasiado precipitada, tienden a interrumpir prontamente y en sus expresiones a menudo incluyen insultos y amenazas.

- Patrón de pensamiento: Estas personas priorizan sus propios intereses; lo que los demás opinen o sienten no les incumbe, así evitan ser vulnerables.
- Emociones y sentimientos. Experimentan un incremento de la ansiedad, periodos de soledad y sentimientos de incomprensión, culpa, frustración.

Tipos de agresividad

Según la modalidad: Puede manifestarse de diversas maneras como una agresividad física (golpes, patadas, puñetes, empujones, etc.) o agresión verbal (amenazar, rechazar, insultar, poner apodos, etc.) o agresividad gestual – corporal (gestos con alguna parte del cuerpo).

Según la relación interpersonal: La agresividad puede ser directa (en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal o física).

Según el grado de actividad implicada: Puede ser activa (que incluye todas las mencionadas) o pasiva (como impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, o como negativismo). La agresividad pasiva suele ser directa, aunque en ocasiones puede manifestarse indirectamente. En los niños, la agresividad tiende a ser de forma directa, como un acto violento contra una persona, ya sea de forma física, como patadas, pellizcos, empujones, golpes, etc.; o verbal, como insultos, palabrotas, amenazas. (Umbert, 2021).

Factores de la agresividad

Factor Emocional: La autoestima se edifica al reconocer y aceptar nuestras habilidades, necesidades y deseos, asimismo de ser conscientes de nuestros riesgos sin olvidar nuestras raíces. La aceptación de nuestras cualidades y defectos está ligada a la autoestima. En niños, la baja autoestima se manifiesta cuando este busca atención constantemente, evita socializar, no pueden argumentar ni defender sus respuestas, se quejan y critican todo, muestran comportamientos desafiantes y agresivos, y sienten temor de realizar sus tareas por miedo a no hacerlas bien. (Alan, 2019, p. 189).

Factor sociocultural: La probabilidad de que un niño adopte modelos desadaptados aumenta considerablemente cuando está expuesto a conductas agresivas durante su desarrollo. En la infancia, la familia constituye el pilar fundamental del entorno sociocultural del niño, y las interacciones que se dan entre padres e hijos son determinantes para moldear su conducta a través de consecuencias reforzantes. Si el niño percibe que la agresión resulta útil y beneficiosa, es muy probable que generalice este tipo de conductas a otras situaciones, explorando las consecuencias de sus acciones agresivas. Alan, 2019, p. 212).

Factor familiar: Cuando los padres desapruaban la agresión, pero recurren a la agresión física o amenazas como método disciplinario, pueden fomentar esas conductas en los niños. Por el contrario, los padres que abordan la agresión sin recurrir al castigo físico suelen reducir la agresividad en sus hijos. Es fundamental un ambiente donde el niño comprenda que la agresión no es adecuada, con **límites** definidos aplicados con firmeza, pero también con suavidad. La inconsistencia en la disciplina, manifestada al castigar a veces la agresión e ignorarla otras, y la falta de coherencia entre ambos padres, puede causar confusión para el niño (Alan, 2019, p. 210-221).

Factor del déficit de habilidades para afrontar situaciones frustrantes: La falta de estrategias verbales para manejar el estrés a menudo conduce a comportamientos agresivos. Una mediación cognitiva inadecuada puede favorecer estas conductas, y la **carencia** de habilidades verbales y sociales necesarias para resolver conflictos está directamente asociada con la manifestación de la agresión.

Teorías de la agresividad

La agresividad ha sido objeto de estudio desde múltiples disciplinas, incluyendo la biología, la antropología y la psicología, cada una aportando perspectivas valiosas que han enriquecido su comprensión. Gómez (2014) menciona que el interés de la psicología por el comportamiento agresivo se remonta a finales del siglo XIX con William James, quien la describió como un "instinto" porque la vinculaba como un remanente de los comportamientos

primitivos. Luego Freud, amplió esta idea, considerándola un "impulso innato" estrechamente ligado a los impulsos primitivos. Gómez, M. (2014). Carrasco Ortiz y González Calderón (2006) presentan en el siguiente cuadro un resumen sinóptico de las teorías de la agresión más relevantes para la investigación, destacando aquellas que mayor importancia a los objetivos del estudio.

Cuadro 6
Teorías de las Agresiones: Modelo Instintivo

Perspectiva etológica	Tinbergen (1951), y Koran Lorenz (1963)	Considera la conducta agresiva como un rasgo innato hoy fundamentado en adaptaciones evolutivas del hombre en la historia. Reconoce orígenes de tipo fisiológico y genético que se manifiestan de diferentes maneras y que se controlada por los sistemas hormonales y neuronales.
Perspectiva sociobiológica	Wilson (1980)	Postula que la herencia genética está íntimamente relacionada con el aprendizaje social.

Cuadro 7
Teorías de las Agresiones: Modelo Biológico

Modelos neuroquímicos	Weil, Malherbe (1971), Persky (1985), Kandel et al. (2001), Dolan et. al. (2001)	La agresión está influenciada por una compleja red de neurotransmisores. El exceso como la deficiencia de serotonina y la dopamina pueden regular los niveles de agresividad. Se ha observado una correlación entre la presencia de adrenalina y el surgimiento de comportamiento agresivos.
Modelos neuroendocrinos	Kandel et al. (2001)	Hormonas como la testosterona, se vinculan con las manifestaciones agresivas principalmente en varones.
Modelos neurobiológicos	Raine, & otros (1997) Drexler, et. al. (2000) Pietrini, et. al. (2000), Blair y Cipolotti (2000), Blair (2001)	Alteraciones y daños en ciertas regiones del cerebro se asocian con la aparición de conductas agresivas.

Cuadro 8
Teorías de las Agresiones: Modelos del Drive o Impulso

Teoría de la excitación transferencia	Zillman (1979)	Esta teoría señala y las manifestaciones agresivas hoy pueden ser desencadenadas por estados de activación severa de la corteza cerebral.
Teoría del síndrome AHA (Anger-Hostility-Aggression)	Spielberger et al. (1983, 1985), Spielberger, Reheiser y Sydeman (1995), Spielberger y Moscoso (1996)	Relaciona la ira, la hostilidad y la agresión como una secuencia en la que determinados eventos activan emociones agresivas influenciados por la predominancia de actitudes negativas y hostiles hacia los demás.
Teoría de la frustración agresión	Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), Miller (1941)	Según estos autores las situaciones de frustración generan conductas agresivas. La agresión deriva de la frustración. Miller señala que a esta

		teoría se le conoce como la teoría de la frustración-agresión revisada.
Teoría de la frustración agresión revisada	Pastore (1952), Worchel (1974), Averill (1982), Weiner, Graham y Chandler (1982)	Revisiones posteriores han profundizado la relación entre frustración y agresión, señalando qué para que emerja un comportamiento agresivo deben presentarse otras características agravantes como la arbitrariedad, injusticia o ilegitimidad de la situación.
Aproximación conductual y desde la psicología animal	Keehn (1975), Ulrich (1975)	Este modelo conductual señala que la agresión es una conducta dependiente de las condiciones ambientales, por tanto, si se controla este factor, la agresividad puede ser mitigada.
Primera formulación de Berkowitz	Berkowitz (1970)	Berkowitz la explica a partir de los principios del condicionamiento clásico. Posteriormente, modificó su teoría con elementos cognitivos que detalló en sus investigaciones posteriores.
La teoría de la agresividad de Buss y Perry	Buss y Perry Desarrollado en 1992.	La teoría de Buss y Perry se centra en el estudio de la agresividad a través del Cuestionario de Agresividad (Aggression Questionnaire), desarrollado en 1992. Este cuestionario mide cuatro dimensiones de la agresividad: ira, hostilidad, agresión verbal y agresión física . Buss y Perry precisan que la conducta agresiva es una respuesta persistente y carácter física de un individuo determinado el cual hoy de expresar esta agresividad de manera física o simplemente verbal y eventualmente acompañada por expresiones de ira y hostilidad.

Cuadro 9

Teorías de las Agresiones: Modelos basados en la aproximación cognitiva

Aproximación cognitiva Neo asociacionista	Berkowitz (1983, 1989, 1990,1993)	Señala que la agresividad, es consecuencia del efecto negativo consecuencia de haber atravesado experiencias desagradables. Para Berkowitz una situación aversiva genera un afecto negativo, que, vinculado a pensamientos, recuerdos, reacciones motoras y otras emociones negativas, genera un sentimiento de ira, agresión y rechazo produciendo naturalmente conductas agresivas.
Teoría social cognitiva de Bandura	Bandura (1973, 1986)	Bandura indica que la agresión surge de procesos mentales relacionado con el interés y la motivación y es influenciada por la interacción entre ambiente, factores personales y conductuales. De acuerdo a Bandura las conductas agresivas persisten si es que reportan beneficios al agresor. En su teoría del aprendizaje social de la agresión, identifica tres mecanismos: 1. Origen de la agresión: deriva del aprendizaje social, ver la observación y de la experiencia directa. 2. Instigadores de la agresión: Situaciones frustrantes que refuerzan las conductas vicarias y proporcionan la respectiva activación emocional para las conductas agresivas.

		3. Mantenimiento de la agresión: Deriva del reforzamiento social directo. Premios, recompensas y reducción de la ansiedad.
Modelo del déficit en el procesamiento de la Información	D'Zurilla y Goldfried (1971), Weiner (1985) HP	La conducta agresiva puede derivar de deformaciones y errores en el procesamiento de la información. Estas deficiencias generan fallas en la memoria socio cognitivo hoy proporcionando recuerdos erróneos y frustrantes
Modelo de Huesmann	Huesmann (1988), Huesmann y Miller (1994)	Huesman propone la hipótesis de la exposición reiterada Ah situaciones violentas. Según este autor, la constante exposición a situaciones violentas en la televisión y otros medios de comunicación son responsables de la permanencia de los comportamientos agresivos. Las situaciones agresivas son introyectadas desde la infancia condicionando la aparición de respuestas agresivas antes determinadas situaciones ya conocidas por los medios.

Cuadro 10

Teorías de las Agresiones: Modelos De Dinámica Familiar Y Agresión.

Modelo de la coerción de Patterson	Patterson (1982, 1986)	Pone de manifiesto la importancia de los patrones coercitivos que con evidencian al manifestar comportamientos agresivos. El patrón coercitivo hoy se refiere a la situación que se produce entre un adulto y un niño, en la que cada uno de los que desea imponer su punto de vista al otro, coactando las expresiones de la otra parte, lo que produce una escalada de la tensión entre ambos sujetos.
Modelos centrados en los hábitos de crianza.	Patterson, Olweus (1980),	Propone un modelo concreto de conducta que ocurre con frecuencia entre padres e hijos y que puede fomentar en los hijos la aparición de conductas agresivas si los padres no se muestran afectuosos ni tolerantes y muy por el contrario presentan patrones de comunicación deficientes para con los hijos.
Modelo del apego	Bowlby (1969, 1973, 1980),	Señala que las experiencias que el niño atraviesa con sus padres o tutores son interiorizadas y asumidas como modelos de comunicación. Si esta comunicación es sana, fluida y directa el desarrollo social será correcto, pero si el niño percibe que estas pautas de crianza son irregulares y conflictivas el niño interiorizará modelos de comunicación hostiles, desconfiados e inciertos. Por esta razón es posible que el niño empiece a mostrar conductas agresivas.
Modelo del desarrollo de la conducta agresiva de Olweus	Olweus (1980)	considera que el comportamiento agresivo del niño se origina en dos aspectos fundamentales: Por un lado, en el propio temperamento inestable del niño, y por el otro, el rechazo pendiente de la figura paternas, en especial la madre. También se considera que la conducta agresiva de niño es consecuencia de una disciplina autoritaria o de una disciplina muy permisiva. Las mayores consecuencias se detectaron en las actitudes demasiado permisivas y en las de rechazo materno.

1.3. Definición de Términos Básicos

Según el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (María Matalinares, 2012) la agresividad implica:

Agresividad. Es una disposición relativamente constante a manifestar comportamientos agresivos en diversas circunstancias. Por tanto, se refiere a una variable interviniente que indica la actitud o inclinación de una persona o un grupo humano a llevar a cabo un acto agresivo, lo que también se conoce como potencial agresivo. La agresividad frecuentemente se considera una respuesta adaptativa que es parte de las estrategias humanas para afrontar amenazas externas y se manifiesta a través de agresión física y agresión verbal.

Hostilidad. Se refiere a una valoración negativa de las personas y cosas, a menudo acompañada de un claro deseo de dañarlas o agredirlas. Esta actitud negativa se manifiesta en un juicio desfavorable hacia uno o varios individuos o cosas.

Ira. Se refiere al conjunto de sentimientos que surgen tras percibir que se ha sufrido un perjuicio. No persigue un fin concreto, como en el caso de la agresión, se refiere concretamente a un conjunto de sentimientos que se producen de reacciones psicológicas internas y expresiones emocionales involuntarias ante la ocurrencia de un acontecimiento desagradable.

Agresión: Se define como una conducta socialmente ofensiva o destructiva cuyo propósito es causar daño o sufrimiento a otra persona. Existe evidencia que sugiere que el dolor y la frustración pueden ser motivadoras de conductas agresivas.

Autocontrol. Se refiere a la capacidad de gestionar y controlar las emociones propias. Nos ayuda a evitar dejarse llevar por sentimientos pasajeros. Nos hace comprender que las crisis son situaciones momentáneas y que no durarán indefinidamente; (Goleman, D. 1995).

Desarrollo psicomotor. Es el proceso que permite la maduración nerviosa del organismo y el desarrollo y coordinación de los movimientos, como el dominio del propio cuerpo y espacio. Además, implica el progreso en la mejora de habilidades manuales finas, como recortar y garabatear, manipular objetos, que son esenciales para el inicio del proceso de la escritura (Schejtman, C., 2008).

Habilidades sociales: Son formas de comportamientos adquiridas en diversos escenarios a través de las interacciones sociales, con el propósito de fortalecer el entorno social (Escobar, A., 2019).

Inteligencia emocional: Se refiere a un grupo de habilidades emocionales, interpersonales y sociales que posee una persona y que le permiten afrontar las dificultades del entorno externo (Bar On, citado en Ugarriza, y Pajares, 2003).

Agresión física: Se define como un ataque que involucra acciones y conductas motoras destinadas a causar daño corporal, y que puede llevarse a cabo con armas, con la intención de herir o dañar (Buss, 1992).

Agresión verbal: Se refiere a una respuesta verbal que busca dañar a la otra persona y se caracteriza por comentarios amenazantes, insultos e incluso negación (Buss, 1992).

Institución educativa: Es una entidad académica destinada a la transmisión de conocimientos. Se lo considera uno de los principales elementos de socialización para el desarrollo individual.

Conducta agresiva: Es una manifestación fundamental y primaria en la actividad de los seres vivos, presente en todo el reino animal. Se considera como un fenómeno multidimensional según Huntingford y Turner (1987).

CAPITULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Descripción de Problema

En la ciudad de Iquitos, estudiar la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en alumnos de secundaria representa un área crítica de investigación. Ambas variables tienen un impacto significativo en el desarrollo personal y académico de los adolescentes. La inteligencia emocional, definida como la capacidad para reconocer, comprender y manejar las emociones propias y ajenas, ha demostrado ser un factor clave para fomentar comportamientos adaptativos y saludables.

Es precisamente en este contexto educativo particular de Iquitos, donde las condiciones socioeconómicas y culturales pueden influir significativamente en el comportamiento de los adolescentes, donde resulta crucial estudiar y comprender cómo la inteligencia emocional puede contribuir a controlar la agresividad.

Por tanto, el objetivo de nuestro problema es estudiar y determinar si la inteligencia emocional adecuadamente manejada puede colaborar en reducir las manifestaciones negativas de la agresividad en esta población estudiantil. Por tanto, el problema a investigar se centra en determinar si, la inteligencia emocional adecuadamente manejada y aplicada, puede colaborar en la disminución de la agresividad en esta población estudiantil

La formulación del problema se centra en investigar cómo niveles más altos de inteligencia emocional pueden estar asociados con una disminución de la agresividad en los alumnos de secundaria. Asimismo, Es importante explorar si esta relación inteligencia emocional y control de la agresividad puede influir en el desempeño académico y en las relaciones interpersonales de los adolescentes. Identificar estos patrones permitirá diseñar intervenciones educativas y programas de desarrollo personal que promuevan ambientes escolares más saludables y efectivos.

Según lo planteado por Bandura (1977) creemos que los factores más relevantes para el adecuado control de la agresividad son los siguientes: La

familia, la metodología del docente y los medios de comunicación (Engler, 2019, p. 16). La familia es el ejemplo más significativo del cual se puede adquirir conductas agresivas, a través de sus palabras y actitudes concretas. Cuando los padres castigan con una agresión física, verbal o gestual corporal se convierten para el niño en modelos de conductas agresivas, el niño al estar rodeado de modelos agresivos, va obteniendo conductas con tendencia a responder agresivamente a situaciones conflictivas que puedan surgir con aquellos a su alrededor.

Los docentes son las personas que más tiempo pasan con los alumnos, y su metodología o conjunto de actividades organizadas y planificadas por el docente, tiene como objetivo de posibilitar el aprendizaje de los alumnos. Bandura, A. (1977). Es importante aceptar que la disciplina en el salón es responsabilidad del docente y que se debe manejar de la manera más adecuada.

De acuerdo a Silva (2022) se presentan dos tipos de conductas agresivas. Por un lado, la conducta agresiva física, que incluye acciones de naturaleza física como golpes, patadas, puñetes, empujones, jalar el pelo o de alguna parte del cuerpo etc. y también destruir el mobiliario de la escuela; para manifestar descontento, desacuerdo o tratar de imponer sus deseos mediante la fuerza física. Por otro lado, la conducta agresiva verbal, implica decir palabras o frases que humillan, descalifican o devalúan a otras personas como los son los apodos, insultos, mentiras o palabrotas junto con las bromas pesadas, estas acciones son un signo de desesperación por buscar la atención. Buss, A. H., & Perry, M. (1992).

La existencia y predominio de conductas agresivas en los estudiantes son un grave problema para los alumnos ya que afectan sus relaciones con compañeros y maestros, y hoy perjudican el aprendizaje en el aula. Diversas investigaciones señalan que los adolescentes con baja inteligencia emocional muestran mayores niveles de agresividad y comportamientos asociales. En resumen, el presente estudio busca analizar cómo la inteligencia emocional adecuadamente enseñada a los alumnos puede reducir la conducta antisocial en adolescentes conflictivos y agresivos, centrándose en propuestas desarrolladas para jóvenes de 10 a 16 años.

Estas conductas no son desconocidas en las instituciones educativas de Iquitos, a partir de la experiencia en esta institución, se notó que los estudiantes se agredían de diversas formas a través de insultos, bromas ofensivas, burlas, golpes, gestos desagradables, ademanes corporales, etc. Esto generó una gran preocupación y el interés de averiguar las razones de la presencia de dichas conductas y plantear una alternativa de solución. La disminución de estas conductas resultará en la mejora en el proceso de aprendizaje y de las relaciones interpersonales entre los estudiantes de la institución en mención.

2.2. Formulación del Problema

2.2.1. Problema General

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024?

2.2.2. Problemas Específicos

1. ¿Qué relación existe entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024?
2. ¿Qué relación existe entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024?
3. ¿Qué relación existe entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024?
4. ¿Qué relación existe entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024?
5. ¿Qué relación existe entre el estado de ánimo general y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024?

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivos General

Establecer la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

2.3.2. Objetivos Específicos

1. Determinar la relación entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.
2. Determinar la relación entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.
3. Determinar la relación entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.
4. Determinar la relación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.
5. Determinar la relación entre el estado de ánimo general y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

2.4. Justificación de la investigación

Justificación teórica

El presente trabajo tiene como finalidad conocer la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad, como sabemos actualmente, la inteligencia emocional es considerada importante para el desarrollo humano las cuales nos ayudan a convivir con los demás.

Justificación práctica

El presente trabajo de investigación, tendrá como objetivo establecer la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. Se considera muy importante esta investigación porque toma variables que cumplen un papel preponderante en la formación de los estudiantes.

Con esta investigación se buscará en los estudiantes tener mejores recursos y potenciar a los estudiantes para promover los cambios de actitudes y valores para el incremento de la calidad educativa y el aumento de eficacia con los cambios educativos para que así logren mejorar en gran medida el aspecto emocional y psicológico de los estudiantes, y así formar buenos alumnos, tanto en su aspecto personal y académico. La inteligencia emocional se desarrolla cada día, por tal motivo los alumnos deben tener mejor clima para un buen desarrollo educativo.

Justificación metodológica

El presente estudio permitirá que la dirección de la institución educativa pública de Iquitos, deberá tener en cuenta, que para lograr que el estudiante eleve su inteligencia emocional, no es suficiente con explicarlo teóricamente, sino es que, a la dirección de la IE, por ser de contexto educativo donde el estudiante aprende nuevos conocimientos y tiene la responsabilidad de hacer posible su desarrollo como persona, creando un ambiente comunicativo en que se descubra valores morales y éticos.

Considero importante este proyecto porque va a contribuir a relacionar la inteligencia emocional y la agresividad, la IE cumple un rol fundamental en la transmisión de conocimientos, valores y costumbres que les permita adaptarse a la sociedad como personas activas y productivas experimentando cambios significativos. Este nivel de educación tiene como misión la de formar personas maduras y preparadas para el libre y responsable ejercicio de sus derechos y deberes.

Justificación social

La inteligencia emocional juega un papel muy importante en la vida de toda persona, pues lo que una persona piensa y siente respecto a sí misma va a ayudar a desarrollar todas las áreas de su vida. La inteligencia humana es lo que le permitirá al estudiante definirse como una persona singular de manera que pueda ser reconocido y no confundido con los demás, al tiempo que le ayudan a desarrollar el sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad con su propia identidad cultural.

La respuesta que una persona da en las diferentes situaciones de su vida depende de lo que piense de sí misma, de todos los juicios a los que nos sometemos, ninguno es tan importante como el nuestro propio; nuestra manera de relacionarnos, el modo en que nos enfrentamos a las nuevas situaciones, considero que nuestra apariencia externa también es importante y debemos considerarla y darle la debida importancia todos los días.

2.5. Hipótesis

2.5.1. Hipótesis General

Existe relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

2.5.2. Hipótesis Específicas

1. Existe relación entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.
2. Existe relación entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.
3. Existe relación entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.
4. Existe relación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.
5. Existe relación entre el estado de ánimo general y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

2.6. Variables

2.6.1. Identificación de las variables

Variable 1	Inteligencia emocional
Variable 2	Agresividad

2.6.2. Definición conceptual y operacional de las variables

Inteligencia Emocional:

Definición conceptual:

La inteligencia emocional es definida como una variedad de aptitudes, competencias y habilidades no cognoscitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en su manejo de las exigencias y presiones del entorno (Abanto, 2000, p. 22).

Definición operacional:

La inteligencia emocional comprende lo intrapersonal, lo interpersonal, la adaptabilidad, el manejo de la tensión y el estado de ánimo general (Abanto, 2000, p. 23).

Agresividad:

Definición conceptual:

Agresividad y violencia no son sinónimos. Las conductas agresivas son parte de toda especie viva. Existen estructuras biológicas que al ser estimuladas generan respuestas agresivas de tipo defensivo. Esta agresividad aparece en situaciones como amenazas territoriales, uso no autorizado de fuentes de alimentación, reproducción o vida. Son conductas de defensa frente a amenazas de pérdida de algo vital. La cultura ayuda a controlar la agresividad. No obstante, la conducta agresiva y violenta se aprende y los medios de comunicación están repletos de agresividad y violencia. Las consecuencias de esto las estamos sufriendo actualmente.

Definición operacional:

La agresividad tal como son definidas y aplicadas por la Escala de Agresividad de Buss

2.6.3. Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
V1 Inteligencia emocional.	D1. Intrapersonal	• Comprensión emocional de sí mismo • Asertividad • Autoconcepto • Autorrealización • Independencia.	1: Muy rara vez. 2: Rara vez. 3: Frecuente. 4: Muy frecuentemente.
	D2. Interpersonal	• Empatía • Relaciones Interpersonal • Responsabilidad social	
	D3. Adaptabilidad	• Solución de problemas • Pruebas de la realidad • Flexibilidad	
	D4. Manejo de estrés	• Tolerancia al estrés • Control de impulsos.	
	D5. Estado de ánimo general	• Felicidad. • Optimismo	
V2 Agresividad.	D1. Agresión Física	• Agresión a sus compañeros • Empujones • Golpes	1: Completamente falso para mi 2: Bastante falso para mi 3: Ni verdadero, ni falso para mi 4: Bastante verdadero para mi 5: Completamente verdadero para mi
	D2. Agresión Verbal	• Amenaza • Insulto • Humillación	
	D3. Hostilidad	• Emocional	
	D4. Ira	• Irritación • Furia • Cólera	

CAPITULO III. ASPECTOS METODOLOGICOS

3.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo cuantitativo porque los datos que se recopilamos fueron presentados de forma numérica con el uso de la estadística, descriptiva y hoja explicativa porque se trató de determinar el comportamiento de las variables y transversal porque se investigó en un determinado tiempo y espacio.

3.2. Diseño de Investigación

El diseño de la investigación fue no experimental por qué no se manipularon las variables de estudio.

3.3. Población y Muestra

3.3.1 Población

Según Arias, J. (2021) la población se basa en el total de los elementos o sujetos que forman parte de esta investigación. Para este estudio se consignó una población de 210 alumnos de cuarto y quinto año de secundaria, ambos géneros, de una institución educativa 60052 Grlmo. Jose de San Martin - Iquitos en el año 2024.

Grados	Secciones	f1	%
4º	A B C	101	48%
5º	A B C	109	52%
Total		210	100%

3.3.2 Muestra

El muestreo utilizado en este estudio fue de tipo probabilístico aleatorio, lo que significa que todas las unidades de la muestra tenían la misma probabilidad de ser seleccionadas para la investigación. La selección de la muestra, que incluyó a 136 participantes de 4º y 5º grado de secundaria, se realizó de manera aleatoria (Arias, 2021). ver en el anexo 05 la distribución las características de la muestra.

3.3.3 Unidad de análisis:

Para esta investigación se basará en estudiantes que sean parte de una institución educativa de la ciudad de Iquitos, 2024

3.3.4 Criterios de Inclusión

- Estudiantes matriculados en el turno de mañana y son de ambos sexos
- Todos ellos son de nacionalidad de peruana, procedencia de los distritos de Punchana e Iquitos y alrededores
- El Grupo etarios oscilan entre 15 a 18 años edad
- Alumnos que estén cursando los grados correspondientes a la investigación.
- Alumnos que han otorgado su consentimiento informado.
- Alumnos que han expresado voluntariamente su interés en participar en el estudio.
- Asistencia Regular: alumnos que tienen una asistencia regular a las clases (por ejemplo, más del 80% de asistencia).
- Salud Mental y Física: alumnos sin diagnóstico previo de trastornos mentales severos que puedan interferir con la evaluación de la inteligencia emocional y la agresividad.

3.3.5 Criterios de exclusión

- Falta de Consentimiento Alumnos que no han proporcionado el consentimiento informado necesario para participar.
- Participación No Voluntaria Alumnos que no han expresado interés voluntario en participar en el estudio.
- Ausencias Frecuentes: Alumnos con un alto índice de ausencias (por ejemplo, más del 20% de las clases).
- Diagnóstico de Trastornos Mentales Severos de Alumnos que puedan afectar significativamente la evaluación.
- Situaciones Familiares o Personales Complejas, alumnos que están pasando por situaciones complejas que puedan afectar sus respuestas y la validez de los datos recopilados.
- Estudiantes que no son parte de la institución donde se dará el estudio.
- Estudiantes que no estén cursando los grados correspondientes a la investigación.

3.4. Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos

3.4.1 Técnica

Según Arias (2013), las técnicas de recolección de datos son las distintas de obtener información e indica que, por su parte, los instrumentos son los medios materiales utilizados para recabar y almacenar datos. Para esta investigación se recolectaron datos relacionados con las variables de inteligencia emocional y agresividad.

La encuesta, según Carrasco (2008) es una técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis.

La observación según Hernández (2014) es el registro sistemático de comportamientos y situaciones observables, aplicando un conjunto de categorías y subcategorías de estudio.

Finalmente, se aplicó técnicas psicométricas utilizando cuestionarios psicológicos que evaluaron las dos variables en estudio.

3.4.2 Instrumentos Psicológicos

a) Cuestionario para la Inteligencia Emocional, creado por Reuven Bar-On en 2018 y adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila en 2001, se administra tanto de manera individual como colectiva, y toma entre 20 y 50 minutos para completarse. Este cuestionario está dirigido a estudiantes de educación secundaria y se utiliza para medir la inteligencia emocional mediante una escala polinomial. El objetivo del cuestionario es recopilar información sobre el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes. Se trata de una encuesta anónima, y se pide a los participantes que respondan con sinceridad. El cuestionario consta de 60 ítems, con cuatro opciones de respuesta: Muy rara vez (1), Rara vez (2), A menudo (3) y Muy a menudo (4). Los encuestados deben marcar solo una alternativa por ítem; si marcan más de una, el ítem se invalida. Las dimensiones evaluadas son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Ver anexo 5

b) Cuestionario de Agresión de Buss y Perry –AQ, inventario. el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry (creado en el 1992), adaptado en nuestro país en el 2012. Para medir la variable agresión. Posteriormente, Adreu, Peña y Graña (2002) realizaron la estandarización en adolescentes españoles, Asimismo fue adaptado para la población peruana por Matalinares, Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos y Villavicencio (2012), en una muestra de 3632 adolescentes de 10 a 19 años de primero a quinto de secundaria, procedentes de instituciones educativas de la costa, sierra y selva del Perú, el cuestionario de 29 preguntas obtuvo un alfa de Cronbach de 0.836, ello demuestra que el test tiene un ajuste aceptable al modelo de cuatro factores (agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad, puede ser tomado de forma individual o colectiva; en el presente estudio se tomaron en cuenta las dimensiones de: agresión física, agresión verbal, (Ver anexo 5)

3.4.3 Procedimientos de recolección de datos

Se llevarán a cabo los siguientes procedimientos para la recopilación de los datos:

1. Se coordinará con los responsables de la entidad para el acceso y la aplicación de los instrumentos.
2. Se aplicarán los instrumentos.
3. Se calificarán los cuestionarios aplicados.
4. Las puntuaciones obtenidas serán trasladadas al Programa Estadístico SPSS V. 25 para los análisis estadísticos del caso.
5. Se llevarán a cabo los procedimientos estadísticos del caso y se comprobarán o no las hipótesis planteadas.
6. Se efectuarán los análisis de resultados y se plantearán las respectivas conclusiones y se formularán las recomendaciones pertinentes.

3.5. Procesamiento de la Información

Como el nivel de la investigación es el correlacional se aplicará para la contrastación de las hipótesis el análisis de correlación. El Coeficiente de Correlación, tal como señalan Mason y Lind (1998) este coeficiente evidencia el grado de asociación o afinidad entre las variables consideradas. El Coeficiente de Correlación, puede ser positivo (el incremento en una variable implica un incremento en la otra variable, el decremento en una variable implica el decremento de la otra variable);

negativo (el incremento en una variable implica el decremento de la otra variable); significativo (la asociación de las variables tiene valor estadístico); no significativo (la asociación de las variables no tiene valor estadístico)".

3.5.1. Estadística Descriptiva

a) Fórmula de la Media (Medida de Tendencia Central):

$$\bar{x} = \frac{\sum X}{n}$$

b) Fórmula de la Desviación Estándar (Medida de Variabilidad):

$$s = \sqrt{\frac{\sum fX^2 - \frac{(\sum fX)^2}{n}}{n - 1}}$$

3.5.2 Estadística inferencial

El valor del coeficiente de correlación oscila entre 0 y 1, mientras más se acerque al 1 la relación entre las variables es más intensa. La fórmula de la correlación producto-momento de Pearson es: La fórmula de la correlación producto-momento de Pearson es:

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

Para el ingreso de los datos se construirá una matriz de datos de la siguiente manera:

	Inteligencia Emocional S ₁	Agresividad S ₂
O ₁	R ₁	R ₂
o	o	o
o	o	o
o	o	o
o	o	o
O ₁₃₆	R _{136/1}	R _{136/2}

En donde O son las "unidades de análisis", es decir, la muestra a los que se le aplicarán el Cuestionario sobre Inteligencia Emocional (S₁) y el Agresividad (S₂). La letra "R" se refiere a los valores obtenidos en ambas variables.

3.5.3 Nivel de significación

El nivel de significación asumido será el de $p: 0.05$.

3.5.4 Análisis de los datos

Los resultados serán analizados e interpretados basándose en la contrastación de las hipótesis planteadas con los hallazgos del procesamiento estadístico. Las hipótesis se considerarán comprobadas si las correlaciones obtenidas son positiva y significativas a un nivel de $p: 0.05$. Asimismo, se elaborarán los gráficos respectivos y los análisis correspondientes.

3.6. Aspectos éticos.

Los derechos humanos serán protegidos y respetados en los sujetos que integraron la muestra, por el principio de la libertad y consentimiento informado, se les aplicará los instrumentos de forma correcta, evitando distraer el tiempo que dispone el paciente, asimismo, se protegerá el anonimato, porque la información será procesada de manera conjunta y solo el investigador tendría acceso a los mismos. Asimismo, el instrumento fue aplicado de manera individual teniendo cuidado de no afectar la salud mental ni física de los pacientes.

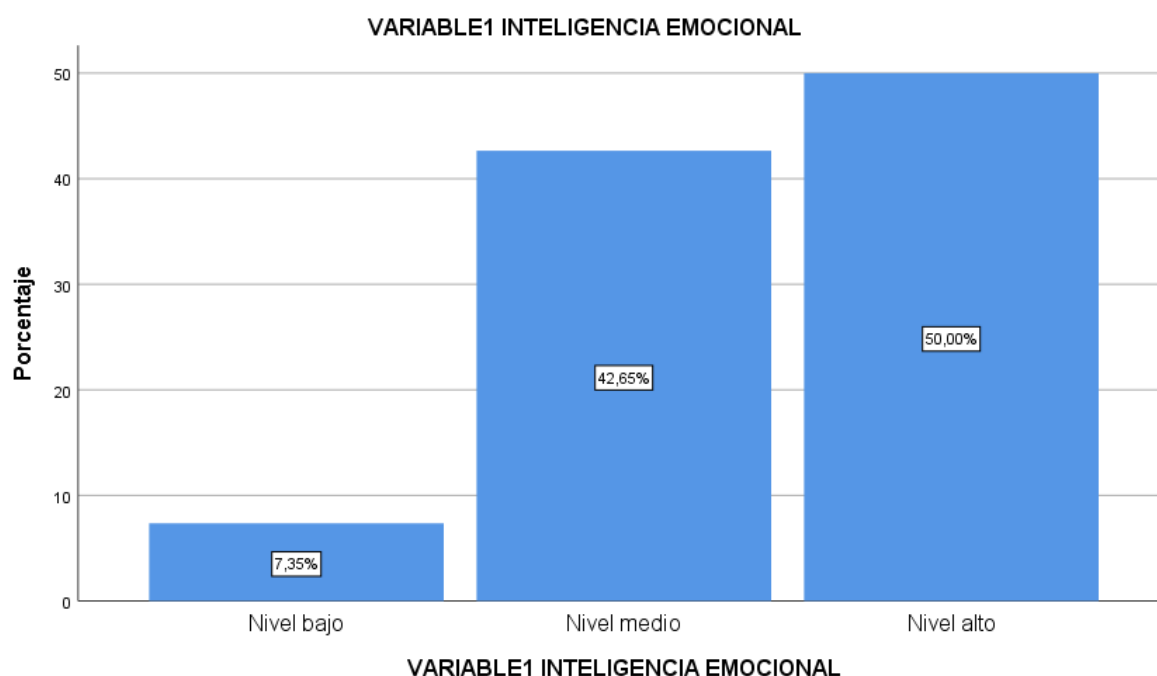
CAPITULO IV. RESULTADOS

Resultados Descriptivos

Tabla 11
Niveles de la Variable Inteligencia Emocional

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	10	7,4
Nivel medio	58	42,6
Nivel alto	68	50,0
Total	136	100,0

Figura 1
Niveles de la Variable Inteligencia Emocional

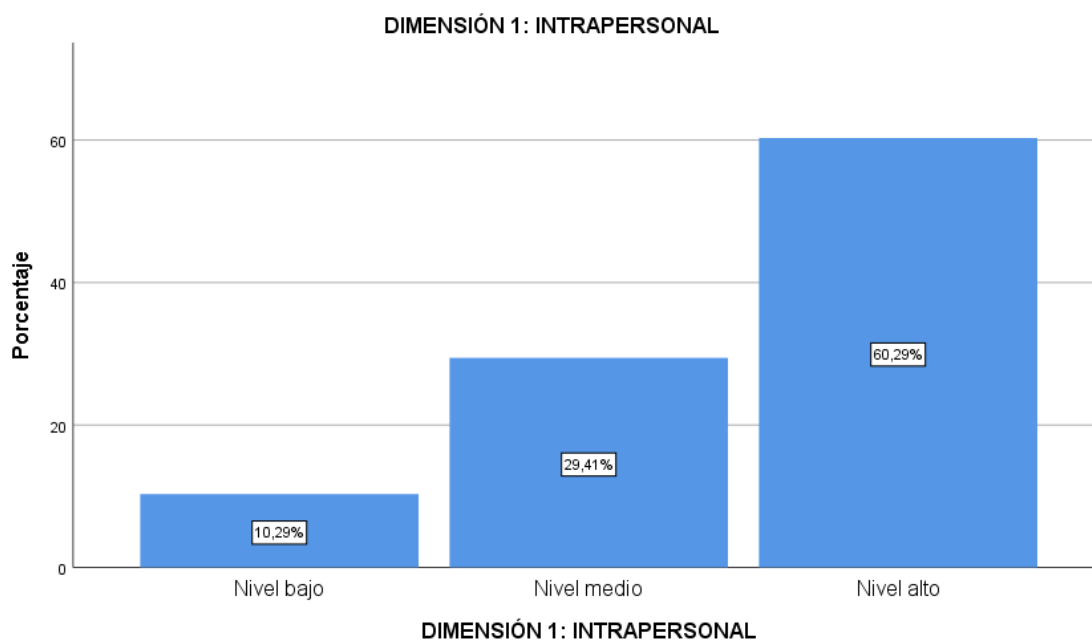


En la Tabla 11 y Figura 1 se aprecian los resultados de la variable Inteligencia Emocional; evidenciándose que, el 7.4% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en la aplicación de la inteligencia emocional, el 42.6% lo percibió en un nivel medio, y el 50% de los estudiantes tuvieron una alta percepción de la aplicación y uso de la inteligencia emocional en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 12
Niveles de la Dimensión 1 Intrapersonal

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	14	10,3
Nivel medio	40	29,4
Nivel alto	82	60,3
Total	136	100,0

Figura 2
Niveles de la Dimensión 1 Intrapersonal

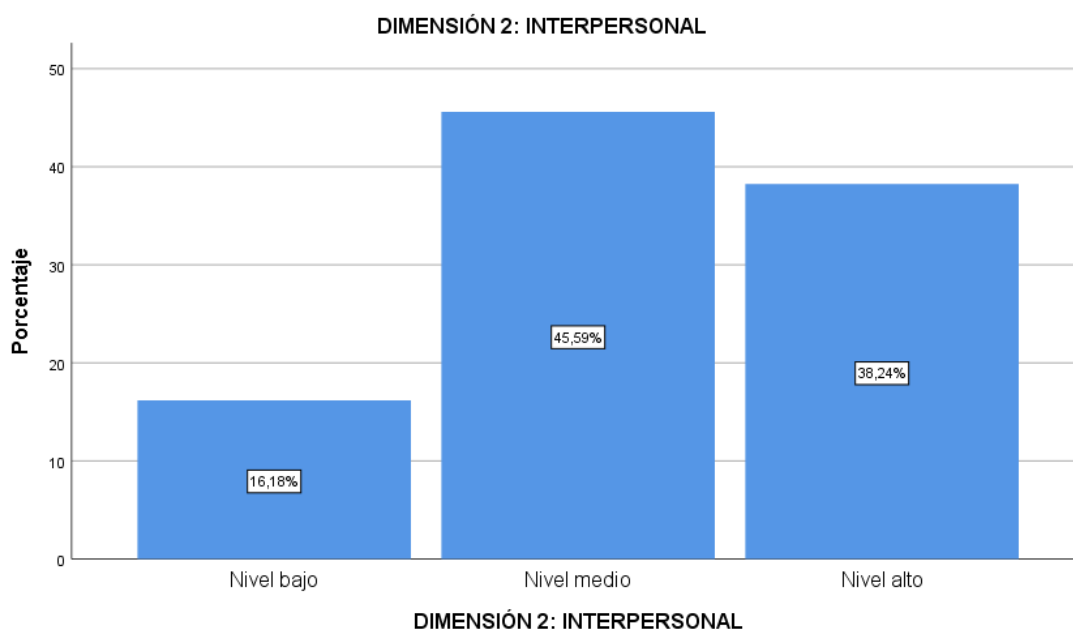


En la Tabla 12 y Figura 2 se aprecian los resultados de la dimensión intrapersonal de la IE; evidenciándose que, el 10.3% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en la aplicación intrapersonal, el 29.4% lo percibió en un nivel medio, y el 60.3% de los estudiantes tuvieron una alta percepción de la aplicación intrapersonal en el uso de la inteligencia emocional en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 13
Niveles de la Dimensión 2 Interpersonal

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	22	16,2
Nivel medio	62	45,6
Nivel alto	52	38,2
Total	136	100,0

Figura 3
Niveles de la Dimensión 2 Interpersonal

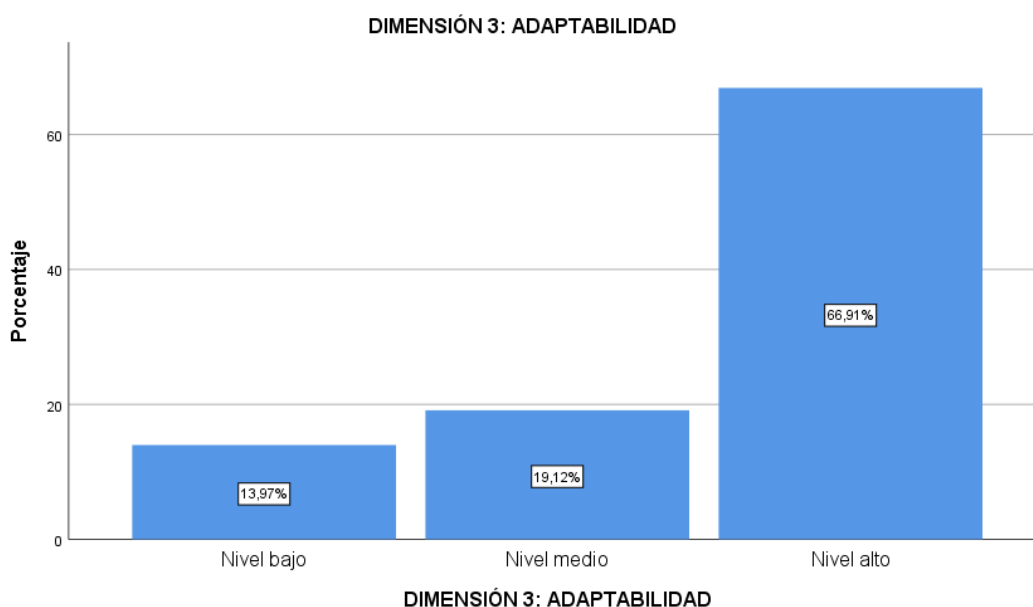


En la Tabla 13 y Figura 3 se aprecian los resultados de la dimensión interpersonal de la IE; evidenciándose que, el 16.2% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en la aplicación intrapersonal, el 45.6% lo percibió en un nivel medio, y el 38.2% de los estudiantes tuvieron una percepción media de la aplicación interpersonal en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 14
Niveles de la Dimensión 3 Adaptabilidad

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	19	14,3
Nivel medio	26	19,1
Nivel alto	91	66,9
Total	136	100,0

Figura 4
Niveles de la Dimensión 3 Adaptabilidad

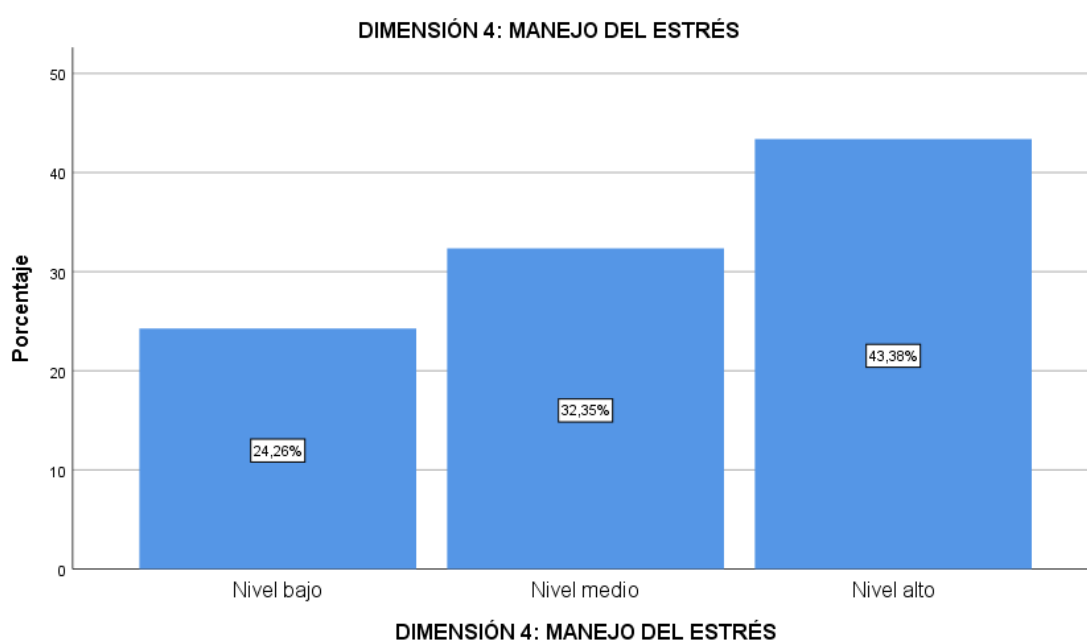


En la Tabla 14 y Figura 4 se aprecian los resultados de la dimensión adaptabilidad de la IE; evidenciándose que, el 14.3% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en la aplicación adaptabilidad, el 19.1% lo percibió en un nivel medio, y el 66.9% de los estudiantes tuvieron una percepción medio alta de la aplicación adaptabilidad en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 15
Niveles de la Dimensión 4 Manejo del Estrés

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	33	24,3
Nivel medio	44	32,4
Nivel alto	59	43,4
Total	136	100,0

Figura 5
Niveles de la Dimensión 4 Manejo del Estrés

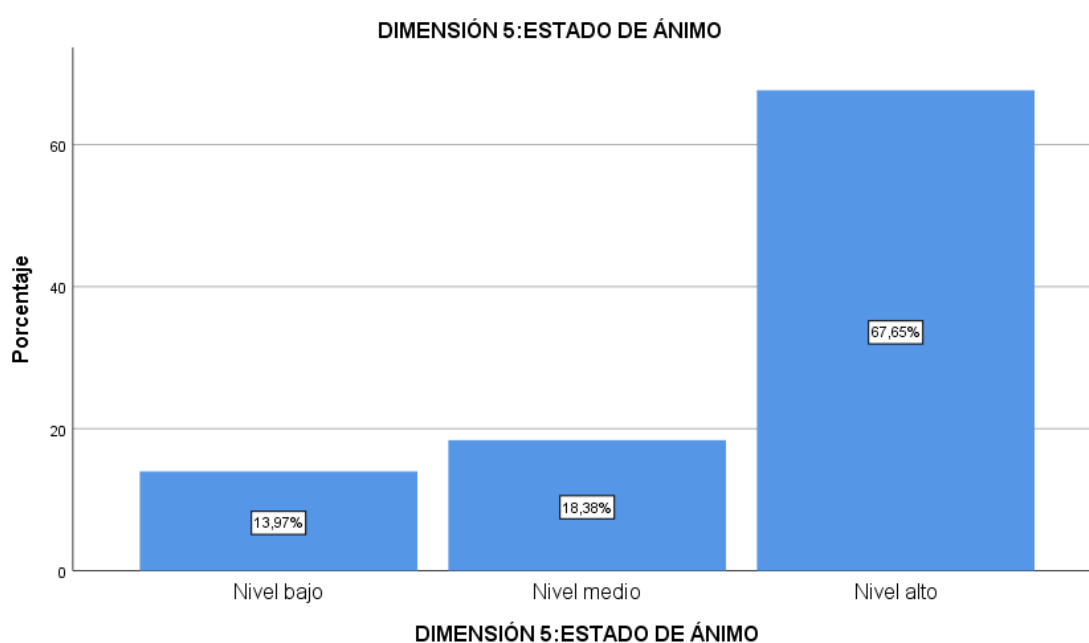


En la Tabla 15 y Figura 5 se aprecian los resultados de la dimensión manejo del estrés de la IE; evidenciándose que, el 24.3% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en el manejo del estrés, el 32.4% lo percibió en un nivel medio, y el 43.4% de los estudiantes tuvieron una percepción medio alta en el manejo del estrés en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 16
Niveles de la Dimensión 5 Estado de ánimo

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	19	14,3
Nivel medio	25	18,4
Nivel alto	92	67,6
Total	136	100,0

Figura 6
Niveles de la Dimensión 5 Estado de animo

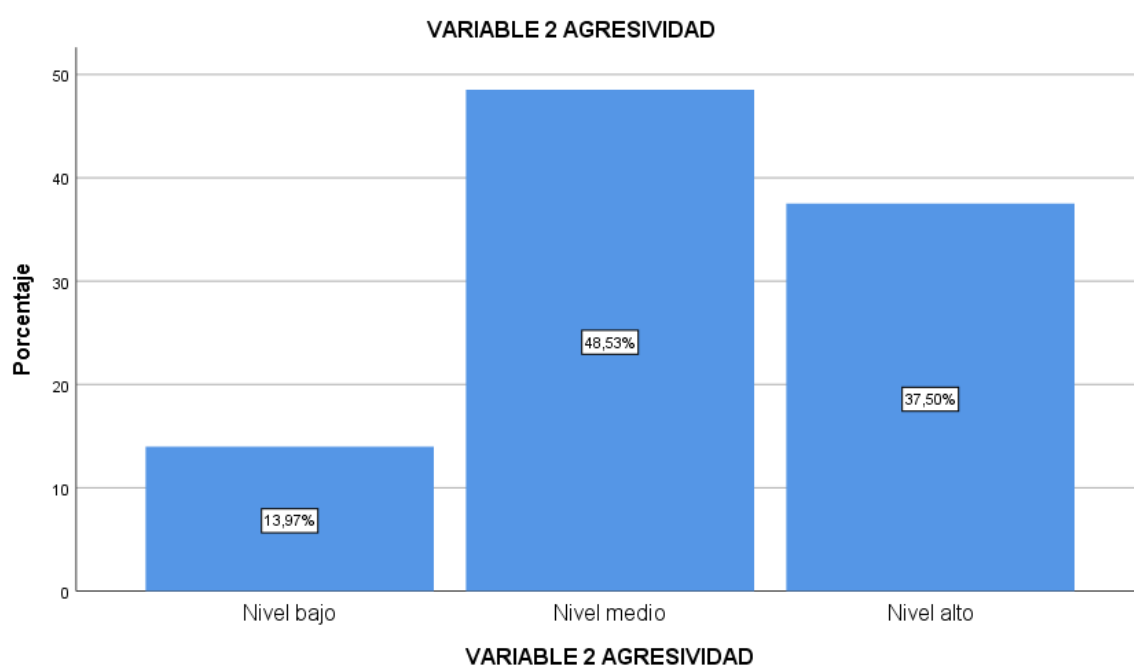


En la Tabla 16 y Figura 6 se aprecian los resultados de la dimensión estado de ánimo de la IE; evidenciándose que, el 14.3% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en el manejo del estado de ánimo, el 18.4% lo percibió en un nivel medio, y el 67.6% de los estudiantes tuvieron una percepción medio alta en el estado de ánimo en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 17
Niveles de la Variable Agresividad

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	19	14,3
Nivel medio	66	48,5
Nivel alto	51	37,5
Total	136	100,0

Figura 7
Niveles de la Variable Agresividad

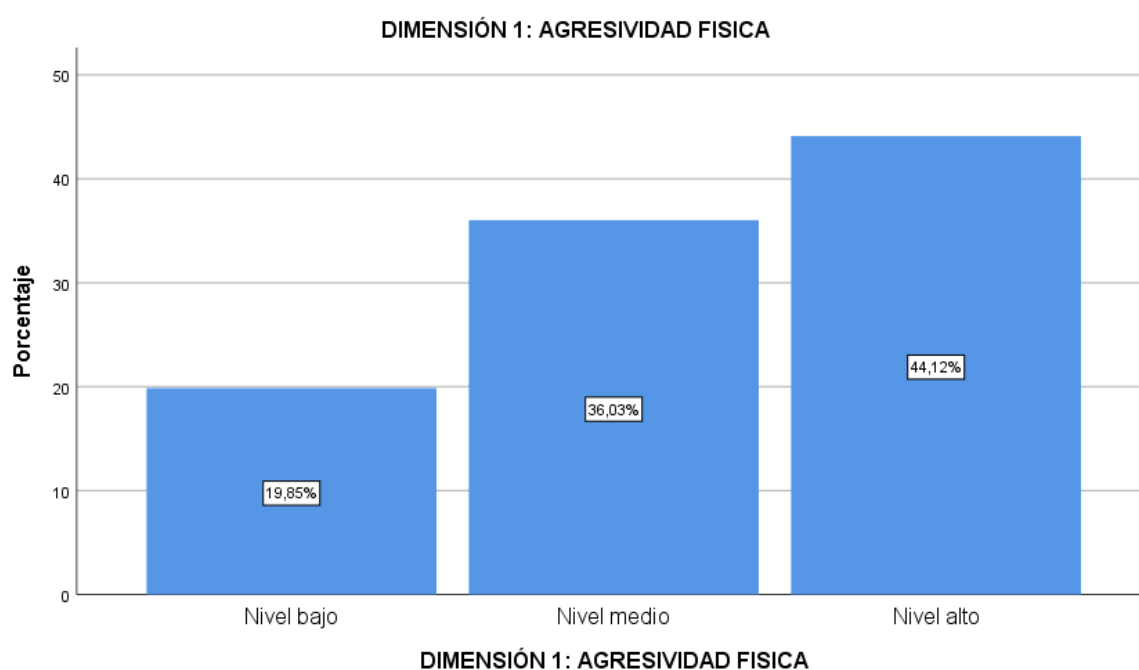


En la Tabla 17 y Figura 7 se aprecian los resultados de la variable Agresividad; evidenciándose que, el 14.3% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo el desarrollo de la agresividad, el 48.5% lo percibió en un nivel medio, y el 37.5% de los estudiantes tuvieron una alta percepción de las dimensiones de la agresividad en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 18
Niveles de la Dimensión 1 Agresividad Física

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	27	19,9
Nivel medio	49	36,0
Nivel alto	60	44,1
Total	136	100,0

Figura 8
Niveles de la Dimensión 1 Agresividad Física

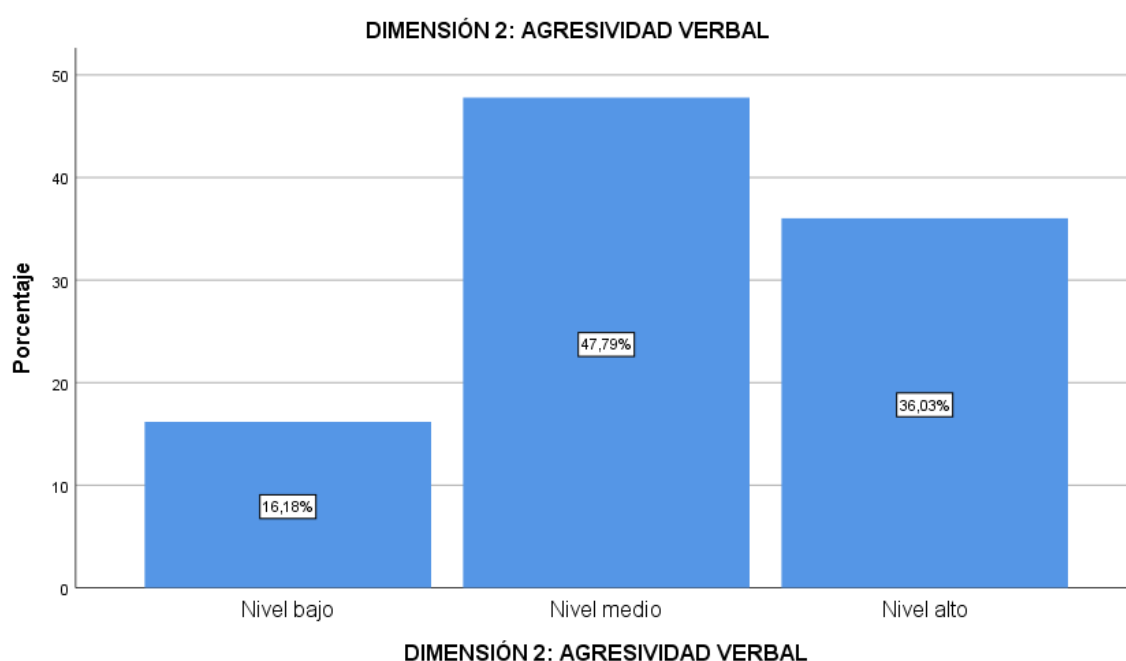


En la Tabla 18 y Figura 8 se aprecian los resultados de la dimensión agresividad física en estudiantes de la IE; evidenciándose que, el 19.9% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en la agresividad física, el 30% lo percibió en un nivel medio, y el 44.1% de los estudiantes tuvieron una percepción medio alta en la agresividad física en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 19
Niveles de la Dimensión 2 Agresividad Verbal

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	22	16,2
Nivel medio	65	47,8
Nivel alto	49	36,0
Total	136	100,0

Figura 9
Niveles de la Dimensión 2 Agresividad Verbal

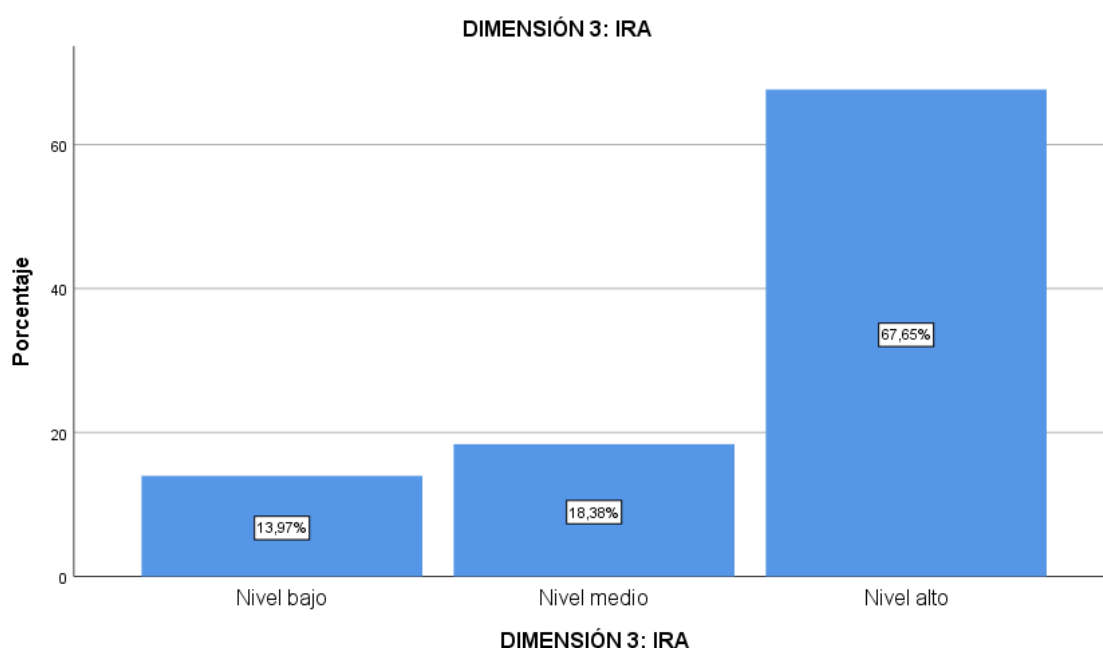


En la Tabla 19 y Figura 9 se aprecian los resultados de la dimensión agresividad verbal en estudiantes de la IE; evidenciándose que, el 16.2% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en la agresividad, el 47.8% lo percibió en un nivel medio, y el 36% de los estudiantes tuvieron una percepción medio alta en la agresividad verbal en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 20
Niveles de la Dimensión 3 Ira

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	19	14,0
Nivel medio	25	18,4
Nivel alto	92	67,6
Total	136	100,0

Figura 10
Niveles de la Dimensión 3 Ira

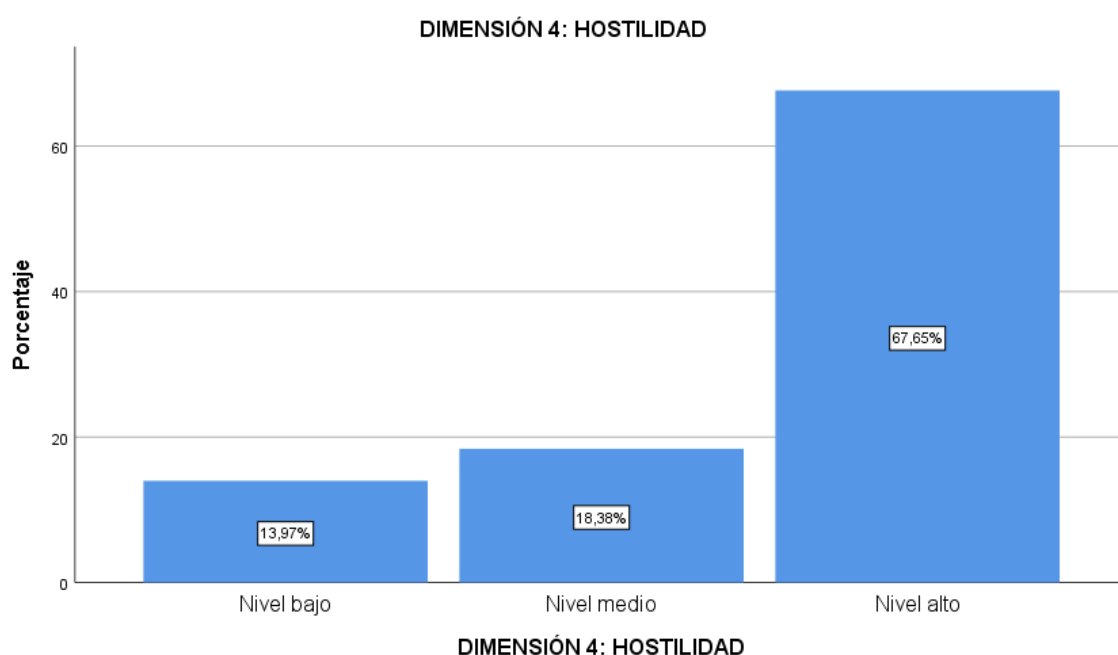


En la Tabla 20 y Figura 10 se aprecian los resultados de la dimensión Ira en estudiantes de la IE; evidenciándose que, el 14% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en la Ira, el 18.4% lo percibió en un nivel medio, y el 67.6% de los estudiantes tuvieron una percepción medio alta en la Ira en una institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Tabla 21
Niveles de la Dimensión 4 Hostilidad

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	19	14,3
Nivel medio	66	48,5
Nivel alto	51	37,5
Total	136	100,0

Figura 11
Niveles de la Dimensión 4 Hostilidad



En la Tabla 21 y Figura 11 se aprecian los resultados de la dimensión Hostilidad en estudiantes de la IE; evidenciándose que, el 14.3% de estudiantes del 4º y 5º grado de secundaria percibieron un nivel bajo en el tratamiento de la hostilidad el 48.5% lo percibió en un nivel medio, y el 37.5% de los estudiantes tuvieron una percepción medio alta en la hostilidad en estudiantes de la institución educativa de Iquitos en el año 2024.

Resultados Inferenciales

Hipótesis general.

- H1. Existe relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024
- H0. No Existe relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

Tabla 22

Correlación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario

Correlaciones		VARIABLE1 INTELIGENCIA EMOCIONAL	VARIABLE 2 AGRESIVIDAD
VARIABLE1 INTELIGENCIA EMOCIONAL	Correlación de Pearson	1	,422**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	136	136
VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	Correlación de Pearson	,422**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	136	136

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados presentados en la Tabla 22, demostraron, con una significancia de $p=0.00$ y encontrándose debajo del valor 0.05 se admitió el rechazo de la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis del investigador. Por consiguiente, el manejo de la Inteligencia Emocional tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos. De la misma manera, se logró obtener un estadístico de correlación de Pearson = 0.422, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel medio entre las variables. Por lo tanto, a mayor aplicación de la IE se reduce la agresividad.

Hipótesis específicas

He1. Existe relación entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

H0. No Existe relación entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

Tabla 23

Correlación entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario

Correlaciones		VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	DIMENSIÓN 1: INTRAPERSONAL
VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	Correlación de Pearson	1	,312
	Sig. (bilateral)		,02
	N	136	136
DIMENSIÓN 1: INTRAPERSONAL	Correlación de Pearson	,312	1
	Sig. (bilateral)	,02	
	N	136	136

Los resultados presentados en la Tabla 23, demostraron, con una significancia de $p=0.00$ y encontrándose debajo del valor 0.05 se admitió el rechazo de la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis del investigador. Por consiguiente, el manejo de la dimensión Intrapersonal tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos. De la misma manera, se logró obtener un estadístico de correlación de Pearson = 0.312, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión. Por lo tanto, a mayor aplicación de la relación intrapersonal se reduce la agresividad.

He2. Existe relación entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

H0. No Existe relación entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

Tabla 24

Correlación entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario

Correlaciones		VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	DIMENSIÓN 2: INTERPERSONAL
VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	Correlación de Pearson	1	,277**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	136	136
DIMENSIÓN 2: INTERPERSONAL	Correlación de Pearson	,277**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	136	136

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados presentados en la Tabla 24, demostraron, con una significancia de $p=0.00$ y encontrándose debajo del valor 0.05 se admitió el rechazo de la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis del investigador. Por consiguiente, el manejo de la dimensión Interpersonal tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos. De la misma manera, se logró obtener un estadístico de correlación de Pearson = 0.277, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión. Por lo tanto, a mayor aplicación de la relación interpersonal se reduce la agresividad.

He3. Existe relación entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

H0. No Existe relación entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

Tabla 25

Correlación entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario

Correlaciones		VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	DIMENSIÓN 3: ADAPTABILIDA D
VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	Correlación de Pearson	1	,329**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	136	136
DIMENSIÓN 3: ADAPTABILIDAD	Correlación de Pearson	,329**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	136	136

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados presentados en la Tabla 25, demostraron, con una significancia de $p=0.00$ y encontrándose debajo del valor 0.05 se admitió el rechazo de la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis del investigador. Por consiguiente, el manejo de la dimensión Adaptabilidad tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos. De la misma manera, se logró obtener un estadístico de correlación de Pearson = 0.329, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión. Por lo tanto, a mayor aplicación de la adaptabilidad reduce la agresividad.

He4. Existe relación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

H0. No Existe relación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

Tabla 26

Correlación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario

Correlaciones		VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	DIMENSIÓN 4: MANEJO DEL ESTRÉS
VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	Correlación de Pearson	1	,256**
	Sig. (bilateral)		,003
	N	136	136
DIMENSIÓN 4: MANEJO DEL ESTRÉS	Correlación de Pearson	,256**	1
	Sig. (bilateral)	,003	
	N	136	136

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados presentados en la Tabla 26, demostraron, con una significancia de $p=0.00$ y encontrándose debajo del valor 0.05 se admitió el rechazo de la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis del investigador. Por consiguiente, el manejo de la dimensión manejo de la tensión tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos. De la misma manera, se logró obtener un estadístico de correlación de Pearson = 0.256, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión. Por lo tanto, a mayor aplicación del manejo del estrés se reduce la agresividad.

He5. Existe relación entre el estado de ánimo general y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

H0. No Existe relación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.

Tabla 27

Correlación entre el estado de ánimo general y la agresividad en estudiantes del nivel secundario

Correlaciones		VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	DIMENSIÓN 5: ESTADO DE ÁNIMO
VARIABLE 2 AGRESIVIDAD	Correlación de Pearson	1	,326**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	136	136
DIMENSIÓN 5: ESTADO DE ÁNIMO	Correlación de Pearson	,326**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	136	136

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados presentados en la Tabla 27, demostraron, con una significancia de $p=0.00$ y encontrándose debajo del valor 0.05 se admitió el rechazo de la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis del investigador. Por consiguiente, el manejo de la dimensión estado de ánimo tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos. De la misma manera, se logró obtener un estadístico de correlación de Pearson = 0.326, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión. Por lo tanto, a mayor aplicación del manejo de estado de ánimo se reduce la agresividad.

CAPITULO V. DISCUSION, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

Los resultados del presente estudio es establecer la relación aceptable entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una instituciones educativa pública de Iquitos, donde se evidencian una relación significativa entre la inteligencia emocional y la disminución de conductas agresivas en estudiantes adolescentes, confirmando que el desarrollo de competencias emocionales actúa como un mecanismo protector frente a manifestaciones de agresividad. El análisis estadístico reveló una correlación inversa moderada ($r = -0.422$, $p < 0.01$), indicando que, a mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, menor es la tendencia a presentar comportamientos agresivos.

Este hallazgo se sustenta en el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990), donde la inteligencia emocional opera como un sistema integrador entre la experiencia emocional y la respuesta conductual. Particularmente en la adolescencia -etapa caracterizada por alta reactividad emocional-, los estudiantes con mejor manejo de sus emociones mostraron mayor capacidad para:

1. **Identificar estados emocionales** propios y ajenos, previniendo malinterpretaciones en interacciones sociales que podrían derivar en conflictos.
2. **Regular respuestas impulsivas**, especialmente en situaciones de frustración o provocación, mediante estrategias como la reevaluación cognitiva.
3. **Mantener interacciones más empáticas**, al comprender el impacto emocional de sus acciones en los demás.

El modelo de regresión ($R^2 = 0.031$, $F = 6.01$, $p < 0.05$) sugiere que, si bien la inteligencia emocional explica una porción moderada de la varianza en agresividad, su efecto es estadísticamente significativo y clínicamente relevante. Esta influencia se hace más evidente al contrastar nuestros

resultados con Guillén (2023), donde la predominancia de bajos niveles de IE (86.8%) coincidió con altos índices de agresividad (39.5%).

En cuanto a la hipótesis específica 1, se ha comprobado el manejo de la dimensión intrapersonal tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos; se logró un estadístico de correlación de Pearson = 0.312, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión. Los resultados son coherentes con el estudio de Guillen (2023), que a menor nivel de inteligencia emocional (86.8%), mayor será el nivel de agresividad en los adolescentes (39.5%). En cuanto a las teorías de sustento, se sostiene en la investigación de Málaga (2017) entre las variables ansiedad y agresividad dando un valor Rho = 0,813. La dimensión agresión física mostro la mayor relación con la ansiedad con un Rho de 0,727. Según género, revelan que los hombres exhiben un 0,847 de relación, mientras 0,766 las mujeres.

En relación a la hipótesis específica 2, se ha comprobado que el manejo de la dimensión Interpersonal tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos; se logró un estadístico de correlación de Pearson = 0.277, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión, donde el 45.59% presentó un nivel medio, 38.24% un nivel alto y el 16.18% nivel bajo. Los resultados son coherentes con el estudio de Tello (2021), asumiéndose que la variable conducta agresiva, 47% se ubican en el nivel bajo, 47% en el nivel medio y 6% en el nivel alto. Para la dimensión agresiva física, 44,8% nivel medio, 46,7% en el nivel bajo y 8,5% nivel alto. Para la dimensión agresiva verbal, 61,9% en el nivel medio, 29,5% nivel bajo y 8,6% nivel alto. En cuanto a las teorías de sustento, se sostiene en la investigación de Gardner (1993,1999) y Sternberg (2000). Gardner (1993, 1999) propone una diversidad de inteligencias: las inteligencias múltiples, los cuales lo definen como un potencial biosociológico que congrega información que puede ser activada en un contexto cultural específico (Gardner 1999).

En cuanto a la hipótesis específica 3, se ha comprobado el manejo de la dimensión adaptabilidad tiene relación significativa con la agresividad en

estudiantes de la IE de Iquitos; se logró un estadístico de correlación de Pearson = 0.329, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión, el cual nos revela que a mayor nivel de adaptabilidad (66.91%) el índice de agresividad se ve disminuido. Los resultados son coherentes con el estudio de Quispe (2020), asumiéndose que los hallazgos indican que los 143 estudiantes evaluados tienden a mostrar nivel débil-moderado de cohesión familiar. En cuanto a las teorías de sustento, se sostiene en la investigación de Salovey y Mayer (1990: 189) definieron la Inteligencia Emocional (IE) como: La capacidad para identificar y traducir de manera precisa los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente.

En relación a la hipótesis específica 4, se ha comprobado que la dimensión manejo de la tensión tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos; se logró un estadístico de correlación de Pearson = 0.256, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión. El 43.36% de los estudiantes presentaron un nivel alto de manejo de estrés y el 32.35 un nivel medio; por lo tanto, a mayor nivel de manejo de la tensión, menor será la agresividad. Los resultados son coherentes con el estudio de Loza (2020), asumiéndose que las participantes tienen conflictos para definir el concepto de agresividad. En cuanto a las teorías de sustento, se sostiene en la investigación de Goleman (1995,1998, 2001), indicando que la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones.

En cuanto a la hipótesis específica 5, se ha comprobado que la dimensión estado de ánimo tiene relación significativa con la agresividad en estudiantes de la IE de Iquitos; se logró obtener un estadístico de correlación de Pearson = 0.326, asumiéndose la existencia de una correlación positiva de nivel bajo entre la variable y dimensión. El 67.65% de los estudiantes al momento de la aplicación del instrumento presentaron buen estado de

ánimo, lo cual reduce su nivel de agresividad. Los resultados son contrarios con el estudio de Gómez y Reyes (2022), que asumió que existe relación negativa muy baja entre la dimensión estado de ánimo en general y conducta agresiva, siendo el coeficiente rho de Spearman (-.193). En cuanto a las teorías de sustento, se sostiene en la investigación de Bar-On (1997), contemplando que la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On 2000).

5.2. Conclusiones

Conclusiones Fundamentadas

Los resultados de esta investigación confirman que la inteligencia emocional y sus dimensiones actúan como factores protectores frente a la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Iquitos (2024). Los hallazgos, respaldados por análisis estadísticos significativos ($p < 0.05$), revelan correlaciones inversas entre las competencias emocionales y las conductas agresivas, lo que sugiere que el desarrollo de habilidades emocionales puede mitigar la agresividad en el entorno escolar. A continuación, se detallan las conclusiones fundamentadas en los resultados:

1. Relación inversa entre inteligencia emocional global y agresividad, se encontró una correlación negativa moderada ($r = -0.422$), lo que indica que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a presentar menores niveles de agresividad. Este resultado coincide con estudios previos (Salovey & Mayer, 1990; Brackett et al., 2004), que destacan que la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones reduce las respuestas impulsivas y hostiles.
2. Influencia de las dimensiones de la inteligencia emocional, en los análisis por dimensiones revelaron que:

Lo intrapersonal ($r = -0.312$): Los estudiantes con mayor autoconocimiento y autorregulación emocional (60.29%) mostraron menor agresividad, respaldando la teoría de Goleman (1995) sobre la importancia del autocontrol.

Lo interpersonal ($r = -0.277$): La empatía y las habilidades sociales se asociaron con menores conflictos, confirmando que la capacidad para manejar relaciones reduce la hostilidad (Bar-On, 1997).

Adaptabilidad ($r = -0.329$): Los adolescentes con mayor flexibilidad cognitiva y emocional presentaron mejores estrategias de afrontamiento, evitando respuestas agresivas ante frustraciones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Manejo de tensión ($r = -0.256$): La habilidad para gestionar el estrés se vinculó con menor reactividad emocional, crucial en la prevención de agresión reactiva (Davidson, 2000).

Estado de ánimo general ($r = -0.326$): Un ánimo positivo está relacionado con menor irritabilidad, apoyando la idea de que el bienestar emocional amortigua la agresividad (Fredrickson, 2001).

Esta investigación demuestra que la inteligencia emocional y sus componentes (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión y estado de ánimo) tienen un efecto protector contra la agresividad en adolescentes. Los hallazgos refuerzan la necesidad de priorizar la educación emocional en las escuelas, no solo como estrategia para reducir la violencia, sino para promover un desarrollo integral en los estudiantes.

5.3. Recomendaciones

1. Se recomienda al Director de la Institución Educativa de Iquitos que gestione y solicite a la UGEL para la implementación un departamento de psicología. Este departamento tendrá como objetivo diagnosticar, evaluar, prevenir, promover e intervenir en problemas psicosocio-educativos.
2. Se recomienda a los futuros investigadores realizar estudios aplicativos para mejorar la capacidad emocional de los estudiantes del primer grado de secundaria, debido a que en el estudio se encontró un bajo nivel de esta capacidad y una alta predisposición a realizar conductas agresivas.
3. El director y los docentes de la institución educativa de Iquitos deben realizar actividades de integración y recreativas (campeonatos deportivos, concursos de talentos, talleres de teatro, danza, banda de música) con el objetivo de incentivar el compañerismo y la buena convivencia escolar.
4. Los docentes-tutores deben implementar talleres y charlas psicológicas relacionadas con la capacidad de resiliencia, que es la fuerza para enfrentar, aprender y salir transformado de manera positiva de los obstáculos de la vida, ya que los evaluados presentan dificultades en la dimensión de adaptabilidad. Asimismo, deben ofrecer talleres en habilidades sociales, empatía, resolución de conflictos y manejo de estrés.
5. Desarrollar actividades colaborativas entre los docentes y padres, sobre la importancia de la inteligencia emocional para poder conectar con sus hijos, así ellos puedan actuar como los primeros agentes preventivo de la violencia con la finalidad de que la convivencia dentro y fuera del hogar mejorar.

CAPITULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, S. (2007). Relación entre el nivel de Ansiedad, el Nivel de Agresión y la Disciplina en Niños de Edades Escolares. Tesis profesional presentada Licenciatura en Psicología, Universidad de las Americas Puebla, Departamento de Psicología. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Puebla - México.
- Barbero Alcocer, Irene. (2018). Conceptualización teórica de la agresividad: definición, autores, teorías y consecuencias. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas.
- Bar-On, R. (1997a). El Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i): una prueba de inteligencia emocional. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (1997b). El Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i): Manual técnico. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2000). Inteligencia emocional y social: conocimientos del Inventario de cociente emocional (EQ-i). En: R. Bar-On y A. Parker (eds.), Manual de inteligencia emocional (págs. 363-388). San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cerón, A. (2017). Niveles de ansiedad en niños y niñas de primer grado de primaria de un colegio privado católico de la ciudad de san salvador. Tesis de Posgrado en Maestría en educación y aprendizaje., Universidad Rafael Landívar, Facultad de humanidades, Guatemala de la asunción.
- Céspedes, E. (2015). Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad estado y ansiedad rasgo en niños y adolescentes de Lima Sur. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología, Universidad Autónoma del Perú, Escuela de psicología. Facultad de humanidades, Lima – Perú.
- Enns, A., Eldridge, G., Montgomery, C., y González, V. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. Nurse education today, 68, 226-231. doi: 10.1016/j.nedt.2018.06.012
- Extremera Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (352), 34-39.
- Fisher, c. D. Y Ashkanasy, N. M. (2000). El papel emergente de las emociones en la vida laboral: una introducción. Revista de Comportamiento Organizacional. Nueva Jersey, Mar., vol. 21, n.º 2, págs. 123-29.
- Frederickson, N., Petrides, K. y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. Personality and Individual Differences, 52(3), 323-328. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.034
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Nueva York: Bantam Books. Traducción italiana: Intelligenza Emotiva. Milán: Rizzoli, 1996.

- Goleman, D. (2001). Inteligencia emocional: problemas en la construcción de paradigmas. En: C. Chernis y D. Goleman (eds.), El lugar de trabajo de la inteligencia emocional. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, RE y McKee, A. (2002). Liderazgo primordial: darse cuenta del poder de la inteligencia emocional. Boston, MA: Prensa de la Escuela de Negocios de Harvard.
- Guillen Beltran, G. V. (2023). Inteligencia emocional y conductas agresivas en adolescentes de una institución educativa de Yurimaguas-2023. https://www.researchgate.net/publication/352157132_DISENO_Y_METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION
- Idrogo, D. (2015). Niveles de ansiedad estado - rasgo en estudiantes del nivel primaria y secundaria de una Institución Educativa Privada y una Nacional del Distrito de La Victoria. Tesis presentada para optar el título profesional de psicólogo, Universidad Peruana Unión., Facultad de ciencias de la salud E.P. De psicología, Lima.
- Loza, M. (2010). Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la Institución Educativa de educación inicial. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa, Facultad de Letras y Ciencias Humanas., San Miguel.
- Malaga, B. (2017). Ansiedad y agresividad en estudiantes de secundaria de instituciones educativas nacionales del distrito de Ancón. Tesis para obtener el título profesional de licenciado en psicología, Facultad de humanidades. Escuela académico profesional de psicología, Ancón - Perú.
- Martínez, A., & Rojas, M. (2016). Argumentos metapsicológicos para un proyecto de intervención-investigación clínica sobre la agresividad. *Revista Affectio Societatis*, 13(24), 73-88. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/25717/20779401>
- Martínez, A., Argüelles, A. Cuy, J. y Prieto, J. (2013). Programa para el manejo de la ansiedad en niños en condiciones de vulnerabilidad. Trabajo de grado., Universidad Católica De Colombia, Facultad De Psicología. Curso de Especial Interés en Ansiedad y Depresión., Bogota.
- Martínez, J y Duque, A. (2008). El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas. *Investigaciones Andina*, 10 (16), 92-105.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En: P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.
- Petrides, K. (2016). Four thoughts on trait emotional intelligence. *Emotion Review*, 8(4), 345-348. doi: 10.1177/1754073916650504.

- Quispe, V. (2010). Violencia Familiar y Agresividad en Niños del 2° Grado de Educación Primaria en la I.E. Abraham Valdelomar Ugel 06 del Distrito Santa Anita Durante el 201. Universidad Nacional De Educación "Enrique Guzmán y Valle", Dirección del Instituto de Investigación, Chosica - Lima - Perú. Arias, J. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Ed. Enfoques Consulting EIRL.
- Ramírez, C., & Arcila, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830002>
- Salaníc, M. (2014). Ansiedad infantil y comportamiento en el aula (estudio realizado con alumnos de primero, segundo y tercero primaria del Municipio de Cantel). Tesis Previo a conferirle en el grado académico de Licenciada en Psicología, Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Quetzaltenango.
- Tello del Castillo, G. (2021). Niveles De Conducta Agresiva En Alumnos De Cuarto Año Secundaria De Una Institución Educativa Pública-Iquitos. 2019.
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2003). La evaluación de inteligencia emocional a través del Inventario de Bar On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Lima, Perú: Ediciones libro Amigo.
- Vargas Vargas, J. D., & Fajardo Gallardo, R. (2023). Inteligencia Emocional Y Habilidades Sociales En Estudiantes De Educación Secundaria En Una Institución Educativa, Ciudad Iquitos, 2022.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2009). Lo que sabemos sobre la inteligencia emocional: cómo afecta el aprendizaje, el trabajo, las relaciones y nuestra salud mental. Cambridge, prensa del MIT.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. y MacCann, C. (2003). Desarrollo de la inteligencia emocional: Hacia un modelo de inversión multinivel. *Desarrollo Humano*, 46(2-3), 69-96. doi:10.1159/000068580. [67]
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2004). Siete mitos sobre la inteligencia emocional. *Investigación psicológica*, 15, 179-196. doi: 10.1207/s15327965 pli1503_01

Anexos

ANEXO 01. MATRIZ DE CONSISTENCIA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL 3° 4° Y 5° NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE IQUITOS, 2023

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024? PROBLEMAS ESPECÍFICOS PE1. ¿Qué relación existe entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024? PE2. ¿Qué relación existe entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024? PE3. ¿Qué relación existe entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024? PE4. ¿Qué relación existe entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024? PE5. ¿Qué relación existe entre el estado de ánimo general y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024?	OBJETIVO GENERAL Establecer la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. OBJETIVOS ESPECÍFICOS OE1. Determinar la relación entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. OE2. Determinar la relación entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. OE3. Determinar la relación entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. OE4. Determinar la relación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. OE5. Determinar la relación entre el estado de ánimo general y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.	HIPÓTESIS GENERAL Existe relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. HIPÓTESIS ESPECÍFICA HE1. Existe relación entre lo intrapersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. HE2. Existe relación entre lo interpersonal y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. HE3. Existe relación entre la adaptabilidad y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. HE4. Existe relación entre el manejo de la tensión y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024. HE5. Existe relación entre el estado de ánimo general y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Iquitos, 2024.	<u>Variable 1.</u> Inteligencia emocional <u>Variable 2.</u> Agresividad.	Variable 1. Inteligencia emocional Variable 2. Agresividad	Intrapersonal: • Comprensión emocional de sí mismo • Asertividad • Autoconcepto • Autorrealización • Independencia Interpersonal: • Empatía • Relaciones interpersonales • Responsabilidad social. Adaptabilidad: • Solución de problemas. • Pruebas de la realidad. • Flexibilidad. Manejo del estrés: • Tolerancia al estrés • Control de impulsos Estado de ánimo general: • Felicidad • Optimismo ----- Agresión física. • Agresión a sus compañeros. • Empujones • Golpes Agresión verbal • Amenaza • Insulto • Humillación Hostilidad • Emocional Ira • Irritación • Furia • Cólera	Tipo de investigación cuantitativo y descriptiva, no experimental - descriptivo, de corte transversal, ya que no se manipulará ni se someterá a prueba las variables de estudio. Población: es de 210 alumnos de 4° y 5° año de secundaria, ambos géneros, I.E. 60052 Grmo. Jose de San Martín - Iquitos en el año 2024. Muestra y el muestreo para este estudio fue 136 alumnos de tipo probabilístico aleatoria, Técnica: La encuesta, que según Carrasco (2008) La observación según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “ Instrumentos Psicológicos: Se aplicarán los instrumentos de Inteligencia Emocional Ice Bar-On, adaptado al Perú por Nelly Ugarriza es un inventario que integra conocimientos teóricos, fundamentos empíricos y una fina sofisticación de las técnicas psicométricas. El instrumento es confiable, válido y ofrece al usuario un número importante de características que incluyen: Cuestionario de Agresión de Buss y Perry –AQ, inventario. Adaptado en el Perú por Matalinares, Yaringayo, Uceda, Huari Campos y Villavicencio en (2012) adaptaron el cuestionario en estudiantes de secundaria de la costa, sierra y selva del Perú, Procesamiento de la Información se aplicará para la contrastación de las hipótesis el análisis de correlación. Estadística Descriptiva es la fórmula de la media Medida de Tendencia Central y de la Desviación Estándar (Medida de Variabilidad): Estadística inferencial, El valor del coeficiente de correlación oscila entre 0 y 1, mientras más se acerque al 1 la relación entre las variables es más intensa. Análisis de los datos, serán analizados las correlaciones obtenidas son positiva y significativas a un nivel de p: 0.05. Asimismo, se elaborarán los gráficos respectivos y los análisis correspondientes.

ANEXO 02. CARTA DE PRESENTACIÓN A LA INSTITUCIÓN PARA EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA
SALUD

San Juan Bautista, 05 de diciembre de 2024.

OFICIO N° 2544-2024-UCP-FCS

SEÑORA:

LIC. EDUC. SANDRA ELIZABETH RAMIREZ AREVALO
DIRECTORA I.E. N° 60052 – GRLMO. JOSE DE SAN MARTIN
Presente.-

ASUNTO: SOLICITO FACILIDADES PARA EL INGRESO A
SUS INSTALACIONES, PARA LA RECOLECCIÓN
DE INFORMACIÓN.

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle un cordial saludo y asimismo solicitarle autorización para ingresar a las instalaciones del I.E. N° 60052 – GRLMO. JOSE DE SAN MARTIN, la cual se encuentra a su cargo, al bachiller **LUIS ALBERTO QUISPE FLORES**, de la UNIVERSIDAD CIENTÍFICA DEL PERÚ, quien se encuentra realizando su anteproyecto de tesis, titulado **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE IQUITOS 2024**. Actualmente se encuentra en la etapa de aplicación de los instrumentos de recojo de información para el trabajo de campo, motivo por el cual solicito dicho permiso, con el fin de conseguir los datos requeridos.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


Universidad Científica del Perú
Facultad de Ciencias de la Salud
Mgr. Herminia Rosa De los Ríos Sosa
DECANO (u)

ANEXO 03. CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA EJECUCIÓN PARA EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"



Punchana, 11 de diciembre del 2024

CARTA N° 011-2024-DIEPPSM N° 60052- "CJSM"-DP

Señor:
Bach. LUIS ALBERTO QUISPE FLORES
Estudiante de la Universidad Científica del Perú
Ciudad. -

ASUNTO: AUTORIZA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Me dirijo a usted, con el fin de dar respuesta a solicitud remitida a despacho de Dirección con fecha 11/12/2024 en lo siguiente:

1. La Dirección de la I.E.P.S.M N° 60052, AUTORIZA al Bach. en Psicología LUIS ALBERTO QUISPE FLORES; la aplicación de los instrumentos de recolección de información para trabajo de Investigación en la Instituciones Educativas Públicas del Nivel Secundaria de Punchana".
2. Así mismo se precisa que las actividades pertinentes deberán coordinar con la Subdirección del nivel Secundaria en lo referente a: fecha, duración, aulas focalizadas (grados) entre otros.

Propicia es la ocasión, para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima.

Atentamente,

Dr. Manuel Rodríguez Montaña Mgr.
DIRECCIÓN

ANEXO 04. CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL USUARIOS DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Investigador:

Iquitos,

2024.

Sr.

Descripción de la investigación

Se le invita a participar en un estudio de investigación académica referente a personalidad y su relación con el INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL 4° Y 5° NIVEL SECUNDARIO.

Consideramos que su participación será de invalorable ayuda para lograr los propósitos de nuestra investigación. A su vez, se le hará entrega de una copia firmada por el responsable de la investigación, la misma que contendrá.

1. Justificación del estudio:
2. Objetivo del estudio:
3. Su decisión de participar en el estudio descrito es completamente voluntaria. Si no desea participar puede retirarse en el momento que desee.
4. Se precisa que su participación no generará gasto alguno, antes, durante ni después del estudio. No recibirá pago alguno por su participación. Toda la información obtenida en el presente estudio será mantenida en forma totalmente confidencial.

Carta de Consentimiento Informado.

Yo,, identificado con DNI, he leído y comprendido la información expuesta, he sido informado y entiendo que los datos obtenidos en la investigación serán usados exclusivamente con fines científicos. Por lo expuesto, convengo en participar de la presente investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento. _____

En la Ciudad de Iquitos,

ANEXO 05. INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS DE ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN
características sociodemografica

Características	fi	%
Sexo		
Masculino	71	52%
Femenino	65	48%
Total	136	100%
Edad (años)		
15	27	20%
16	59	43%
17	36	26%
18	14	10%
Total	136	100%
Grado de estudios		
4º A B C D	66	49%
5º A B C D	70	51%
Total	136	100%
Procedencia		
Iquitos	16	12%
San Juan bautista	4	3%
Belén	6	4%
Punchana	96	71%
otros	14	10%
Total	136	100%

INVENTARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL Bar - On ICE: NA - Completo

Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila

Edad: _____ Sexo: V () M () Grado: _____

Institución Educativa: _____ Procedencia: _____

INSTRUCCIONES.

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

(1) Muy rara vez. (2) Rara vez. (3) Frecuente (4) Muy frecuentemente

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

Nº	Estado Emocional	1	2	3	4
1	Me gusta divertirme				
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo se siente la gente				
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
4	Soy feliz.				
5	Me importa lo que les sucede a las personas				
6	Me es difícil controlar mi cólera.				
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.				
8	Me gustan todas las personas que conozco				
9	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).				
10	Sé cómo se sienten las personas.				
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).				
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				
13	Pienso que las cosas que hago salen bien.				
14	Soy capaz de respetar a los demás.				
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
18	Pienso bien de todas las personas.				
19	Espero lo mejor.				
20	Tener amigos es importante.				
21	Peleo con la gente.				
22	Puedo comprender preguntas difíciles.				
23	Me agrada sonreír.				
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.				

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

INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE BUSS Y PERRY
CUESTIONARIO DE AGRESIÓN DE BUSS Y PERRY
 ADAPTACIÓN TINTAYA (2017)

Edad: _____ Sexo: (F) (M) Institución Educativa: _____

INSTRUCCIONES

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

- 1 CF = Completamente falso para mí
- 2 BF = Bastante falso para mí
- 3 VF= Ni verdadero, ni falso para mí
- 4 BV = Bastante verdadero para mí
- 5 CV = Completamente verdadero para mí

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

Nº		CF	BF	VF	BV	CV
1	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.					
2	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos					
3	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.					
4	A veces soy bastante envidioso.					
5	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.					
6	Con frecuencia no estoy de acuerdo con la gente.					
7	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.					
8	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.					
9	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.					
10	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.					
11	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.					
12	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades					
13	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.					
14	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar 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 incita a tal punto que llegamos a pegarnos.					
22	Algunas veces pierdo los estribos 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.					