

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO

**CLIMA SOCIAL FAMILIAR, INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA DE
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE
VENTANILLA**

TESIS

Para optar el grado de magister en psicología Mención en psicología educativa

AUTOR

Yuly Gianina Guerrero Narbajo

Lima – Perú

2014

Dedicado mis padres: Ylanda Narbajo
Chaupiz y Luis Guerrero Cayetano que con
su ejemplo de dedicación y constancia me
enseñaron a no rendirme ante las situaciones
difíciles de la vida.

A Carlos y José mis queridos hermanos por
su confianza.

Mi eterno agradecimiento a mí asesora Dra Maria Luisa Matalinares Calvet por su paciencia para orientarme y ayudarme a terminar mi trabajo de investigación. .

Mi agradecimiento a mis jurados Dr. Manuel Mijanovich Castilla (Director de la Unidad de Posgrado de Psicología) y al Mg. Carlos Velásquez Centeno (Decano de la Escuela de Psicología) por sus oportunas observaciones y sus aportes que enriquecieron mi perspectiva académica sobre mi investigación.

Mi agradecimiento a mis informantes Mg. Lidia Sotelo López y Dr. Manuel Torres Valladares por sus observaciones que me permitieron reflexionar acerca del aporte de los trabajos de investigación con respecto al desarrollo de las teorías científicas.

Mi agradecimiento al Mg. Juan Yaringaño Limache y al Mg. Fernando Rosario Quiroz por haber sido mis interlocutores académicos y estadísticos en mi trabajo de investigación.

Mi agradecimiento a los 18 directores que me permitieron ingresar a sus instituciones educativas y a los estudiantes por haber contestado mis instrumentos de evaluación. Sin su valiosa colaboración no hubiera sido posible mi investigación.

INDICE GENERAL

	Pag
Resumen	1
CAPITULO I : PROBLEMA	
1.1. Planteamiento del problema	2
1.2. Justificación	4
1.3. Objetivos	
1.3.1. Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos	5
CAPITULO II : MARCO TEÒRICO	
2.1. Antecedentes del estudio	6
2.2. Bases teóricas	16
2.3. Hipótesis	66
2.4. Definición de variables y conceptos	68
Capítulo III : MÉTODO	
3.1. Tipo y diseño de investigación	69
3.2. Población y muestra	69
3.3. Instrumentos y materiales	
3.3.1. Escala de Clima Social Familiar (FES)	70
3.3.2. Inventario de la Inteligencia emocional de Bar-On	74
3.3.3. Rendimiento académico	76
3.4. Procedimiento	76
CAPITULO IV : ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	
4.1. Resultados Descriptivos	77
4.2. Resultados Psicométricos	
4.2.2.1. Confiabilidad y validez del clima social familiar (FES) para la muestra	89
4.2.2.2. Confiabilidad y validez del inventario del cociente emocional de Bar-On para la muestra.	93
4.3. Resultados Inferenciales	96
CAPITULO V: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
CONCLUSIONES	115
SUGERENCIAS	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	129

Lista de tablas

	Pag.
Tabla 1. Distribución de la muestra según género	77
Tabla 2. Distribución de la muestra según edad	77
Tabla 3. Distribución de la muestra según Institución Educativa.	78
Tabla 4. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las áreas de la escala de clima social en la familia.	78
Tabla 5. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las dimensiones y puntaje total de la escala de clima social en la familia.	79
Tabla 6. Porcentajes de las categorías diagnosticas obtenidas en la escala de clima social en la familia.	79
Tabla 7. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las áreas de la escala de clima social en la familia, según género.	80
Tabla 8. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las dimensiones y puntaje total de la escala de clima social en la familia, según género.	81
Tabla 9. Porcentajes de las categorías diagnosticas obtenidas en la escala de clima social en la familia, según género.	81
Tabla 10. Medias y desviaciones estándar obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa.	82
Tabla 11. Niveles cociente emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa.	83
Tabla 12. Diagnostico de la capacidad emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa.	83
Tabla 13. Medias y desviaciones estándar obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según género	84
Tabla 14. Porcentajes de niveles cociente emocional obtenidas de las	85

escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según género.

Tabla 15. Porcentajes de diagnóstico de la capacidad emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según género. 86

Tabla 16. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las áreas de rendimiento académico 86

Tabla 17. Porcentajes de las escalas de calificación en las áreas de rendimiento académico 86

Tabla 18. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las áreas de rendimiento académico, según género. 88

90
Tabla 19. Porcentajes de las escalas de calificación en las áreas de rendimiento académico, según género.

Tabla 20. Consistencia interna del FES, mediante el coeficiente Kuder Richardson 90

Tabla 21. Coeficiente de correlación de Pearson intertest y total de la Escala de Clima Social Familiar 91

Tabla 22. Coeficiente de correlación de Pearson de las dimensiones y total de la Escala de Clima Social Familiar 92

Tabla 23. Test de esfericidad de Bartlett para adecuación del análisis factorial, de la Escala de clima social 92

Tabla 24. Análisis de principales componentes de la Escala de de Clima Social 93

Tabla 25. Consistencia interna del ICE de BarOn. 94

Tabla 26. Coeficiente de correlación de Pearson entre los componentes del ICE de BarOn y Coeficiente Emocional Total 94

Tabla 27. Test de esfericidad de Bartlett para adecuación del análisis factorial, de ICE de BarOn. 95

Tabla 28. Análisis de principales componentes del ICE de BarOn 95

Tabla 29. Prueba de normalidad de los datos obtenidos en las subdimensiones de la Escala de Clima Social en la Familia	96
Tabla 30. Prueba de normalidad de los datos obtenidos en las dimensiones y en el total de la Escala de Clima Social en la Familia	97
Tabla 31. Prueba de normalidad de los datos obtenidos en los componentes y total del inventario de cociente emocional.	97
Tabla 32. Prueba de normalidad de los datos obtenidos en los componentes del rendimiento académico.	98
Tabla 33. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en clima social familiar según género.	98
Tabla 34. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en clima social familiar según género.	98
Tabla 35. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en inteligencia emocional según género.	98
Tabla 36. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en las dimensiones de inteligencia emocional según género	98
Tabla 37. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en rendimiento académico según género.	100
Tabla 38. Test de esfericidad de Bartlett para adecuación del análisis factorial de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico.	100
Tabla 39. Comunalidades de las variables de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática y comunicación.	101
Tabla 40. Análisis de principales componentes de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática y comunicación.	102
Tabla 41. Análisis de principales componentes de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática y comunicación.	102

Tabla 42. Coeficiente de correlación <i>rho de Spearman</i> entre clima social familiar e inteligencia emocional	103
Tabla 43. Coeficientes de correlación <i>rho de Spearman</i> entre clima social familiar y los componentes de inteligencia emocional.	103
Tabla 44. Coeficientes de correlación <i>rho de Spearman</i> entre las dimensiones del clima social familiar e inteligencia emocional.	104
Tabla 45. Coeficientes de correlación <i>rho de Spearman</i> entre las dimensiones del clima social familiar y los componentes de inteligencia emocional.	104
Tabla 46. Coeficientes de correlación <i>rho de Spearman</i> entre las variables clima social familiar y rendimiento académico	105
Tabla 47. Coeficientes de correlación <i>rho de Spearman</i> entre las dimensiones del clima social familiar, y rendimiento académico.	105
Tabla 48. Coeficientes de correlación <i>rho de Spearman</i> entre inteligencia emocional y rendimiento académico	106
Tabla 49. Coeficientes de correlación <i>rho de Spearman</i> entre los componentes de inteligencia emocional, y rendimiento académico	106

LISTA DE FIGURAS	Pag
Figura 1. Porcentajes de las categorías diagnósticas obtenidas en la escala de clima social en la familia	105
Figura 2. Porcentajes de las categorías diagnosticas obtenidas en la escala de clima social en la familia, según género	107
Figura 3. Diagnóstico de la capacidad emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según porcentaje	109
Figura 4. Porcentajes de diagnóstico de la capacidad emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según género	111
Figura 5. Porcentajes de las escalas de calificación en las áreas de rendimiento académico	113
Figura 6. Porcentajes de los niveles obtenidos en las áreas de rendimiento académico, según género.	115

**“CLIMA SOCIAL FAMILIAR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE QUINTO DE
SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE
VENTANILLA”**

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad establecer la relación entre el clima social familiar, inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos de quinto año de secundaria de Ventanilla. La muestra estuvo conformada por 600 estudiantes de quinto de secundaria de ambos sexos, a quienes se le aplicó la escala del clima social familiar de Moors y Trickett, el inventario de la inteligencia emocional de Bar-On y el rendimiento académico se obtuvo de las notas del curso de comunicación y matemática. Los resultados mostraron que existe relación entre las dimensiones del clima social familiar, la inteligencia emocional con el rendimiento académico en el curso de comunicación. Se halló diferencias en la escala del manejo de estrés de la inteligencia emocional entre los varones y las mujeres. Por último el rendimiento académico se relaciona con las escalas de manejo de estrés y adaptabilidad de la inteligencia emocional y con las dimensiones de relaciones y desarrollo del clima social familiar.

Palabras claves: clima social familiar, inteligencia emocional, rendimiento académico

ABSTRACT

This research aims to establish the relationship between the social familiar environment, emotional intelligence and academic performance in fifth grade students in secondary school in Ventanilla. The sample was formed by 600, both male and female, fifth grade secondary students to whom the Social Familiar Environment Scale by Moors y Trickett and the Bar-On Emotional Quotient Inventory were administered; the academic performance was taken from the communication and mathematics marks. The results revealed a relationship among the social familiar environment, emotional intelligence and academic performance dimensions and the academic performance in the communication subject. Significant differences were found in the stress management scale of the emotional intelligence among male and female students. To conclude, academic performance is associated to the stress management scales, emotional intelligence adaptability and relationships and development of social familiar environment dimensions.

Keywords: social familiar environment, emotional intelligence, academic performance

CAPÍTULO I

PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Se sabe que la familia es el órgano de socialización del niño, a través de la cual se transmiten valores, costumbres y sentido moral de una cultura determinada. Márquez (2004) refiere que la familia desempeña un papel decisivo en la formación del adolescente, y señaló que el clima social generado en la familia puede afectar las actitudes y el humor, el comportamiento y el desempeño de las personas y sus propios conceptos de sentido general de bienestar. En ese sentido, el clima familiar se presentaría como una condición que fomente el desarrollo de habilidades emocionales y un buen rendimiento académico. Por su lado, Benites (1999) afirmó que el clima social familiar son las interacciones que los padres desarrollan con los hijos en el hogar, que pueden influir en el rendimiento académico. Al respecto, se ha observado que padres permisivos que no estimulan el cumplimiento de responsabilidades como: cumplir con un horario escolar y las tareas escolares, ocasionará alumnos con bajo rendimiento escolar; también se ha observado casos en que en una familia desestructurada, incidirá en la marcha escolar del adolescente causándoles una desmotivación hacia los estudios afectando su rendimiento escolar.

Ugarriza y Pajares (2002) refieren que Bar-On (2000) definió la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Está integrado por los componentes: interpersonal, intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

Es importante conocerla relación que existe entre el clima social familiar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico, es decir cómo se relacionan la cohesión, expresividad, conflicto, autonomía, actuación , organización y control que hay dentro de las familias con las habilidades intrapersonales, interpersonales, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo, componentes de la inteligencia emocional; y estos con el rendimiento académico de los escolares. También saber si son las mujeres o lo varones los que muestran un mayor promedio en las tres variables: clima social

familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico. Y conocer como se relacionan en la familias ubicadas en los asentamientos humanos .

Existen estudios que destacan la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Por ejemplo, Parker (2004) realizó una investigación en estudiantes que se encontraban en transición a la universidad, concluyendo que los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico estaban relacionados significativamente con los siguientes escalas de inteligencia emocional: intrapersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Mientras que Fernandez Extremera y Ramos (2004) realizaron una investigación en alumnos de 3ero y 4to grado de educación secundaria y concluyeron que la escala interpersonal de la inteligencia emocional influye sobre la salud mental de los estudiantes y este afecta directamente en el rendimiento académico. También, Jaimes (2005) demostró que hay una relación significativa entre las escalas estado de ánimo, manejo de estrés y adaptabilidad y el rendimiento académico de un grupo de alumnos universitarios.

En relación con investigaciones sobre clima social familiar, Amescua y Pichardo (2002) constataron que los sujetos con niveles altos de adaptación personal son aquellos que perciben su ambiente familiar más cohesionado y poco conflictivo. Del mismo modo Amescua, Pichardo y Fernández (2002) demostraron que los adolescentes, cuyo clima familiar es percibido como elevado en cohesión, expresividad, organización, participación en actividades intelectuales e importancia atribuida a las prácticas y valores de tipo ético o religioso, así como niveles bajos en conflicto, evidencian una mayor adaptación general que sus pares, cuyas percepciones sobre la familia van en línea inversa. Por su parte Salazar (2003) halló que no existe relación significativa entre las dimensiones Relación, Desarrollo y Estabilidad del clima social familiar según su composición; existe una relación altamente significativa entre la dimensión Desarrollo del clima social familiar y los tipos de familia según su dinámica dirección favorable a las familias democráticas y en dirección desfavorable a las familias autoritarias y complacientes. En tanto que Guerra (1993) concluyó que los adolescentes de familias cohesionadas alcanzan mejor rendimiento académico que aquellos que provienen de hogares de baja cohesión.

En tal sentido, la presente investigación tratará de responder el siguiente problema: ¿Existe relación entre las dimensiones de clima social familiar, las escalas de

la inteligencia emocional y el rendimiento académico en un grupo de alumnos del 5to año de educación secundaria de Ventanilla?

1.2. JUSTIFICACIÓN

Se han reportado investigaciones que relacionan las variables clima social familiar, con rendimiento académico ó inteligencia emocional con rendimiento académico, pero no se han presentado investigaciones que relacionen las tres variables clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática y comunicación viéndose ahí un vacío teórico que esta investigación pretende llenar, estamos hablando de los mismo o son variables independientes que no se relacionan.

La presente investigación servirá para que resaltar la importancia que dentro de las familias peruanas se fomente un clima social familiar que busque el desarrollo personal de sus integrantes a través del fortalecimiento de vínculos afectivos, la comunicación, el crear espacios para el desarrollo cultural, religioso y el desarrollo de competencias emocionales que le permitan a los hijos adaptarse y responder de forma positiva frente a las demandas académicas y sociales de su entorno.

Los resultados de esta investigación nos permitirán saber cómo están percibiendo sus ambientes familiares, su inteligencia emocional y su rendimiento académico los varones y mujeres que viven en asentamientos humanos y que se encuentran terminando su formación secundaria

Los resultados de esta investigación ofrecerán información importante a la Dirección de educación del Callao, quien podrá implementar en las instituciones educativas talleres dirigidos a los padres de familia para que logren desarrollar un clima familiar que estimule la asertividad, la autonomía, la autoestima, y la motivación para el logro de metas en sus integrantes.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación entre el clima social familiar, inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos de quinto año de secundaria de Ventanilla.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. . Establecer la validez y confiabilidad de la escala de Clima social familiar de MOOS para una muestra de estudiantes de quinto de secundaria del distrito de Ventanilla.
2. Establecer la validez y confiabilidad del inventario de Inteligencia emocional de Bar-On para una muestra de estudiantes de quinto de secundaria del distrito de Ventanilla.
3. Comparar las dimensiones del clima social familiar de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.
4. Comparar las escalas de la inteligencia emocional de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.
5. Comparar el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.
6. Establecer la relación entre las dimensiones del clima social familiar y las escalas de la inteligencia emocional de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.
7. Establecer la relación entre las dimensiones del clima social familiar y el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.
8. Establecer la relación entre las escalas de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Con respecto a la inteligencia emocional se encuentran los siguientes antecedentes:

Rosario, Guerrero y Chávez (2014) realizaron una investigación para establecer diferencias entre la inteligencia emocional de estudiantes del primer ciclo de una universidad privada. La muestra estuvo conformado por 1 940 estudiantes del primer ciclo de todas las carreras de ambos sexos de 16 a 25 años a quienes se les aplicó el Bar-On de la inteligencia emocional, encontrándose que no hay diferencias en el cociente emocional total por sexo, pero hay diferencias con respecto al sexo entre los componentes interpersonal, manejo de estrés y estado de ánimo.

Quinto y Roig (2014) realizaron una investigación para analizar la inteligencia emocional entre los alumnos de secundaria y la influencia del sexo, nivel educativo y rendimiento académico. La muestra estuvo constituida por 151 alumnos de una institución secundaria de España de 2,3, y 4 del ESO, a quienes se le aplicó el EQ-i: YV de Bar-On y el promedio de las calificaciones. Los resultados indicaron que las mujeres tienen un menor promedio que los varones en las escalas de manejo de estrés y adaptabilidad, a mayor edad menor inteligencia emocional total y hay diferencias entre el nivel de inteligencia emocional global en alumnos con alto rendimiento académico.

Fortes y otros (2013) realizaron una investigación para relacionar las inteligencia emocional con la personalidad en 640 estudiantes universitarios (231 varones y 409 mujeres) del primer ciclo de las facultades de letras, ciencias sociales, ciencias de la salud y administración, a quienes se les aplicó el inventario del cociente emocional de Bar-On (versión traducida de Nelly Ugarriza) y el inventario de la personalidad NEO-PI-R. Los resultados fueron que las mujeres obtuvieron una puntuación mayor en la dimensión del del componente interpersonal. Los varones obtuvieron una mayor puntuación en las habilidades de manejo de estrés

Tapia (2012) realizó una investigación correlacional cuyo propósito es establecer la relación entre las estrategias de afrontamiento al estrés y la inteligencia emocional en una muestra de 227 víctimas de desastres de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre los 8 y 12 años de edad. Aplicó la Escala de Estrategias de Afrontamiento al Estrés en niños, que fue creada por el investigador y el inventario de Inteligencia emocional de Bar-On, que fue adaptado y estandarizado por Nelly Ugarriza. Los resultados de análisis de correlación indicaron que existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento a estrés centradas en el problema y el cociente emocional total. Igualmente encontró una relación significativa y moderada entre las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y cociente emocional total.

Sánchez (2012) realizó una investigación titulada Impacto emocional en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes del ESO, cuyo propósito fue establecer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico a 24 estudiantes del 4º año del Instituto de Educación Secundaria. Se aplicó el cuestionario TMMS-24 que evalúa tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. Concluyendo que existe una relación moderada entre el rendimiento académico y la dimensión de reparación de emociones.

Ruvalcaba y otros (2012) realizaron una investigación *La inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar*. La muestra estuvo formada por 468 padres de familias mexicanas con al menos un hijo en edad escolar, a quienes se les aplicó un cuestionario con tipo de preguntas sociodemográficos, el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) para evaluar la inteligencia emocional percibida, la escala de Normas y Exigencias (ENE-P) para identificar el estilo parental ejercido y la escala de Afectos versión para padres (EA-P) que genera información entre el tipo de comunicación que se genera entre padres e hijos. Los resultados mostraron una sólida asociación entre las variables y una validez predictiva tanto de las habilidades emocionales como del tipo de comunicación en el ejercicio de un estilo parental inductivo.

Lopez (2008) realizó una investigación titulada *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*, en una muestra de 236 estudiantes de cuatro facultades de una universidad pública de Lima; a quienes se le aplicó el inventario de inteligencia emocional de Bar-On, la escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) y se recopilaron las notas finales de 2003

de los diferentes cursos (promedio ponderado). Concluyendo que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es altamente significativa y el componente interpersonal se relaciona directamente con el rendimiento académico. Aceptando que la inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje son elementos predictores del rendimiento académico.

Sanchez, Rodriguez y Padilla (2007) realizaron una investigación titulada La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico, en una muestra de 137 estudiantes de la carrera de psicología del cuarto ciclo de una universidad pública a los que se les aplicó la escala emocional de TMMS-24 (atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones) y el rendimiento académico se obtuvo del semestre académico previo. Concluyendo que hay una correlación significativa baja y negativa con el factor de atención a los sentimientos con el rendimiento académico y ausencia de relaciones significativas en claridad emocional y reparación de las emociones con rendimiento académico.

Jaimes (2005) realizó una investigación titulada *La inteligencia emocional y el rendimiento académico*, en 91 estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Alas Peruanas, a quienes se les administró el instrumento de Ba-On-ICE. Los resultados mostraron que el cociente emocional y el rendimiento académico no están relacionados significativamente; con respecto al componente estado de ánimo total, manejo de estrés y cociente emocional de adaptabilidad se encontró relación significativa con el rendimiento académico. Los componentes cociente emocional interpersonal y cociente emocional intrapersonal no tuvieron relación significativa con rendimiento académico.

Extremera y Fernández (2004) refirieron un estudio realizado por Parker y Summerfeldt (2002), que evaluaron exclusivamente a alumnos adolescentes que se encontraban en proceso de transición de la enseñanza secundaria a la universidad. Los alumnos contestaron una versión reducida del EQiYV Baron Emocional Quotient Inventory (Bar-On 2002), los hallazgos fueron divergentes en función de cómo se operacionalizó la variable rendimiento académico, cuando se examinó la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico se constató que existía una pobre capacidad predicativa de la inteligencia emocional total sobre el desempeño académico; no obstante, algunas de las subescalas del EQiYV Baron Emocional Quotient Inventory

(intrapersonal, manejo de estrés y adaptabilidad) sí predijeron significativamente el éxito académico (en torno a un 8%-10% de las varianzas en las puntuaciones), cuando se agruparon a los alumnos que habían obtenido alto y bajo rendimiento académico se descubrió que el rendimiento académico está fuertemente vinculado con varias de las dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, adaptabilidad y manejo de estrés. De manera general, la inteligencia emocional fue un predictor para identificar a los estudiantes de primer año que iban a tener éxito académico al finalizar el semestre en la universidad. En concreto, el 82% de los estudiantes con alto rendimiento y el 91% de los estudiantes con bajo nivel académico fueron correctamente agrupados en función a sus puntuaciones en inteligencia emocional.

Rodriguez (2005), realizó una investigación titulada La inteligencia emocional y la autoeficacia en el rendimiento escolar entre alumnos del 5to año de secundaria con alto y bajo rendimiento, cuyo propósito fue analizar retrospectivamente el desempeño de 82 alumnos del 1ro hasta el 4to año de secundaria de un colegio particular. Se utilizó el instrumento de Baron Emocional Quotient Inventory (EQiYV). Los resultados mostraron que no se hallaron diferencias significativas en la inteligencia emocional en los alumnos y alumnas con alto y bajo desempeño académico, existe relación positiva entre la inteligencia emocional y la autoeficacia en el rendimiento escolar de los alumnos con alto desempeño académico, los alumnos varones con alto desempeño académico obtienen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia en el rendimiento escolar en comparación con los alumnos varones de bajo desempeño académico.

Quispe (2004) realizó una investigación titulada Niveles de inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de alto y bajo rendimiento escolar, de un colegio estatal del distrito de San Juan de Miraflores, en una muestra de 64 alumnos de ambos sexos de 15 a 17 años a quienes se les administró el instrumento de Baron Emocional Quotient Inventory (ICE) . Los resultados mostraron que existe diferencia significativa en los niveles de inteligencia emocional en estudiantes con bajo rendimiento en comparación con los de alto rendimiento, en donde los estudiantes de bajo rendimiento tienden a presentar mayor inteligencia emocional.

Los antecedentes con respecto al rendimiento académico son los siguientes:

Galicia-Moyeda, Sanchez-Velasco y Robles-Ojeda (2013) realizaron una investigación para explorar la relación entre depresión, la autoeficacia académica, la dinámica familiar y el rendimiento académico. Participaron 80 alumnos de ambos sexos de edades de entre 12 a 15 años, a quienes se les aplicó el Inventario de depresión de Kovacs, dividiéndolos en dos grupos: los que fueron identificados como deprimidos severos y el otro grupo sin depresión. A ambos grupos se les aplicó la escala de Clima Social en la familia (FES) y la escala de autoeficacia. Los resultados revelan una relación inversa entre depresión y autoeficacia total. La cohesión familiar correlaciona positivamente con la autoeficacia total y con la autoeficacia académica en los sujetos sin depresión; en cambio en los sujetos deprimidos severos el conflicto familiar correlaciona de manera negativa tanto con la autoeficacia social como la autoeficacia académica.

Sarmiento, Vargas y Gutierrez (2012), realizaron una investigación titulada Diferencias en el rendimiento escolar por género asociadas al funcionamiento familiar de los estudiantes de bachillerato. La muestra estuvo formada por 630 estudiantes de ambos sexos de bachillerato, a quienes se les aplicó La Escala del Funcionamiento Familiar para Adolescentes Escolarizados (EFFAE) que mide 6 factores: comunicación instrumental, cohesión familiar, recreación familiar, jerarquía y autoridad, independencia y autonomía y la comunicación afectiva. Los resultados indicaron que la comunicación instrumental predijo el rendimiento en varones y mujeres; y en las mujeres la cohesión familiar predijo el rendimiento escolar.

García (2012) realizó una investigación titulada *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico*, cuyo objetivo es determinar la contribución de las funciones ejecutivas y los rasgos de la personalidad al rendimiento académico. Para ello se utilizó una muestra de 139 estudiantes del cuarto grado de primaria de diferentes colegios públicos de Madrid. A quienes se les aplicó los siguientes instrumentos: Test directo e inverso para medir la función ejecutiva, la escala de inteligencia Weschler para niños IV para medir la memoria a corto plazo, el test de color CCTT para medir flexibilidad cognitiva, la prueba HDT para medir función ejecutiva toma de decisiones, el cuestionario BFQ-AT para medir los rasgos de personalidad, la prueba de RAVEN para

valorar la capacidad intelectual y los cuestionarios DEX-C y BRIEF para medir las funciones ejecutivas. Los resultados indicaron una clara correlación entre el rendimiento académico y las variables inteligencia, funciones ejecutivas y los rasgos de personalidad. Las variables que correlacionaron con mayor fuerza fueron inteligencia, la dimensión de la personalidad apertura, la memoria de trabajo y el índice de composición ejecutiva global (funciones ejecutivas en la vida diaria). Sin embargo la capacidad de toma de decisiones y las funciones ejecutivas con mayor componente emocional no correlacionaron con el rendimiento académico.

Con respecto a la familia se encuentra varias investigaciones:

Gonzales y Pereda (2009) investigaron la *Relación entre el Clima familia Social y el rendimiento académico de los alumnos de la I.E. 86502 San Santiago de Panparomás* en 30 alumnos de ambos sexos del tercer año de educación secundaria a quienes se le aplicó la escala del Clima social en la Familia de Moos y Trickett estabarriza por Abner Pereda y Olimpiades Gonzales en el 2007 y el rendimiento académico se obtuvo del registro de evaluación de los alumnos tomando en cuenta los promedios de los cursos de matemática, comunicación y Persona, Familia y Relaciones Humanas. Quienes concluyeron que existe relación significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico porque existe un índice de correlación de 14,5 con un nivel de significancia de $p < 0,05$.

Vargas (2009). Investigó acerca de la relación que ejerce la percepción del clima social familiar sobre las actitudes ante situaciones de agravios. Por ello se evaluaron 140 sujetos de ambos sexos de 18 a 24 años residentes en la provincia de Entre Ríos y Mendoza (Argentina). A quienes se les aplicaron la escala de Clima Social Familiar (FES), El cuestionario de actitudes ante situaciones de agravio y un Cuestionario Demográfico para recabar variables como edad, sexo y estado civil. Las personas que obtuvieron un mayor puntaje en la subescala de cohesión mostraron una mayor predisposición para el perdón ante el ofensor, que el que obtuvo menor cohesión familiar. Las personas que obtuvieron un mayor puntaje en la subescala expresividad mostraron a una mayor tendencia a perdonar las situaciones de agravio, que los obtuvieron un menor puntaje en expresividad.

Estevez, E., Musitu, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008) investigaron acerca de la relación existente entre el clima familiar social, clima escolar y determinados factores de

ajuste personal, como la autoestima, la sintomatología depresiva y la satisfacción de la vida con la adolescencia; en una muestra de 1319 estudiantes de ambos sexos, comprendidos entre los 11 y 16 años provenientes de siete centros escolarizados de la comunidad Valenciana de España. A quienes aplicaron la Escala de Clima familiar (FES), Escala de Clima escolar (CES) y Escala de Autoestima Global (RSS), la Escala de depresión del Centro de Estudios (CESD) y la Escala de Satisfacción con la vida. Los resultados de la investigación concluyeron que hay relación directa e indirecta entre el clima familiar positivo con la satisfacción vital del hijo adolescente, a través de su influencia en el grado de autoestima y sintomatología depresiva que este experimenta. Sin embargo no hay una relación directa entre el clima escolar y la satisfacción vital del adolescente. Se observó en este caso una relación indirecta a través del efecto que el clima escolar puede ejercer sobre el ánimo depresivo del estudiante.

García (2005) realizó una *investigación titulada Habilidades sociales, clima social familiar y el rendimiento académico* en 205 universitarios de ambos sexos, mayores de 16 años que cursaban el I ciclo de estudios de Psicología, procedentes de una universidad estatal y una privada, a quienes se le aplicó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein traducida y adaptada a nuestro país por Ambrosio Tomás entre 1994-1995 y la escala de clima social en la familia (FES) de Moos y Trickett estandarizada en el Perú por Ruiz y Guerra en 1993. Concluyendo que la subescala de la cohesión se relaciona con todas las áreas de habilidades sociales, la subescala de conflicto se relaciona de manera significativa con las habilidades sociales alternativas a la agresión, al estrés y a la planificación; la subescala de orientación intelectual-cultural se relaciona significativamente con las habilidades sociales avanzadas, habilidades alternativas a la agresión, pero no tiene relación con las habilidades relacionadas con los sentimientos y habilidades para hacer frente al estrés; en la subescala de moralidad religiosa no se relaciona significativamente con las primeras habilidades sociales y la subescala de organización se relaciona con todas las habilidades sociales, pero tiene una mayor significación con las habilidades de planificación; hay correlación alta entre el clima social familiar y las habilidades sociales, pero no hay relación significativa entre el rendimiento académico con el clima social familiar y las habilidades sociales.

Tueros (2004) realizó una investigación para establecer la relación entre la cohesión y la adaptabilidad familiar y el rendimiento académico en un 400 familias cuyos niños fluctúan entyre 8 y 12 años. Para ello se aplicó el cuestionario de FACES III Olson y el

promedio de notas obtenida en el año escolar. Concluyendo que el rendimiento académico de los alumno presenta una asociación significativa con relación a la cohesión y a la adaptabilidad familiar. También se observó que la adaptabilidad familiar en alumnos que presentan un rendimiento académico inadecuado se da en un nivel disfuncional. Sin embargo se debe afirmar que la cohesión familiar no afecta ni negativa ni positivamente a los alumnos con rendimiento académico inadecuado. Y los alumnos con altos rendimientos académicos provienen de familias en los cuales tanto la cohesión como la adaptabilidad se encuentran definitivamente altas.

Jesús (2004) realizó una investigación titulada Agresividad y las dimensiones del clima social familiar de un grupo de alumnos del 5to año de educación secundaria de un colegio estatal del distrito de Comas, cuya muestra estuvo constituida por 101 alumnos de ambos sexos, a quienes se les aplicó el cuestionario modificado de agresividad de BUSS-DURKEE y la escala de Clima Social Familiar (FES) de Moos. Concluyendo que los niveles de agresividad en la subescala de sospecha se encuentra en un nivel alto, e irritabilidad, agresividad verbal, física y resentimiento se encuentran en el nivel medio. Las dimensiones del clima familiar como: relaciones, alcanza una categoría media; desarrollo, alcanza una categoría media, y estabilidad alcanza una categoría media

Rodríguez y Torrente (2003), investigaron acerca de la relación que existe entre el clima familiar, los estilos de educación de los padres y las conductas antisociales de alumnos. La muestra estuvo formada por 641 estudiantes entre 11 y 17 años, que cursan estudios secundarios en instituciones educativas públicas de la Murcia. A quienes se les aplicó La Escala de Clima Familiar (FES), Cuestionario de Estilos Educativos de los Padres y Cuestionario de Conductas Antisociales. Después de la aplicación del cuestionario de Conductas Antisociales se formaron dos grupos: 200 estudiantes que informaron no haber cometido delitos y un segundo grupo denominado inadaptados formado por 174 estudiantes. Concluyendo que los estudiantes adaptados obtienen un mayor puntaje en las subescalas de cohesión, expresividad, moralidad-religiosidad y organización y un menor puntaje en conflicto y social recreativo: en cambio los estudiantes inadaptados obtienen un mayor puntaje en la subescala de conflicto y social recreativo y un menor puntaje en las subescalas de cohesión, expresividad, moralidad-religiosidad y organización. Con respecto al estilo educativo los estudiantes adaptados obtienen un mayor puntaje en el estilo inductivo de ambos padres (usan estrategias

basadas en el apoyo y diálogo) y los estudiantes inadaptados en el estilo autoritario de ambos padres.

Salazar (2003) realizó una investigación titulada *Clima social familiar y tipos de familia*, en un grupo de 100 adolescentes mujeres, en estado de gestación, con edades comprendidas entre 13 y 18 años de edad, a quienes se les aplicó el Inventario de clima social familiar de Moos & Trichett y el cuestionario sobre familia, embarazo y pareja elaborado por la autora. Concluyendo que no existe relación significativa entre las dimensiones Relación, Desarrollo y Estabilidad del clima social familiar según su composición; existe una relación altamente significativa entre la dimensión Desarrollo del clima social familiar y los tipos de familia según su dinámica, en dirección favorable a las familias democráticas y en dirección desfavorable a las familias autoritarias y complacientes.

Amescua, Pichardo y Fernandez (2002), realizaron una investigación titulada *Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes*. La muestra estuvo formada por 201 adolescentes de ambos sexos, se analizaron 10 variables de clima social familiar a través de la Family Environment Scale de Moos y Trickett y 5 variables de adaptación utilizando el Cuestionario de adaptación para adolescentes de Bell (1973). Los resultados indicaron que los adolescentes cuyo clima familiar es percibido como elevado en cohesión, expresividad, organización, participación en actividades intelectuales e importancia atribuida a las prácticas y valores de tipo ético o religioso; así como niveles bajos de conflicto, evidencian una mayor adaptación general que sus iguales cuyas percepciones sobre la familia van en línea inversa.

Mestre, Samper y Perez (2001) desarrollaron una investigación longitudinal para evaluar la relación del clima familiar y el desarrollo del autoconcepto, en una muestra de 333 sujetos escolarizados de instituciones educativas públicas y privados, las medias de sus edades en el primer test fue de 15.8 y en el retest de 16.8. A quienes se les aplicó el Inventario de Clima Social Familiar (FES) y la Escala de autoconcepto de Tennessee, encontrándose que las variables personales: edad y sexo modulan el autoconcepto de los adolescentes. En relación al clima familiar las subescalas de cohesión, expresividad y organización familiar guardan una relación positiva en todas las áreas del autoconcepto, mientras que la subescala de conflicto mantiene una relación negativa con el autoconcepto.

Arbieto (2001) desarrolló una investigación titulada *Niveles de autoestima y el clima social familiar, en un grupo de estudiantes de alto y bajo rendimiento escolar*, en una muestra de 76 alumnos del tercero de secundaria, de ambos sexos, con alto y bajo rendimiento escolar en la I E “Gran Amauta” de S.M.P. Utilizó la escala Clima social familiar (FES) (Moos), el Inventario de autoestima de Coopersmith, versión escolar, y el registro de notas. Concluyendo que no existe diferencia significativa entre los niveles de autoestima y clima social familiar, en un grupo de estudiantes de alto y bajo rendimiento escolar pero sí existe diferencia entre los puntajes promedios, aunque estadísticamente no significativas. El grupo de alumnos con alto rendimiento escolar tiene una categoría de autoestima muy alta y el grupo de alumnos con bajo rendimiento escolar su autoestima es promedio; en cuanto al clima social familiar ambos grupos se ubican en categoría media.

Jiménez, Ferro, Gómez y Parra (1999) investigaron acerca de la relación entre el tipo de centro educativo donde estudia y el clima familiar y la localidad donde viven y el clima familiar. Para ello se trabajó con una muestra de 923 sujetos comprendidos entre 13 y 16 años que estudian en los colegios de Murcia, a quienes se les aplicó la Escala de Clima Social en la familia (FES) y un cuestionario para ubicar, el tipo de colegio, edad, sexo, número de hermanos, localidad donde viven y estado de sus padres. Encontrando que la subescala de conflicto correlaciona negativamente con la subescala de cohesión, de orientación moral-religiosa y la organización. La subescala de control correlaciona negativamente con la subescala de autonomía y expresividad. También encontraron que el tipo de centro educativo no tiene ninguna relación con el nivel de clima familiar de los sujetos evaluados. Y el entorno rural o urbano donde viven sí influye en el nivel de clima familiar. Así como las familias que tienen mayor número de hermanos tienden a presentar un mayor número de retraso escolar.

Salinas, Rojas, Matos y Zagarra (1999) investigaron acerca de la relación entre el clima familiar y el autoconcepto, en una muestra de 126 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria con sus respectivas familias, a quienes se les aplicó el instrumento del Inventario de Clima Familiar (FES) y el Inventario del Autoestima de Coopersmith. Concluyendo que a mayor nivel de clima familiar se incrementa el nivel de autoestima de sus hijos.

Guerra (1993) realizó una investigación titulada *Clima familiar del adolescente y su influencia en el rendimiento académico*; en la que estandarizó el Test del Clima Social de la Familia con una muestra de 180 jóvenes adolescentes de un colegio estatal de San

Juan de Miraflores, y llegó a la conclusión de que la cohesión en el clima familiar es una variable que diferencia a los adolescentes en sus logros escolares. Así, alumnos de hogares cohesionados alcanzan un mejor rendimiento académico que aquellos provenientes de hogares con baja cohesión. Las dimensiones referidas a Relaciones, Desarrollo y Estabilidad en el tipo de clima hogareño, no plantea diferencias que puedan repercutir en el rendimiento académico de sus hijos.

2.2.BASES TEÓRICAS DEL ESTUDIO

2.2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional es un constructo importante que todas las personas deben desarrollar para poder facilitar la interrelación con las personas y lograr el bienestar emocional.

Antes de iniciar el desarrollo del concepto de inteligencia emocional debemos de explicar cómo fue evolucionando el concepto de inteligencia

A. Inteligencia

La inteligencia es un concepto que ha sido estudiado desde diferentes enfoques y que ha ido evolucionando a través del tiempo. La investigación sobre inteligencia se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características y por otra parte se descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo Galton (1822-1911) bajo la influencia de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre genios donde aplicaba la campaña de Gauss. También en la época de Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. Pero a partir de Binet es cuando se habla de medición de la inteligencia, en 1905 Binet elabora el primer test de inteligencia a partir de una demanda del Ministerio de Educación Francés, con el objeto de identificar a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlo de los que requerían una educación especial. Este test buscaba predecir qué alumnos tendrían éxito en el rendimiento escolar. De este modo quedó unido al concepto de inteligencia al éxito escolar, en un momento en que comenzaba a llevarse a cabo una política de escolarización de la población en los países más avanzados.

Más tarde Terman (1916) a pedido del gobierno de los Estados Unidos desarrollo nuevos test para evaluar a los inmigrantes recién llegados y a 1 7000, 000 soldados que

habían participado en la Primera Guerra Mundial, fue la primera administración masiva de los test en el mundo. Para algunos psicólogos los resultados indicaron la inferioridad de algunas personas que no compartían la herencia anglosajona, estos resultaron originaron la ley de inmigración de 1924 que redujo los cupos de migración para Europa del Norte y del Oeste. Es posible que Binet se hubiera horrorizado al saber que su test se había utilizado para sacar estas conclusiones. (Myres, 2006)

En esta definición tradicional se define a la inteligencia como la capacidad de responder a los items o reactivos de un test de inteligencia, desde este punto de vista la inteligencia es una habilidad general que se encuentra en todos los individuos en distintos grados (Vásquez, 2005).

Spearman en 1927 establece el factor “g” como índice general de la inteligencia. Dicho factor subyace al desempeño de la inteligencia en todos sus aspectos y es el que se mide en los test de inteligencia. Es decir ese factor siempre sobresale, así nos encontremos resolviendo un test de razonamiento lógico o navegando en el alta mar.

En 1938 Thurstone rechaza la teoría de una inteligencia general de Spearman y propone que la inteligencia humana está formada por aptitudes independientes que explican la varianza en ciertos grupos de tareas. Propone siete aptitudes: la comprensión y la fluidez verbal, habilidad numérica, percepción espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción.

Raymond Cattell en 1963 por medio de las técnicas de análisis factorial determinó que la inteligencia se puede separar en dos componentes comparativamente independientes a las cuales denominó inteligencia cristalizada e inteligencia fluida. La inteligencia cristalizada comprende los conocimientos que las personas han adquirido y la capacidad de tener acceso a ese conocimiento, se mide por medio de pruebas de vocabulario, aritmética e información general. La inteligencia fluida es la capacidad de ver relaciones complejas y resolver problemas, se mide por medio de pruebas de diseño de bloques y visoespaciales en las que la información antecedente necesaria para resolver un problema ya está incluida o es evidente. La inteligencia cristalizada permite afrontar los retos concretos recurrentes de la vida, la inteligencia fluida nos ayuda a resolver problemas novedosos y abstractos. (Gerrig y Zimbardo, 2005)

Guilford en 1961 en respuesta a los modelos anteriores propone 120 aptitudes todas ellas teóricamente independientes una de otras. Si las primeras posiciones fueron

demasiado reduccionistas esta cayó en el extremo opuesto puesto que cualquier cosa que ocurra a escala mental podría ser considerada como un acto de inteligencia.

Todos estos conceptos elaboran conceptos de la inteligencia relacionados con el éxito académico, dejando los aspectos emocionales, como elementos facilitadores o perturbadores del rendimiento y no como eje central del desarrollo y como predictor del éxito personal.

Robert Sternberg en 1985 propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Inteligencia analítica proporciona las habilidades básicas del procesamiento de información que las personas aplican a muchas tareas familiares de la vida. Sternberg identifica tres componentes que son centrales para el procesamiento de información: a) componentes de adquisición del conocimiento, para el aprendizaje de hechos nuevos. b) componentes de desempeño para estrategias y técnicas de solución de problemas. c) componentes metacognitivos para la selección de estrategias y monitoreo del camino hacia el éxito. La inteligencia creativa incluye la capacidad de las personas para manejar dos extremos: problemas novedosos o problemas rutinarios. La inteligencia práctica implica la capacidad de adaptarse a contextos nuevos y diferentes, para seleccionar contextos apropiados y para moldear de forma eficaz el ambiente ajustándolo a las necesidades del individuo. La inteligencia práctica es lo que las personas denominan sabiduría callejera o sentido para los negocios. (Gerrig y Zimbardo, 2005)

Ceci y Jeffrey Liker (1986) informan que la pericia de los aficionados a las carreras de caballos para asignar desventajas a los caballos, es una tarea cognitiva práctica pero compleja, no está relacionada con las puntuaciones que obtuvieron en los test de inteligencia. (Myers, 2006). Entonces se puede tener una inteligencia práctica sin tener un alto puntaje en el CI.

Howard Gardner en 1983 postuló la idea que la inteligencia es un conjunto de facultades. Observó que una lesión cerebral puede disminuir una capacidad pero no otras y que las diferentes habilidades permitieron que nuestros antepasados se enfrentaran a diversos desafíos ambientales. También estudió a las personas con capacidades excepcionales, incluyendo a las que se destacaban en solo una. Las personas con el síndrome del sabio generalmente obtienen puntuaciones mínimas en los test de inteligencia pero poseen alguna capacidad en informática, dibujo, memoria musical, entre otras. A partir de estos datos Gardner sostiene que no tenemos una inteligencia sino que tenemos múltiples inteligencias, cada una independiente de la otra. Propone que tenemos

ocho inteligencias: la inteligencia lingüística, la inteligencia matemática, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia corporal, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. (Myers, 2006)

Los críticos de Gardner dicen que la inteligencia es una capacidad mental. Las capacidades de las que podemos prescindir como la música y el atletismo se consideran talentos y no inteligencias. Gardner explica que todas las inteligencias tienen un valor intrínseco y es la cultura y el contexto que confieren un mayor valor a algunas capacidades que a otras.

Tanto Sternberg como Gardner coinciden en que diferentes tipos de inteligencia pueden contribuir al éxito en la vida.

B. Emoción

Las emociones se experimentan a diario estás esperando tu movilidad para ir al trabajo no llega, pasan 20 minutos y no lo hace, experimentas cólera. De camino al trabajo ves una persona pidiendo limosna te sientes triste por su situación y le brindas unas monedas. Las personas no podrían sobrevivir sin las emociones, nos hacen actuar de manera determinada o no nos hacen actuar. Las emociones nos ayudan a protegernos.

La palabra emoción proviene del latín *motere* que significa “mover”, produce un movimiento interno y externo generando una conducta en la persona.

Charles Darwin en 1872 publicó “La expresión de las emociones en el hombre y los animales” a través de ella trataba de demostrar que existe esquemas de comportamiento congénito para las emociones, más importantes, como la alegría, la tristeza, la indignación y el miedo.

Bisquerra define a la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone la acción, (Citado por Morales, López y Hedlefs, 2009) . La emoción es una respuesta a un acontecimiento interno o externo. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas.

Una emoción se activa a partir de un acontecimiento. La percepción del acontecimiento puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento puede ser

interno o externo; actual, pasado o futuro; real o imaginario. Un acontecimiento interno, puede ser un dolor de estómago que hace que me dirija al médico, los pensamientos también activan emociones, imaginar que si no obtengo un dieciséis en una prueba de recuperación tendré que llevar el curso nuevamente.

Según la teoría automática de Arnold (1960), aceptada por la mayoría de estudiosos de la emoción, existe un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos. En esta valoración está presente el grado en que se percibe el acontecimiento como positivo o negativo. Lo que produce emociones distintas. Cuando se habla de emociones positivas es porque el acontecimiento se valora como un progreso hacia los objetivos, hacia el bienestar. Cuando el acontecimiento se valora negativamente (un obstáculo, un peligro, una dificultad, una ofensa, etc) genera emociones negativas.

Influye en la valoración de los acontecimientos muchos factores: significado del acontecimiento, atribución causal, evaluación de las habilidades de afrontamiento, experiencia previa, aprendizaje, contexto, etc.

Esto hace que un mismo acontecimiento pueda ser valorado de distintas formas según la persona. Un ejemplo en un partido de fútbol . Cuando se marca un gol, la valoración es diametralmente diferente por parte de los seguidores de los distintos equipos: unos se alegran y otros se entristecen. Ante una suspensión un alumno puede experimentar rabia, otro tristeza y otro vergüenza. Entonces la emoción no depende del acontecimiento sino de la forma que tenemos de valorarla.

El proceso de valoración es un constructo de la teoría de Lazarus . Incluye un conjunto de toma de decisiones en función de la percepción que se tiene en un momento dado de los efectos que pueden tener las informaciones recibidas en el bienestar personal.

Lazarus argumenta que una vez que se ha producido la valoración automática o primaria, se produce una valoración cognitiva o secundaria, en la cual nos preguntamos estoy en condición de hacer frente a esta situación? Si la respuesta es afirmativa, la respuesta fisiológica disminuye su intensidad y estoy en mejores condiciones de manejar la situación. En cambio, si valoro que no estoy en condiciones de hacer frente a la situación la intensidad neurofisiológica se puede ver acentuada hasta el punto de perder el control personal. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

Scherer (1999) señala que la valoración toma en consideración la novedad del acontecimiento, si es agradable o no, la relevancia respecto a los objetivos, familiaridad, predecibilidad, si es repentino, resultados probables, expectativas, urgencias, control, entre otros. Las valoraciones se producen en fracciones de segundos. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción del ambiente provocativo. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros.

Según la teoría de la valoración podemos aprender a valorar los acontecimientos de tal forma que se pueda disminuir el impacto negativo que puede ocasionarnos.

Los componentes de la emoción son tres: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

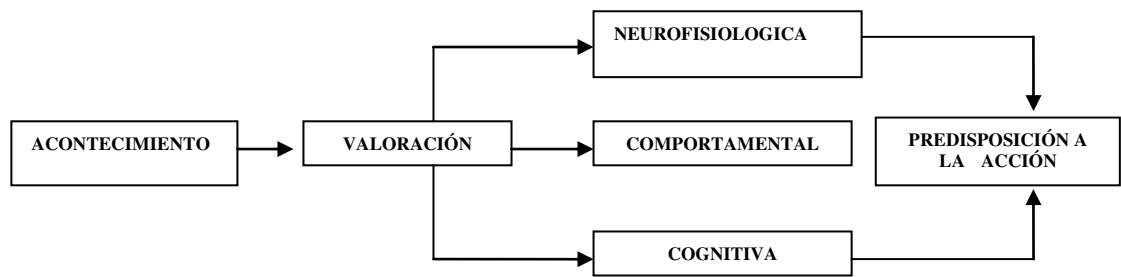
El componente neurofisiológico: consiste en las respuestas como la taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio de tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos transmisores.

El componente comportamental: el comportamiento de un individuo permite inferir que tipo de emociones que está experimentando. El lenguaje no verbal, las expresiones del rostro y el tono de voz aportan señales de bastante precisión. Este componente se puede aprender .

El componente cognitivo permite tomar consciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla en función del lenguaje. Este componente coincide con lo que denominan sentimiento. Por ejemplo se dice: siento un miedo que no puedo controlar, es una expresión que nos muestra que estamos tomando consciencia de nuestras emociones.

Es importante que las personas identifiquen sus emociones, es una forma de conocernos a nosotros mismos.

Desde la educación emocional podemos intervenir en cada uno de los componentes: en el componente neurofisiológico supone aplicar técnicas de relajación, respiración, control físico-corporal. En el componente comportamental puede incluir el desarrollo de habilidades sociales. Y en el componente cognitivo incluye reestructuración cognitiva, introspección, meditación, cambio de atribución causal, entre otros.



Tomado de Morales, López y Hedlefs, 2009, p.20

La emoción depende de la valoración que la persona atribuya al acontecimiento, si es positivo experimentará emociones positivas y si es una valoración negativa experimentará emociones negativas. y es ahí donde interviene la educación emocional se debe de enseñar a las personas a tener conductas adaptativas frente a las emociones negativas y no conductas desadaptativas que generará violencia y afectará el bienestar emocional de las personas.

Por ello es importante que la sociedad valore la educación emocional como una estrategia que ayudará a mejorar la salud mental de las personas.

C. Origen y Desarrollo histórico de la inteligencia emocional

En la actualidad existe numerosas investigaciones que se han desarrollado para destacar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, laboral y cómo influye en el bienestar personal. Sin embargo es importante conocer los antecedentes de este concepto.

Thorndike en 1920 introduce el concepto de inteligencia social, refiriéndose como la capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas, para actuar sabiamente en las relaciones humanas.

Mayer, Salovey y Caruso en el 2000 afirman que un antecedente importante es el trabajo realizado por Leuner en 1966 quién publica un artículo en alemán cuya título era “La inteligencia emocional y la emancipación, en él se plantea como muchas mujeres rechazan nuevos roles sociales a causa de su baja inteligencia emocional (Enriquez, 2011).

Payne (1986) presenta un artículo donde plantea el eterno problema entre emoción y razón, y propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. La ignorancia emocional puede ser destructiva, por esto, los gobiernos podrían ser receptivos y preocuparse por los sentimientos individuales. (Enriquez, 2011).

En 1990 Salovey y Mayer desarrolla la teoría de la inteligencia emocional y establece los criterios para medirla. Definen a la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, para discriminar entre ellos, y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones. En 1997 los autores propusieron una definición más completa de la Inteligencia emocional como la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. (Danvilla, 2010)

Daniel Goleman periodista y psicólogo norteamericano en 1995 escribió su libro Inteligencia emocional y sacudió al mundo, inmediatamente las personas empezaron a hablar de este concepto que antes solo se maneja en el mundo académico. Para Goleman la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los otros y con nosotros mismo.

Bar-On en 1997 publicó su primera versión de The Emotional Quotient Inventory, es ahí donde se acuña por primera vez el término EQ (Coeficiente emocional). Define a la inteligencia emocional como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno.

Desde inicios del siglo XXI se han realizado numerosas investigaciones empíricas de los efectos de tener desarrollado una inteligencia emocional, en la actualidad se cuenta con un marco teórico amplio y se han desarrollado numerosos programas tanto en el ámbito educativo, empresarial y militar con el objetivo de desarrollar la inteligencia emocional en las personas, eso nos indica que la sociedad ha entendido la importancia de este concepto.

D. Modelos de la inteligencia emocional:

Existen diversos modelos que definen la inteligencia emocional e identifican sus componentes. A continuación se desarrollarán el modelo de las habilidades y los modelos mixtos.

D.1. Modelo de Habilidades:

D.1.1. Modelo de Mayer y Salovey

Desde el modelo de Salovey y Mayer (1997) la inteligencia emocional es definida como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Los autores plantean el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (Regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual) . Así, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas. Las habilidades a desarrollar son:

- ✓ Percepción, evaluación y expresión de las emociones.

Esta habilidad hace referencia a la exactitud con la que los individuos pueden identificar en uno mismo sus emociones. Y reconocer las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como gestualmente, en el rostro y en el cuerpo de las personas; incluso distinguir el contenido emocional de un evento o situación social.

Y la habilidad para expresar sus emociones de una forma adecuada.

- ✓ La emoción como facilitadora del pensamiento.

Esta habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las emociones positivas se relacionan con pensamientos creativos y son adecuados para resolver problemas que necesitan de reestructuración, razonamiento inductivo, ruptura del pensamiento convencional y relacionar conceptos aparentemente asociados. En cambio las emociones de tristeza son óptimas para desarrollar labores

relacionadas con la detección de errores, atención sistemática de la información, razonar de forma deductiva y solucionar problemas que requieren de un procesamiento lógico de la información.

✓ Comprensión emocional.

Responde a dos habilidades: habilidad para etiquetar las emociones incluyendo emociones complejas y sentimientos simultáneos y la habilidad para entender las relaciones asociadas con las emociones.

✓ Regulación de las emociones.

Es la habilidad más compleja porque consiste en manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas ya sean positivas o negativas. En esta habilidad se distinguen dos habilidades: habilidad para abrirse a los sentimientos o emociones y habilidad para reflejar y regular emociones que generan crecimiento emocional o intelectual.

Regular las emociones significa percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, pero sin permitir que nos abrume o gobierne de forma que no llegue a nublar nuestra forma de pensar, sino que percibamos el sentimiento, lo sintamos y vivenciamos, pero podamos pensar y no generar un pensamiento y comportamiento basado en el arrebato y la irracionalidad.

Una persona emocionalmente inteligente ante una situación elige bien los pensamientos a los que va prestar atención con el fin de no dejarse llevar por su primer impulso, e incluso aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.

Además deberá de incluir la habilidad para regular las emociones ajenas.

Mayer, Salovey y Caruso en el 2000 evalúan la inteligencia emocional a través de pruebas de rendimiento objetivo . Desarrollaron un test que tiene 12 subescalas de la Inteligencia emocional a la que denominaron Escala Multifactorial de la inteligencia emocional (MEIS). Este test tiene la ventaja de medir la conducta real de la persona y no la conducta referida por la propia persona, por lo que parece ser menos sensible a sesgo de representación y deseabilidad social.

Mayer, Salovey y Caruso en el 2002 propusieron un test más renovado al que denominaron MSCEIT que tenía las mismas dimensiones y el mismo tipo de aplicación. Basada en la idea que la inteligencia emocional incluye la solución de problemas emocionales mediante el uso de las emociones. Los índices de confiabilidad fueron excelentes para el test ($r = .88$) y los de las cuatro dimensiones ($r = .076$ y 0.91)

también. Este test cumple con los cuatro criterios necesarios para ser considerados un test de inteligencia: a) está operacionalizado como un conjunto de habilidades b) es objetivo c) sus puntuaciones correlacionan con otras medidas de inteligencia d) las puntuaciones mejoran con la edad. (Chamarro y Oberst, 2004)

D.2. Modelo Mixtos

Estos modelos combinan los rasgos del comportamiento y estable y de la personalidad (empatía, asertividad, impulsividad y optimismo)

D.2.1. Modelo de Goleman

Goleman se sitúa en un modelo que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la Inteligencia emocional en contraposición con Bar-On quien afirma que la inteligencia emocional es no cognitiva. Sin embargo él defiende la idea que el cerebro emocional es anterior al racional, pero reivindica la relación entre lo cognitivo y emocional.

Este modelo concibe cinco competencias emocionales:

Consciencia emocional es la capacidad de reconocer el sentimiento en el mismo momento que surge, es decir ser consciente de los propios estados internos, de los recursos y de las intuiciones. Solo quién sabe porque se siente y cómo se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.

- Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones implica la capacidad de controlar los propios estados emocionales, los impulsos y los recursos internos; en definitiva, un control que moviliza hacia la adaptación de los sentimientos al momento.

Motivación : La persona ha de saber motivarse a sí misma y esto es facilitado por la existencia de tendencias emocionales que conducen hacia la consecución de unos objetivos delimitados por el individuo. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar más atención para la automotivación, el dominio y para la creatividad.

Empatía: es el reconocimiento de las emociones ajenas, es decir, es la toma de consciencia o el conocimiento de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones ajenas.

✓ Control de las relaciones hace referencia a la capacidad de relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas. Manejar las relaciones, el “arte” de las relaciones es en gran medida la habilidad de manejar las emociones propias y de los demás, empleando ciertas habilidades específicas que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal. Posteriormente, Goleman (1999), introduce el término de influencia, el cual pertenece a la dimensión de aptitudes sociales y la vincula, al igual que Cooper y Sawaf (1998), con la habilidad para convencer a la gente e implementar tácticas de persuasión efectivas.

	Aptitud específica	Aptitud medida
Aptitud personal	Autoconocimiento	Conciencia emocional, autoevaluación precisa y confianza en uno mismo
	Autorregulación	Autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación
	Motivación	Afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo
Aptitud social	Empatía	Comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad y conciencia política.
	Habilidades sociales	Influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador de cambio, establecer vínculos y habilidades de equipo.

Fuente: Goleman (2002, pp45-46)

D.2.2. Modelo de Bar-On:

Reuven Bar-On psicólogo de origen israelita, fundamenta su modelo en:

- La teoría de Darwin, quién destacó la relevancia de las emociones como medio de supervivencia y adaptación .
- En la teoría de Thorndike sobre la inteligencia social

- En la teoría de Weschler sobre la importancia de los factores no intelectuales de la inteligencia
- Y en la definición de la alexitimia desarrollada por Sifneos (en 1972 Sifneos elabora el constructo de alexitimia para definir la falta de emociones. Este concepto es primordial para explicar la falta de comprensión ante las emociones, no encontrando palabras para expresar el propio estado emocional (Bar-On, 2006)

Es así como Bar-On define la inteligencia emocional como una capacidad no cognitiva, unas competencias y habilidades que tienen poder de influencia en el afrontamiento del ambiente. Como resultado, Bar-On define la inteligencia emocional como un conjunto habilidades y conocimientos emocionales que se manifiestan en la forma efectiva de afrontar las dificultades que se van presentando en la vida. Este afrontamiento exitoso observado en la relación con los individuos y con el medio ambiente es consecuencia de una capacidad que se centra en comprender, ser consciente, controlar y expresar las emociones de una manera adecuada y esto depende de características de la personalidad. (Fulquez, 2010)

Bar-On define la inteligencia emocional, como “conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influye en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (Ugarriza, 2004, p.13)

Para Bar-On una persona emocionalmente inteligente es aquella que se entiende así mismo, entiende y se relaciona con los demás y enfrenta con éxito todas las exigencias diarias, los desafíos y presiones. Esto se basa en nuestra capacidad intrapersonal de ser consciente de nosotros mismos, para entender nuestras fortalezas y debilidades y para expresar nuestros sentimientos y pensamientos de forma no destructiva. Y en la capacidad interpersonal de ser consciente de las emociones sentimientos y necesidades de los demás y mantener una cooperación constructiva y mutuamente satisfactoria con los demás. La persona emocionalmente inteligente es generalmente optimista, realista, flexible y exitosa ante la resolución de problemas y en el afrontamiento a situaciones de estrés, sin perder el control. (Bar-On , 2006).

El modelo de Bar-On es multifactorial y se relaciona con el potencial para el rendimiento, antes que con el rendimiento en sí mismo, es un modelo orientado en

el proceso antes que un modelo orientado a los logros. Nos permitirá saber si las personas tienen el potencial para responder de forma exitosa a las demandas de su entorno.

El modelo de Bar-On puede ser analizada desde dos perspectivas: sistémica y topográfica.

La visión sistémica comprende los cinco componentes de la IE: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo. A continuación explicaremos cada uno de estos componentes con sus subcomponentes.

A. Componente intrapersonal (CIA): se refiere a la capacidad de ser consciente de nuestras emociones y de nosotros mismos, para entender nuestras fortalezas y debilidades y para expresar nuestros sentimientos de forma no destructiva. Comprende los siguientes subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

a.1. Conocimiento emocional de sí mismo(CM): Es la capacidad que demuestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos. No solo es la capacidad de ser conscientes de sus propios sentimientos y emociones, sino también de diferenciar de entre ellos, conocer lo que ese está sintiendo y porque y saber que ocasionó dichos sentimientos. Serias deficiencias en esta área fueron encontradas en condiciones alexitimicas (imposibilidad de expresar los sentimientos en una forma verbal.

a.2. Asertividad (SE) : Es la capacidad que tiene el individuo de expresar sus sentimientos, creencias y pensamientos y defender sus propios derechos en una forma no destructiva. Está compuesta por tres componentes básicos:

- La capacidad de manifestar los sentimientos (por ejemplo aceptar y expresar la ira, el aprecio y los sentimientos sexuales.
- La capacidad de expresar las creencias y pensamientos abiertamente (por ejemplo ser capaz de manifestar las opiniones, el desacuerdo y asumir una posición definida, aun si le es emocionalmente difícil hacerlo e incluso si el individuo tiene algo que perder al hacerlo).
- La capacidad de defender los derechos personales (por ejemplo no permitir que otros los molesten o se aprovechen de él)

a.3. Autoestima : Es la capacidad que muestra el individuo de respetarse y aceptarse a si mismo como una persona básicamente buena. El respetarse a si mismo esta esencialmente relacionado con lo que uno es. La autoaceptacion es la capacidad de aceptar los aspectos percibidos como positivos y negativos de un individuo, así como también las propias limitaciones y potencialidades. Este componente conceptual de la inteligencia emocional está relacionado con los sentimientos de seguridad, fuerza interior, autoseguridad, autoconfianza y los de autoeducación. Sentirse seguro de uno mismo depende del autorespeto y la autoestima, que se basan en un sentido muy bien desarrollado de identidad. Una persona con una buena autoestima siente que está realizada y satisfecha consigo misma.- En el extremo opuesto se encuentran los sentimientos de inadecuación personal e inferioridad.

a.4. Autorrealización : Consiste en desarrollar sus propias capacidades potenciales. Este elemento del componente emocional se manifiesta al involucrarse en proyectos que conduzcan a una vida más plena, provechosa y significativa. El esforzarse por desarrollar el potencial de uno mismo implica desempeñar actividades agradables y significativas y puede significar el esfuerzo de toda una vida y un compromiso entusiasta con metas a largo plazo. La autorrealización es un esfuerzo dinámico, progresivo de esfuerzo por lograr el máximo desarrollo de sus propias aptitudes, habilidades y talentos del individuo. Este factor está relacionado con el intentar permanentemente en dar lo mejor de uno mismo y la superación en general. La emoción que siente una persona por sus propios intereses le da la energía necesaria y le motiva a continuar. La autorrealización está relacionada con los sentimientos de autosatisfacción.

a.4. Independencia : Es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse asimismo en su forma de pensar y actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional. Las personas independientes confían en si mismas al momento de considerar y tomar decisiones importantes. Sin embargo, al final podrían buscar y tener en cuenta las opiniones de los demás antes de tomar la decisión correcta por si mismo; el consultar con otras personas no es necesariamente una señal de dependencia. En esencia, la independencia es la capacidad de desempeñarse autónomamente en contraposición a la necesidad de protección y apoyo. Las personas independientes evitan apoyarse en otras para satisfacer sus necesidades emocionales. La capacidad de ser independiente radica en su propio nivel de autoconfianza, fuerza interior y deseo de lograr las expectativas y cumplir las obligaciones, sin convertirse en un esclavo de ellas.

B. Componente interpersonal (CIE): se refiere a la capacidad de ser consciente de los sentimientos de los demás, las preocupaciones y necesidades; ser capaz de establecer y mantener la cooperación constructiva y mantener relaciones satisfactorias con los demás. Comprende los siguientes subcomponente: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

b.1. Relaciones interpersonales : Implica la capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizada por la intimidad y el dar y recibir afecto. La mutua satisfacción incluye los intercambios sociales significativos que son potencialmente provechosos y agradables. La habilidad de mantener relaciones interpersonales positivas se caracteriza por la capacidad de dar y recibir aprecio y afecto, e implica un grado de intimidad con otro ser humano. Este componente no está solo relacionado con el deseo de cultivar buenas relaciones amígales con otros, sino con la capacidad de sentir tranquilidad y comodidad con dichas relaciones y manifestar expectativas positivas relacionadas con el intercambio social. Por lo general, esta habilidad emocional requiere mostrar sensibilidad hacia otros, un deseo de establecer relaciones y sentirse satisfechos con ellas.

b.2. Responsabilidad Social : Es la capacidad de demostrarse a si misma como un miembro colaborador, cooperador y constructivo de un grupo social. Implica actuar en forma responsable, aun si esto significa no obtener ningún beneficio personal. Las personas socialmente responsables muestran una conciencia social y una genuina preocupación por los demás, la cual es manifestada al asumir responsabilidades orientadas a la comunidad. Este componente se relaciona con la capacidad de realizar proyectos para y con los demás, aceptar a otros, actuar de acuerdo con la propia conciencia y acatar las normas sociales. Estas personas poseen sensibilidad interpersonal y son capaces de aceptar a otros y utilizar sus talentos para el bienestar de la colectividad y no solo de sí mismos. Las personas que muestran deficiencia en esta área podrían manifestar actitudes antisociales, actuar en forma abusiva con los demás y aprovecharse de ellos.

b.3. Empatía: Es la capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás. Es “captar” lo que otras personas sienten. Ser empático significa ser capaz de “entender emocionalmente” a otras personas. Las personas empáticas cuidan de las demás y muestran intereses y preocupaciones por ellas.

c. Componente de adaptabilidad (CAD): se refiere a la capacidad de qué hacer para responder a los cambios personales e interpersonales y del medio ambiente. El éxito en este componente significa que podemos comprender los problemas e idear soluciones eficaces para los problemas que surgen en el ámbito personal, laboral y social. Comprende los siguientes subcomponentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

C.1. Solución de problemas: Es la capacidad de identificar y definir los problemas así como generar y aplicar potencialmente las soluciones efectivas. La aptitud para solucionar los problemas es multifacética en naturaleza e incluye la capacidad para realizar el proceso de :

- Determinar el problema y sentir la confianza y motivación para manejarlo de manera efectiva.
- Definir y formular el problema tan claramente como sea posible
- Generar tantas soluciones como sean posibles.
- Tomar una decisión para aplicar una de las soluciones.
- La capacidad de solucionar los problemas está relacionada con la capacidad de ser consciente, disciplinado, metódico y sistemático para preservar y plantear los problemas. Esta habilidad se encuentra relacionada con el deseo de entregar lo mejor de uno mismo y enfrentar los problemas, más que evitarlos.

C.2. Prueba de la realidad : Es la capacidad que demuestra el individuo de evaluar la correspondencia entre lo que experimenta y lo que objetivamente existe. El determinar el nivel de correspondencia entre lo que una persona experimenta y lo que en realidad existe implica una búsqueda de evidencia objetiva para confirmar, justificar y sustentar los sentimientos, percepciones y pensamientos. La habilidad de probar la realidad involucra “el captar” la situación inmediata, intenta mantener la situación en la perspectiva correcta y experimentando las cosas como en realidad son, sin fantasear o soñar con respecto a ellas. El énfasis se encuentra en el pragmatismo, objetividad, adecuación de la propia percepción y validación de las propias ideas y pensamientos. Un aspecto importante de este factor es el nivel de claridad perceptual que resulta evidente al tratar de evaluar y manejar las situaciones, esto implica la capacidad de concentración y enfoque cuando se estudian las distintas formas de manejar las situaciones que se originan. La habilidad para probar la realidad está asociada con la falta de abstracción del mundo exterior, un

entendimiento de la situación inmediata y la lucidez y claridad necesaria en los procesos de percepción y pensamiento. En términos simples, la habilidad que demuestra un individuo para probar la realidad es la capacidad que tiene de “dimensionar” adecuadamente la situación inmediata.

c.3. Flexibilidad : Es la capacidad que demuestra una persona para adecuar sus propias emociones, pensamientos y comportamientos a distintas situaciones y condiciones cambiantes. Este componente de la inteligencia emocional alude a la capacidad total de un individuo para adaptarse a las circunstancias impredecibles, dinámicas y que no le son familiares. Las personas flexibles son ágiles, sinérgicas y capaces de reaccionar al cambio sin mostrar rigidez. Estas personas son capaces de cambiar sus opiniones cuando la evidencia sugiere que están equivocadas. Por lo general, tiene una mente abierta y son tolerantes a las distintas ideas, orientaciones, formas y prácticas.

d. Componente de manejo de estrés (CME): se refiere a la capacidad para tratar con las emociones, para que ellas trabajen para nosotros y no contra nosotros. Comprende los siguientes subcomponentes: Tolerancia al estrés y control de impulsos

d.1. Tolerancia al estrés: Capacidad que tiene el individuo de resistir a las circunstancias adversas y a las situaciones llenas de estrés sin “desmoronarse” enfrentando activa y positivamente la tensión. Es la capacidad que permite sobrellevar las situaciones difíciles sin sentirse demasiado abrumado. Esta habilidad se basa en :

- La capacidad de elegir cursos de acción para enfrentar al estrés.
- Una disposición optimista hacia las experiencias nuevas y el cambio en general, así como a la propia capacidad de sobrellevar exitosamente un problema específico.
- El sentimiento de que uno mismo pueda controlar e influir en la situación que origina el estrés. Este componente es muy similar a lo que se le denomina “resistencia del ego” y “manejo positivo”. La tolerancia al estrés incluye tener en cuenta una variedad de respuestas adecuadas a las distintas situaciones estresantes y se encuentra a la capacidad para mantenerse relajado y sereno para enfrentar de manera calmada las dificultades, sin ser manejado por las emociones fuertes.

d.2. Control de impulsos: Es la capacidad que muestra el individuo para resistir o controlar un impulso, arranque o tentación para actuar. Este factor implica la capacidad de aceptar los impulsos agresivos de uno mismo, estando sereno y controlando la agresión, hostilidad y la conducta irresponsable. Los problemas en el control de los impulsos se manifiestan mediante la poca tolerancia a la frustración, la impulsividad, la

dificultad para controlar la ira, el comportamiento abusivo, la pérdida del autocontrol y la conducta explosiva e impredecible.

e. Componente de estado de ánimo general (CAG): se refiere a la capacidad de disfrutar de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general y de la sensación de satisfacción que se tiene de la vida. Su presencia facilita la presencia de la motivación y la capacidad para resolver problemas personales y de los demás. Comprende la felicidad y el optimismo.

e.1. Felicidad: Es la capacidad que tiene una persona para sentirse satisfecho con su propia vida, disfrutar de si mismo y de otros y divertirse. La felicidad comprende la autosatisfacción, estar contento en general y la capacidad de disfrutar de la vida. Implica la capacidad de disfrutar de diversos aspectos de la propia vida. Las personas felices se sienten bien y cómodas tanto trabajando como descansando, son capaces de abandonar toda “inhibición“ y disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan.

e.2. Optimismo: Es la capacidad de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aun en la adversidad. Implica la esperanza en el planteamiento de vida que tiene una persona. Es la visión positiva de las circunstancias diarias

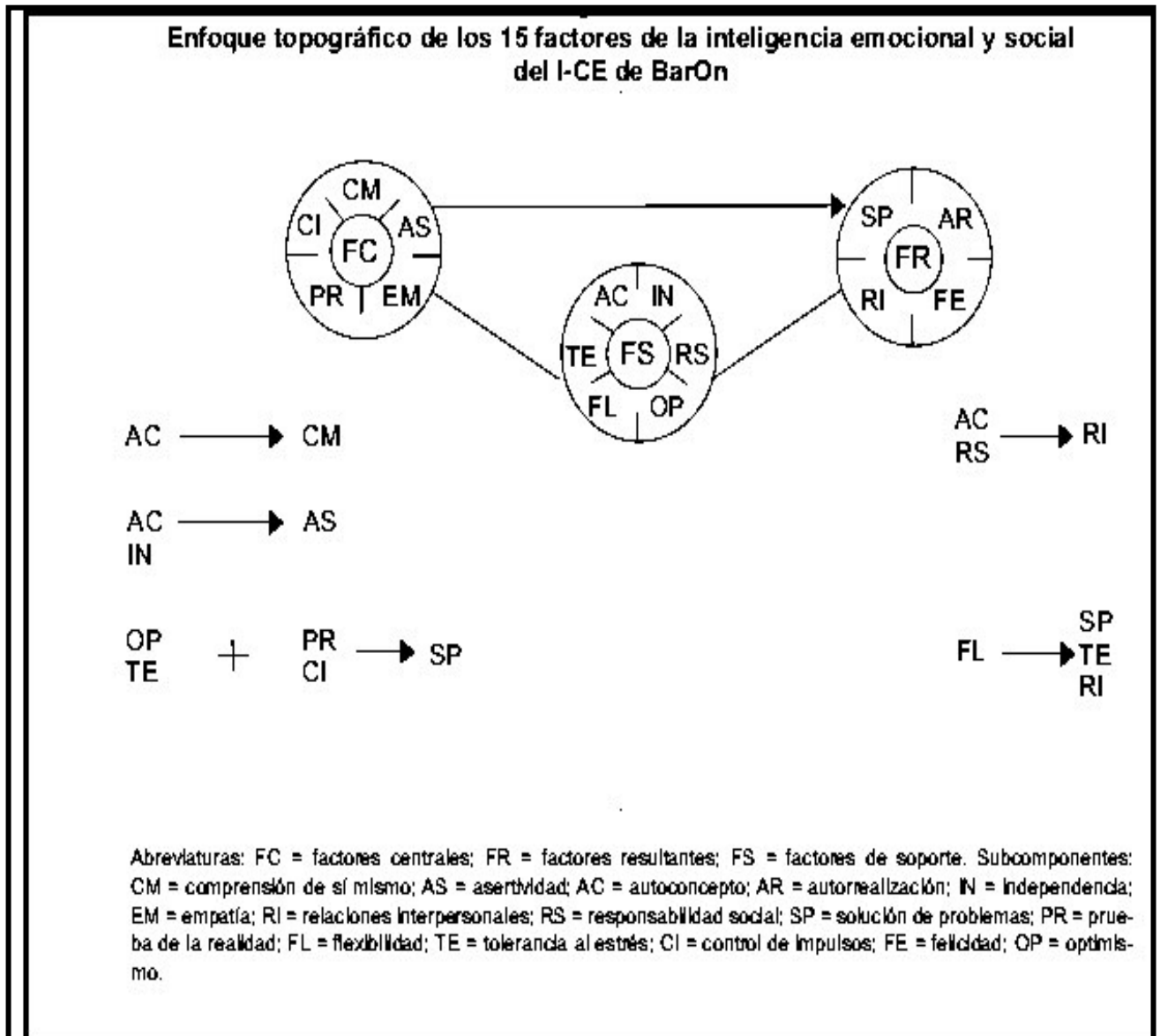
El enfoque topográfico organiza los componentes de la IE de acuerdo a un orden de rangos distinguiendo “factores centrales” FC (primarios), relacionados con los “factores resultantes” FR (más alto orden) y están conectados a un grupo de factores de soporte FS (apoyo o soporte).

Los tres factores centrales (FC) son: comprensión de sí mismo, asertividad y empatía. Los otros dos factores centrales son: prueba de realidad y el control de impulsos. Estos factores centrales guían a los factores resultantes (FR): solución de problemas, relaciones interpersonales y autorrealización, lo que contribuye a la felicidad, es decir a la capacidad de sentirse contento y satisfecho consigo mismo y con los demás y de disfrutar de la vida.

Los factores centrales y resultantes dependen de los factores de soporte (FS) , por ejemplo darse cuenta de sus emociones depende del autoconcepto, la asertividad depende del autoconcepto y de la independencia; aun más las relaciones interpersonales depende del autoconcepto positivo y de la responsabilidad social, Además el optimismo y la

tolerancia al estrés, se combinan con los factores de centrales: la prueba de la realidad y el control de impulsos para facilitar la solución de problemas. Finalmente la flexibilidad también es un factor de soporte que contribuye a la solución de problemas y a las relaciones interpersonales.

Las habilidades de la IE se desarrollan a través del tiempo, cambian a través de la vida y pueden mejorar con el entrenamiento.



2.2.2. LA FAMILIA

A. Enfoque para analizar la familia:

Existen diversas teorías desde las cuales se puede estudiar los procesos de interacción que se produce dentro de la familia, a continuación presentamos cuatro: enfoque del desarrollo de la familia, enfoque evolutivo-educativo de la familia, enfoque sistémico de la familia y enfoque ecológico de la familia.

A.1. Enfoque del desarrollo

Desde esta perspectiva se estudia el ciclo vital de la familia y los cambios que van presentado todos los integrantes de la familia. Para Gracia y Musitu (2000) un ciclo vital se inicia cuando dos personas de sexo opuesto forman una pareja y finaliza con la disolución de la pareja, cuando una de estos dos muere. Las familias atraviesan una secuencia de estadios de desarrollo. Un estadio de desarrollo es un lapso de tiempo en el cual los integrantes de la familia ejecutan roles específicos y diferentes a los que ejecutarían en otro intervalo de tiempo. Por ejemplo el rol del padre durante la adolescencia de su hijo es diferente al rol de padre durante la etapa adulta de su hijo. Para Matessich y Hill (1987) las familias presentan los siguientes estadios a lo largo de su ciclo vital:

- ✓ Formación de parejas sin hijos
- ✓ Familia con hijos en edad preescolar
- ✓ Familias con hijos escolarizados
- ✓ Familias con hijos en educación secundaria
- ✓ Familias con hijos jóvenes
- ✓ Familias con hijos que ya han abandonado el hogar
- ✓ Familias con padres o madres en edad de jubilación

En las estructuras de las familias existen posiciones que se definen por el género, además de las relaciones de matrimonio consanguíneas y generacionales. De acuerdo a ello las posiciones básicas serían esposo, esposa, padre, madre, hijo, e hija, hermano, hermana, abuelo, abuela, entre otras. Las normas están reguladas por el género, la edad y el estadio que atraviesa la familia. El concepto de posición y normas dan origen a la noción de rol, que está ligado a la posición en la familia. Por ejemplo: La posición de

madre debe cumplirse con ciertas normas, tales como el cuidado de los hijos, ello dará origen al rol de madre. Estos roles pueden ir cambiando en función a los nuevos estadios que la familia va a travesando.

En los diversos estadios las familias van presentando cambios porque hay una variación en la composición familiar que van originar una nueva estructura familiar, es decir en la forma como se organizan para desarrollar sus actividades cotidianas. Desde esta perspectiva cada uno de los estadios por lo que debe atravesar la familia implica tareas y objetivos que deben ser alcanzados para pasar con éxito al siguiente estadio y para mantener el equilibrio familiar. Por ejemplo en una pareja que acaba de tener su primer hijo una tarea seria poder coordinar los cuidados del niño y las tareas laborales.

A.2. Enfoque evolutivo- educativo.

Este enfoque es propuesto por Rodrigo y Palacios (1998), plantea tres grandes dimensiones: cogniciones de los padres sobre el desarrollo y educación de los hijos; el estilo de las relaciones interpersonales dentro de la familia y el tipo de entorno educativo familiar.

a. Cogniciones de los padres: Son creencias y principios asumidos con un carácter subjetivo de verdad y que definen su realidad. Conocer las ideas de los padres permite predecir cómo se comportará o cómo interpretará los hechos, la forma en que planificará sus comportamientos, diseñará el entorno de educación y crianza de sus hijos. Muchas de estas creencias son globales y difíciles de verbalizar y de cambiar

b. El estilo de relacionarse interpersonales dentro de la familia: Dentro de la familia se establece un conjunto de relaciones que van formando el clima afectivo y emocional de la familia. Se manifiesta en las relaciones afectivas y en los estilos de socialización.

Las relaciones afectivas entre los hijos y padres tienen como origen el apego que niños y niñas desarrollan hacia sus padres y que tiene como función desarrollar un sentimiento básico de confianza y seguridad en su relación. Este sentimiento de seguridad permitirá al niño poder explorar el entorno cercano primero y lejano después. Una vez interiorizada esa seguridad los niños podrán hacer frente con éxito a las separaciones breves que le impondrán la rutina de la vida. El apego cumple una función transgeneracional porque vincula a las familias de ascendencia con la descendencia: los

padres del niño con sus abuelos, los abuelos del niños con sus hijos y sus nietos, entre otros.

Estilos de socialización se producen después de haberse desarrollado el vínculo de apego, involucra normas y conductas que restringirán la conducta de los hijos. Maccoby y Martin (1983) propusieron estilos de socialización en función al afecto y la comunicación entre padres e hijos y el control y las exigencias que se manifiestan en dichas relaciones. Esta combinación dio origen a cuatro estilos: democrático, autoritario, permisivo e indiferente-negligente (Citado por Muñoz, 2005). Estos estilos también reciben el nombre de estilos parentales que se desarrollarán con amplitud más adelante.

De qué depende que los padres adopten un estilo de crianza, de varios factores como: nivel de estudio y profesional de los padres, de las metas educativas de los padres y de su propia historia evolutiva; así como de las características de los hijos y de configuración familiar (Rodrigo y Palacios, 2003).

a. El entorno educativo familiar, son los padres quienes crean estos entornos, ello se abordará a través de dos caminos: la organización de escenarios educativos de los hijos e hijas y de las interacciones que se establecen en ellas.

La organización de escenarios educativos: el escenario educativo cotidiano se refiere a como los padres organizan la vida de sus hijos, los espacios de encuentro y de relación y la organización de las actividades diarias. En estos escenarios distinguimos tres componentes: los objetos y estímulos, la organización de la estimulación y las actividades y relaciones. Wachas, 1992 (Citado por Muñoz, 2005) propone que no es importante la cantidad de objetos y estímulos que rodean a los niños, sino la variedad, su regularidad y su adecuación a los intereses de los niños. Para Bradley y Cadwell (1995) la función de los padres es proveer una adecuada estimulación de estímulos ambientales, de cómo que el encuentro de los niños con dicha estimulación permita optimizar el desarrollo infantil. A pesar de la importancia de los estímulos y su estructuración, el componente más importante son las actividades y las relaciones que en él se promueven y desarrollan. Si las actividades se realizan con personas antes que con objetos son más valiosas porque permite una mayor interacción entre los niños y las personas.

Las interacciones educativa familiar: se refiere al proceso de interacción que se da entre los padres y los hijos a través del cual se promueve el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil. Palacios y Gonzales (1998) han señalado tres rasgos principales que

caracterizan las interacciones entre padres e hijos. Primero: En estas interacciones el niño y el adulto deben alcanzar un estado de intersubjetividad básica que permite la comunicación y el entendimiento sobre una situación o una tarea. Es decir el adulto debe entender en qué consiste la tarea y la forma como el niño entiende la tarea. Demandándole un mayor esfuerzo para el adulto.

Segundo: son interacciones que exigen al niño más allá de lo que él puede hacer solo, pero el adulto le brinda el apoyo para las actividades que por ahora no es capaz de hacer. Y tercero son interacciones en que los padres alientan al niño a separarse del entorno inmediato, estimulando a separarse psicológicamente de ellos.

A.3. Modelo interactivo bidireccional

Bell (citado por Arranz, 2005) propuso conceptualizar la interacción intrafamiliar como bidireccional. Es decir los efectos de los comportamientos o rasgos que tienen los padres sobre los hijos y los efectos de los comportamientos y rasgos de los hijos sobre los padres. La influencia de los niños sobre los padres ha sido denominada como “efecto del niño”. A ello se debe agregar el matiz transaccional considera que la bidireccionalidad es un proceso ininterrumpido que se produce entre los padres y los hijos.

La concepción interactiva transaccional ha sido denominada teoría de la socialización recíproca o desarrollo transaccional, el contexto familiar no solo es un contexto de desarrollo para los hijos, también lo es para los padres.

Lerner y otros (citado por Arranz, 2005) ha propuesto el modelo de “bondad de ajuste” que significa las características que tiene el hijo para responder a las demandas del entorno. Entre las demandas se encuentran las exigencias y prácticas educativas de los padres. Se produce una demanda de ajuste positiva cuando hay una retroalimentación positiva hacia los dos partes de interacción, es decir entre los hijos y los padres; este hecho facilitará la crianza y creará las condiciones adecuadas para un desarrollo psicológico. En caso contrario una bondad de ajuste negativo, generará una crianza más conflictiva que irá acompañada de un aumento de nivel de conflicto entre los padres, con las repercusiones negativas en el desarrollo psicológico infantil.

La bondad de ajuste permite evaluar la calidad de ajuste que se produce en las interrelaciones entre padres e hijos.

A.4. Enfoque sistémico

Tiene como base la teoría general de los sistemas propuesto por Bertalanffy (1968) que estudia los procedimientos de comunicación y control en los seres vivos, las máquinas, los sistemas políticos, económicos y sociales. Propone un enfoque multidisciplinar para formular principios válidos que explicaran la organización de fenómenos en un todo y no como entidades independientes.

Los sistemas se clasifican en abiertos y cerrados, según exista importación o exportación de energía o de información con el medio externo. Todos los seres vivos son considerados como sistemas abiertos, incluso la familia. Entonces la familia se encuentra en constante intercambio de información con su entorno, modificándolo y siendo modificada. Este modelo surge como respuesta a los modelos psicológicos individuales que enfocaba a la familia desde un aspecto analítico-reduccionista.

Para Smith, (1995) la familia puede ser analizada como un sistema por las siguientes características :

- ✓ La conducta de cada miembro de la familia afecta a todas las otras personas que viven con ella.
- ✓ Las personas necesitan adaptarse, para ello incorporan información, toman decisiones, tratan de obtener un feedback acerca de su éxito y modifican sus conductas si es necesario.
- ✓ Las familias tienen límites permeables lo que le distinguen de otras organizaciones.
- ✓ Las familias deben realizar determinadas labores para sobrevivir: la reproducción de sus miembros, su mantenimiento físico y económico, su cuidado emocional y la socialización de los roles familiares y laborales. (Citado por Iturrieta , 2000)

Para Andolfi, 1984 (citado por Rodrigo y Palacios, 2003) la familia es un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamientos y por funciones dinámicas, en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior. De esta definición se puede extraer tres propiedades de este enfoque:

- b. La familia es un sistema total, que está formado por tres subsistemas: el conyugal, el fraterno y parental.

El subsistema conyugal es el sistema más perdurable de la familia, aunque ha sufrido una serie de cambios en estos últimos años. La función de procreación es muy importante porque sobre ella se inicia el sistema. Este subsistema aporta recursos económicos, emocionales, conocimientos, costumbres a la familia. Cuando la pareja se siente protegida, serán capaces de enfrentar cualquier dificultad del entorno y brindarán una mayor seguridad a los otros subsistemas.

El subsistema fraterno: en este subsistema los hermanos interactúan con personas de su mismo nivel de autoridad. Este subsistema les permite a los hermanos aprender a negociar; a expresar rabia, celos, envidia; defender una opinión, mostrar afecto y solidaridad entre otras cosas. El aprendizaje que aquí obtiene le permite al hijo poder desenvolverse en otros ambientes donde tenga que interactuar con sus iguales, como con sus compañeros de colegio, barrio y posteriormente en el trabajo.

El subsistema parental: En este subsistema existe una desigualdad entre los miembros, condición necesaria para que los padres puedan proteger y guiar a sus hijos. De esta forma los padres enseñan a sus hijos a desenvolverse en sistemas donde existen jerarquías y los preparan para interactuar con personas que serán sus autoridades. Cuando los padres cumplen su función parental, permiten que los hijos conozcan dos estilos personales distintos que tienen percepciones diferentes de la realidad pero válidas a su vez.

Estos subsistemas están inmersos en sistemas más amplios, como en la comunidad donde vive la familia. Dentro de estos subsistemas existen límites, que son definidos por las reglas que regulan de forma especial la proximidad y jerarquía entre los miembros de la familia y su entorno social (Valdés, 2007). Estos límites regulan el flujo de información entre el sistema familiar y el entorno. Ejemplo una familia que tiene límites flexibles con respecto a su comunidad en el que habita recibirá una mayor información de sus vecinos que incorporará a sus sistema familiar.

Dentro de los subsistemas también están presentes los límites que son entendidos como líneas o fronteras que separan o diferencia a un elemento de otro dentro de un subsistema. Para Tenorio y Mendoza (2004) los límites pueden ser claros, difusos y rígidos. Los límites claros se manifiestan cuando cada integrante de la familia cumple con las normas y reglas establecidas dentro de su sistema. Los límites difusos se producen cuando un integrante del sistema invade los espacios del otro integrante y no

se cumplen las reglas en la familia. Y los límites rígidos existentes cuando la comunicación entre los subsistemas es difícil y no se lleva a cabo las funciones protectoras de la familia.

Existirá una buena dinámica interna dentro de cada subsistema si los límites son claros, ayudando a una buena convivencia.

c. La familia es un sistema abierto que se autorregula por reglas de interacción. Para Valdés (2007) las reglas son acuerdos relacionales que prescriben o limitan los comportamientos individuales de los integrantes de la familia en diferentes ámbitos, fomentando un sistema más estable en la familia.

La familia tiene sus reglas que se pueden ir modificando por ensayo y error, pero se mantiene constante en el tiempo, de modo que cada individuo del sistema sabe que está permitido y que no está permitido y sabe qué hacer para ser aceptado por los otros.

Las reglas que se establecen en la familia se clasifican en tres tipos: a) Reglas conocidos: son aquellas que se han establecido explícitamente de manera abierta y directa. Están presentes en diferentes ámbitos como en la asignación de tareas, normas de convivencia, responsabilidad de ciertos papeles y de expresión de necesidades personales.

b) Reglas implícitas: están sobreentendidas, la familia no tiene necesidad de hablar de modo explícito.

c) Reglas secretas: son modos de obrar con los que un miembro bloquea la acción de otro miembro. (Valdés, 2007)

La práctica de estas reglas mejora la convivencia dentro de la familia fomentando un clima de armonía entre los integrantes.

d. La familia es un sistema en constante transformación e interacción con otros sistemas. La familia adopta costumbres y valores de otros sistemas cuando entre en contacto con ellas, por ejemplo, la escuela, el barrio, el centro laboral de los padres.

Desde el punto de vista sistémico no solo es importante la estructura de los subsistemas de la familia (si existen límites claros y permeables entre los subsistemas; si cada

subsistema tiene relaciones cohesivas, entre otras), sino el funcionamiento adaptativo de la familia ante las personas o cambios externos.

A.5. Enfoque ecológico de la familia:

Este enfoque tiene su origen en la teoría ecológica, Bubolz y Sontang (1993) afirman que esta teoría es la única que se centra en los seres humanos como organismos tanto biológicos como sociales en interacción con su ambiente (Citado por Musitu, 2000). Entonces las familias son sistemas interdependientes que se encuentran influenciadas por su contexto y a su vez estas influyen en el ecosistema. Un ecosistema familiar está formado por la familia, la escuela, el barrio, la iglesia, el lugar de trabajo, entre otros.

Desde la teoría ecológica las familias no existen como unidades independientes de otras organizaciones de la sociedad. Si no se encuentran influenciadas por fuerzas externas sobre las cuales tienen un escaso control. Desde un enfoque ecológico se tiene que reconocer la influencia que tiene el contexto sobre la familia y los cambios que ocurren dentro de la familia favorecen el cambio del contexto.

El enfoque ecológico de la familia desarrollado por Bronfenbrenner enfatiza la importancia del contexto social en diferentes ámbitos del desarrollo humano y en particular en las relaciones familiares. Según Bronfenbrenner existen seis principios que permiten entender el ecosistema familiar, como un sistema de interacción con su ambiente. Dichos principios son: Desarrollo en contexto, habilidad social, acomodación mutua individuo-ambiente, efectos de segundo orden, conexiones entre personas y contextos y perspectiva del ciclo vital.

- ✓ Desarrollo en contexto: los niños y los jóvenes se encuentran influenciados por su ambiente, del mismo modo que sus padres. Desde esta perspectiva la habilidad de un padre para educar a su hijo, no es únicamente una cuestión de personalidad o de carácter sino también es una función de la comunidad y la cultura particular donde los padres y los hijos viven.
- ✓ Habilidad social: El enfoque ecológico enfatiza que las familias gocen de cierta calidad de vida. Es decir que tanto los hijos como los padres deben de vivir en un entorno enriquecedor, para ello los padres deben de tener relaciones formales e informales con instituciones y personas que los guíen en la tarea de educar a sus hijos.

✓ Acomodación mutua individuo-ambiente: Las personas como el entorno se adaptan mutuamente. Para lograr comprender la interacción de las personas con el ambiente debemos centrarnos en la interacción del individuo y la situación por un largo periodo de tiempo.

✓ Efectos de segundo orden: corresponden a aspectos del comportamiento y del desarrollo humano que son el resultado de las interacciones modeladas por fuerzas que no están en contacto directo con la persona en interacción. Por ejemplo Un padre de familia que se desarrolla en un centro de trabajo donde existe bastante presión por la productividad, se encontrará estresado afectando la interacción con su esposa e hijos. Es decir la esposa e hijos se ven afectados a pesar de no estar en contacto directo con el centro de trabajo.

✓ Conexiones entre personas y contextos: el enfoque ecológico centra su atención en dos aspectos:

e. Las transiciones ecológicas: se refiere a los movimientos que realizan las personas al pasar de un contexto social a otro. Por ejemplo: Un niño puede ir al colegio y luego a iglesia, es decir pasa de un contexto a otro, está en una transición ecológica.

f. Las diadas transcontextuales: son las relaciones interpersonales que tienen los miembros de la familia en diferentes contextos. Ejemplo un niño es un estudiante con respecto a sus compañeros y es un vecino con respecto a un adulto de su barrio.

De acuerdo con esta perspectiva las relaciones paterno-filiales se fortalecen cuando un niño y su padre comparten experiencias en diferentes contextos. Además la habilidad de los padres para criar a sus hijos depende del nivel de riqueza de las redes de las relaciones sociales tanto del padre como de la madre. Y cuando los niños mantienen relaciones con adultos fuera de sus contextos como docentes, amigos, vecinos y familiares por un periodo de tiempo, tanto los hijos como los padres se benefician porque se mejora las relaciones paterno-filiales y se mejora el proceso de desarrollo del niño.

✓ Perspectiva del ciclo vital : desde el enfoque ecológico se propone que las características de la personalidad y el significado de las distintas situaciones pueden variar a lo largo del ciclo vital. Las respuestas de las familias frente a las mismas situaciones variarán en el tiempo dependiendo del nivel de maduración de las familias. Por ejemplo Un padre cuyos cuidados y orientaciones siempre han sido efectivos para

guiar a su hijo pequeño, puede tener dificultades cuando pretenda orientar a su hijo que está en la adolescencia. (Musitu y Hidalgo, 2003).

Ahora podremos entender con mayor claridad los conceptos propios del modelo ecológico de Bronfenbrenner .

Desde el modelo ecológico se considera que la familia se haya integrada a un red de relaciones que se expresan gráficamente en estructuras concéntricas. A estas estructuras Bronfenbrenner las denomina microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas.

Arranz (2004) define los conceptos anteriores dentro del marco de la familia .

- Microsistema es el conjunto de relaciones entre las personas en desarrollo y el ambiente próximo en la que esta se desenvuelve. La familia es el microsistema más importante, en ella se estudiara todas las interacciones que se den entre sus miembros. La familia presenta tres subsistemas: el de pareja, padre e hijos y el de hermanos. Los tres guardan una relación jerárquica entre sí, de modo que si falla uno aparece una reacción en cascada en los otros dos y así sucesivamente. La escuela constituye otro microsistema orientado a fines educativos, el niño se interrelaciona con un grupo de iguales en diversos tipos de interacciones, siendo el juego la más importante.

Dentro de la interacción sistémica familiar se puede estudiar el vínculo de apego como afecta a los otros subsistemas. Además se debe tener en cuenta que las interacciones se producen en determinado ambientes físicos, como el juego que no solo depende de la presencia de un amigo o compañero de juego sino también que exista un lugar adecuado y seguro para realizarlo.

- Mesosistema son las interacciones entre microsistemas. Familia y vecinos, familia y amigos, familia y escuela, familia y comunidad entre otras relaciones. Las tensiones familiares influyen sobre el comportamiento de los hijos en la escuela; un estilo democrático practicado por la familia está asociado a un buen nivel de aceptación de los niños en sus grupos de iguales; la familia recibe información de la escuela y el barrio en temas relacionados al consumo de drogas, violencia entre otros, estos son algunos ejemplos de las interacciones que se presentan.

- Exosistema son las interacciones que no se encuentran dentro del microsistema familiar, pero forman parte de la vida cotidiana del niño. Una interacción es la que se produce con la familia extensa formado por abuelos paternos y maternos, tíos y tías, primos y primas; las amistades de los padres; las asociaciones culturales y deportivas entre otras interacciones. Flaquer (citado por Arranz, 2005) afirma que el apoyo de la familia extensa es decisivo cuando la familia tiene que responder a acontecimientos habituales de la vida familiar: nacimiento de un nuevo hijo, fallecimiento de un miembro, despido laboral entre otros. El apoyo puede ser afectivo o sustitutivo. Se puede afirmar que una familia tiene recursos exosistémicos que le permitan cumplir con su misión de crianza si recibe ayuda de su familia extensa, de la municipalidad, de la escuela, del centro médico, entre otros.
- Macrosistema está compuesto por los valores culturales, las creencias, las circunstancias sociales y los sucesos históricos ocurridos en la comunidad que puede afectar a los otros sistemas ecológicos anteriores. En la actualidad un valor que está imperando es el consumismo, que está influyendo en las relaciones entre los miembros de la familia; la sociedad de hoy exige a las familias que sus hijos asistan a centros de estimulación temprana desde meses de nacido

B. Definición de la familia

Familia es un término que varía en función a la cultura y al tiempo. La palabra familia proviene de la raíz latina *famulus* que significa sirviente o esclavo doméstico. La familia agrupaba a un conjunto de esclavos y sirviente propiedad de un solo hombre. En la sociedad romana la familia era dirigida por el pater, quién tenía todos los poderes incluidos los de la vida y la muerte sobre sus esclavos y sus hijos. Este concepto ha ido evolucionando. Bottomore señala que la familia es una asociación que se caracteriza por la relación sexual lo suficientemente duradera para la procreación y la crianza de hijos (Herrero, 2006). Este concepto marca los roles de los padres en la familia, pero excluye a las familias que no tiene hijos por decisión propia, problemas de infertilidad o fallecimiento de los mismos.

Para Minuchin (1986) la familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción que se regula por reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior.

Este concepto es interesante porque la familia no está ligada a un parentesco, ni a una cohabitación, ni a rasgos de la personalidad, sino a las interacciones que se den de forma bidireccional entre todos los miembros de la familia y con el contexto dentro de un marco de reglas y jerarquías que fomentarán el desarrollo personal de los integrantes.

Valdés (2007) define a la familia como un conjunto de personas unidas por vínculos de parentesco y afectividad, que se expresan a través de alianzas entre los integrantes con un grado de pasión, identidad y compromiso.

Palacios y Rodrigo (2003) definen a la familia como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad e independencia” (p.33).

Esta definición refleja la realidad de hoy, las familias no siempre están formado por la presencia únicamente de padre y la madre, hay familias formadas únicamente por el padre o solo por la madre, como también hay familias formadas con los tíos, sobrinos y abuelos. Lo que si no cambia tanto en las familias de antes como en la actualidad es de desarrollar el sentimiento de pertenencia y la construcción de relaciones entre sus miembros que generen reciprocidad e independencia entre sus miembros.

C. Tipos de familia

Siempre se piensa en la familia nuclear y la extensa. La familia nuclear es aquella formada por el padre y la madre casados y sus hijos menores de 18 años. Y las familias extensas son aquellas que incluyen como miembros de una familia a varias generaciones: abuelos, padres, nietos, tíos, sobrinos entre otros. Pero estas no son los únicos tipos de familia debido a diversos factores que se han registrado en la sociedad se observan una gran variedad. Para Esteves, Jiménez y Musitu (2007) los tipos de familia son:

- ✓ Familia Nuclear: formada por dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos. Según el PLANFAM 2013-2021 , en el Perú en el 2011 el 59.9% de familias son nucleares. Siendo la mayoría
- ✓ Cohabitación: convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Se denomina también pareja de hecho. En la actualidad las parejas suelen optar por este tipo de convivencia antes de casarse. Según World Family Map Project (2013) en América Latina en el 2008 el Perú ocupaba el segundo puesto en el porcentaje de adultos conviviendo (29%) y casados (30%). De acuerdo con las estadísticas nacionales del ENAHO 2010 el estado civil de los peruanos de 18 a 49 años se estratifica así: soltero 35%, conviviente 32%, casado 25%, separado 7%, viudo 1% y divorciado 0.2%

Estas cifras indican que la cohabitación es un tipo de familia preponderante en nuestro país y se incrementa con el transcurrir de los tiempos. Las razones que pueden explicar este hecho: las parejas han decidido optar por la convivencia antes que casarse, han decidido reconocer este tipo de unión no formal de forma más abierta, si es así el estado debe contemplar formalizar este tipo de unión.

- ✓ Hogares unipersonales: compuestos por una sola persona generalmente jóvenes solteros, adultos separados o divorciados y ancianos viudos. Según el PLANFAM 2013-2021 , en el Perú en el 2011 el 10.4% de hogares son unipersonales.
- ✓ Familia monoparentales: constituido por un padre o una madre que no conviven con una pareja (casada o en cohabitación) y que, vive al menos con un hijo menor de 18 años. Actualmente podría considerar a hijos mayores de 18 años.
- ✓ Familias reconstituidas: familia que después de una separación, divorcio o muerte de uno de los cónyuges, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo a los hijos y un nuevo cónyuge que puede o no aportar hijos propios.

Habría que agregar a la clasificación que hacen Esteves, Jiménez y Musitu, a la familia extensa que involucra al padre, la madre, los hijos y un pariente: abuelos, tíos, primos,

hijos políticos, entre otros. Para el PLANFAM 2013-2021, en el Perú 2011 este tipo de familia representa el 22.4%.

Hay un conjunto de factores que han determinado esta variedad de familias:

g. Hay una transformación en los procesos de formación de la familia, significa que en estos últimos años se ha retrasado el inicio en contraer matrimonio o el inicio en vivir en pareja.

h. Transformación el proceso de la disolución de las familia; ahora es más fácil divorciarse que antes, esto ha generado que las parejas , tomen esta decisión y de mutuo acuerdo terminen con su matrimonio.

i. La prolongación de la permanencia de los hijos en el hogar de los padres.

j. La incorporación de la mujer al mercado laboral.

Cualquiera fuera el tipo de familia: nuclear, cohabitación, hogares unipersonales, familias monoparentales y familias reconstituidas todas deben de desarrollar interacciones saludables entre sus miembros desarrollando la autonomía y su capacidad de bienestar entre sus miembros. A continuación presentamos una descripción más detallada.

D. Funciones de la familia:

Palacios y Rodrigo (2003) proponen que la familia es un espacio de desarrollo y socialización para los padres y para los hijos. Desde esta perspectiva proponen las siguientes funciones para la familia:

- Es un escenario donde se construyen personas adultas con una determinada autoestima y un determinado sentido de sí mismo y que experimentan un cierto nivel de bienestar psicológico en la vida cotidiana frente a los conflictos y situaciones estresantes.

Esteves, Jiménez y Musitu (2007) afirman que la familia brinda una red de afecto y apoyo mutuo a sus miembros. Genera entre sus integrantes un sentido de pertenencia y proporciona un sentimiento de seguridad, contribuye a desarrollar entre sus miembros una personalidad eficaz y una adecuada adaptación social. Promoviendo la autoestima y la autoconfianza y su capacidad para expresar sus sentimientos.

- Es un escenario de preparación donde se aprende a afrontar retos, así como a asumir responsabilidades y compromisos que orientan a los adultos hacia una dimensión productiva integrada a un medio social.
- Es un escenario de encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte vital formando hacia el pasado (la generación de los abuelos) y hacia el futuro (la generación de los hijos). Estas tres generaciones comparten el afecto y los valores que guían la conducta de todos los miembros.
- Es una red de apoyo para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto: búsqueda de pareja, de trabajo, de vivienda, de nuevas relaciones sociales, jubilación, vejez, etc. También constituye un núcleo de apoyo ante dificultades surgidas fuera del ámbito familiar y un punto de encuentro para tratar de resolver tensiones surgidas en su interior.

Esteves, Jimenes y Musitu (2007) proponen que otra función importante es la socializadora. La socialización se entiende como el proceso mediante el cual las personas adquieren valores, creencias y normas acordes a la sociedad a la que pertenecemos. El objetivo es que la persona pueda filtrar y distinguir las acciones que no son aceptables para la sociedad. La socialización no es una vía única sino es bidireccional que tiene lugar de padres a hijos y de hijos a padres. Esto quiere decir que los hijos no son pasivos en este proceso sino que todos los miembros de la familia pueden influenciarse mutuamente para adquirir actitudes, sentimientos valores, costumbre y normas .

Este proceso socialización comprende dos aspectos: de contenido (qué se transmite) y de forma (cómo se transmite) . El contenido se refiere a todos los valores y creencias de los padres y a los valores más dominantes del entorno sociocultural donde se desarrolla la familia. Y la forma hace referencia a que estrategias usan los padres para transmitir esos valores a sus hijos.

E. Estilos educativos de los padres:

Como se afirmó anteriormente la socialización es una de las funciones importantes de la familia actual, para ello los padres deben desarrollar un conjunto de acciones para lograr desarrollar en sus hijos actitudes y conductas positivas que le permitan poder desenvolverse con éxito en la sociedad.

Maccoby y Martin (1983) (Citado por Muñoz, 2005) propusieron una clasificación de los tipos de socialización basadas en la combinación de dos dimensiones básicas: el

afecto y la comunicación existente entre padre e hijos y las exigencias que se manifiestan en tales relaciones. La combinación de estas dos dimensiones dan origen a cuatro estilos educativos: democrático, autoritario, permisivo e indiferente-negligente.

✓ En el estilo democrático, los padres muestran afecto al niño y son sensibles a sus necesidades y actúan con firmeza en el mantenimiento de las normas y principios. Los hijos gozan de un buen margen de libertad y las normas existentes, son claras y se justifican ante ellos. Las normas pueden cambiar si hay necesidad de hacerlo. Los padres utilizan mucho la reflexión sobre las consecuencias de los actos, les explican a sus hijos cuanto les puede afectar a ellos y a las personas que los rodean. Como forma preferente de castigo se usa la retirada de alabanzas o de privilegios.

✓ En el estilo autoritario predomina la existencia de abundantes normas y la exigencia de una disciplina bastante estricta. Las normas no se explican, ni se toma en cuenta las necesidades de los hijos, lo que sugiere que existe una pobre comunicación con los hijos así como la pobre expectativa de los padres sobre las capacidades madurativas de los hijos. La obediencia a las normas se obtienen mediante imposiciones y amenazas, conductas de coerción física y verbal y privaciones. Los padres se centran más en el control de las conductas indeseables de sus hijos que en la promoción de las deseables.

✓ En el estilo permisivo los padres tienen altos niveles de comunicación y afecto, los hijos se sienten queridos y con amplias libertades de acción y de expresión. Sin embargo las escasas normas y demandas madurativas, así como la pobre supervisión del cumplimiento de las normas, hacen que el niño encuentre muy pocas exigencias a las que hacer frente, por lo que no suele asumir compromisos familiares, escolares ni sociales. Son los padres que en todo momento tienden a adaptarse a sus hijos, centrando sus esfuerzos en identificar sus necesidades y preferencias y ayudarlo a satisfacerlas.

✓ Los padres con estilo indiferente-negligente son los que muestran una menor implicación con sus hijos. La expresión de afecto es mínima, así como la preocupación por las necesidades e intereses de los hijos, incluso en aspectos básicos, pudiendo llegar a un abandono, generando una forma de maltrato. Hay ausencia de control y normas o también puede haber normas o controles excesivos no justificados e incoherentes acompañados con supervisiones colérica.

El estilo educativo que los padres adopten, se debe a su nivel cultural, a las metas educativas que estos tengan para sus hijos, a su propio desarrollo evolutivo y a las características de sus hijos.

Las consecuencias que tendría para los hijos crecer en estos tipos de familia son las siguientes:

ESTILOS EDUCATIVO	CONSECUENCIA PSICOLÓGICA	CONSECUENCIA CONDUCTUAL
Estilo democrático	Elevada autoestima y capacidad de autocontrol Mayor seguridad Mayor independencia	Competencia social desarrollada Mayor solidaridad Mayor asertividad Mayor autonomía en sus juicios
Estilo autoritario	-Baja autoestima y seguridad -No han desarrollado su autonomía	-No ha desarrollado competencias sociales. -Conductas impulsivas o agresivas cuando no hay control -No tienen capacidad de iniciativa.
Estilo Permisivo	Autoestima y confianza son menores a los hijos de estilo. Son alegres y creativos	-Seden frente a la presión de grupo. -Dificultades para controlar sus impulsos. -Desarrollan una dependencia hacia sus padres
Estilos indiferente	-No se encuentran motivados -No han desarrollado su autoestima -No ha desarrollado la empatía	-Son propensos a presentar problemas de conductas. -Dificultades para controlar sus impulsos.

Elaborado a partir de las ideas propuestas por Muñoz (2005)

Si los padres desean que sus hijos desarrollen competencias afectivas y sociales deben orientar su estilo hacia el democrático. Y si se desea que los hijos interioricen las normas es necesario que exista una comunicación clara y oportuna, solo así podrán entender las normas y reglas que deben de respetar.

F. Las etapas del ciclo vital familiar:

Los estilos de educativos que los padres emplearan con sus hijos irán variando en función a las etapas donde se encuentre su familia. Haley(1973) y Duvall (1977) (citado por alonso, 2005) determina siete estadios en función a tres criterios:

la edad de hijo mayor, es quien genera el primer gran cambio en la familia; la magnitud de la transición, se refiere a los hechos importantes que afectan a la familia: el ingreso a la escuela, la pubertad y el abandono de la casa de los hijos y cambios en la orientación de las metas familiares.

Los estadios del ciclo de la familia son:

- ✓ Pareja jóvenes sin hijos: cuyo interés fundamental es formular y negociar las metas como individuos y pareja. Es importante integrar los estilos de vida individuales en una relación de complementariedad y apoyo mutuo. Esta tarea requiere la separación adecuada de la familia de origen de origen de la pareja.
- ✓ Familia con hijos en edad preescolar (0-5 años) los hijos pasan la mayor parte del tiempo en casa y la actividad familiar se orienta a su crianza y protección. Los padres son fuente principal de información y control.
- ✓ Familias con hijos en edad escolar (6-12 años) durante esta etapa la familia se dedica a la educación y socialización de los hijos.
- ✓ Familia con adolescente (13-18 años) es una fase de preparación para la futura salida del hogar de los adolescentes. Aparecen importantes cuestionamientos sobre el estilo familiar, poniendo de manifiesto las diferentes expectativas de hijos y padres.
- ✓ Familias en disminución (hijos con más de 19 años) en este estadio los hijos tienden a afianzar su propia identidad, provocando cambios en las reglas y roles familiares.
- ✓ Familia “Nido vacío” (todos los hijos han salido del hogar). Los padres se encuentran de nuevo solos y se orientan a la satisfacción de sus necesidades redefiniendo las relaciones con hijos y nietos.
- ✓ Familias de jubilados (mayores de 65 años) Han complementado su trayectoria laboral y se centran en las relaciones con los amigos y la familia extensa.

Es importante conocer los estadios de ciclo de la familia porque las interacciones que se desarrollarán entre los miembros variarán en función al estadio. Así la adolescencia es una etapa que afectará tanto a los padres como a los hijos, tal como se explicará más adelante.

G. Relaciones familiares y sus cambios durante la adolescencia

La adolescencia es una etapa crítica en el desarrollo de los jóvenes porque presentan una serie de cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que generan en el adolescente un conjunto de conductas propias de esta etapa. En esta etapa es muy importante el rol de la familia, ella debe generar el clima familiar adecuado para que el adolescente pueda enfrentar con seguridad la transición de la adolescencia a la etapa adulta.

La familia es un sistema abierto que está sometida a un procesos de cambios que ocurren fuera de ella como a los cambios que se presentan dentro de sus subsistema en este caso el parental es indudable que ahí habrá cambios notorios que influirá a los otros subsistemas: conyugal y fraternal. Por ello primero se analizarán los cambios que se presentan a nivel intrapersonal e interpersonal de los adolescentes y sus padres; la comunicación y conflicto que se presenta entre padres e hijos; la influencia de la familia sobre el ajuste psicológico del adolescente

- Cambios en los adolescentes y en los padres:

En los adolescentes el cambio más significativo se da en la pubertad y está asociado a la maduración física y sexual, que afectará cómo se ven así mismos. En la pubertad hay una mayor producción de hormonas que influye sobre la irratibilidad y agresión en los varones y sobre los estados depresivos de las chicas; afectando a la relación con sus padres. Surge el interés por la actividad sexual, originando que sus padres empiecen a preocuparse más por las salidas y las relaciones sociales de sus hijos.

En el ámbito cognitivo hay un cambio porque el chico se encuentra desarrollando su pensamiento operatorio formal, como consecuencia de la maduración biológica y de las experiencias en el ámbito escolar. Se vuelve más crítico con las normas que hasta hoy había aceptado sin cuestionar, generando un mayor número de discusiones. Inician a desdializar a sus padres. También inician la construcción de su propia identidad

personal, por ello buscan un conjunto de experiencias que terminarán en la adquisición de valores ideológicos y sociales y con un proyecto de futuro.

Sus iguales se convierten en confidentes emocionales, consejeros y modelos comportamentales a imitar. Los padres sienten que sus hijos se alejan y no están de acuerdo con los modelos que ofrecen sus pares.

Cambios en los padres: Los padres de los adolescentes se encuentran entre los 40 a 45 años, algunos autores lo llaman “crisis de la mitad de la vida” y que presenta un conjunto de cambios: reflexionan acerca del cumplimiento de sus metas y objetivos que habían guiado su proyecto personal o profesional; sus padres se encuentran delicados de su salud o han muerto; tienen que aceptar que sus hijos ya no son niños y no tendrán tanta influencia sobre ellos, deben dejarlos ir.

Los padres y adolescentes no solo presentan cambio a nivel intrapersonal, también al nivel interpersonal. Durante la infancia los padres e hijos ya han construido una interacción diádica estable, que va a ser afectado en la adolescencia por los cambios intrapersonales que padres e hijos están viviendo. Al finalizar el periodo los adolescentes y padres han construidos nuevos patrones para relacionarse que se irán estabilizando.

- Conflicto y comunicación : La familia brinda experiencias significativas para aprender a comunicarse y enfrentar situaciones difíciles de la vida.

El conflicto para Coser (1956) son las acciones externa o manifiesta que se responde frente a las diferencias de opinión (Alonso,2005)

Hasta cierto tiempo la aparición de conflictos entre padre-hijo era considerada como un indicador de disfunción familiar. Sin embargo hoy se considera que cumple un rol importante en las relaciones entre ellos, ya que contribuye a reformular de manera regular sus relaciones favoreciendo que adopten formas apropiadas a las necesidades y expectativas de cada uno de los miembros de la familia.

La mayoría de investigaciones coincide en que al inicio de la adolescencia es donde se produce un incremento en las discusiones entre los padres y sus hijos, diversas explicaciones han surgido para explicar este fenómeno: primero hay una discrepancia entre lo que los progenitores esperan de sus hijos y su comportamiento real y segundo el responsable del conflicto sería el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas que ahora lo hace más crítico de las normas y reglas familiares.

Parra y Oliva (2002) propone que las principales fuentes de conflictos entre padres e hijos son: la realización de las tareas de la casa y de la escuela, la hora de llegar a la casa,

el uso de dinero, la televisión, las amistades que tiene, así como el consumo del tabaco y el alcohol. Estos temas no son tan impactantes en la vida de los hijos, por ello no tienen una repercusión negativa en el estado emocional de los padres y los hijos. Sin embargo el del conflicto si tiene un significado para los padres, pueden vivirlos como una pérdida de poder, para el adolescente será una forma de ir ganando autonomía.

Cuando los conflictos se resuelven bien facilitará el reajuste entre las relaciones familiares. Las discusiones y conflicto harán ver a los padres que sus hijos están cambiando, que tienen nuevas necesidades y requieren de un trato diferente al que recibieron durante la niñez.

Maestre , Samper y delgado (2001) encontraron que las relaciones familiares caracterizados por una adecuada comunicación, compenetración y apoyo entre sus miembros, y a la vez con escasas de manifestaciones de agresividad o conflictividad entre ellos, se relaciona con el desarrollo de un autoconcepto positiva de los hijos..

La comunicación entre los padres e hijos suelen deteriorarse en la adolescencia. Hay una diferente percepción que tienen los padres y los hijos de la dinámica familiar. Cuando se le pregunta a los hijos acerca de cómo es su comunicación con sus padres, ellos afirman que son peores de lo que dicen los padres ((citado por Parra (2002) en Barnes y Olson , 1985). Esta diferencia se debe a la influencia de la deseabilidad social que lleva a padres a declarar una relación más positiva con sus hijos de lo que realmente son. En caso de los hijos la deseabilidad actúa de forma contraria, ya que la necesidad de afirmar su autonomía les lleva a exagerar la conflictividad de sus relaciones familiares.

El género del progenitor es importante (Parra y Oliva, 2002) afirma que es con la madre con quien los hijos hablan más y los temas que tratan con ellas son acerca de los amigos y amigas, gustos e intereses y temas personales. Esto se debe a que hay un mayor acercamiento físico y emocional entre la madre y sus hijos.

- Influencia familiar sobre el ajuste y desarrollo adolescente: En la adolescencia la familia pierde peso como contexto de socialización por lo tanto su capacidad de influencia disminuye. Su nuevo contexto de socialización son sus amigos y son más influyentes que su familia. Sus pares también se convierten en su principal fuente de apoyo social. Las relaciones entre el estilo parental y el ajuste adolescente se enfoca desde dos aspectos: el enfoque dimensional y tipológico.

a) El enfoque dimensional contempla el afecto, el control y la autonomía. El afecto que los padres brindan a los adolescentes es importante, a pesar que ellos lo rechacen por

demostrar su grado de autonomía y madurez. Los adolescentes que tienen una relación más cálida y afectuosa con sus padres suelen mostrar un mejor ajuste y desarrollo psicosocial, incluyendo confianza en si mismo, competencia conductual y académica, autoestima y bienestar psicológico, menos síntomas depresivos y menos problemas comportamentales. Barben, Olsen y Shagle (citado por Arraz, 2005) establecen que la falta de cohesión y la existencia de conflictos, tanto en la relación de pareja, como en la de padres e hijos, aparecen relacionados con problemas de ajuste interno en el adolescente como la depresión o tentativas de suicidio. Cuando el conflicto tiene lugar en el marco de buenas relaciones familiares facilita el desarrollo de la asertividad, las habilidades para resolver los conflictos.

El control es una dimensión del estilo parental. El control se refiere al establecimiento de límites, a las exigencias de responsabilidades y a la aplicación de exigencias por su incumplimiento. También se relaciona con la vigilancia que tienen sobre la conducta de sus hijos. Es importante porque permite la interiorización y mantiene a los hijos alejados de las amistades conflictivas.

La autonomía fomenta que los adolescentes tengan una mayor capacidad para pensar y tomar decisiones por sí mismos. Los padres que estimulan a que sus hijos tengan sus propias opiniones tienen hijos más individualizados y con mejor salud mental y competencia social (Allen, 1994)

b) El enfoque tipológico, permite relacionar el clima familiar y su influencia sobre el bienestar adolescente. El estilo educativo es el clima emocional que se comunica al adolescente a través de aspectos indirectos como el tono de voz o lenguaje no verbal. El estilo democrático es el que favorece en mayor medida a los adolescentes. Pelegrina, García y Casanova (citado por Arraz, 2005) concluyen que los hijos de padres democráticos presentan niveles más altos de autoestima y de desarrollo moral, manifiestan un mayor interés hacia la escuela, un mejor rendimiento académico y una mayor motivación. Los padres que practican este estilo, son cálidos y afectuosos con sus hijos, supervisan y guían sus conductas, apoyan su autonomía, aceptando y alentando su independencia. Tres son los motivos por lo que el estilo democrático fomenta el bienestar del adolescente: el adecuado balance que establece entre control y autonomía; los intercambios comunicativos que promueven para el desarrollo intelectual y la competencia psicosocial y por último la calidez y el afecto del estilo, que facilita los intentos de socialización de los progenitores haciendo que sus hijos sean más receptivos hacia ellos.

G. Clima social familiar desde el enfoque de Moos

El contexto social influye sobre las actitudes, creencias y bienestar psíquico y físico de las personas. Murray (1938) propuso que hay un proceso dual y recíproco entre las necesidades personales y lo que denominó presión ambiental. Los individuos tienen necesidades específicas cuya fuerza o potencia caracteriza la personalidad de cada uno de ellos. Y el ambiente puede satisfacer o frustrar esas necesidades. Es decir la conducta humana está en relación entre la interacción que se presenta entre las necesidades personales y las presiones del ambiente.

Este interés por estudiar el ambiente y como afecta el ambiente a la conducta de las personas puede ser estudiado desde una perspectiva ecológica, por el cual se pone énfasis en los elementos del sistema y en las interrelaciones que se producen dentro de ella. Y desde una perspectiva psicológica se pone énfasis en que el comportamiento de la persona en su contexto ambiental, resulta de la forma en que el individuo percibe, estructura y organiza su ambiente (Otero, 1983).

Entonces la conducta de la persona se produce en función de la forma como percibe a su ambiente. Pueden haber ambientes que fomentan un desarrollo psicosocial adecuado para la persona y otras que sean nocivos para él.

Insell y Moos , 1972 (citado por Ayarbe y otros, 1996) proponen que el clima social dentro del cual se desenvuelve una persona genera un impacto importante sobre sus actitudes y sentimientos, conductas, salud y el bienestar general, así como su desarrollo social, personal e intelectual. Es decir Moos considera que el clima es el mediador entre las características y atributos del ambiente y las conductas que presenta la persona.

Esta concepción de clima que tiene Moos se encuentra ubicado dentro del modelo ecológico de Bronfenbrenner . Moos ha creado instrumentos para conocer el clima social en el colegio, en el trabajo, en instituciones penitenciarias y en la familia.

Moos y Moos (1974) afirma que la familia es un sistema de seres humanos de diferentes edades , biológicos y psicológicas .que tienen entre todos un conjunto de recursos que utilizan para adaptarse a las situaciones psicológicas, sociales y físicas. Donde el clima familiar o ambiente de interacción coadyuva al desarrollo y adaptación personal de sus miembros o por el contrario los perjudica.

Para Moos (citado por Otero, 1983) el clima social familiar es la percepción que tiene la persona de la forma cómo interactúan los miembros de su familia. Estas percepciones se manifiestan en tres dimensiones:

- Dimensión relacional se refiere a la naturaleza e intensidad de las relaciones interpersonales dentro del ambiente. Proporciona un indicador del grado de participación social y de la medida en que los miembros se dan apoyo y se ayudan recíprocamente. Se operacionalizan en las siguientes subdimensiones: cohesión, expresión y conflicto.
- Dimensión del desarrollo personal se refiere al potencial de oportunidades que ofrece el contexto familiar para el desarrollo de autoestima en sus miembros. Está claro sin embargo, que la naturaleza y dinámica de esta dimensión varían según los diferentes ambientes familiares y que dependen básicamente de los fines y objetivos de cada uno de ellos en particular. Los indicadores que evidencian esta dimensión son: autonomía (independencia), actuación (orientación al logro), intelectual-cultural, moralidad-religiosa y social-recreativa.
- Dimensión de estabilidad permite evaluar el grado en que el ambiente es ordenado y claro en cuanto a sus expectativas, mantiene control y se muestra sensible y reactivo al cambio. Los indicadores son: organización y control.

Moss (1981) señala que el clima social familiar se define como el estilo de interacción que adopta la familia para su funcionamiento, es decir según las formas en que sus miembros se relacionan entre sí, en que se satisfacen las necesidades de sus integrantes para su crecimiento personal y la forma como se organizan y estructuran como sistema para su mantenimiento.

Moos y Moos (1981) hace una clasificación de seis tipos de familia derivadas del modelo (Citado por Morales 2000)

- Familias orientadas hacia la expresión: hace énfasis en la expresión de las emociones y la manifestación franca de la ira.
- Familias orientadas hacia la estructura: dan mayor importancia a la organización, la cohesión, la religión, la expresión, el control, la aspiración al logro y a la orientación intelectual y cultural. Estas familias no son altamente conflictivas.
- Familias orientadas hacia la independencia son asertivas y autosuficientes: de este tipo de familias existen tres categorías: las independientes y expresivas, estas familias perciben un alto nivel de cohesión y conflicto y mantienen actitudes religiosas no convencionales, con una organización y control flexible; las familias independiente y estructurales se perciben como independientes pero poco expresivas, cohesivas y poco

conflictivas; y las independientes apáticas son percibidas como independientes, organizadas y orientadas hacia la recreación.

- Familias orientadas hacia obtención de logros son competitivas y trabajadoras, se distinguen dos tipos: las que obtiene logros por la vía de la independencia, las cuales son controladoras y sostienen actitudes ético-religiosas convencionales; y las familias que aspiran a alcanzar logros por las vías del conformismo, obtienen bajos puntajes en la escala de conflictos e independencia.

- Familias orientadas hacia la religión: se tienen dos tipos: el tipo ético-religioso, el cual no es rígido en su estructura, obtiene altos puntajes en la escala de orientación cultural-intelectual y ético religioso, pero bajos en la escala de conflictos, logro, organización y control. Y el tipo religioso no rígidamente estructurado, el cual obtiene puntajes altos en la escala de cohesión, logros, recreación, orientación ético-religiosa, pero bajos en la subescala de expresividad.

- Familias estructurada hacia el conflicto y poco estructuradas son menos cohesivas y son desorganizadas. Por otra parte son expresivas, independientes y con orientación hacia la recreación. Perciben altos niveles de conflicto; poca cohesión, expresión de los afectos e independencia. Consideran que tiene altos niveles de control que es importante para ellos.

2.2.3. RENDIMIENTO ACADEMICO

A. Definición:

Requena 1998 (Citado por Carton, 2013) afirma que el rendimiento es fruto del esfuerzo y la capacidad del trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.

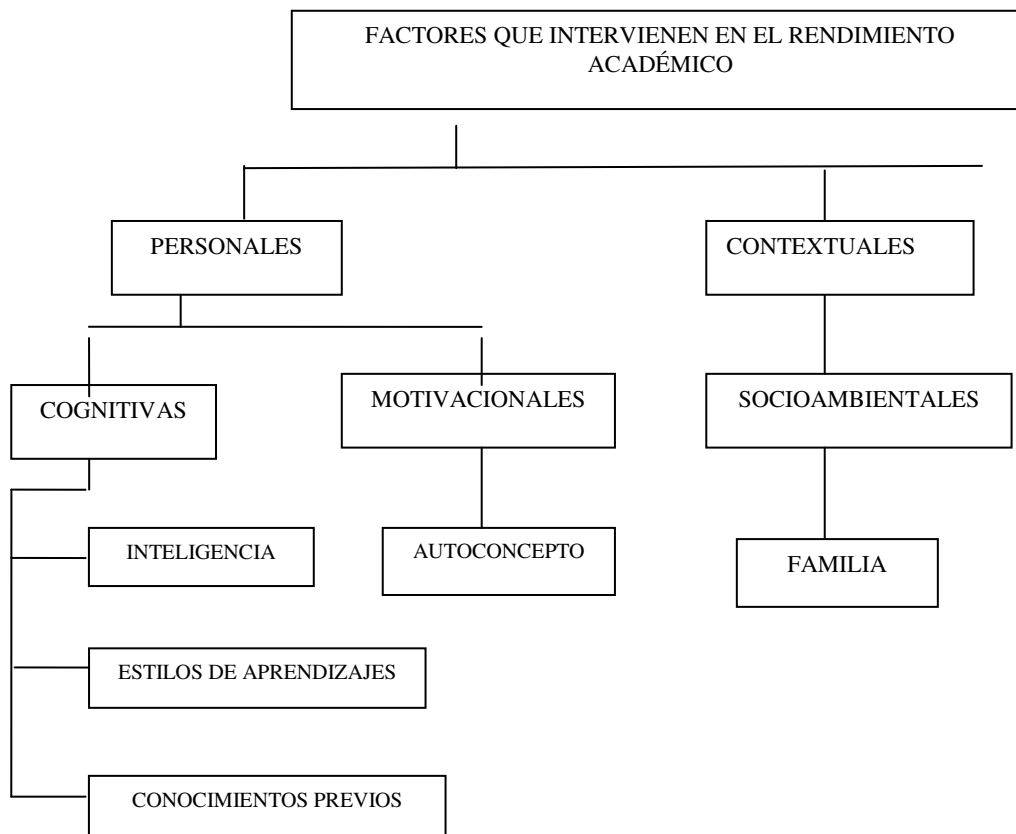
Tonconi (2010) define al rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un "grupo social calificado" el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas.

Ambos conceptos ponen énfasis en el esfuerzo del estudiante que realiza que se ve reconocida a través de la obtención de una calificación que el docente brinda en función a los logros previstos.

- .

B. Factores que intervienen en el rendimiento académico

Existen diversas formas de agrupar a los factores que intervienen en el rendimiento académico en la escuela para esta investigación se adoptará el de Gonzales (20013) quién publicó un artículo titulado el rendimiento escolar un análisis de las variables que la condicionan, en ella agrupa en dos niveles: personales y contextuales, veamos el siguiente esquema:



Elaborado a partir de la propuesta de Gomzales

Las variables personales incluyen aquellas que caracterizan al alumno como aprendiz: inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, genero, edad y las variables motivacionales.

Las variables contextuales se refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en un medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla el individuo. Las variables institucionales se refieren a la institución educativa e incluye factores de organización escolar, desempeño de los docentes, clima de trabajo percibido por los

participantes de la institución educativa. Las variables instruccionales incluyen los contenidos académicos, los métodos de enseñanza, las prácticas y tareas escolares.

B.1. Variables personales:

Se agrupan en dos dimensiones cognitivas y motivacional.

B.1.1. Variables del ámbito cognitivo: se busca relacionar la aptitud con el rendimiento, las investigaciones realizadas plantean que la aptitud puede explicar entre un 25% y 35% de la varianza del rendimiento académico. En cuanto a la edad las investigaciones que correlacionan aptitud y rendimiento, afirman que decrece en función que el alumno avanza de grado. La inteligencia y la aptitud no siempre se va a reflejar en un buen rendimiento escolar, ya que influyen otras variables de tipo social.

También se debe agregar que los estilos de aprendizaje, que se refiere a la forma como los alumnos perciben, estructuran, memorizan, aprenden y resuelven las tareas escolares.

Los conocimientos previos que los alumnos tienen con respecto al tema también son importantes, es necesario tener conocimientos que servirán de base para relacionarse con la nueva información que se incorporará, haciendo así más fácil la construcción.

Y las estrategias de aprendizajes que son los procedimientos que el alumno utiliza de forma consciente y controlada para aprender de forma significativa.

Para tener un buen rendimiento académico se debe tener las aptitudes, un estilo de aprendizaje, usar estrategias de aprendizaje, y tener conocimientos previos acerca del tema. No solo esas variables deben estar presentes también debe querer hacerlos por ellos se toman en cuenta las variables motivacionales.

B.1.2. Variables del ámbito motivacional-afectivo

La motivación, es una variable importante, existen diversos enfoques que explican su relación con la conducta del sujeto. La teoría de Weiner (1986) afirma que la conducta está en función de dos componentes: las expectativas de alcanzar una meta y el valor de incentivo asignado a esa meta. Las expectativas e incentivos están determinados por las atribuciones, estas son las percepciones que el sujeto tiene de cuáles son las causas que han provocado sus éxitos y fracasos anteriores. La teoría atribucional sostiene que en contexto de logro los sujetos consideran que sus resultados, se dan a causa estables e internas (destreza), estables y externas (dificultad de la tarea), inestables e internas (esfuerzo) o inestables y externas (suerte). Entonces se generan seis predicciones:

- ✓ El éxito que es atribuido a causas internas (destreza y esfuerzo) genera un mayor incremento de la propia estima que el éxito que se atribuye a causas externas (suerte y dificultad de la tarea), que generará sorpresas. Yamauchi y Doshisha, 1989 (citado por Perez, 1996,1997) concluyen que los padres relacionan el éxito y fracaso escolar al esfuerzo o falta de él.
- ✓ El fracaso achacado a causas internas provocan mayores sentimientos de culpa, que si se achacan a causas externas, ya que en este caso el sujeto no se siente responsable de él.
- ✓ Si los sujetos atribuyen sus éxitos y fracasos pasados a causas estables, esperarán que en el futuro se produzcan los mismos resultados, por lo que las expectativas de cambio serán escasas.
- ✓ Si los resultados son atribuidos por el sujeto a causas inestables, este puede esperar que dichos resultados no se presentan en el futuro, independiente de que el resultado sea un éxito o fracaso. Un logro en el presente no garantiza un logro en el futuro, por lo que las expectativas de lograr el éxito no aumentará. Igualmente ocurriría con el fracaso.
- ✓ La motivación hacia el logro aumenta cuando el sujeto atribuye sus éxitos a causas internas y estables (destrezas) y sus fracasos a causas internas e inestables (esfuerzo) y por lo tanto controlables por el propio sujeto.
- ✓ La motivación hacia el logro se reduce cuando el sujeto achaca sus éxitos a causas externas e inestables no controlables por el sujeto (suerte) y sus fracasos a causas internas y estables (falta de destrezas), también imposible de controlar por el sujeto.

Marsh, (1984) encontró que el rendimiento está más correlacionado (de forma negativa) con la atribución del fracaso a la falta de habilidad que con la atribución del éxito a la habilidad, y ambas correlaciones son mayores que las obtenidas entre el rendimiento y el esfuerzo. Pardo y Olea (1993) plantean que los alumnos que se muestran orientados hacia metas de aprendizaje obtiene mejores calificaciones escolares que aquellos que están orientados hacia juicios negativos y consecución de juicios positivos. La investigación encontró una correlación de -0.58 entre las variables pautas motivacionales y calificaciones escolares. (Citado por Perez, 1996-1997).

El autoconcepto es otra variable importante. Se define como el conocimiento y creencias que las personas tienen de sí mismas: ideas, sentimientos, actitudes y expectativas (pajares y Shunk, 2001) . Estas ideas varían en función de los contextos y de las edades. El autoconcepto se va desarrollando a través de las reacciones verbales y no verbales que

tiene las personas que rodea al estudiante ejemplo: padres, hermanos, docentes, compañeros y amigos. El estudiante va formando nuevos juicios que tiene de sí mismo. Cuando un estudiante ingresa a la escuela por primera vez tiene un autoconcepto alto de sí mismo, que ira variando en función a las experiencias que va viviendo en la institución educativa. Conformen van madurando se vuelven más realistas, aunque algunos no son buenos jueces de sus propias habilidades por ello encontramos alumnos que se subestiman con respecto a su capacidad para hacer las tareas. En la adolescencia el autoconcepto a la apariencia física, la aceptación social y el rendimiento académico. En el área académica los estudiantes comparan su desempeño con la de sus compañeros.

Marsh y Yeung (1997) realizó una investigación longitudinal entre la relación causal del autoconcepto y rendimiento académico a través de tres años, resultando que el autoconcepto previo tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico.

Villarroel (2001) realizó una investigación en colegios de Lima donde se seleccionó a 442 estudiantes del 4° básico de colegios de alto y bajo rendimiento, encontrando que existe una asociación lineal entre el autoconcepto y el rendimiento académico; la influencia de las expectativas que tiene el profesor, el autoconcepto y el rendimiento escolar.

B.2. Variables Contextuales

Dentro de estas variables las socioambientales son importantes y en ella la que más influye es la familia. En ella aprende a construir su personalidad y autoconcepto, desarrolla su autoestima, aprende sus primeros roles, aprende a comunicarse, los valores, aprende las normas para convivir y vivencia los premios y castigos.

Al analizar cómo actúa la familia en el rendimiento escolar, se relaciona con varias variables entre las que se encuentran: la estructura o configuración familiar es decir el número de miembros que la componen y el lugar que ocupan los hijos en las mismas; también está el origen y la clase social de procedencia de los padres, los ingresos económicos, entre otros y finalmente el clima familiar, es decir la relación que existe entre los padres y sus hijos y como se afianza el desarrollo afectivos de los hijos.

Hay una influencia de las pautas de socialización de la familia sobre las actitudes, autoconcepto y las atribuciones personales (Coleman , 1987), entonces la influencia de la familia sobre el rendimiento escolar más que directa es indirecta. (Citado por Gonzales, 2003). Entonces el rendimiento escolar no está directamente influenciado por

los padres, sino son el resultado de ciertas características afectivas que el hijo a desarrollado.

Con respecto cómo influye los padres en la educación de los hijos se puede establecer dos conclusiones: las conductas de los padres hacia sus hijos tiene mayor influencia sobre su educación que las características de la familia como características culturales, nivel sociocultural, nivel económico, número de hijos entre otros. Y las expectativas que tienen los padres de sus hijos para obtener un buen rendimiento académico influyen sobre el autoconcepto académico de los hijos. Además una mayor expectativa de los padres influye sobre los procesos de atribución causal del éxito o fracaso de los alumnos es decir los hijos tendrán a ser más responsables de su trabajo académico.

Se ha explicado cómo influyen las variables personales y contextuales sobre el rendimiento escolar, lo que pueden hacer las autoridades es iniciar un programa tanto a nivel de padres de familia como estudiantes para instruirlos en el desarrollo de esas habilidades, de esta forma aseguramos un buen rendimiento escolar.

C: La evaluación de aprendizajes en la Educación Básica Regular:

El rendimiento escolar es el nivel alcanzado por los estudiantes que se evidencia a través de la asignación de una calificación. En el Perú el Ministerio de educación, aprobó en el 2009, el Diseño Curricular Nacional que rige la Educación Básica Regular. En ella hay se propone como es el sistema de calificación para los tres niveles: inicial, primaria y secundaria.

En el nivel secundario se establece la siguiente escala:

NIVEL EDUCATIVO	ESCALA DE CALIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
	20 - 18	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorios en todas las tareas propuestas.
	17 - 14	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo

Educación secundaria Numérica y descriptiva		programado
	13 - 11	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	10 - 00	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su estilo y ritmos de aprendizaje

Los docentes utilizan este sistema para asignar las calificaciones a los alumnos.

Sarmiento, Vargas y Gutierrez (2012), realizaron una investigación titulada Diferencias en el rendimiento escolar por género asociadas al funcionamiento familiar de los estudiantes de bachillerato de ambos sexos concluyendo que la comunicación instrumental que se produce en la familia predijo el rendimiento en varones y mujeres; y en las mujeres la cohesión familiar predijo el rendimiento escolar.

2.3. HIPÓTESIS

2.3.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existe relación entre el clima social familiar, inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos de quinto año de secundaria de Ventanilla.

2.3.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

H1: Existe diferencias significativas entre dimensiones del clima social familiar de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.

Ho No existe diferencias significativas entre dimensiones del clima social familiar de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.

H2 :Existe diferencias significativas entre las escalas de la inteligencia emocional de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.

Ho: No existe diferencias significativas entre las escalas de la inteligencia emocional de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.

H3: Existe diferencias significativas entre rendimiento académico de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.

Ho: No existe diferencias significativas entre rendimiento académico de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.

H4: Existe relación entre las dimensiones del clima social familiar y las escalas de la inteligencia emocional de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

Ho: No existe relación entre las dimensiones del clima social familiar y las escalas de la inteligencia emocional de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

H5: Existe relación entre las dimensiones del clima social familiar y el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

Ho: No existe relación entre las dimensiones del clima social familiar y el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

H6: Existe relación entre las escalas de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

Ho: No existe relación entre las escalas de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

2.4. DEFINICIÓN DE VARIABLES Y CONCEPTOS

Inteligencia emocional: 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.

Clima Social Familiar: es el ambiente que se brinda en la vida familiar donde se dan las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia así como el grado de control que normalmente ejercen uno de sus miembros de la familia sobre los otros.

Rendimiento académico: es el logro del aprendizaje

Definición operacional de las variables:

- **Inteligencia emocional** el puntaje total que obtenga en la escala de Inteligencia; emocional
- **Componentes Inteligencia emocional** : Puntaje que obtenga en cada componente de la escala de inteligencia emocional Bar-On
- **Clima Social familiar** El puntaje obtenido en tres dimensiones: Relaciones, desarrollo y estabilidad.
- **Rendimiento académico** Promedio aritmético de las notas obtenidas en las áreas de comunicación y lógico-matemático.

CAPITULO III

MÉTODO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO

La investigación es descriptiva correlacional. Descriptiva porque mide una o más variables de forma independiente. Y correlacional porque busca establecer la relación entre variables.

El diseño que se usó fue no experimental transversal. No experimental porque no se manipularon las variables se observaron las variables en su ambiente natural para luego ser analizados. Transversal porque se recolectaron los datos en un solo momento, (Sampiere, 2011)

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

Población:

Según la unidad de Estadística de la calidad educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación en el 2011 en la UGEL de Ventanilla hubieron 2 850 alumnos matriculados en el quinto de secundaria en el turno de la mañana y tarde en 18 instituciones educativas públicas que se encuentran ubicados en asentamientos humanos y en zonas urbano marginales del distrito de Ventanilla.

Muestra:

La muestra estuvo representada por la totalidad de instituciones educativas y los directores fueron quienes asignaron las aulas donde se aplicó los instrumentos.

Cómo se observa la muestra está representada por la totalidad de instituciones educativas. Tomando una o dos aulas de cada institución por esta característica se considera una muestra de tipo no probabilística intencionada.

Muestra

Nº	Institución Educativa	Estudiantes
1	5086 POLITÉCNICO VENTANILLA	55
2	5088 HÉROES DEL PACIFICO	42
3	5119 VILLA EMILIA	8
4	5124 HIROSHIMA	50
5	5130 PACHACUTEC	50
6	5122 ANDRÉS RAZURI	17
7	5137	12
8	5098 KUMAMOTO	41
9	5051 VIRGEN FÁTIMA	26
10	MANUEL SEOANE CORRALES	54
11	5130-3 VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE	16
12	5117 JORGE PORTOCARRERO	9
13	5121 PEDRO PLANAS	51
14	5127 MÁRTIR JOSÉ OLAYA	32
15	5128 SAGRADO CORAZÓN DE MARÍA	39
16	5138 DEFENSORES PATRIA	15
17	5123 FRANCISCO BOLOGNESI CERVANTES	16
18	VILLA LOS REYES	67
	Total	600

Los criterios de inclusión para la muestra fueron:

- Ambos sexos
- Menores de 18 años.
- Matriculados en quinto de secundaria en el turno de la mañana y/ o tarde.

3.3. INSTRUMENTOS Y MATERIALES

3.3.1. Escala de Clima Social Familiar (FES)

1. Ficha Técnica

- Nombre Original “The Social Climate Scales: Familia, Work, correccional Institutions and Clasrrom Environment Scales”

- Autores R.H. Moos y E. J. trickett
- Adaptación española Sección de Estudios de TEA Ediciones S.A. CES: Fernández - Ballesteros, R y Sierra B. de la Universidad Autónoma de Madrid 1984
- Administración Individual y grupal.
- Duración 20'
- Aplicación Adolescentes a partir de los 12 años y adultos
- Significación Se trata de cuatro escalas independientes que evalúan las características socioambientales y las relaciones personales en la familia.
- Estandarización Cesar Ruiz Alva – Eva Guerra Turín Lima – 1993
- Tipificación Baremos para la forma individual y grupo familiar elaborados con muestras de Lima Metropolitana.

2. Material de aplicación y Corrección

- a) Un cuadernillo con 90 ítems.
- b) Hoja de respuestas donde el sujeto anota sus datos y marca la respuesta V (verdadero) y F (falso) según el tipo de característica que se explore.

La corrección se llevará a cabo con ayuda de una plantilla, las marcas que coinciden tiene el valor de 1 punto, valor que sumado en cada escala, se anota en la hoja de respuestas. La puntuación máxima es de 9 puntos para cada subescala.

1. Áreas que evalúa:

Tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad.

A. RELACIONES: Mide el grado de comunicación y libre expresión al interior de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Tiene tres áreas:

A.1. Cohesión (CO) Mide el grado en el que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí.

A.2. Expresividad (Ex) Explora el grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.

A.3. Conflictos (CT) Grado en la que se expresan libremente y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

B. DESARROLLO: Evalúa la importancia que tiene dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados o no, por la vida en común. Tiene cuatro áreas:

B.1. Autonomía: Grado en el que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones.

B.2. Actuación (AC): Grado en la que las actividades (Tales como en el Colegio o en el trabajo) se enmarca en una estructura orientada a la acción-competencia.

B.3. Intelectual-Cultural (IC): Grado de interés en las actividades de tipo político, intelectual cultural y social.

B.4. Moralidad-religiosidad: Importancia que se le da a las practicas y valores de tipo ético y religioso.

B.5. Social recreativo (SR) grado de participación en este tipo de actividades.

C. ESTABILIDAD: Proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Tiene dos áreas:

C.1. Organización (OR) Importancia que se le da en el hogar a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia.

C.2. Control (CN) Grado en el que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimiento establecidos.

3. **Normas :** Utiliza la norma “T” (media: 50- D.S.: 10)

Un	T70	a	+	Significativamente alto
Un	T60	a	69	Alto
Un	T41	a	59	Promedio
Un	T31	a	40	Bajo
Un	T30	a	-	Significativamente Bajo

4. **Confiabilidad:**

Moos analiza la confiabilidad de la escala del FES muestras originales a la confección del test en los EEUU, utilizando el metido de Test-retest con un

intervalo de dos meses entre una prueba y otra, encuentra un coeficiente de confiabilidad que va de 0,68 a 0,86 para las diferentes escalas.

Para la muestra española el análisis de las escalas de clima familiar corresponde a la media: fluctúan entre 3,36 y 6,66 cuando se trabaja aplicándose en los miembros de una familia. Asimismo, los índices de confiabilidad usando la fórmula 20 de Kuder Richarson va de 0,46 a 0,81 para diversas escalas cuando se utilizan grupos de familias.

Para la estandarización en Lima, Ruiz y Guerra (1993) usando el método de consistencia interna, encuentra coeficientes de fiabilidad que van de 0,88 a 0,91 con media de 0,89 para el examen individual siendo las áreas: conflicto, cohesión, intelectual-cultural, expresión y autonomía, las mas alta (la muestra utilizada para este estudio de confiabilidad fue de 139 jóvenes con un promedio de edad de 17 años).

En el test–retest con dos meses de lapso, los coeficientes eran de 0,86 en promedio (variando de 3 a 6 puntos).

5. Validez

Los estudios de validez se han desarrollado analizando los contenidos de los ítems estableciendo correlaciones y análisis factorial con tres grandes áreas:

- a) Relaciones internas con una correlación de 0,52.
- b) Relaciones externas con una correlación de 0,56
- c) Estabilidad con correlación de 0,46, asimismo , se ha correlacionado positivamente el control familiar y la afiliación escolar, hallándose una correlación de 0,30 y entre la cohesión familiar y la afiliación escolar se encontró una correlación de 0,22, sugiriéndose que todavía los estudios al respecto no están completos

En los estudios realizados en Lima (Ruiz y Guerra, 1993) se probó la validez de la prueba correlacionándola con el Test de Bell (Prueba de adaptación en cinco direcciones: familia, salud, ambiente, social, emocional y profesional; adaptación castellano por Enrique Cerda, editorial Herder, Barcelona, 1973) , específicamente en el área de ajuste en el hogar en un grupo de adolescentes, los coeficientes fueron en las áreas de :

- Cohesión 0,57
- Conflicto 0,60

- Organización 0,51 Para el grupo familiar con adultos, los coeficientes fueron:
- Cohesión 0,60
- Conflicto 0,59
- Organización 0,57
- Expresión 0,53

También se prueba el FES con la Escala TAMAI (área familiar) y al nivel individual los coeficientes fueron:

- Cohesión 0,62
- Expresividad 0,53
- Conflicto 0,59

Ambos trabajos demuestran la validez de la escala FES (la muestra individual fue de 100 jóvenes y de 77 familias).

3.3.2. Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE

1. FICHA TECNICA

Nombre original	:	EQiYV Baron Emocional Quotient Inventory
Autor	:	Reuven Bar-On
Procedencia	:	Toronto-Canada
Adaptación peruana	:	Nelly Ugarriza Chavez y Luz Pajares
Administración	:	Individual-colectiva
Tipificación	:	Baremos peruanos

2. Características

El BarOn ICE:NA contiene 60 ítems distribuidos en 7 escalas. También incluye una escala que evalúa las respuestas inconsistentes (índice de inconsistencia), que está diseñado para identificar las respuestas al azar.

Presenta dos formas : completa y abreviada del BarOn ICE:NA que contiene 60 y 30 ítems respectivamente. La información es aplicable a ambas formas de inventario

Mediciones contenidas en el ICE-NA-Forma completa:

- Inteligencia emocional Total
- Interpersonal
- Intrapersonal

- Adaptabilidad
- Manejo de estrés
- Estado de ánimo general
- Impresión positiva
- Índice de inconsistencia

2. **Usos del Baron:** Mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional. Puede ser usado como un instrumento rutinario de exploración de diversos ambientes tales como escuelas, clínicas, centros de atención juvenil y consultorios particulares. Este instrumento es útil para brindar información sobre inteligencia emocional y social de las personas.

3. **Administración y calificación** El Bar-On ICE:NA es de fácil administración y la calificación se puede realizar en forma computarizada. El inventario completo lleva de 20 a 30 minutos. La forma completa del inventario contiene 60 ítems y 8 escalas-

5. **Materiales:** EL Bar-On ICE:NA puede ser administrado usando el formato de la prueba bajo la forma de lápiz y papel. No se requiere de claves, la forma computarizada brinda una calificación rápida y objetiva permitiendo la transformación de puntajes brutos en puntajes de escalas, no siendo necesario hacer usos de tablas normativas convencionales. Los materiales que se requieren son :

- Una copia de cuestionario (forma completa)
- Un lápiz y un borrador.

6. **Confiabilidad:** La confiabilidad indica en qué medida las diferencias individuales de los puntajes en un test pueden ser atribuidos a las diferencias verdaderas, de las características consideradas. Nelly Ugarriza realizó un estudio para adaptar este instrumento a la realidad peruana y uso la consistencia interna para encontrar la confiabilidad del inventario que fue el siguiente: a nivel de componentes de la inteligencia emocional encontró que en el coeficiente alfa de cronbach fue así intrapersonal (0,91), interpersonal (0,86), adaptabilidad (0,77), manejo de estrés (0,86) y estado de ánimo general (0,86).

Validez: está destinado a demostrar cuan exitoso y eficiente es un instrumento en la medición de un constructo o constructor que está diseñado a evaluar.

Validez de constructo La estructura factorial de los 40 ítems de las escalas intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad fueron examinadas mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa peruana de niños y adolescentes de Lima metropolitana (N= 3374). Se utilizó un análisis de componentes principales con una rotación Varimax. Para la muestra total, en la versión completa, se hallaron como factores más importantes la escala de adaptabilidad, segundo del manejo de estrés y del interpersonal y el más bajo la escala intrapersonal. En la submuestra de varones, el factor más relevantes es el de adaptabilidad y los demás factores son similares al de la muestra total. En el grupo de mujeres los factores interpersonales, adaptabilidad y manejo de estrés tiene una varianza explicada semejante, siendo también muy bajo el intrapersonal.

3.3.3. Rendimiento académico

Registro de notas de los docentes de quinto de secundaria de Lógico matemático y comunicación

El promedio de notas obtenidas en el curso de Lógico-matemático y comunicación en el rendimiento académico

3.4. PROCEDIMIENTO

- a. Se coordinó con los directores de las 18 Instituciones Educativas estatales de ventanilla, para aplicar los dos instrumentos de evaluación: Inventario de Inteligencia Emocional y el Clima Familiar. Siendo ellos quienes designaron las aulas donde se aplicarían los instrumentos.
- b. Se solicitó a los docentes la nota final del curso de los cursos de Lógico-Matemática y Comunicación.
- c. Se aplicó el instrumento de Inteligencia Emocional de Bar-On y de Clima familiar, cuidando en todo momento la aplicación de la norma psicométrica. La aplicación fue colectiva y realizada por la autora de la tesis.
- d. Se realizó la depuración de las pruebas y se calificó de forma manual. Se elaboró la base de datos que fue elaborada en función de los objetivos.
- e. Se elaboró los resultados, se interpretaron y se discutieron con relación a los objetivos e hipótesis de investigación para elaborar un marco teórico que la respalde.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo se divide en tres partes: primero se presentan los resultados descriptivos de las tres variables: clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico. Segundo los resultados psicométricos de Escala del Clima Social familiar y el Inventario de la Inteligencia emocional de Bar-On para la muestra. Y tercero los resultados inferenciales.

4.1.1 Descripción de la muestra.

Tabla 1. Distribución de la muestra según género

	f	%
F	330	54,8
M	270	45,2
Total	600	100,0

En la Tabla 1, se observa que la muestra está constituida por 604 sujetos, conformado por 331 adolescentes de género femenino (54,8%) y 273 de género masculino (45,2%).

Tabla 2. Distribución de la muestra según edad

	f	%
15 años	30	5,1
16 años	311	51,8
17 años	188	31,3
18 años	71	11,8
Total	600	100,0

En la Tabla 2, se aprecia que la muestra está compuesta por 30 adolescentes de 15 años (5,1%), 311 adolescentes de 16 años (51,8%), 188 adolescentes de 17 años (31,3%) y 71 estudiantes de 18 años (11,8%).

Tabla 3. Distribución de la muestra según Institución Educativa.

N°	Institución Educativa	F	%
1	5086 POLITÉCNICO VENTANILLA	55	9,17%
2	5088 HÉROES DEL PACIFICO	42	7,00%
3	5119 VILLA EMILIA	8	1,33%
4	5124 HIROSHIMA	50	8,33%
5	5130 PACHACUTEC	50	8,33%
6	5122 ANDRÉS RAZURI	17	2,83%
7	5137	12	2,00%
8	5098 KUMAMOTO	41	6,83%
9	5051 VIRGEN FÁTIMA	26	4,33%
10	MANUEL SEOANE CORRALES	54	9,00%
11	5130-3 VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE	16	2,67%
12	5117 JORGE PORTOCARRERO	9	1,50%
13	5121 PEDRO PLANAS	51	8,50%
14	5127 MÁRTIR JOSÉ OLAYA	32	5,33%
15	5128 SAGRADO CORAZÓN DE MARÍA	39	6,50%
16	5138 DEFENSORES PATRIA	15	2,50%
17	5123 FRANCISCO BOLOGNESI CERVANTES	16	2,67%
18	VILLA LOS REYES	67	11,17%
	Total	600	100,0

En la Tabla 3, se observa que la muestra está constituida por 604 sujetos constituida pertenecientes a 18 colegios del distrito de Ventanilla

4.1.2 Descripción en clima social familiar.

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las áreas de la escala de clima social en la familia.

ÁREAS	M	DE
Cohesión	6,58	2,33
Expresividad	4,82	1,66
Conflicto	2,86	1,98
Autonomía	4,56	1,49
Actuación	6,49	1,42
Intelectual cultural	4,83	1,99
Social recreativo	4,35	1,26
Moralidad religiosidad	5,42	1,59
Organización	6,78	1,73
Control	5,09	1,62

N=600

La Tabla 4, indica que el promedio más alto en las áreas del clima social familiar se presentan en Organización (6,78) y el menor promedio en el área conflicto (2,86). Además se observa que la cohesión presenta una mayor desviación con respecto al promedio.

Tabla 5. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las dimensiones y puntaje total de la escala de clima social en la familia.

DIMENSIONES	M	DE
RELACIONES	14,26	3,05
DESARROLLO	25,64	4,04
ESTABILIDAD	11,87	2,68
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	51,76	7,11

N=600

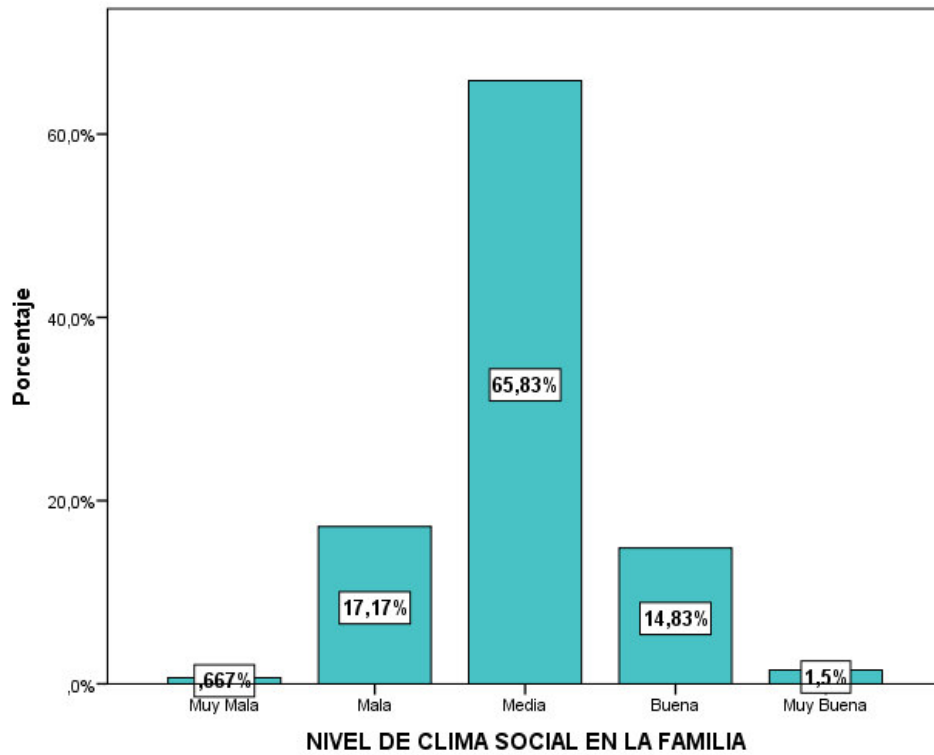
La Tabla 5, indica que el promedio en la dimensión relaciones del clima social es 14,26, en la dimensión desarrollo es 25,64 y en la dimensión estabilidad es 11,87, finalmente el promedio en clima social familiar es 51,76.

Tabla 6. Porcentajes de las categorías diagnosticas obtenidas en la escala de clima social en la familia.

Niveles	Relaciones		Desarrollo		Estabilidad		Clima Social Familiar	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Muy Buena	0	0	0	0	0	0	9	1,5
Buena	91	15,2	155	25,8	33	5,5	89	14,8
Media	347	57,8	303	50,5	464	77,3	395	65,8
Mala	113	18,8	132	22,0	58	9,7	103	17,2
Muy Mala	49	8,2	10	1,7	45	7,5	4	,7

La Tabla 6 y la figura 1, indican que la categoría diagnostica muy buena representa el 1,5% de la muestra, la categoría buena 14,8%, la categoría media 65,8%, la categoría mala 17,2% y la categoría muy mala Buena 0,7%

Figura 1. Porcentajes de las categorías diagnósticas obtenidas en la escala de clima social en la familia



4.1.2.1 Descripción en clima social familiar, según género.

Tabla 7. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las áreas de la escala de clima social en la familia, según género.

ÁREAS	MUJERES		HOMBRES	
	M	DE	M	DE
Cohesión	6,39	2,44	6,80	2,16
Expresividad	4,82	1,73	4,82	1,58
Conflicto	3,10	2,06	2,57	1,84
Autonomía	4,46	1,52	4,68	1,46
Actuación	6,43	1,43	6,55	1,40
Intelectual cultural	4,87	2,04	4,78	1,93
Social recreativo	4,31	1,27	4,40	1,25
Moralidad religiosidad	5,49	1,54	5,33	1,64
Organización	6,78	1,76	6,77	1,71
Control	5,23	1,57	4,91	1,66

N=600

La Tabla 7, indica que las mujeres presentan mayor promedio en las escalas de clima social familiar: conflicto (3,10), intelectual cultural (4,87), moralidad religiosidad (5,49), organización (6,78) y control (5,23); por el contrario los hombres presentan

mayor promedio en las escalas cohesión (6,80), autonomía (4,68), actuación (6,55) y social recreativo (4,40).

Tabla 8. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las dimensiones y puntaje total de la escala de clima social en la familia, según género.

DIMENSIONES	MUJERES		HOMBRES	
	M	DE	M	DE
RELACIONES	14,31	3,169	14,20	2,912
DESARROLLO	25,55	4,143	25,74	3,923
ESTABILIDAD	12,01	2,586	11,69	2,781
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	51,88	7,330	51,62	6,846

N=600

La Tabla 8, indica que las mujeres presentan mayor promedio en clima social familiar (51,88), y en las dimensiones Relaciones (14,31) y Estabilidad (12,01). Por el contrario los hombres presentan mayor promedio en la dimensión Desarrollo (25,74).

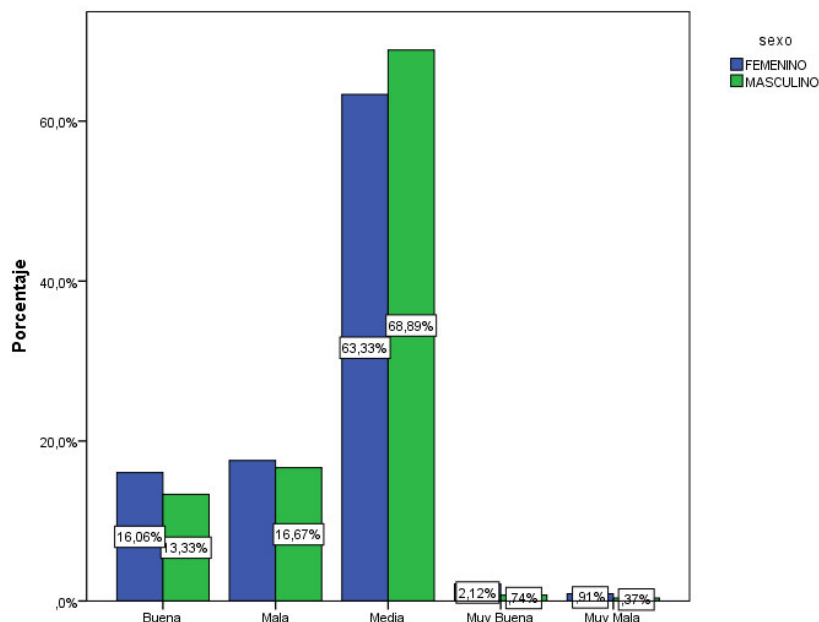
Tabla 9. Porcentajes de las categorías diagnósticas obtenidas en la escala de clima social en la familia, según género.

DIMENSIONES	Nivel	Género			
		Femenino		Masculino	
		f	%	f	%
Relaciones	Muy Buena	0	0,0%	0	0,0%
	Buena	60	18,2%	31	11,5%
	Media	175	53,0%	172	63,7%
	Mala	67	20,3%	46	17,0%
	Muy Mala	28	8,5%	21	7,8%
Desarrollo	Muy Buena	0	0,0%	0	0,0%
	Buena	85	25,8%	70	25,9%
	Media	163	49,4%	140	51,9%
	Mala	75	22,7%	57	21,1%
	Muy Mala	7	2,1%	3	1,1%
Estabilidad	Muy Buena	0	0,0%	0	0,0%
	Buena	22	6,7%	11	4,1%
	Media	254	77,0%	210	77,8%
	Mala	33	10,0%	25	9,3%
	Muy Mala	21	6,4%	24	8,9%
Clima Social Familiar	Muy Buena	7	2,12%	2	0,74%
	Buena	53	16,1%	36	13,3%
	Media	209	63,3%	186	68,9%
	Mala	58	17,6%	45	16,7%
	Muy Mala	3	0,9%	1	0,4%

N=600

Según la Tabla 9 y figura 2, se observa que los hombres presentan un mayor porcentaje en el nivel medio (68,9%) del clima social familiar. Por el contrario las mujeres presentan mayores porcentajes en el nivel Bueno y Muy bueno.

Figura 2. Porcentajes de las categorías diagnósticas obtenidas en la escala de clima social en la familia, según género.



4.1.3 Descripción de la inteligencia emocional.

A continuación se presentan los resultados descriptivos de la muestra en coeficiente de inteligencia emocional en las dimensiones y total, de acuerdo a medidas tendencia central (media y desviación estándar)

Tabla 10. Medias y desviaciones estándar obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa.

ESCALAS	M	DE
INTRAPERSONAL	96,67	13,554
INTERPERSONAL	98,81	14,056
MANEJO DE ESTRÉS	104,49	14,025
ADAPTABILIDAD	97,55	14,791
ANIMO GENERAL	98,87	15,134
TOTAL DE COEFICIENTE EMOCIONAL	98,87	15,134

N=600

La Tabla 10, indica que el promedio en Coeficiente Emocional Total es 98,87, y que el caso de la escala Intrapersonal es 96,67, Interpersonal es 98,81; en Manejo del estrés 104,49, en Adaptabilidad 97,55 y en Ánimo general 98,87. Al observar la

desviación típica de los datos obtenidos se observó que en intrapersonal es de 13,554, en interpersonal es 14,056, en manejo del estrés es 14,791, en adaptabilidad es 15,134 y en ánimo general es 15,134.

Tabla 11. Niveles cociente emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa.

NIVELES	IA		IE		ME		AD		AG		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
BAJO	53	8,8	42	7,0	26	4,3	57	9,5	47	7,8	54	9,0
PROMEDIO BAJO	110	18,3	107	17,8	57	9,5	132	22,0	73	12,2	105	17,5
PROMEDIO	368	61,3	309	51,5	321	53,5	306	51,0	296	49,3	316	52,7
PROMEDIO ALTO	47	7,8	111	18,5	121	20,2	69	11,5	129	21,5	86	14,3
ALTO	22	3,7	31	5,2	75	12,5	36	6,0	55	9,2	39	6,5

Nota: IA=Intrapersonal; IE=Interpersonal; ME=Manejo del estrés; AD=Adaptabilidad; AG=Animo general y TOTAL=Cociente emocional total.

N = 600.

La Tabla 11, señala que el nivel Promedio en Inteligencia Emocional representa en 52,7%, en relación a los componentes el nivel Promedio más alto se observa en Intrapersonal (61,3%) y el nivel Promedio más bajo se presenta en Ánimo General (49,3%).

Tabla 12. Diagnóstico de la capacidad emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa.

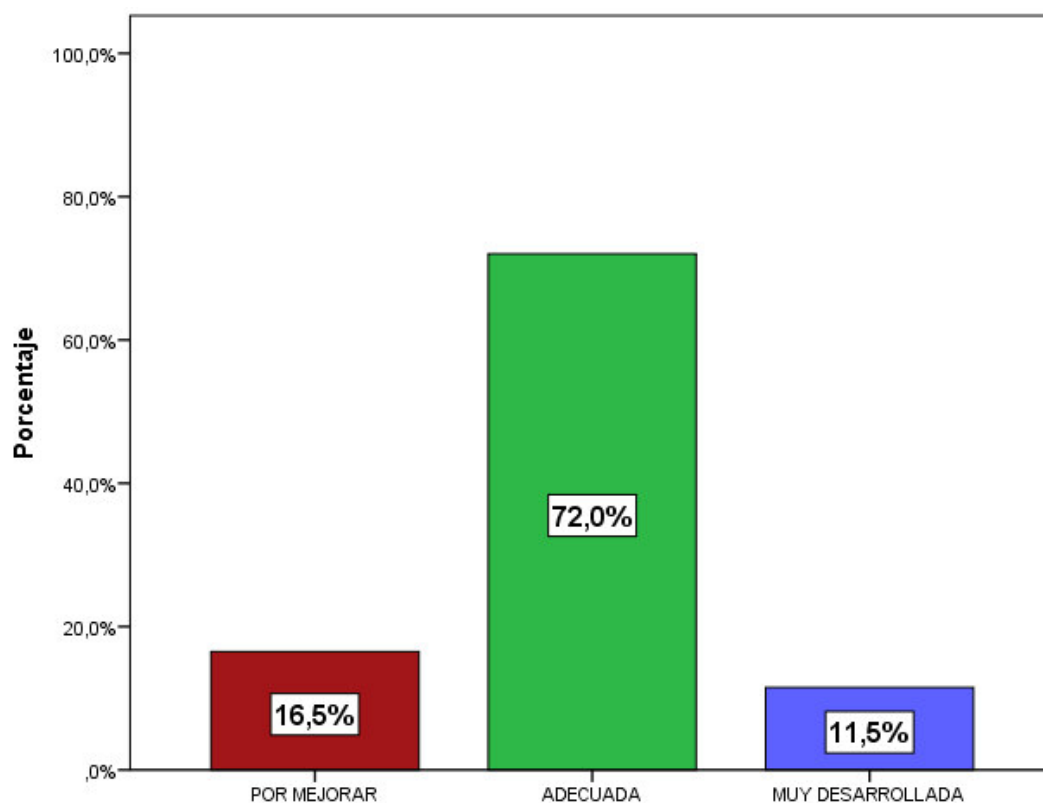
DIAGNOSTICO	IA		IE		ME		AD		AG		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
POR MEJORAR	106	17,7	78	13	43	7	107	18	76	13	99	17
ADECUADA	461	76,8	443	74	430	72	425	71	414	69	432	72
MUY DESARROLLADA	33	5,5	79	13	127	21	68	11	110	18	69	12

Nota: IA=Intrapersonal; IE=Interpersonal; ME=Manejo del estrés; AD=Adaptabilidad; AG=Animo general y TOTAL=Cociente emocional total.

N = 600.

De acuerdo con la Tabla 12 y la figura 3, indica que el diagnóstico inteligencia emocional adecuada representa el 72% de los examinados, el diagnóstico por mejorar se observo en el 17% y el diagnóstico de inteligencia emocional muy desarrollada se encontró en el 12% de los casos.

Figura 3. Diagnóstico de la capacidad emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según porcentaje (N = 600).



4.1.3.1 Descripción de la inteligencia emocional según género.

Tabla 13. Medias y desviaciones estándar obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según género.

ESCALAS	FEMENINO (N=330)		MASCULINO (N=270)	
	M	DE	M	DE
INTRAPERSONAL	97,13	14,492	96,10	12,316
INTERPERSONAL	99,33	14,570	98,18	13,402
MANEJO DE ESTRÉS	105,58	14,408	103,16	13,450
ADAPTABILIDAD	96,37	15,323	98,99	14,005
ANIMO GENERAL	101,42	16,111	103,29	14,025
TOTAL DE COEFICIENTE EMOCIONAL	99,26	16,307	98,40	13,578

N = 600.

Según la tabla 13, el promedio en Coeficiente Emocional Total de las mujeres (99,26) es más alto que el de hombres (98,40), repitiéndose esta situación en las otras escalas de inteligencia emocional a excepción de ánimo general en el cual los hombres obtuvieron un promedio (103,29) mayor que el de mujeres (101,42).

Tabla 14. Porcentajes de niveles cociente emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según género.

Niveles	IA		IE		ME		AD		AG		TOTAL	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
BAJO	8,2%	9,6%	7,3%	6,7%	3,9%	4,8%	10,6%	8,1%	10,0%	5,2%	10,6%	7,0%
PROMEDIO BAJO	22,7%	13,0%	16,7%	19,3%	8,5%	10,7%	26,4%	16,7%	15,5%	8,1%	17,6%	17,4%
PROMEDIO	53,3%	71,1%	50,3%	53,0%	52,4%	54,8%	44,2%	59,3%	45,2%	54,4%	47,6%	58,9%
PROMEDIO ALTO	10,6%	4,4%	19,7%	17,0%	20,3%	20,0%	12,7%	10,0%	19,1%	24,4%	16,7%	11,5%
ALTO	5,2%	1,9%	6,1%	4,1%	14,8%	9,6%	6,1%	5,9%	10,3%	7,8%	7,6%	5,2%

*Nota: IA=Intrapersonal; IE=Interpersonal; ME=Manejo del estrés; AD=Adaptabilidad; AG=Animo general y TOTAL=Cociente emocional total. F= femenino y M = Masculino.
N = 600.*

De acuerdo la tabla 14, los niveles de inteligencia emocional total, el nivel Promedio en inteligencia emocional se presenta en mayor porcentaje en hombres (58,9%) que en mujeres (47,6%), además en el caso de los otros niveles (Bajo, Promedio bajo, Promedio alto y Alto) las mujeres obtienen porcentajes más altos.

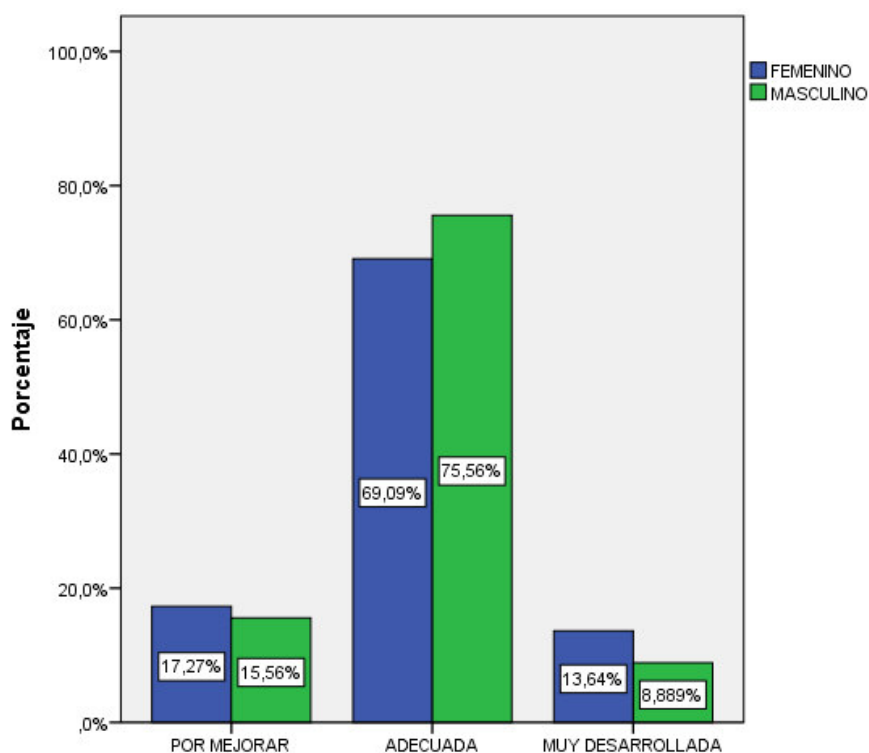
Tabla 15. Porcentajes de diagnóstico de la capacidad emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según género.

Diagnóstico	IA		IE		ME		AD		AG		TOTAL	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
POR MEJORAR	20,3%	14,4%	13,3%	12,6%	6,7%	7,8%	22,4%	12,2%	15,2%	9,6%	17,3%	15,6%
ADECUADA	71,5%	83,3%	71,5%	76,7%	69,1%	74,8%	66,1%	76,7%	66,4%	72,2%	69,1%	75,6%
MUY DESARRO-LLADA	8,2%	2,2%	15,2%	10,7%	24,2%	17,4%	11,5%	11,1%	18,5%	18,1%	13,6%	8,9%

*Nota: IA=Intrapersonal; IE=Interpersonal; ME=Manejo del estrés; AD=Adaptabilidad; AG=Animo general y TOTAL=Cociente emocional total. F= femenino y M = Masculino.
N = 600.*

En la tabla 15 y figura 4, se observa que el diagnóstico inteligencia emocional por mejorar se presentan en mayor porcentaje en mujeres (17,3%) que en hombres (15,6%), por otro lado el diagnóstico inteligencia emocional adecuada se presentan en mayor porcentaje en hombres (75,6%) que en mujeres (69,1%) y finalmente el diagnóstico inteligencia emocional muy desarrollada se presentan en mayor porcentaje en mujeres (13,6%) que en hombres (8,9%).

Figura 4. Porcentajes de diagnóstico de la capacidad emocional obtenidas de las escalas del Inventario BarOn NA - Forma completa, según género.



N = 600

4.1.4 Descripción de los niveles de rendimiento académico.

Tabla 16. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las áreas de rendimiento académico

Áreas	M	DE
Matemática	12,76	3,406
Comunicación	13,35	1,871

N=600

De acuerdo con la tabla 16, los sujetos de la muestra obtienen un promedio de 12,76 en Matemática y 13,35 en Comunicación. Asimismo se observa que los puntajes en matemática presentan mayor dispersión (DE=3,406) que los puntajes en comunicación (DE=1,871).

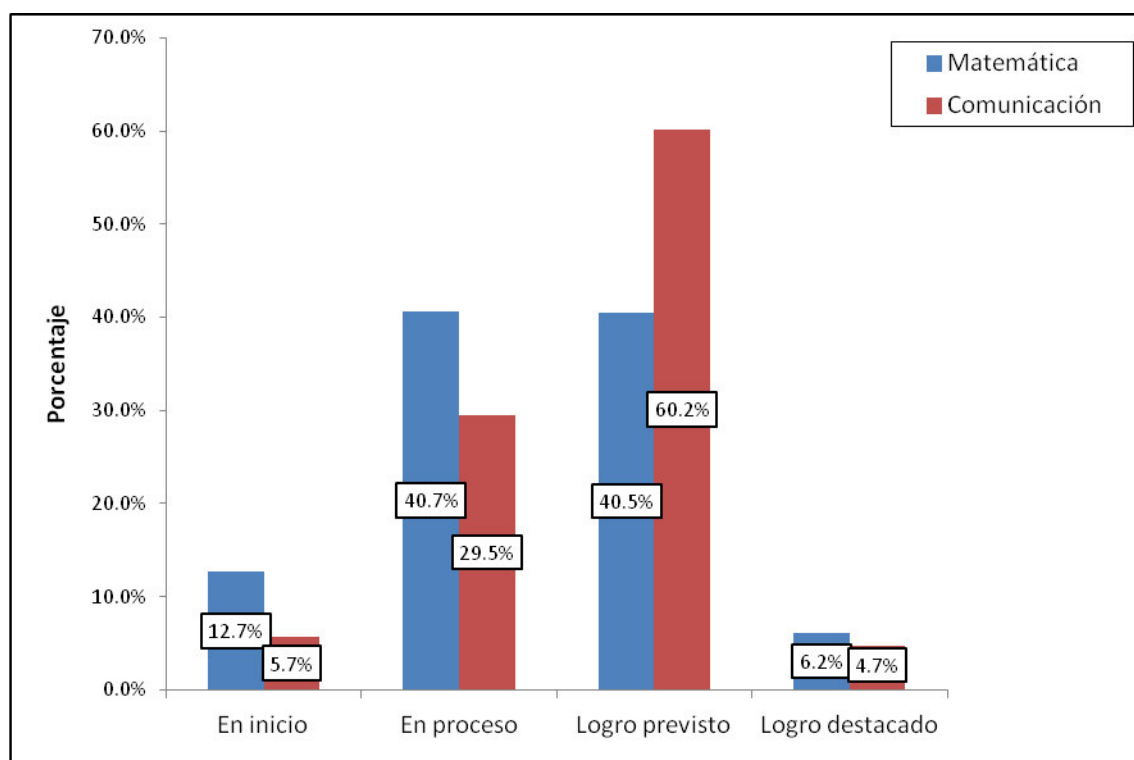
Tabla 17. Porcentajes de las escalas de calificación en las áreas de rendimiento académico

Nivel	Matemática		Comunicación	
	F	%	F	%
En inicio	76	12,7	34	5,7
En proceso	244	40,7	177	29,5
Logro previsto	243	40,5	361	60,2
Logro destacado	37	6,2	28	4,7

N=600

Según la Tabla 17 y la figura 5, se presentan los porcentajes de las calificaciones en las áreas de rendimiento académico, se observa que en Matemática el 12,7% se encuentran nivel de inicio, 40,7 en nivel en proceso, 40,5 en nivel logro previsto y 6,2 % en logro destacado. En el caso de Comunicación se señala que el 5,7% se encuentran nivel de inicio, 29,5% en nivel en proceso, 60,2% en nivel logro previsto y 4,7 % en logro destacado.

Figura 5. Porcentajes de las escalas de calificación en las áreas de rendimiento académico



4.1.4.1 Descripción del Rendimiento Académico, según género.

Tabla 18. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las áreas de rendimiento académico, según género.

ÁREAS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO	GÉNERO			
	FEMENINO (N=330)		MASCULINO (N=270)	
	M	DE	M	DE
Matemática	12,65	2,15	12,89	4,48
Comunicación	13,77	1,78	12,85	1,86

N=600

De acuerdo con la tabla 18, los alumnos de género masculino presentan un mayor promedio (12,89) en matemática y por el contrario las mujeres presentan mayor promedio (13,77) en comunicación.

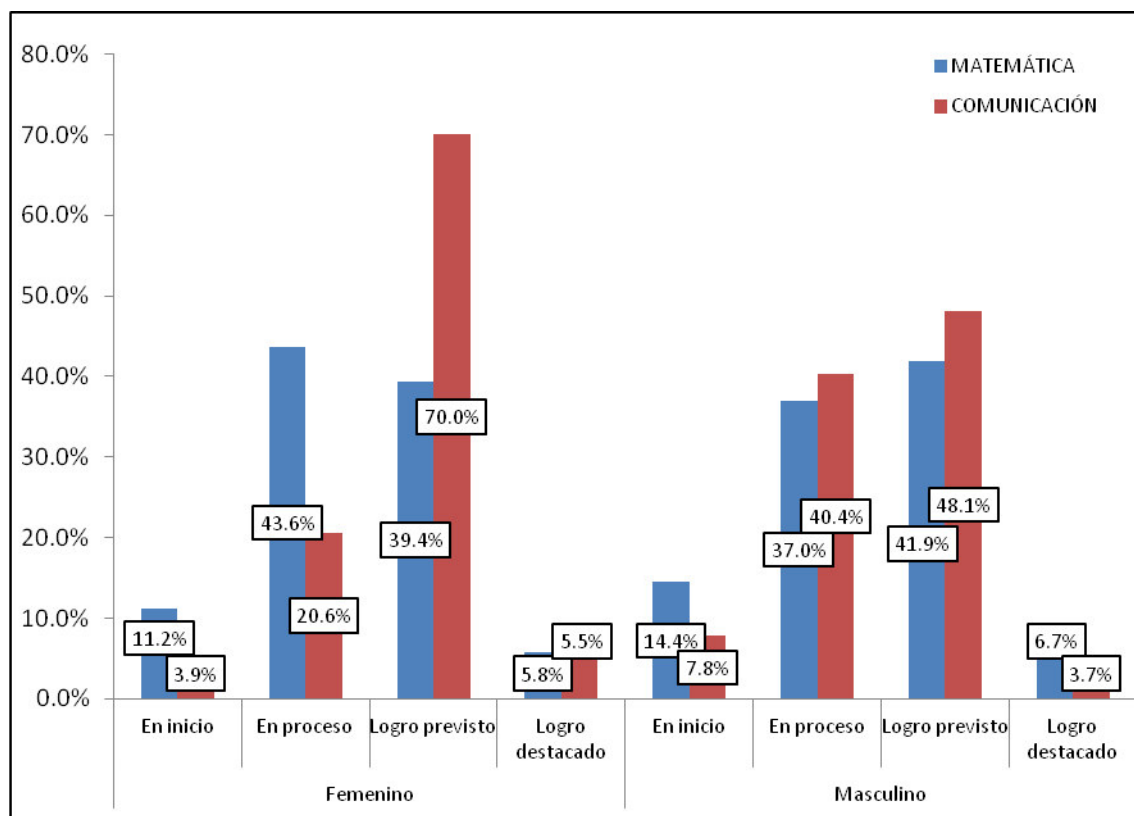
Tabla 19. Porcentajes de las escalas de calificación en las áreas de rendimiento académico, según género.

Género	Escalas de calificación	MATEMÁTICA		COMUNICACIÓN	
		f	%	f	%
Femenino (N=330)	En inicio	37	11,2	13	3,9
	En proceso	144	43,6	68	20,6
	Logro previsto	130	39,4	231	70,0
	Logro destacado	19	5,8	18	5,5
Masculino (N=270)	En inicio	39	14,4	21	7,8
	En proceso	100	37,0	109	40,4
	Logro previsto	113	41,9	130	48,1
	Logro destacado	18	6,7	10	3,7

N=600

Según la Tabla 19 y la figura 6, se observa que en las mujeres en Matemática el 11,2% se encuentran nivel de inicio, 43,6 en nivel en proceso, 39,4 en nivel logro previsto y 5,8% en logro destacado; en el caso de Comunicación el 3,9% se encuentran nivel de inicio, 20,6% en nivel en proceso, 70,0% en nivel logro previsto y 5,5 % en logro destacado. En relación a los hombres en Matemática el 14,4% se encuentran nivel de inicio, 37,0% en nivel en proceso, 41,9 en nivel logro previsto y 6,7% en logro destacado; en el caso de Comunicación el 7,8% se encuentran nivel de inicio, 40,4% en nivel en proceso, 48,1% en nivel logro previsto y 3,7 % en logro destacado.

Figura 6. Porcentajes de los niveles obtenidos en las áreas de rendimiento académico, según género.



4.2 Resultados Psicométricos.

De acuerdo con los objetivos de la investigación se procedió a realizar la estimación de la confiabilidad y la validez de los instrumentos de recolección de datos: Clima social en la Familia de Moos e Inventario de cociente emocional de Bar On.

4.2.1 Confiabilidad y la validez de la Escala de Clima social en la Familia de Moos.

4.2.1.1 Fiabilidad de la Escala de Clima Social en la Familia.

La fiabilidad de la Escala se ha calculado mediante el coeficiente de consistencia interna, r_{20} de Kuder-Richardson para ítems dicotómicos. Para tal propósito se califico a los examinados en base a los puntajes obtenidos en el Cuartil 3 (Q3) o la categoría

superior y examinados comprendidos dentro del Cuartil 1 (Q1) o inferior. De esta manera la varianza de cada ítem debe ser la máxima, puesto que si la mitad superior contesta correctamente, la mitad inferior idealmente debe contestar de manera contraria (Vicuña, 2001).

Donde:

K = numero de ítems

σ^2 = varianza

$$r_{20} = \frac{K}{K-1} * \left[1 - \left(\frac{\sum \sigma^2}{\sigma^2} \right) \right]$$

Tabla 20. Consistencia interna del FES, mediante el coeficiente Kuder Richardson

Subtest	r20
Cohesión	0,780
Expresividad	0,331
Conflicto	0,627
Autonomía	0,117
Actuación	0,266
Intelectual cultural	0,582
Social Recreativo	0,130
Moralidad Religioso	0,380
Organización	0,562
Control	0,284
Total	0,135

De acuerdo con la tabla 20, se observan que los subtest y el test total presentan coeficientes de consistencia interna, lo que indica que los ítems del test tienen un comportamiento consistente. Se observo que el mínimo coeficiente obtenido se encuentra en la suescala autonomía (r20=0,117) y el máximo en cohesión (r20=0,780)

4.2.1.2 Validez de constructo de la Escala de Clima Social en la Familia.

4.2.1.2.1 Validez de constructo del modelo de Moos sobre Clima Social en la Familia, teniendo en cuenta las subdimensiones que la componen.

En primera instancia se realizo la validez discriminativa para lo cual se exploró las correlaciones entre las subdimensiones, con el propósito de establecer si cada una era un factor diferenciado. Al efectuar las correlaciones se obtuvieron los siguientes resultados:

a. En las correlaciones entre las subdimensiones los coeficientes van desde un mínimo de 0,025 hasta un máximo de 0,567 mostrándonos correlaciones moderadas y al mismo tiempo que evalúan factores con un nivel significativo de independencia.

b. En las correlaciones subdimensiones con el puntaje total, los coeficientes van desde un mínimo de -0,157 hasta una máximo de 658. todas significativas a un 0,05 de margen de error, lo que indica que cada uno de los subtest son parte clima social familiar

Tabla 21. Coeficiente de correlación de Pearson intertest y total de la Escala de Clima Social Familiar.

	CO	EX	CT	AU	AC	IC	SR	MR	OR	CN	CLIMA FAMILIAR
CO	1	,423*	-,545**	-,127**	,222**	,464**	,066	,301**	,567**	,079	,658**
EX		1	-,151**	-,042	,144**	,293**	,040	,238**	,243**	-,042	,543**
CT			1	,111**	-,178**	-,256**	-,033	-,171**	-,407**	,025	-,157**
AU				1	-,053	-,072	,039	-,066	-,099*	-,136**	,096*
AC					1	,179**	,024	,158**	,278**	,147**	,436**
IC						1	,062	,367**	,342**	,133**	,657**
SR							1	,096*	,077	-,038	,262**
MR								1	,279**	,073	,553**
OR									1	,276**	,642**
CN										1	,366**
CLIMA FAMILIAR											1

En la Tabla 21, se observan las correlaciones obtenidas entre los subtest que componen la Escala de Clima social Familiar (FES) mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson, de las 45 correlaciones posibles entre los bloques encontramos 39 correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0,05$ y $p < 0,01$), siendo 8 de ellas negativas y el resto positivas. Las correlaciones estadísticamente significativas encontradas alcanzan coeficientes que oscilan entre 0,025 y 0,567. Además de las correlaciones entre los diferentes subtest no son significativas.

4.2.1.2.2 Validez de constructo del modelo de Moos sobre Clima Social en la Familia, teniendo en cuenta las dimensiones que la componen.

En primera instancia se realizó la validez discriminativa para lo cual se exploró las correlaciones entre las dimensiones, con el propósito de establecer si cada una era un factor diferenciado. Al efectuar las correlaciones se obtuvieron los siguientes resultados:

- En las correlaciones entre las dimensiones los coeficientes van desde un mínimo de 0,285 hasta un máximo de 0,313 mostrándonos correlaciones moderadas y al mismo tiempo que evalúan factores con un nivel significativo de dependencia.
- En las correlaciones entre las dimensiones con el puntaje total, los coeficientes van desde un mínimo de 0,636 hasta una máximo de 0,811 todas las correlaciones

significativas a un 0,05 de margen de error, lo que indica que cada uno de estos subtest son parte clima social familiar.

Tabla 22. Coeficiente de correlación de Pearson de las dimensiones y total de la Escala de Clima Social Familiar

	RELACIONES	DESARROLLO	ESTABILIDAD	CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA
RELACIONES	1	,313**	,226**	,694**
DESARROLLO		1	,285**	,811**
ESTABILIDAD			1	,636**
CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA				1

En la Tabla 22, se puede observar las correlaciones entre Escala de Clima Social Familiar con las dimensiones Relaciones es 0,694, con la dimensión Desarrollo es 0,811 y con Estabilidad es 0,636.

4.2.1.3 Análisis factorial de la Escala de Clima Social en la Familia.

Con el propósito de identificar si las subescalas: cohesión, expresividad, conflicto, autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo, moralidad-religiosidad, organización y control, son componentes de las tres dimensiones propuestas por la escala (Relaciones, Desarrollo y Estabilidad) se procedió en primer lugar a calcular la determinante de la matriz de correlaciones intertest con respecto al modelo hipotético que supone las correlaciones de cero a uno, cuyo resultado de la determinante de correlación de la matriz es igual a 0,178, que con el test de Bartlett de esfericidad arroja un valor igual a 1030,190, cuyo nivel de significación es 0,000 justifica el análisis factorial (Tabla 23)

Tabla 23. Test de esfericidad de Bartlett para adecuación del análisis factorial, de la Escala de clima social

Test de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1030,190
	gl.	45
	<i>P</i>	,000

Demostrando que las correlaciones intertest del modelo son significativos se procedió a la factorización mediante el análisis de principales componentes obteniendo los pesos totales (eigenvalues) y pesos relativos (% de varianza para cada factor hipotético para el modelo de tres variables siendo los resultados los detallados en la Tabla 24. Observándose que 3 factores superan el valor de 1 (criterio de aceptación de un factor), quedando demostrada la existencia de tres factores en concordancia con el modelo de Moos para el clima familiar.

Tabla 24. Análisis de principales componentes de la Escala de de Clima Social

Factores	Eigenvalues	% de Varianza	% acumulado de Varianza	Extraction Sums of Squared Loadings	% de Varianza	% acumulado de Varianza	Rotation Sums of Squared Loadings	% de Varianza	% acumulado de Varianza
1	2,931	29,312	29,312	2,931	29,312	29,312	2,194	21,943	21,943
2	1,199	11,988	41,300	1,199	11,988	41,300	1,525	15,248	37,191
3	1,023	10,230	51,530	1,023	10,230	51,530	1,439	14,393	51,584
4	,944	9,437	60,967						
5	,929	9,294	70,261						
6	,827	8,265	78,526						
7	,753	7,526	86,052						
8	,608	6,076	92,128						
9	,462	4,622	96,749						
10	,325	3,251	100,000						

De los resultados presentados en las Tablas 21, 22, 23 y 24, se comprueba la Escala de Clima Social Familiar, presenta validez de constructo y confiabilidad por consistencia interna, en la muestra de estudiantes de Ventanilla.

4.2.2 Confiabilidad y la validez del Inventario de cociente emocional de Bar On.

4.2.2.1 Fiabilidad del Inventario de Cociente Emocional de BarOn

En cuanto a la fiabilidad se calculo mediante los coeficientes de consistencia interna de las escalas Alfa de Cronbach (α); para el caso de los componentes Intrapersonal,

Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Animo general. Se obtuvo un coeficiente de 0,823, lo cual indica un nivel alto de fiabilidad. A su vez la Tabla 33 indica que el coeficiente alfa de cronbach disminuye si se elimina alguno de los componentes.

Tabla 25. Consistencia interna del ICE de BarOn.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
INTRAPERSONAL	123,59	153,496	,575	,808
INTERPERSONAL	111,57	133,122	,610	,790
MANEJO DE ESTRES	109,93	127,671	,626	,785
ADAPTABILIDAD	113,26	128,599	,691	,767
ANIMO GENERAL	101,68	109,949	,654	,786

4.2.2.2 Validez del Inventario de Cociente Emocional de BarOn

En primera instancia se exploró las correlaciones entre las escalas, con el propósito de establecer si cada subtest era un factor diferenciado. Al efectuar las correlaciones se obtuvieron los siguientes resultados:

- En las correlaciones intertest los coeficientes van desde un mínimo de 0,425 hasta un máximo de 0,561 mostrándonos correlaciones moderadas entre los componentes del instrumento.
- En las correlaciones de los componentes con el coeficiente total las correlaciones varían desde 0,688 hasta 0,823.

Tabla 26. Coeficiente de correlación de Pearson entre los componentes del ICE de BarOn y Coeficiente Emocional Total

	INTRAPERSONAL	INTERPERSONAL	MANEJO DEL ESTRES	ADAPTABILIDAD	ANIMO GENERAL	CET
INTRAPERSONAL	1,000	,440**	,482**	,498**	,433**	,688**
INTERPERSONAL		1,000	,425**	,533**	,532**	,756**
MANEJO ESTRES			1,000	,561**	,518**	,776**
ADAPTABILIDAD				1,000	,557**	,810**
ANIMO GENERAL					1,000	,823**
CET						1,000

4.2.2.3 Análisis factorial del Inventario de Cociente Emocional de BarOn.

Con el propósito de identificar si componentes Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Animo general son dimensiones de un solo factor se procedió en primer lugar a calcular la determinante de la matriz de correlaciones intertest con respecto al modelo hipotético que supone las correlaciones de cero a uno, cuyo resultado de la determinante de correlación de la matriz es igual a 0,847, que con el test de Bartlett de esfericidad arroja un valor igual a 1033,324, cuyo nivel de significación es 0,000 justifica el análisis factorial (Tabla 27).

Tabla 27. Test de esfericidad de Bartlett para adecuación del análisis factorial, de ICE de BarOn.

Test de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1033,324
	gl.	10
	Sig.	0,000

Demostrando que las correlaciones intertest del modelo son significativos se procedió a la factorización mediante el análisis de principales componentes obteniendo los pesos totales (eigenvalues) y pesos relativos (% de varianza para cada factor hipotético para el modelo de 2 variables siendo los resultados los detallados en la Tabla 28. Observándose que 1 factor supera el valor de 1 (criterio de aceptación de un factor). Lo que demuestra la existencia de un factor en concordancia con el inventario de inteligencia emocional de la existencia de un cociente emocional total.

Tabla 28. Análisis de principales componentes del ICE de BarOn

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,996	59,917	59,917	2,996	59,917	59,917
2	,609	12,172	72,089			
3	,551	11,021	83,110			
4	,437	8,733	91,843			
5	,408	8,157	100,000			

De los resultados presentados en las Tablas 25, 26, 27 y 28, se comprueba que ICE de BarOn el, presenta validez de constructo y confiabilidad por consistencia interna, en la muestra de estudiantes de educación secundaria de Ventanilla.

4.3. RESULTADOS INFERENCIALES

A continuación se presentan los resultados a nivel inferencial en primera instancia la prueba de normalidad en la distribución de datos y a continuación las pruebas para establecer la correlación entre las variables que permitan comprobarlas hipótesis planteadas.

4.3.1 Prueba de Normalidad.

Tabla 29. Prueba de normalidad de los datos obtenidos en las subdimensiones de la Escala de Clima Social en la Familia.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Cohesión	,194	604	,000
Expresividad	,128	604	,000
Conflicto	,177	604	,000
Autonomía	,133	604	,000
Actuación	,151	604	,000
Intelectual Cultural	,117	604	,000
Social Recreativo	,166	604	,000
Moralidad Religiosidad	,125	604	,000
Organización	,177	604	,000
Control	,164	604	,000

^aSig. > 0,05 cambialo es menor
N=600

La tabla 29, ofrece el estadístico de Kolmogorov-Smirnov acompañados de sus correspondientes niveles críticos (*Sig.* = *Significación*). El cual permite contrastar la hipótesis nula de que los datos muestrales proceden de una población normal. De acuerdo con los resultados obtenidos en todas las subdimensiones de clima social familiar se observan niveles críticos menores a 0,05 (*sig.* < 0,05), lo que lleva a concluir que estos datos no proceden de poblaciones normales.

Tabla 30. Prueba de normalidad de los datos obtenidos en las dimensiones y en el total de la Escala de Clima Social en la Familia.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
RELACIONES	,093	600	,000
DESARROLLO	,056	600	,000
ESTABILIDAD	,128	600	,000
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	,057	600	,000

*Sig. > 0,05
N=600

La tabla 30, ofrece el estadístico de Kolmogorov-Smirnov acompañados de sus correspondientes niveles críticos (*Sig. = Significación*). El cual permite contrastar la hipótesis nula de que los datos muestrales proceden de una población normal. De acuerdo con los resultados obtenidos en todas las dimensiones y el total de clima social familiar, se observan niveles críticos menores a 0,05 (*sig. < 0,05*), lo que lleva a concluir que estos datos no proceden de poblaciones normales.

Tabla 31. Prueba de normalidad de los datos obtenidos en los componentes y total del inventario de cociente emocional.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
INTRAPERSONAL	,071	600	,000
INTERPERSONAL	,050	600	,001
MANEJO DEL ESTRÉS	,039	600	,031
ADAPTABILIDAD	,053	600	,000
ANIMO GENERAL	,076	600	,000
INTELIGENCIA EMOCIONAL TOTAL	,043	600	,011

*Sig. > 0,05
N=600

La tabla 31, ofrece el estadístico de Kolmogorov-Smirnov acompañados de sus correspondientes niveles críticos (*Sig. = Significación*). El cual permite contrastar la hipótesis nula de que los datos muestrales proceden de una población normal. De acuerdo con los resultados obtenidos en los componentes de inteligencia emocional y el total se observan niveles críticos menores a 0,05 (*sig. < 0,05*), lo que lleva a concluir que estos datos no proceden de poblaciones normales.

Tabla 32. Prueba de normalidad de los datos obtenidos en los componentes del rendimiento académico.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
MATEMÁTICA	,176	600	,000
COMUNICACIÓN	,118	600	,000

*Sig. > 0,05
N=600

La tabla 32, ofrece el estadístico de Kolmogorov-Smirnov acompañados de sus correspondientes niveles críticos (*Sig.* = *Significación*). El cual permite contrastar la hipótesis nula de que los datos muestrales proceden de una población normal. De acuerdo con los resultados obtenidos en los componentes del rendimiento académico, se observan niveles críticos menores a 0,05 (*sig.* < 0,05), lo que lleva a concluir que estos datos no proceden de poblaciones normales.

Según los resultados observados en las tablas 29, 30, 31 y 32; los datos obtenidos en la muestra a partir de la aplicación de los instrumentos presentan una distribución no normal por lo tanto se decide el uso de estadísticos no paramétricos en la comprobación de hipótesis planteadas.

4.3.2 Diferencias en clima social familiar según género.

Tabla 33. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en clima social familiar según género.

	Femenino	Masculino	U	Sig.
	M	M		
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	51,88	51,62	43843,000	,738

P >0.05 (falta colocarlo)

La tabla 33 ofrece el estadístico U de Mann-Whitney, la tipificación Z y el nivel de significación (Sig.). Observándose que en el caso de clima social familiar, se presenta una significación mayor a 0,05; por tanto, no podemos rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y concluir que los grupos definidos por la variable género proceden de poblaciones con igual promedio. Por lo tanto, no existen diferencias significativas en clima social familiar según género.

Tabla 34. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en clima social familiar según género.

	Femenino	Masculino	U	Sig.
	M	M		
RELACIONES	14,31	14,2	43812,500	,726
DESARROLLO	25,55	25,74	43697,500	,686
ESTABILIDAD	12,01	11,69	42245,000	,271

P >0.05

La tabla 34 ofrece el estadístico U de Mann-Whitney, la tipificación Z y el nivel de significación (Sig.). Observándose que en el caso de las dimensiones de clima social familiar, se presenta una significación mayor a 0,05; por tanto, no podemos rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y concluir que los grupos definidos por la variable género proceden de poblaciones con igual promedio. Por lo tanto, no existen diferencias significativas en las dimensiones de clima social familiar según género.

4.3.3 Diferencias en inteligencia emocional según género.

Tabla 35. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en inteligencia emocional según género.

	Femenino	Masculino	U	Sig.
	M	M		
INTELIGENCIA EMOCIONAL	99,26	98,4	43890,500	,755

p>0,05

La tabla 35 ofrece el estadístico U de Mann-Whitney, la tipificación Z y el nivel de significación (Sig.). Observándose que en el caso de inteligencia emocional, se presenta una significación mayor a 0,05; por tanto, no podemos rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y concluir que los grupos definidos por la variable género proceden de poblaciones con igual promedio. Por lo tanto, no existen diferencias significativas en la inteligencia emocional según género.

Tabla 36. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en las dimensiones de inteligencia emocional según género.

	Femenino	Masculino	U	Sig.
	M	M		
INTRAPERSONAL	97,13	96,1	43305,500	,555
INTERPERSONAL	99,33	98,18	41889,500	,207
MANEJO DE ESTRÉS	105,58	103,16	40155,500	,037*
ADAPTABILIDAD	96,37	98,99	40557,500	,059
ANIMO GENERAL	101,42	103,29	42123,000	,250

*Sig.<0,05

La tabla 36 ofrece el estadístico U de Mann-Whitney, la tipificación Z y el nivel de significación (Sig.). Observándose que en el caso de las dimensiones de inteligencia emocional, solo se presenta una significación menor a 0,05 en Manejo de estrés; por tanto, en este caso podemos rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y concluir que estos grupos definidos por la variable género proceden de poblaciones con distinto

promedio. Por lo tanto, existen diferencias significativas en manejo de estrés según género.

4.3.4 Diferencias en rendimiento académico según género.

Tabla 37. Prueba U de Mann-Whitney, para determinar diferencia de medias en rendimiento académico según género.

	Femenino	Masculino	U	Sig.
	M	M		
MATEMÁTICA	12,65	12,89	44427,000	,953
COMUNICACIÓN	13,77	12,85	31725,500	,000**

**Sig<0,01

La tabla 37, ofrece el estadístico U de Mann-Whitney, la tipificación Z y el nivel de significación (Sig.). Observándose que en el caso de rendimiento académico, solo se presenta una significación menor a 0,01 en Comunicación; por tanto, en este caso podemos rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y concluir que estos grupos definidos por la variable género, proceden de poblaciones con distinto promedio. Por lo tanto, existen diferencias significativas en Comunicación según género.

4.3.5 Relación entre clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico.

Con el propósito de realizar el análisis multivariante de las variables clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico (matemática y comunicación), se procedió con el análisis factorial de cuatro fases: el cálculo de una matriz capaz de expresar la variabilidad conjunta de todas las variables, la extracción del número óptimo de factores, la rotación de la solución para facilitar su interpretación y la estimación de las puntuaciones de los sujetos en las nuevas dimensiones.

4.3.5.1 Análisis factorial de la Escala de Clima Social en la Familia.

Se procedió en primer lugar con la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, en cuyo caso no

existirían correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no sería pertinente.

Tabla 38. Test de esfericidad de Bartlett para adecuación del análisis factorial de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico.

KMO y prueba de Bartlett		
	Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,563
Test de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	133,287
	gl.	6
	<i>P</i>	,000

En la tabla 38, se presentan la determinante de la matriz de correlaciones intertest que presenta el índice KMO, que tiene en cuenta las correlaciones entre las variables. Dado que el valor es 0,563; el análisis factorial es medianamente recomendable, siendo lo adecuado valor de 0,60. El test de Bartlett de esfericidad arroja un valor igual a 1330,287, con un nivel de significación es 0,000 lo cual justifica el análisis factorial.

Tabla 39. Comunalidades de las variables de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática y comunicación.

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
INTELIGENCIA EMOCIONAL	1,000	,587
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	1,000	,648
MATEMÁTICA	1,000	,761
COMUNICACIÓN	1,000	,602

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

La tabla 39, contiene las comunalidades asignadas inicialmente a las variables (inicial) y las comunalidades reproducidas por la solución factorial (extracción). La comunalidad de una variable es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. de un solo factor que relaciona o asocia a las variables. De acuerdo a esto la variable inteligencia emocional el modelo sólo es capaz de reproducir el 58,7% de su variabilidad original, en el clima social familiar el 64,8%, matemática el 76,1% y comunicación el 60,2% de la variabilidad.

Tabla 40. Análisis de principales componentes de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática y comunicación.

Varianza total explicada									
Componente	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	1,533	38,329	38,329	1,533	38,329	38,329	1,342	33,544	33,544
2	1,064	26,597	64,927	1,064	26,597	64,927	1,255	31,383	64,927
3	,743	18,563	83,490						
4	,660	16,510	100,000						

En la tabla 40, se presenta la factorización mediante el análisis de principales componentes obteniendo los pesos totales y peso de la varianza explicada. Observándose que 2 factores superan el valor de 1 (criterio de aceptación de un factor), estableciendo que las variables clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico se asocian en dos factores lo cuales explica el 64,9% de la variabilidad de los datos.

Tabla 41. Análisis de principales componentes de clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática y comunicación.

Matriz de componentes ^a		
Variables	Componente	
	1	2
INTELIGENCIA EMOCIONAL	,639	-,422
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	,647	-,479
MATEMÁTICA	,467	,737
COMUNICACIÓN	,699	,337

Método de extracción: Análisis de componentes principales
a. 2 componentes extraídos

En la tabla 41, se encuentra la solución factorial propiamente dicha. Contiene las correlaciones entre las variables originales (o saturaciones) y cada uno de los factores o componentes. Conviene señalar que esta matriz cambia de denominación dependiendo del método de extracción elegido. En este caso se denomina matriz de componentes

porque en nuestro ejemplo hemos utilizado el método de componentes principales como método de extracción (es el método que actúa por defecto). Más adelante veremos que también recibe el nombre de matriz de estructura factorial. Comparando las saturaciones relativas de cada variable en cada uno de los dos factores podemos apreciar que el primer factor está constituido por las variables inteligencia emocional (0,639), clima social familiar (0,647) y comunicación (0,699), siendo estas variables las que saturan en un único factor porque constituyen un grupo diferenciado de variables dentro de la matriz de correlaciones. El segundo factor está formado por una única variable, rendimiento académico en matemática (0,737).

De acuerdo con este análisis multivariante se puede concluir que las variables inteligencia emocional, clima social familiar y comunicación constituyen un único factor. Por otro lado el rendimiento académico en matemática se agrupa en torno a un factor independiente.

4.3.6 Relación entre clima social familiar e inteligencia emocional.

Tabla 42. Coeficiente de correlación *rho de Spearman* entre clima social familiar e inteligencia emocional.

		COCIENTE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	Coeficiente de correlación	,269**
	Sig. (bilateral)	,000

*N=600, **Sig.<0,01*

La tabla 42, presenta la información referida al coeficiente *rho de Spearman*. En esta tabla se presentan el valor del coeficiente de correlación y el nivel crítico asociado al coeficiente (*Sig.*). Se observa en la tabla que la relación entre las variables cociente de inteligencia emocional y puntaje total en clima social familiar asume un valor de $\rho=0,269$, siendo significativa ($\text{sig.}<0,01$).

Tabla 43. Coeficientes de correlación *rho de Spearman* entre clima social familiar y las escalas de la inteligencia emocional.

		COMPONENTES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL				
		CEIA	CEIE	CEME	CEAD	CEAG
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	Coeficiente de correlación	,151**	,158**	,158**	,231**	,333**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000

*N=600, **Sig.<0,01*

La tabla 43, presenta la información referida al coeficiente *rho de Spearman*. En esta tabla se presentan el valor del coeficiente de correlación y el nivel crítico asociado al coeficiente (*Sig.*). Se observa en la tabla que la relación entre los componentes de inteligencia emocional y puntaje total en clima social familiar asumen valores de rho entre 0,151 y 0,333 =0,269, siendo significativas en todos los casos (sig.<0,01).

Tabla 44. Coeficientes de correlación *rho de Spearman* entre las dimensiones del clima social familiar e inteligencia emocional.

		INTELIGENCIA EMOCIONAL
Relaciones	Coeficiente de correlación	,217**
	Sig. (bilateral)	,000
Desarrollo	Coeficiente de correlación	,172**
	Sig. (bilateral)	,000
Estabilidad	Coeficiente de correlación	,229**
	Sig. (bilateral)	,000

N=600, ***Sig.*<0,01; **Sig.*<0,05

La tabla 44, presenta la información referida al coeficiente *rho de Spearman*. En esta tabla aparecen los valores por cada cruce de variables: el valor del coeficiente de correlación y el nivel crítico asociado a cada coeficiente (*Sig.*). Se observa en la tabla que el coeficiente de correlación rho es significativo (sig.<0,01 y sig.<0,05) en el caso de las dimensiones de clima social familiar relaciones, desarrollo y estabilidad con el cociente de inteligencia emocional.

Tabla 45. Coeficientes de correlación *rho de Spearman* entre las dimensiones del clima social familiar y las escala de la inteligencia emocional.

		ESCALA DE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL				
		CEIA	CEIE	CEME	CEAD	CEAG
Relaciones	Coeficiente de correlación	,174**	,144**	,110**	,149**	,278**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,007	,000	,000
Desarrollo	Coeficiente de correlación	,069	,094*	,111**	,182**	,246**
	Sig. (bilateral)	,092	,021	,006	,000	,000
Estabilidad	Coeficiente de correlación	,082*	,141**	,143**	,202**	,191**
	Sig. (bilateral)	,044	,001	,000	,000	,000

N=600, ***Sig.*<0,01; **Sig.*<0,05

La tabla 45, presenta la información referida al coeficiente *rho de Spearman*. En esta tabla aparecen los valores por cada cruce de variables: el valor del coeficiente de

correlación y el nivel crítico asociado a cada coeficiente (*Sig.*). Se observa en la tabla que el coeficiente de correlación rho es significativo (sig.<0,01 y sig.<0,05) en el caso de los componentes de inteligencia emocional y las dimensiones de clima social familiar relaciones, estabilidad y clima social familiar. A excepción del componente intrapersonal de la inteligencia emocional y la dimensión desarrollo del clima social familiar.

4.3.7 Relación entre clima social familiar y rendimiento académico.

Tabla 46. Coeficientes de correlación *rho de Spearman* entre las variables clima social familiar y rendimiento académico.

		Matemática	Comunicación
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	Coeficiente de correlación	,107**	,221**
	Sig. (bilateral)	,009	,000

N=600

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

La tabla 46, presenta la información referida al coeficiente *rho de Spearman*. En esta tabla se presentan los valores por cada cruce de variables: el valor del coeficiente de correlación y el nivel crítico asociado a cada coeficiente (*Sig.*). Se observa en la tabla que el coeficiente de correlación rho es significativo (sig.<0,01) entre las variables clima social familiar con el rendimiento académico en matemática (rho=0,107) y comunicación (rho=0,221).

Tabla 47. Coeficientes de correlación *rho de Spearman* entre las dimensiones del clima social familiar, y rendimiento académico.

		Matemática	Comunicación
Relaciones	Coeficiente de correlación	,082*	,124**
	Sig. (bilateral)	,044	,002
Desarrollo	Coeficiente de correlación	,096*	,209**
	Sig. (bilateral)	,019	,000
Estabilidad	Coeficiente de correlación	,051	,131**
	Sig. (bilateral)	,212	,001

N=600

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

**. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).*

La tabla 47, presenta la información referida al coeficiente *rho de Spearman*. En esta tabla aparecen los valores por cada cruce de variables: el valor del coeficiente de correlación y el nivel crítico asociado a cada coeficiente (*Sig.*). Se observa en la tabla que el coeficiente de correlación rho es significativo (sig.<0,01) en el caso del rendimiento académico en comunicación se presentan relaciones significativas con las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad. En el caso del rendimiento académico en matemática se observan relaciones significativas con las dimensiones relaciones y desarrollo.

4.3.8 Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Tabla 48. Coeficientes de correlación *rho de Spearman* entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

		Matemática	Comunicación
COCIENTE DE	Coeficiente de correlación	,132**	,189**
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Sig. (bilateral)	,001	,000

N=600

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

La tabla 48, presenta la información referida al coeficiente *rho de Spearman*. En esta tabla se presentan el valor del coeficiente de correlación y el nivel crítico asociado al coeficiente (*Sig.*). Se observa en la tabla que la relación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, asumiendo un valor de 0,132 en el matemática, y 0,189 en comunicación, siendo en ambos casos significativa ($\text{sig.} < 0,01$).

Tabla 49. Coeficientes de correlación *rho de Spearman* entre las escalas de inteligencia emocional, y rendimiento académico.

		Matemática	Comunicación
Intrapersonal	Coeficiente de correlación	-,019	-,004
	Sig. (bilateral)	,646	,921
Interpersonal	Coeficiente de correlación	,060	,092*
	Sig. (bilateral)	,142	,024
Manejo del estrés	Coeficiente de correlación	,104*	,194**
	Sig. (bilateral)	,011	,000
Adaptabilidad	Coeficiente de correlación	,175**	,165**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
Animo general	Coeficiente de correlación	,070	,085*
	Sig. (bilateral)	,088	,038

N=600

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

**. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).*

La tabla 49, presenta la información referida al coeficiente *rho de Spearman*. En esta tabla se presentan el valor del coeficiente de correlación y el nivel crítico asociado al coeficiente (*Sig.*). Se observa en la tabla relación significativa entre las variables manejo de estrés y adaptabilidad con matemática; asimismo se observa relación significativa entre inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y animo general con comunicación.

CAPITULO V

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta investigación se realizó para encontrar si hay relación entre el clima social familiar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de quinto de secundaria de los asentamientos humanos de Ventanilla.

En el contexto de la hipótesis general sobre la relación entre el clima social familiar, inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos de quinto año de secundaria de Ventanilla, los resultados de la investigación mostraron que las variables inteligencia emocional, clima social familiar y comunicación constituyen un único factor (tabla 41). Por otro lado el rendimiento académico en matemática se agrupa en torno a un factor independiente. Ello significa que las variables de inteligencia emocional, clima social familiar y comunicación están relacionadas y se agrupan entorno a componentes afectivos y verbales. La familia es un contexto donde tiene lugar intensas interacciones afectivas (Musitu y Lilia 1993), estas interacciones están relacionadas al desarrollo personal, social y emocional de los miembros de la familia. Son las familias las que generan un clima familiar que permite el desarrollo de espacios para la religión, cultura, la recreación y el gusto por la lectura, que se relacionan con el rendimiento académico de los hijos en las escuelas. Sin embargo Nuñez (2005) encontró que clima social familiar y las habilidades sociales se encuentran relacionados porque ambas variables son psicoafectivas. Pero el rendimiento académico no tiene relación con las habilidades sociales ni con el clima social en la familia, este hecho se presenta porque el rendimiento académico se produce por las diferentes actividades planeadas por el docente en relación a los objetivos planificados previamente.

Con esta última aseveración discrepamos porque el rendimiento académico no depende únicamente del docente, sino de factores afectivos, por ejemplo la motivación, la autoeficacia, la autoestima de los estudiantes (Bella y otros, 2000) que se desarrollan por las interacciones que se producen dentro de las familias.

Para la investigación no hay relación entre el clima social familiar, la inteligencia emocional y matemática, porque según las investigaciones realizadas el rendimiento en

matemática tiene que ver con las aptitudes, la autoeficacia, el autoconcepto, las creencias y la autorregulación, que si bien son constructos que se desarrollan dentro de la familia, los instrumentos usados en la investigación, no los miden de forma directa.

En el contexto de la Hipótesis 1 existen diferencias significativas entre dimensiones del clima social familiar de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género. Los resultados de la investigación (Tabla 34) mostrarían que no existen relaciones significativas entre las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad del clima social familiar. Estos resultados difieren de Matalinares y otros (2005) quienes encontraron que hay relación significativa entre las mujeres y varones en la dimensión de estabilidad del clima social familiar, lo que indicaría que las mujeres otorgan una mayor importancia a la clara organización y estructura, participan más activamente al planificar las actividades y responsabilidades de la familia, consideran además que la dirección de la familia, se atiene a reglas y procedimientos establecidos en la muestra estudiada. Se puede explicar el resultado de Matalinares porque su muestra estuvo constituida por estudiantes de instituciones educativas estatales ubicadas en Lima metropolitana, en cambio la muestra de esta investigación estuvo formada por estudiantes de instituciones educativas ubicadas en los asentamientos humanos de Ventanilla, entonces la condición económica es una variable que se puede tomar en cuenta cuando se quiere afirmar como perciben su clima social familiar los estudiantes. Se podrá afirmar que los integrantes de las familias que viven en condiciones socioeconómica baja, tienen la misma percepción de cómo se interrelacionan los integrantes porque hay una igualdad de género en su educación.

En el contexto de la hipótesis 2: existe diferencias significativas entre las escalas de la inteligencia emocional de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género.

En los resultados de esta investigación (Tabla 35) no se encontraron diferencias significativas entre el cociente emocional total según género. Estos resultados coincidirían con Matalinares y otros (2005), Muratta (2004) y Pareja (2004), Huayna y Reaño (2002), quienes al comparar los resultados en el cociente emocional total de varones y mujeres no hallaron diferencias significativas. Los trabajos anteriores usaron como instrumento la escala de inteligencia emocional de Bar-On, que mide la percepción que tiene las personas con respecto a su inteligencia emocional. A nivel internacional también hay resultados similares como Nicolao y Tsauosis (2002, citado en Otero, 2010) quienes definen que no hay diferencias entre las puntuaciones totales de la

inteligencia emocional entre varones y mujeres. Sin embargo Otero (2009), Ciarrochi y Caputi (2009) encontraron que las mujeres presentan una mayor atención percibida hacia sus emociones que los varones, es preciso indicar que para esta última investigación se aplicó la escala TMMS-24, que es diferente a la usada para esta investigación.

Por otro lado si se hace un análisis por escalas (Tabla 36) se observa que no hay diferencias significativas entre las escalas intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, ánimo general pero si hay diferencias en la escala de manejo de estrés de la inteligencia emocional según género, es decir las mujeres presentarían un mayor promedio que las varones. Este resultado difiere de Clariana y otros (2011) quienes encontraron que los varones tienen un mayor promedio que las mujeres en la escala de manejo de estrés ello sucede porque la muestra está formado por alumnos universitarios: en cambio Martin, Lucas y Pulido (2011) realizó un estudio con escolares de 14 a 18 años, encontró que las mujeres tienen mayores repertorios para enfrentar el estrés. Según Piko (2001, Citado por De la Paz, Teva y Buela, 2009) la diferencia entre mujeres y varones para afrontar el estrés se debe a los roles de género que asumen en sus familias. Los resultados de esta investigación arrojan que las mujeres tienen un mayor promedio que los varones en el manejo de estrés, ello podría explicarse porque debido a su formación ellas buscan un mayor apoyo social, se concentran en el problema y buscan diferentes soluciones y en su entorno social (asentamientos humanos) de muchas carencias económicas las mujeres enfrentan diversos problemas para salir adelante, ello ha mostrado que tengan diversos modelos que seguir.

En el contexto de la hipótesis N°3 existe diferencias significativas entre rendimiento académico de los alumnos de quinto año de Educación secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla, según género. Para esta investigación los resultados mostraron que si existe diferencia significativa en el rendimiento académico según género, en el curso de Comunicación las mujeres obtendrían una mayor media que los varones (Tabla 37). Estos resultados coincidirían con Caso y Hernandez (2007) para quienes las mujeres responden con mayor eficacia a las demandas del entorno escolar, presentan mejores calificaciones que los varones, se encuentran más interesadas en el estudio y organizan de mejor forma sus actividades escolares, esta tendencia se explica a partir de la necesidad de afiliación y de aprobación social en las mujeres (gaviota, 2002). Sin embargo Flores (2012), Velez (2005) no encontró relación significativa respecto al rendimiento universitario según género. En cambio Stumpf y Eliot (1995) y Wiesa y

otros (2003) encontraron que las mujeres aventajan a los varones en fluidez verbal. Echevarria, Godoy y Olaz (2007) encontró que las mujeres universitarias tienen un mejor resultado en los test de fluidez verbal, ortografía y lenguaje que los varones, en función a ello los docentes deben de proponer estrategias de aprendizaje que estén en función a sus habilidades cognitivas. Según el enfoque de géneros las niñas desarrollan un lenguaje expresivo antes que los niños, lo que hace más receptivas a la lectura de cuentos por parte de los padres, desarrollando en ellas la aptitud por la lectura.

En el caso del rendimiento académico en matemática, los varones presentarían una moderada diferencia sobre las mujeres, ello coincide con los resultados de las pruebas nacionales donde los varones tienen un mejor rendimiento que las mujeres en la matemáticas (Caro, 2003, el Ministerio de Educación del Perú, 2004, y Valdivia y León, 2007).

En el contexto de la hipótesis 4: Existe relación entre las dimensiones del clima social familiar y las escalas de la inteligencia emocional de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

Según los resultados obtenidos en esta investigación habría una relación significativa (Tabla 42) entre clima social familiar total y el cociente emocional total. Coincidimos con Morales (2008) quién descubrió que hay una relación significativa entre el clima social familiar y la inteligencia emocional en los alumnos del 3er, 4to y 5to de secundaria. Afirmando que si la comunicación e interacción entre los miembros de la familia es aceptable y se cuenta con un apropiado control y organización familiar, entonces los hijos mantendrán una adecuada capacidad para reconocer y expresar sus emociones, enfrentando de manera positiva las demandas diarias del hogar, la escuela y la sociedad.

Habría relación significativa (Tabla 43) entre el clima social familiar total y todas las escalas de la inteligencia emocional. Presentando una mayor relación entre el clima social familiar total y la escala de estado de ánimo general. La escala de estado de ánimo general para Bar-On (2000) consiste en la capacidad de disfrutar de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general. Esta capacidad de la inteligencia emocional puede haberse desarrollado en ellos porque sus padres de acuerdo con su modelo de comportamiento y de acuerdo con sus estilos de crianza le permiten reconocer las dificultades de sus entorno, pero no con una actitud resignada sino por el contrario, con

una actitud de afrontamiento sobre ellas con el fin de cambiarlas y asumirlas con responsabilidad (Zuasua.2007) .

Los resultados de esta investigación mostrarían que todas las dimensiones del clima social familiar y las escalas de la inteligencia emocional presentarían relación significativa (tabla 45), a excepción de la escala intrapersonal de la inteligencia emocional y la dimensión de Desarrollo (autonomía, actuación, intelectual, moralidad-religiosa y social recreativo) del clima social familiar. Por otro lado estos resultados difiere con los encontrados por Ripett (2003) y Mestre (2003) quienes hallaron que el clima social familiar predecía el total de la inteligencia emocional autoinformada y la subdimensión de cultura, actividades religiosas (dimensión de desarrollo del clima social familiar) eran las que presentaban una mayor relación (Citado por Sanchez, 2008). Este último resultado es diferente a los hallados en esta investigación porque la dimensión de desarrollo (autonomía, actuación, cultura-intelectual, moralidad-religiosa y social recreativo) no presenta relación significativa con la escala intrapersonal de la inteligencia emocional. Es decir la capacidad de ser consciente de nuestras emociones y de nosotros mismos, y de expresar nuestros sentimientos de forma no destructiva no está relacionada con la dimensión de desarrollo del clima social familiar, es contradictorio ya que esta dimensión se refiere al desarrollo personal basado en la autonomía y en la búsqueda de espacios para desarrollar nuestro interés por la cultura, la religión la política y disfrutar de espacios recreativos. Los resultados mostrarían que la escala intrapersonal de la inteligencia emocional está relacionada con la dimensión de relaciones del clima social familiar, es decir necesitaríamos de un adecuado grado de comunicación y libre expresión para desarrollar la escala intrapersonal. Los padres ejercen acciones dirigidas al aprendizaje escolar. (Parra y otros 2011)

En el contexto de la hipótesis 5, existe relación entre las dimensiones del clima social familiar y el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla.

Los resultados mostrarían que (tabla N° 46) hay relación significativa entre el clima social familiar total con el rendimiento académico en matemática y comunicación. Estos resultados coinciden con Gonzales y Pereda (2009) quienes encontraron una relación significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico. Pero se difiere de Nuñez (2005) quien no encontró relación significativa entre el clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios, afirmando que ello sucede porque

el rendimiento académico es el aprendizaje que ha obtenido el alumno a través de diferentes actividades planeadas por el docente, en relación con los objetivos planificados previamente (Caballo, 1985). Lo que podría considerarse es que a nivel escolar el clima familiar tiene relación con el rendimiento escolar porque los intercambios afectivos, motivacionales, intelectuales y estéticos que se produzcan dentro de la familia generan un ambiente propicio para que los escolares desarrollen habilidades cognitivas necesarias, motivación y la confianza necesaria para tener un buen rendimiento académico.

Los resultados mostraron que habría relación entre las dimensiones de relaciones, desarrollo y estabilidad del clima social familiar con el rendimiento en comunicación a excepción de matemática que no se relaciona con la dimensión de estabilidad pero sí con las dimensiones de relaciones y desarrollo. Es decir aquellos estudiantes que perciben que en sus familias hay una buena comunicación, se fomenta la libre expresión, el desarrollo personal y hay un buen control familiar tendrían buen rendimiento académico.

La dimensión Desarrollo del clima social familiar (tabla 47) presentaría una mayor relación con el rendimiento académico en matemática y comunicación. Por lo tanto se podría decir que si la familia fomenta el desarrollo personal de sus miembros, estos presentarían un buen rendimiento académico. Fomentar el desarrollo personal para Moos se refiere a promover la independencia, la autoestima y el interés por actividades intelectuales, religiosas, culturales, artísticas y de recreación. Entonces las familias deben de buscar desarrollar la autoestima, la autoeficacia y el autoconcepto positivo de sus hijos para que ellos se sientan seguros de poder tener un buen rendimiento académico. Gonzales –Pienda (2003) afirman que el autoconcepto positivo predice el buen rendimiento académico. Martínez-Otero (2009) considera que las actividades sociales y recreativas de las familias constituyen un buen indicador de la influencia que ejerce sobre el rendimiento escolar, este tipo de ambientes familiares ensanchan los horizontes intelectuales y personales y por ende ayudan a un mejor rendimiento académico.

Y la dimensión estabilidad del clima social familiar se relaciona solo con comunicación y no con matemática. La dimensión de estabilidad para Moos se refiere a si el ambiente familiar es ordenado y claro en cuanto a sus expectativas, mantiene el control y se muestra sensible frente al cambio. Se podría decir que los estudiantes que perciben que en sus familias las responsabilidades de cada integrante están claras así como los límites y reglas, tendrían un mejor rendimiento académico en el curso de comunicación,

porque para comprender y producir textos académicos necesitan de orden y tranquilidad en el hogar. Pero no relaciona con matemática porque la naturaleza del curso exige habilidades cognitivas – motivacionales antes que el control o las reglas que deben de haber en un hogar.

En el contexto de la hipótesis 6, existe relación entre las escalas de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla. Los resultados mostraron que habría relación entre el cociente emocional total de la inteligencia emocional con el rendimiento académico (tabla N° 48) se coincide con Lopez (2008) , Schutte y otros (1998) quienes en un estudio longitudinal, concluyeron que los puntajes en la inteligencia emocional predecían significativamente los rendimientos académicos. Sin embargo Newsome, Day y Catano (2000) no encontraron relaciones significativas entre la inteligencia emocional total o sus subescalas con el rendimiento académico. Las observaciones que hizo Parker, Summerfeldt, Hijan y Majesky (2004) fue que la muestra no fue homogénea: habían alumnos de primer y último año, estudiantes a tiempo completo y tiempo parcial, estudiantes adolescentes y adultos. En el Perú Rodriguez (2005), Jaimes (2005) tampoco encontraron relaciones significativas entre el cociente emocional total y el rendimiento académico, este resultado se ve influenciado porque ambas investigaciones trabajaron con muestras menores a 100 estudiantes y en el caso de la primera investigación la muestra comprende a sujetos de 12 a 16 años, recordando que a menor edad la inteligencia emocional aun no está desarrollada.

Por otro lado Quinto y Roig (2014), AlAli y Fatema (2009), Bracket (2006); Mestre , Gil y Gil-Olarte (2004); Lam y Kirby (2002); concluyeron que los estudiantes con puntuaciones altas en sus cocientes emocionales tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas , debido a su mayor capacidad de regulación de emociones, es decir esta habilidad emocional facilita el control de la atención y el desarrollo de la motivación intrínseca, factores que tienen una gran influencia sobre el rendimiento académico (Citado por Mestre y Gil, 2005). No existen en el Perú investigaciones que el cociente emocional total con el rendimiento por cursos, pero hay un trabajo en el extranjero elaborado por Petrides y otros (2004) que establece que hay relación entre la inteligencia emocional por rasgos con el rendimiento en inglés y con el rendimiento general, pero es nula con las matemáticas y las ciencias. Este último resultado difiere de los resultados de esta investigación porque si se ha encontraría relación entre el cociente emocional total con matemática (tabla 48).

Se halló relaciones significativas entre las escalas de manejo de estrés y adaptabilidad de la inteligencia emocional con matemática y la escala interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y manejos de estado de ánimo de la inteligencia emocional con comunicación (tabla 49) .Coincidimos con Kohaut (2009) que encontró relaciones positivas entre las escalas de manejo de estrés y adaptabilidad con el desempeño académico; Parker y otros (2004) quienes encontraron que las subescalas de inteligencia intrapersonal, manejo de estrés y adaptabilidad predijeron significativamente el éxito académico en el primer año de la universidad y Jaimes (2005) encontró relación entre manejo de estrés, estado de ánimo y adaptabilidad Todos los resultados anteriores coinciden con los nuestros porque tienen en común dos escalas: manejo de estrés y adaptabilidad que están relacionados con el rendimiento académico. Es decir los estudiantes que obtienen mayores puntajes en la escala de manejo de estrés perciben la demanda académica (trabajos escolares y exámenes) en su real dimensión, proponiendo un conjunto de estrategias para responder a ella sin desmoronarse emocionalmente ni físicamente. Ello se complementa con la escala de adaptabilidad porque los estudiantes que han obtenido un alto puntaje tienen la capacidad de identificar los problemas, proponer soluciones efectivas y adaptarse a situaciones impredecibles y que no le son familiares.

CONCLUSIONES

- Se estableció la validez y confiabilidad de la escala del clima social familiar de Moos para la muestra de estudiantes de quinto año de educación secundaria del distrito de ventanilla.
- Se estableció la validez y confiabilidad del inventario de la inteligencia emocional de Bar-On para la muestra de estudiantes de quinto año de educación secundaria del distrito de ventanilla.
- No existen diferencia significativa entre las dimensiones de relaciones, desarrollo y estabilidad según género. Varones y mujeres perciben que las interacciones en sus familias en las diversas dimensiones del clima social familiar no presentan variaciones.
- No existe diferencias entre el cociente emocional total según género. Ello es un resultado que se repite en varias investigaciones cuando se usan las escalas de autoinforme como la de Bar-On.
- Existe diferencia solo en la escala de manejo de estrés de la inteligencia emocional según género, se observa que las mujeres presentan un mayor promedio que los varones, ello podría deberse a que las mujeres han desarrollado mayores estrategias para afrontar las situaciones difíciles sin desmoronarse y tienen una mayor capacidad para sobrellevar exitosamente los problemas.
- Existen diferencias significativas entre el rendimiento académico por sexo, las mujeres presentan un mayor promedio que los varones en comunicación. Ello podría deberse a la necesidad de afiliación y de aprobación social en las mujeres y que según el enfoque de género las niñas desarrollan un lenguaje expresivo antes que los niños, lo que las hace más receptiva a la lectura de cuentos por parte de los padres, lo que permite el desarrollo de mayores aptitudes por la lectura.
- Las variables inteligencia emocional, clima social familiar y comunicación constituyen un único factor. Ello sucedería porque las tres variables están relacionadas y se agrupan entorno a componentes afectivos y verbales que se desarrollan cuando hay una buena interacción entre los miembros de la familia. Son las familias las que generan espacios para la cultura, el arte, la lectura y para

el desarrollo de habilidades emocionales a través de la calidad de afecto que brinde los padres a sus hijos.

- Existe relación entre todas las dimensiones del clima social familiar con todas las escalas de la inteligencia emocional, a excepción de la dimensión de desarrollo del clima social familiar que no se relaciona con la escala intrapersonal de la inteligencia emocional. En la escala intrapersonal de la inteligencia emocional, la persona debe tener un buen autoconcepto de sí mismo para sentirse valioso y satisfecho con las decisiones que toma. Y la dimensión de desarrollo busca crear espacios dentro y fuera de las familias para que sus integrantes puedan alcanzar su desarrollo personal. Aparentemente debería relacionarse, sin embargo no lo hacen podría ser porque los espacios creados por las familias dentro de sus hogares no solo los adecuados, por la falta de dinero, de oportunidades o por desconocimiento, ya que nuestra muestra está ubicada en asentamientos humanos, carentes de dichos espacios culturales y de instituciones que orienten a las familias en su desarrollo.

- Existe relación significativa entre todas las dimensiones de clima social familiar (relaciones, y desarrollo) con el rendimiento académico en comunicación y matemática a excepción de la dimensión de estabilidad que no se relaciona con el rendimiento académico de matemática, pero si con comunicación. La dimensión de estabilidad se refiere a si el ambiente en la familia es ordenado y claro en cuanto a sus expectativas, mantiene el control y se muestra sensible frente al cambio; ellos se relaciona con el rendimiento en comunicación porque para comprender y producir textos se necesita un ambiente con estas características, pero para las matemáticas no es necesario porque está relacionado con habilidades cognitivas y motivacionales propias del estudiante, es decir factores personales.

- Existe relación significativa entre el rendimiento académico en comunicación con las escalas: interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo de la inteligencia emocional. Y existe relación significativa entre el rendimiento académico en matemática con las escalas de manejo de estrés y adaptabilidad de la inteligencia emocional. Es decir las escalas de manejo de estrés y adaptabilidad se relacionan con el rendimiento académico en matemática y comunicación.

Entonces el rendimiento académico está relacionado con la capacidad que tienen los estudiantes para valorar en su verdadera dimensión las demandas educativas y proponer estrategias para enfrentarlas sin desmoronarse durante su aplicación y su capacidad para adaptarse a nuevas demandas educativas a través de la propuesta de soluciones y de cambiar cuando las evidencias sugieren que están equivocados.

RECOMENDACIONES

Realizar investigaciones para conocer la relación entre el clima social familiar, inteligencia emocional y el rendimiento académico, según tipo de familia. Ello nos permitirá conocer como se relacionan estas tres variables en familias monoparentales y parentales.

Realizar investigaciones acerca del clima social familiar considerando número de hijos, nivel académico y socioeconómico de los padres y tiempo que pasan con sus hijos. Estas son variables importantes porque permiten establecer si las dinámicas familiares están relacionadas a variables socioeconómicas.

Implementar talleres dirigidos a estrategias para generar un buen clima social dentro de las familias, porque se ha mostrado en la investigación que habría relación entre clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico. Se debe empoderar a los padres de familia acerca de la responsabilidad que tienen para lograr el desarrollo personal y social, para ello deben de generar una buena comunicación y cohesión dentro de sus hogares, adoptar un estilo democrático, fomentar espacios para el desarrollo religioso, cultural y artístico.

El Ministerio de educación debe de implementar talleres dirigidos a los docentes de todas las especialidades para que les enseñen estrategias para controlar el estrés y para desarrollar la adaptabilidad a contextos diversos, porque según los resultados existiría una relación entre estas escalas de la inteligencia emocional con el rendimiento académico, de esta forma estaríamos contribuyendo a incrementar el número de aprobados en los mencionados cursos.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, S. y Hamui, A. (2011). Tipos de límites en la dinámica familiar y su relación con el fracaso escolar en adolescentes. En *atención familiar*, 8(4), 78-82. Recuperado el 4 de abril de 2014 Disponible en <http://www.medigraphic.com/pdfs/atefam/af-2011/af114c.pdf>.
- Alonso, P. (2005). *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente*. Tesis de Doctorado optada en la Universidad de Valencia.
- Amezcuca, J y Pichardo M. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima Familiar en la adaptación personal. *Revista Galego portuguesa de Psicología y Educación*: 7:181-192.
- Amezcuca, J.; Pichardo, M. y Fernandez, E. (2002). Importancia del clima familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista Psicología General*, 55 (4): 575-590.
- Arbieto, Ch. (2001). *Niveles de autoestima, clima social familiar e un grupo de Estudiantes de secundaria de alto y bajo rendimiento escolar del distrito de San Martín de Porres*. Tesis de licenciatura optada en la Universidad San Martín de Porres.
- Bar-On. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). En *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bella y otros (2000). La influencia de autoconcepto en el rendimiento académico. En *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 169-173.
- Benavides, M. (s.f.) *Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemática en cuarto grado en Perú*. Recuperado 10 de abril del 2014 http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/archivosprincipal/archivopri_26.pdf

- Benites, L., Bar-On, F., Brown, J., Kirkcaldy, B. y Thome, E. (2000). *Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I)*. *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Jiménez, F. y otros (1999) *Tipo de Familia, clima social familiar y asertividad en el adolescente que asiste a los centros comunales por la Vida y La Paz de Lima del instituto nacional de Bienestar Familiar*. Tesis de maestría optada en la Universidad San Martín de Porras.
- Buenrostro, A, Valadez, C., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2009) Inteligencia emocional y Rendimiento académico en adolescentes. En *Revista de educación y Desarrollo*, 20, pp. 52-37 .
- Caso, J. y Hernandez, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. En *Revista Latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501
- Ciarrochi, J.V, Chan, A. y Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*. *Personality & Individual Differences*, 28 (3), 539-561
- Chamarro, A. y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional. *Aloma*, 14, 209-217
- Clariana, Mercè; Cladellas, Ramón; Badía, María del Mar y Gotzens, Concepción (2011). *La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica*. En *REIFOP*, 14 (3). Recuperado el 20 de agosto de 2014 file:///C:/Users/hp/Downloads/DialnetLaInfluenciaDelGeneroEnVariablesDeLaPersonalidadQu-4625089%20(1).pdf
- Conde, O.(2005) *Relación entre estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento escolar en estudiantes de Primer año*. Tesis de Magíster Psicología educativa UNMSM
- Correa, A. (1995). Familia y Educación. En J. Beltran y J. Bueno (Eds.) *Psicología de la educación* (601-627). Barcelona: Editorial Boixareu.

- Danvilla, I y Sartre M. (2010) . Inteligencia emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. En *Cuadernos de Estudios Empresariales* 20, 107-126.
- De la Paz, M, Teva, I. y Buela, G (2009). Influencia de las variable sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en los adolescentes. En *Psicothema*, 21 (2), 220-226.
- Echevarria, M., Godoy y Olaz (2007). Diferencias de género en Habilidades cognitivas y rendimiento académico en Estudiantes Universitarios. En *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329 recuperado el 23 de octubre de 2014 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S165792672007000200011&lng=pt&tlng=es
- Echevarria, L. (2012). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7-12 años victimas de desastre. En *Revista de investigación en psicología*, UNMSM. 15(1), 163-179.
- Enriquez, H. (2011). *Inteligencia emocional plena: Hacia un programa de Regulación Emocional basada en la conciencia plena*. Tesis de doctorado en Psicología optado en la Universidad Málaga.
- Esteves, E., Jimenez , T. y Musitu, G. (2007). *Relación entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Editorial Nau Llibres
- Extremera N, Fernandez—Berrocal (2004) El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa* 2 (2). Recuperado el 20 de agosto [ttp://redie.vabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html](http://redie.vabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html)
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I., Soldevila, A.(2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-112. Recuperado el 15 de agosto de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217028056010.pdf>
- Fulquez, S. (2010) *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. Tesis doctoral optada en la universidad de Ramon Llull Recuperado el 29 de julio de 2014 http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9284/Tesis_Sandra_Carina_Fulquez_C

astro_parte_1.pdf;jsessionid=8D28ED9162345DBFFFAE55F84A4760E3.tdx2?sequence=1

- Galicia-Moyeda, I, Sánchez-Velasco, A y Robles-Ojeda, f. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de la Psicología*, 29(2), 491-500. Recuperado el 3 de mayo de 2014 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de psicología Liberabit*, (11) , 63-74 Recuperado el 26 de mayo de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/686/68601108.pdf>
- Gartzia y otros (2012) Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de la Psicología*, 28 (2), 567-575.
- Gracia, E y Musitu, G (2000) . *Psicología Social de la Familia*. Madrid: Paidós.
- García, M. (2012). *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico*. Tesis de doctorado en Psicología optado en la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 20 de febrero de 2014 <http://eprints.ucm.es/17102/>
- Gargurevich (2008) La autorregulación de la emoción y en el rendimiento académico en el aula: el rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* (4). Recuperado el 13 de enero de 2014 http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art2_rg.pdf
- Gerrig, R, y Zimbardo, P. (2006). *Psicología y vida*. México: Pearson Educación
- Goleman D. (1996) *La inteligencia Emocional* Buenos Aires.
- Gonzales, J. (2003). El rendimiento escolar, un análisis de las variables que la condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 7(8),
- Gonzales, J. Nuñez, J. Alvarez, L y et al. (2003) Adaptabilidad, Cohesión familiar, implicancia parental, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- Gonzales, D., Herrera, J., Caño, M y Iglesias, L. (2012) Estilos parentales e *recientes al estudio de la motivación y las emociones*. Sevilla: Editora Fenix inteligencia emocional autoinformada en alumnos de educación secundaria obligatoria, 215-224 En C. Gonzales, D. Gonzales, R. Guil y J. Mestre (Eds.) *Aportaciones*

- Gonzales y Pereda (2009) *Relación entre el Clima familia Social y el rendimiento académico de los alumnos de la I.E. 86502 San Santiago de Panparomás en el 2006* .Tesis para obtener el grado de Magister en Educación en la mención de Docencia y gestión Educativa .Universidad César Vallejo: Chimbote.
- Guerra, E. (1993). *Clima Social Familiar en Adolescentes y su influencia en el Rendimiento Académico*. Tesis de licenciatura optada en la Universidad Nacional mayor de San Marcos
- Herrero, S. (2005).*Psicólogo de la Junta de Galicia*. España: Editorial MAD
- Jesús, V. (2004) *Agresividad y clima social familiar en un grupo de alumnos del 5to año de educación secundaria de un colegio de Comas*. Tesis de Licenciatura optada en la Universidad San Martín de Porres.
- Jiménez, A, Ferro, J, Gómez R, Parra P. (1999). Evaluación del Clima Familiar en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología, General y Aplicada*, 52(4), 453-462
- Jiménez, A, Ferro, J, Gómez R, Parra P. (2000). *Evaluación del Clima Familiar en una muestra de hijos de padres separados*. RIDEP, 9 (1), 61-71. .
- Iturrieta, S. (2001). Conflictos familiares ¿Cómo resolverlos? . Chile: CED Universidad Católica Jaimes A, (2005) *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas*. Tesis de Magíster en Investigación y Docencia Universitaria opada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Quispe M,(2004) *Inteligencia emocional en estudiantes de alto y bajo rendimiento académico escolar del quinto año de secundaria de un colegio estatal del distrito de san Juan de Miraflores* Tesis de licenciada en Psicología optada en la Universidad San Martín de Porras.
- Luna, A (2012) . Funcionamiento familiar, conflicto con los padres y satisfacción con la vida familiar en adolescentes bachilleres. En *Acta colombiana de Psicología* 15(19, 77-85.
- Martin, G; Lucas, B; y Pulido, R. (2011). Diferencia de género en el afrontamiento del estrés. En *Brocar*, 35(2011), 157-166. Recuperado el 25 de agosto de 2014 de

file:///C:/Users/hp/Downloads/DialnetDiferenciasDeGeneroEnElAfrontamientoEnLaAdolescenc-3932955.pdf

- Marques A (2004) *Clima social y autoeficacia percibida por estudiantes inmigrantes: Una propuesta intercultural*. Tesis Doctoral optada en la Universidad Complutense.
- Martinez-Otero, V. (2009) Diversos condicionamientos del fracaso escolar en educación secundaria. *En Revista Iberoamericana de educación*, 51, 67-85.
- Matalinares y otros (2005) . Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana, en *Revista IIPSI*, 8(2), pp 41-55.
- Mestre, V., Samper, P. y Perez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto, un estudio longitudinal en una población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Mestre, J. (2004). *Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicación desde el modelo de Salovey y Mayer*. Ministerio Educación (2005) Diseño curricular Nacional de Educación Básica Regular. Ediciones Fimart
- Morales, G., Lpez, E. y Hedlefs, I. (2009). *La psicología de las emociones*. España editorial Trillas
- Morales, L. (2010). *Relación entre el clima social familiar e inteligencia emocional de los estudiantes de 3er, 4to y 5to secundaria del colegio san Pedro de Chimbote*. In *Crescendo*. Recuperado el 15 de febrero de 2014: <http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2222-30612010000100006&lng=es&nrm=iso>.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *En Portularia*, 5(2), 147-163.
- Musito, G. y Hidalgo, F (2003) Marco ecológico de las relaciones. Bouche, J. y Hidalgo F. (Cords). En *Mediación y Orientación Familiar* (63-99). Madrid: editorial DIKYNSON.
- Palacios, J y Rodrigo, M. (2003). *Familia y desarrollo humano* (6° reimpresión). Madrid: alianza editorial S.A.

- Palacios, J. y Gonzales , M. (2003). La estimulación cognitiva en la interacción entre padres-hijos. En J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano* (277-295). Madrid: Alianza editorial S.A.
- Palomar, J. y Márquez, A. (1999). Relación entre la escolaridad y la percepción del funcionamiento familiar. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 299-343.
- Parra y Oliva (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia . En *Anales de psicología*, 18(2), 215-231
- Parra y otros (2013) Inteligencia emocional y genero. en *La Convivencia Escola*, Gazquez, perez y Molero (comp) . Asinivep:España
- Paz, Rodriguez y Martínez (2009), Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria . *Revista de Educación y Desarrollo*, 10,1-15.
- Pichardo, M (1999). Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media. Tesis doctoral de la Universidad de Granada
- Otero y Otros (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. En revista gallego portuguesa, 17(12), 1-10
- Quinto y Roig (2014) . Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. Recuperado el 13 de abril de 2014 file:///C:/Users/hp/Desktop/DISCUSSION/IE%20Y%20RA/IE%20Y%20RENDIM EINTO%20QUINTO%20Y%20ROIG%202014.pdf
- Rodriguez, A y Torrente, G (2003). Interacción familiar y Conducta Antisocial . *Boletín de Psicología* (78), 7-19.
- Rodríguez R, (2005) *Niveles de inteligencia emocional y de autoeficacia en el rendimiento académico escolar en alumnos con alto y bajo desempeño académico*. Tesis de Magíster en Psicología , Mención : Problemas del aprendizaje optada en la Universidad Ricardo Palma

- Rosales, C. y Espinoza, C. (2008). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. *Psicología y Ciencias de la Salud* 10(1-2), 64-71.
- Rosario, F., Guerrero, Y. y Chávez, G. (2014). Inteligencia emocional en estudiantes del primer ciclo en una universidad de Lima Norte. En *PsiqueMag*, 3(1). Recuperado el 30 de setiembre de 2014 de <http://http://blog.ucvlima.edu.pe:8080/index.php/psiquemag/issue/archive>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Ruvalcaba y otros (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. En *Salud y Sociedad*, 3(3), 283-291. Recuperado el 20 de febrero de 2014 <http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/viewFile/104/120>
- Salgado, A. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacional de la ciudad de Lima. En *Libertabit*, 15(2), 133-141.
- Salvador, C. (2011). *Análisis Transcultural de la inteligencia emocional*. Editorial Universidad de Almería
- Sánchez, M. (Coord.) (2004). La atención individualizada en el trabajos social. En *Manual del trabajo social* (2da ed.). Tenorio, R y Mendoza, C . Mexico: Universidad Nacional de México. 159-189.
- Sánchez, M. (2012). *Impacto de la inteligencia emocional y el rendimiento académico*. Tesis de Magister en Orientación Educativa optada en la Universidad Internacional de Rioja. Recuperado el 13 de junio del 2014 : <http://reunir.unir.net/handle/123456789/776>
- Sánchez, M., Rodriguez, C. y Padilla, V. (2007). La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico. En *Psicología y Educación*, 1(1), 54-66. Recuperado el 28 de mayo de 2014 <http://www.uv.mx/ipe/documents/Lainteligenciaemocional.PDF>
- Sánchez , T (2007) . *Inteligencia Emocional Autoinformada y Ajuste Perceptivo en la Familia. Su relación con el Clima Familiar y la Salud Mental*. Tesis doctoral en Psicología en la Universidad de Castilla- Mancha. Recuperado el 30 de junio de 2014

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/982/249%20Inteligencia%20emocional%20autoinformada%20y%20ajuste%20perceptivo%20en%20la%20familia.pdf?sequence=1>

- Salinas R, Rojas, H., Matos, M. y Zagarra, J. (1999). Clima familiar y la autoestima de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria del colegio de Champagnat de Tacna 1999. En *Ciencia y Desarrollo* 8, 60-62
- Sarmiento, C., Vargas, M. y Diaz, R. (2012). Diferencias en el rendimiento escolar por género asociadas al funcionamiento familiar de estudiantes de bachillerato. En *Cuadernos de Psicología*, 4(2), 17-23. Recuperado el 04 de febrero de 2014 <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1052>
- Seron N, (2006) *Relación que existe entre factores estresantes y rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería de UNMSM*. Tesis Licenciada de enfermería optada en la Universidad Mayor de San Marcos
- Suarez, N., Tueros, E., Bernardo, A., Fernandez, E., Cerezo, R., Gonzales, J., Rosario, P. y Nuñez, J. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. En *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 49-64.
- Tapia, V. (2005), *Estilos de pensamiento y rendimiento académico en estudiantes del V nivel de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano Puno*. Tesis de Magíster en educación. Optada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Tonconi, J. (2010) Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-Puno, periodo 2009. En *Educación y Desarrollo*, 2(11). Recuperado el 23 de mayo de 2014 <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Tueros, R. (2004). *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico*. Tesis de magister en psicología educativa. Optada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Trinidad y otros (2008). Es la inteligencia emocional una cuestión de género?, en *Revista Electrónica de educación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.

- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Origen, evolución y modelos de la inteligencia emocional. En *Innovar*,(15)25. Recuperado el 17 de enero 2014 en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012150512005000100001&script=sci_arttext .
- Ugarriza, N. y Pajares, A. (2002). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE:NA, en niños y adolescentes*
- Vargas, R (2009). Percepción del Clima social familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardía. *Interdisciplinaria*, 26(2), 289-316.
- Vásquez, F.(s/f). Aproximación al campo conceptual de la inteligencia emocional.
- Valles Antonio y Valles, A, (2002). *Inteligencia emocional : aplicaciones educativas* , ediciones EQS.

ANEXOS

ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA (FES)

NOMBRES Y APELLIDOS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

SEXO **EDAD**

FECHA

INSTRUCCIONES

A continuación se le presenta una serie de frases que usted tiene que leer y decir si le parecen verdaderos o falsos en relación con su familia.

Si usted cree que respecto a su familia, la frase es VERDADERA o casi siempre verdadera, marcará en la hoja de respuesta una “X” en el espacio correspondiente a la “V” (verdadero).

Si usted cree que respecto a su familia, la frase es FALSA o casi siempre FALSA marcará en la hoja de respuesta una “X” en el espacio correspondiente a la “F” (Falso).

Si considera que la frase es cierta para unos miembros de su familia y para otros es falsa, marque la respuesta que corresponda a la mayoría.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa usted sobre su familia

	ITEM	VERDADERO	FALSO
1	En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros	V	F
2	Los miembros de la familia guardan a menudo, sus sentimientos para sí mismos	V	F
3	En nuestra familia peleamos mucho	V	F
4	En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta	V	F
5	Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos	V	F
6	A menudo hablamos de temas políticos o sociales en la familia	V	F
7	Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre	V	F
8	Los miembros de mi familia asistimos con bastante frecuencia a las diversas actividades de la iglesia	V	F
9	Las actividades de mi familia se planifican con cuidado	V	F

10	En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces	V	F
11	Muchas veces da, la impresión que en casa solo estamos “pasando el rato	V	F
12	En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	V	F
13	En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos	V	F
14	En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno	V	F
15	Para mi familia es muy importante triunfar en la vida	V	F
16	Casi nunca asistimos a reuniones culturales (exposiciones, conferencias, etc	V	F
17	Frecuentemente vienen amistades a visitarnos a casa	V	F
18	En mi casa no rezamos en familia.	V	F
19	En mi casa somos muy ordenados y limpios	V	F
20	En mi familia hay muy pocas normas que cumplir	V	F
21	Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	V	F
22	En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todos	V	F
23	En la casa a veces nos molestamos, a veces golpeamos o rompemos algo	V	F
24	En mi familia cada uno decide por sus propias cosas	V	F
25	Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.	V	F
26	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente	V	F
27	Alguno de mi familia practica algún deporte.	V	F
28	A menudo hablamos del sentido religioso de la navidad, semana Santa, Santa Rosa de Lima, etc	V	F
29	En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	V	F
30	En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.	V	F
31	En mi familia estamos fuertemente unidos	V	F
32	En mi casa comentamos nuestros problemas personalmente	V	F
33	Los miembros de mi familia, casi nunca expresamos nuestra cólera	V	F
34	Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere.	V	F
35	Nosotros aceptamos que haya competencia y “que gane el mejor”	V	F
36	Nos interesa poco las actividades culturales.	V	F
37	Vamos con frecuencia al cine, excursiones, paseos	V	F
38	No creemos en el cielo o en el infierno	V	F
39	En mi familia la puntualidad es muy importante	V	F
40	En la casa las cosas se hacen de una forma establecida	V	F
41	Cuando hay que hacer algo en la casa, es raro que se ofrezca algún voluntario	V	F
42	En la casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más	V	F
43	Las personas de mi familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	V	F
44	En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente	V	F
45	En mi familia nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.	V	F
46	En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales	V	F
47	En mi casa casi todos tenemos una o dos aficiones	V	F
48	Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que esta bien o mal.	V	F
49	En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.	V	F
50	En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.	V	F
51	Las personas de mi familia nos apoyamos unas a otras.	V	F

52	En mi familia, cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado	V	F
53	En mi familia, a veces nos peleamos y nos vamos a las manos	V	F
54	Generalmente, en mi familia cada persona solo confía en si misma cuando surge un problema.	V	F
55	En la casa nos preocupamos poco por los ascensos en los trabajos o las notas en el colegio.	V	F
56	Algunos de nosotros toca algún instrumento musical.	V	F
57	Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera de trabajo o colegio	V	F
58	Creemos que hay cosas en las que hay que tener Fe	V	F
59	En la casa nos aseguramos de que nuestros dormitorios queden limpios y ordenados	V	F
60	En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor	V	F
61	En mi familia hay poco espíritu de grupo.	V	F
62	En mi familia los temas de pago y dinero se tratan abiertamente	V	F
63	Si en mi familia hay desacuerdos, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	V	F
64	Las personas de mi familia reaccionan firmemente unos a otros, a defender sus propios derechos.	V	F
65	En mi familia apenas nos esforzamos por tener éxito	V	F
66	Las personas de mi familia vamos con frecuencia a la biblioteca o leemos obras literarias.	V	F
67	Los miembros de mi familia asistimos apenas a cursillos o clases particulares por afición o interés.	V	F
68	En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que es bueno o malo.	V	F
69	En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.	V	F
70	En mi familia, cada uno tiene libertad para lo que quiera	V	F
71	En mi familia, realmente nos llevamos bien unos con otros.	V	F
72	En mi familia generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos	V	F
73	Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.	V	F
74	En mi casa es fácil ser independiente, sin herir los sentimientos de los demás.	V	F
75	"Primero es el trabajo, luego es la diversión", es una norma en mi familia	V	F
76	En mi casa ver la televisión es mas importante que leer.	V	F
77	Las personas de mi familia salimos mucho a divertirnos.	V	F
78	En mi casa, leer la Biblia es algo importante.	V	F
79	En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.	V	F
80	En mi casa las normas son muy rígidas y "tiene" que cumplirse	V	F
81	En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno	V	F
82	En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo	V	F
83	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	V	F
84	En mi casa, no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.	V	F
85	En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o en el estudio.	V	F
86	A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.	V	F
87	Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar radio.	V	F
88	En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.	V	F
89	En mi casa generalmente la mesa se recoge inmediatamente después de comer	V	F
90	En mi familia, uno no puede salirse con la suya	V	F

INVENTARIO EMOCIONAL DE BarOn ICE:NA COMPLETA

NOMBRES Y APELLIDOS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

SEXO EDAD

FECHA

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor lo describe, hay cuatro posibles respuestas.

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORIA 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 existe respuesta buena o mala.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
		1	2	3	4
1	Me gusta divertirme	1	2	3	4
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente	1	2	3	4
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto	1	2	3	4
4	Soy feliz	1	2	3	4
5	Me importa lo que le sucede a las personas	1	2	3	4
6	Me es difícil controlar mi cólera	1	2	3	4
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento	1	2	3	4
8	Me gustan todas las personas que conozco	1	2	3	4
9	Me siento seguro (a) de mi mismo (a)	1	2	3	4
10	Sé cómo se sienten las personas	1	2	3	4
11	Sé como mantenerme tranquilo (a)	1	2	3	4
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles	1	2	3	4
13	Pienso que las cosas que hago salen bien	1	2	3	4
14	Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa	1	2	3	4
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	1	2	3	4
17	Puedo hablar fácilmente de mis sentimientos	1	2	3	4
18	Pienso bien de todas las personas	1	2	3	4
19	Espero lo mejor	1	2	3	4
20	Tener amigos es importante	1	2	3	4
21	Peleo con la gente	1	2	3	4
22	Puedo comprender preguntas difíciles	1	2	3	4
23	Me agrada sonreír	1	2	3	4
24	Intento no herir los sentimientos de las personas	1	2	3	4
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo	1	2	3	4
26	Tengo mal genio	1	2	3	4
27	Nada me molesta	1	2	3	4
28	Es difícil hablar de mis sentimientos más íntimos	1	2	3	4
29	Sé que las cosas saldrán bien	1	2	3	4
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	1	2	3	4
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos	1	2	3	4
32	Sé cómo divertirme	1	2	3	4
33	debo decir siempre la verdad	1	2	3	4
34	Puedo tener muchas maneras de responder una	1	2	3	4

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

GRACIAS POR COMPLETAR EL CUESTIONARIO