



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

**Inteligencia emocional y esquemas maladaptativos
tempranos en estudiantes de secundaria según los
niveles de agresividad**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología Clínica
y de la Salud

AUTOR

Lizbeth Pamela COLLADO OSORIO

ASESOR

María Luisa MATALINARES CALVET

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Collado, L. (2020). *Inteligencia emocional y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad*. Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología Clínica y de la Salud. Unidad de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

HOJA DE METADATOS COMPLEMENTARIOS

Código ORCID del autor	0000-0002-7696-0847
DNI o pasaporte del autor	46684645
Código ORCID del asesor	0000-0001-8000-1422
DNI o pasaporte del asesor	07669021
Grupo de investigación	“—”
Agencia financiadora	Autofinanciado
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	<p>Distrito: Puente Piedra, Comas, Miraflores, Santiago de Surco. Dirección: Av. Miguel Grau s/n 15118, Jr La Habana s/n, Sor Tita 231, Miraflores 15048; Prolongación José Gálvez cuadra 3 s/n; Lugar: Institución Educativa Augusto B. Leguía, Institución Educativa República de Canadá, Institución Educativa Santa Rita de Casia, Institución Educativa Santiago Apóstol.</p>
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2018-2019
Disciplinas OCDE	Psicología http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.02

Nota: tomar en cuenta la forma de llenado según las precisiones señaladas en la web (las tablas OCDE están incluidas).
https://sisbib.unmsm.edu.pe/archivos/documentos/recepcion_investigacion/Hoja%20de%20metadatos%20complementarios_30junio.pdf



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÉRICA)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Av. Germán Amezaga n.º 375-Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SESIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Siendo las 8:00 horas del día lunes 27 de julio de 2020, en la Plataforma Virtual de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amezaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por el Mg. Antonio Serpa Barrientos e integrado por:

Mg. Antonio Serpa Barrientos	(Presidente)
Dra. María Luisa Matalinares Calvet	(Asesora)
Mg. Vladimir Navarro Vargas	(Miembro)
Dr. Carlos Arenas Iparraguirre	(Informante)
Dr. Víctor Montero López	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud de la Bachiller **LIZBETH PAMELA COLLADO OSORIO** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada *Inteligencia emocional y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad*, con el fin de optar el Grado Académico de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA** con mención en Psicología Clínica y de la Salud.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el artículo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magíster, obteniendo la siguiente calificación.

DIECISIETE (17) MUY BUENO

A continuación, el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:

MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA con mención en Psicología Clínica y de la Salud.

Se extiende la presente ACTA a las 9.47 horas del 27 de julio de 2020.

Mg. Antonio Serpa Barrientos
Presidente

Dra. María Luisa Matalinares Calvet
Asesora



Firmado digitalmente por ARENAS
IPARRAGUIRRE Carlos Alberto FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 20.11.2020 11:30:54 -05:00

Dr. Carlos Arenas Iparraguirre
Informante

Mg. Vladimir Navarro Vargas
Miembro



Firmado digitalmente por MONTERO
LOPEZ Victor Eusebio FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 20.11.2020 13:53:56 -05:00

Dr. Víctor Montero López
Informante

Al Sr. Collado, la Sra. Osorio y al joven Papinón, quienes constituyen el eje central de mi vida.

A mis adorables abuelos, quienes en vida fueron mi más dulce inspiración.

Agradecimientos

A la Dra. Matalinares, por su valiosa asesoría durante todo el proceso de investigación.

Y a todos los que colaboraron e hicieron posible su realización.

ÍNDICE

RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Justificación e importancia.....	17
1.3 Objetivos de la investigación.....	18
1.3.1 Objetivo General.....	18
1.3.2 Objetivos Específicos.....	18
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Antecedentes del problema.....	19
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	19
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	25
2.2 Bases teóricas.....	39
2.2.1 Teorías sobre la inteligencia emocional.....	39
2.2.1.1 Antecedentes sobre la teoría de la inteligencia emocional.....	39
2.2.1.2 Conceptualización de la inteligencia emocional.....	42
2.2.1.2.1 Componentes de la inteligencia emocional.....	43
2.2.2 Teorías sobre los esquemas maladaptativos tempranos.....	44
2.2.2.1 Antecedentes sobre la teoría de los esquemas maladaptativos tempranos.....	44
2.2.2.2 Conceptualización de los esquemas maladaptativos tempranos.....	45
2.2.2.2.1 Dimensiones de los esquemas maladaptativos tempranos.....	47

2.2.3 Teorías sobre la agresividad.....	49
2.2.3.1 Antecedentes del desarrollo conceptual de agresividad.....	49
2.2.3.2 Conceptualización de la agresividad.....	50
2.4 Definiciones conceptuales.....	52
2.5 Hipótesis.....	52
2.5.1 Hipótesis general.....	52
2.5.2 Hipótesis específicas.....	52
CAPÍTULO III. MÉTODO.....	54
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	54
3.1.1 Tipo de investigación.....	54
3.1.2 Diseño de investigación.....	54
3.2 Variables de estudio.....	54
3.3 Participantes.....	54
3.4 Instrumentos de recolección de datos.....	55
3.4.1 Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE).....	55
3.4.2 Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2).....	55
3.4.3 Cuestionario de Agresión de Buss y Perry.....	57
3.5 Procesamiento para la recolección de datos.....	58
3.6 Análisis e interpretación de la información.....	58
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	60
4.1 Resultados de la composición de la muestra.....	60
4.2 Análisis psicométricos de los inventarios.....	61

4.2.1 Análisis de la confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (ICE).....	61
4.2.2 Estudio de confiabilidad del Cuestionario de Esquemas de Young.....	61
4.2.3 Estudio de confiabilidad del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry.....	62
4.3 Resultados descriptivos.....	63
4.4 Resultados del análisis inferencial.....	66
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	75
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	87
6.1 Conclusiones.....	87
6.2 Recomendaciones.....	90
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	91

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características sociodemográficas en una muestra de estudiantes de secundaria (N=515).....	60
Tabla 2. Confiabilidad por consistencia interna de la prueba de capacidad emocional y social de Baron.....	61
Tabla 3. Confiabilidad por consistencia interna de la prueba de esquemas de Young.....	62
Tabla 4. Confiabilidad por consistencia interna de la prueba de agresividad (Buss y Perry).....	63
Tabla 5. Niveles de inteligencia emocional y sus componentes en estudiantes de secundaria (N=515).....	63
Tabla 6. Niveles significativos de esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria (N=515).....	64
Tabla 7. Niveles de agresividad y sus dimensiones en estudiantes de secundaria (N=515).....	65
Tabla 8. Relación entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos, considerando los niveles de agresividad, en estudiantes de nivel secundario (N=515).....	66
Tabla 9. Correlación entre la dimensión intrapersonal y los esquemas maladaptativos tempranos, según niveles de agresividad, en estudiantes de nivel secundario (N=515).....	68
Tabla 10. Correlación entre la dimensión interpersonal y los esquemas maladaptativos tempranos, según niveles de agresividad, en estudiantes de nivel secundario (N=515).....	69
Tabla 11. Relación entre el componente manejo de estrés y los esquemas maladaptativos tempranos, según niveles de agresividad, en estudiantes de secundaria (N=515).....	70
Tabla 12. Correlación entre la dimensión adaptabilidad y los esquemas maladaptativos tempranos, según niveles de agresividad, en estudiantes de nivel secundario (N=515).....	72

Tabla 13. Comparación de las variables inteligencia emocional y esquemas maladaptativos tempranos, en función al sexo, en estudiantes de nivel secundario (N=515).....73

Tabla 14. Comparación de las variables inteligencia emocional y esquemas maladaptativos tempranos, de acuerdo al tipo de institución, en estudiantes de nivel secundario (N=515).....74

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la correlación entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos según los niveles de agresividad, la muestra estuvo formada por 515 escolares adolescentes pertenecientes a instituciones de Lima Metropolitana, cuyas edades fluctuaban en el rango de 14 a 18 años. Los diseños empleados fueron correlacional y descriptivo comparativo, y el tipo de muestreo fue no probabilístico intencionado. Entre los instrumentos utilizados se identifica: la prueba de inteligencia emocional de Bar-On (I-CE), el test de esquemas maladaptativos tempranos (YSQ-L2) de Young (1990) y la prueba de Buss y Perry (1992), cada prueba ha sido debidamente adaptada a la realidad nacional.

Los resultados arrojaron en más del 50% de los participantes una capacidad emocional adecuada; a su vez, se identificó entre los esquemas maladaptativos tempranos más desarrollados: privación emocional (37.3%), insuficiente autocontrol/autodisciplina (16.9%) y desconfianza/abuso (14.6%). Respecto a la correlación entre variables, se identificó que en escolares con niveles de agresividad bajo, la inteligencia emocional se correlacionó de forma negativa con los esquemas disfuncionales abandono, privación e inhibición emocional; en tanto que, en estudiantes con niveles altos y bajos de agresividad, la correlación entre la inteligencia emocional con los esquemas autosacrificio y estándares inflexibles 2 fueron positivos. Asimismo, los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en función al sexo y tipo de institución.

Palabras claves: *inteligencia emocional, esquemas maladaptativos tempranos, agresividad, adolescencia, correlación.*

ABSTRACT

The present study aimed to determine the correlation between emotional intelligence and early maladaptive schemes according to levels of aggressiveness, the sample consisted of 515 teenage schoolchildren, whose age ranged in the range of 14 to 18 years. The design used was correlational and the type of sampling was unintended probabilistic. Among the instruments used are identified: Bar-On emotional intelligence test (I-CE), Young Maladaptive Schemes (YSQ-L2) test (1990) and the Buss and Perry test (1992) each test it has been properly adapted to the national reality.

The results showed adequate emotional capacity in more than 50% of the participants; in turn, it was obtained that the most developed early maladaptive schemes were: emotional deprivation (37.3%), insufficient self-control/self-discipline (16.9%) and distrust/ abuse (14.6%). In relation to the two objects studies, it was identified that in students with low levels of aggressiveness, social-emotional ability correlates negatively with the dysfunctional patterns of abandonment, deprivation and emotional inhibition; while, in students with high and low levels of aggressiveness, the correlation between emotional intelligence with self-sacrifice schemes, inflexible standards 2 and entrapment was positive. Also, the results showed statistically significant differences according to sex and type of institution.

Key words: emotional intelligence, early maladaptive schemes, aggressiveness, adolescence, correlation.

INTRODUCCIÓN

La familia constituye uno de los principales entes educadores de todo ser humano, la interacción con los principales cuidadores a temprana edad permite adquirir y desarrollar los recursos necesarios para enfrentar de manera saludable y funcional los diferentes problemas del día a día, sin embargo la realidad actual muestra cómo la valoración de la salud mental ha ido debilitándose en los hogares, colegios, comunidad y sociedad.

La carencia de una base estable tiende a estimular el desarrollo de pensamientos, emociones y conductas disfuncionales durante la niñez, infancia y adolescencia (Castrillón, et al. 2009), es por ello imprescindible potenciar los factores protectores, durante todas las etapas de socialización, ya que ello permitirá estimular, tanto a nivel personal como social, las herramientas o recursos de afrontamiento necesarios.

El niño tiende a repetir lo que escucha e imitar lo que observa, no obstante a medida que transcurren los años, el tipo de pensamiento del infante varía, el procesamiento de la información a nivel cognitivo y social se hace cada vez más complejo. El adolescente, a diferencia del niño, tiende a atravesar por una crisis normativa, periodo en el cual la percepción de los conflictos y la exposición a situaciones de riesgo se incrementan Erickson (1968, citado por Rice, 2000); no obstante, si durante sus primeros años la interacción con las personas significativas del entorno ha sido favorable y constructiva, el adolescente poseerá la capacidad necesaria y adecuada, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, para enfrentar las diferentes situaciones problemáticas de la vida.

A partir de lo expuesto, se desprende el objetivo del presente trabajo, el cual se orienta a conocer la correlación existente entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos según los niveles de agresividad; los resultados identificados permitirán ampliar la información que se posee sobre los adolescentes y contribuir, tanto de manera práctica como teórica, en la planificación y ejecución de programas preventivo promocionales.

Con relación a la organización del presente trabajo de investigación, ésta se ha dividido en seis partes. En el primer capítulo se muestra la formulación del problema, justificación y planteamiento del objetivo general y específicos. En el capítulo II, se identifica el marco teórico, en el cual se expone los antecedentes del estudio, las bases teóricas de cada variable (inteligencia emocional, esquemas maladaptativos tempranos y agresividad) y las hipótesis.

En el tercer capítulo se desarrolla el método, en el cual se identifica el diseño, así como las variables de estudio, las herramientas de medición y el análisis de información.

El cuarto capítulo describe la muestra y sus características, así como las correlaciones halladas entre las variables estudiadas y el análisis de datos según el sexo y tipo de institución.

Finalmente, el quinto capítulo presenta la discusión de los resultados en base a las investigaciones relacionadas y el marco teórico- conceptual expuesto, seguidamente se plantean las conclusiones y recomendaciones.

Adicionalmente, se hace mención a las referencias bibliográficas. Cabe señalar que las referencias se presentan en el formato APA.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La adolescencia hace referencia a un periodo de transición entre la niñez y la vida adulta (Cerezo, 1998). Vivir esta etapa de cambios biopsicosociales es necesario, ya que le permite al ser humano madurar, ser responsables y desarrollar diferentes habilidades (Rice, 2000); no obstante, este periodo de transición atraviesa una crisis propia de su desarrollo, la cual se caracteriza en intensificar la forma cómo se perciben los conflictos, el o la joven persisten en la indagación de su identidad, independencia y autocontrol de sus impulsos durante un intervalo de tiempo de exposición constante a situaciones de riesgo, Erickson (1968, citado por Rice, 2000).

Los adolescentes con limitados factores protectores y elevados elementos de riesgo tienden a presentar escasas habilidades y/o capacidades de interrelación; a su vez, suelen manifestar conductas disfuncionales, las cuales traen consigo consecuencias dañinas y nocivas para la salud física y mental (Cerezo, 1998). Por ello, es necesario y fundamental conocer más al adolescente actual, y promover desde temprana edad el desarrollo funcional del infante, ya que ello permitirá sentar las bases para una adecuada formación; sin embargo, en la actualidad los contextos disfuncionales a los que son expuestos los niños, niñas y adolescentes han tendido a aumentar.

El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2019) muestra el registro de 30681 casos de niños y adolescentes violentados en el 2017; en tanto que, en el 2018 y 2019 las cifras se elevaron, reportándose 41809 y 50593 casos respectivamente. Asimismo, se evidencia un mayor porcentaje de niños y niñas violentados (17%), en comparación a los y las adolescentes (13%). Con relación al tipo de violencia, se percibe un mayor desarrollo de la

violencia psicológica, seguida de la física y sexual; en lo que respecta a la violencia psicológica y física, el agresor más común (en ambos casos) suele ser el padre o madre de la víctima. Lamentablemente, aún no se consigue erradicar en los padres y madres de familia, pensamientos y conductas disfuncionales, las cuales se perciben (erróneamente) como formas y/o estilos de crianza adecuados. Según El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019), el 48% de los niños o niñas violentadas (en el caso de los adolescentes, el 40%) tienden a justificar o concebir como una medida correctiva los episodios de agresiones a los cuales fueron sometidos por sus padres o cuidadores principales. Cabe señalar que más del 40% de los niños y adolescentes perciben que sus padres tienen derecho a castigarlos físicamente por su desobediencia o mala conducta, sin embargo más del 80% de los menores consideran que poseen el derecho de denunciar a las personas que los maltratan. De lo cual se desprende que, los niños y adolescentes han normalizado las medidas correctivas disfuncionales aplicadas por sus progenitores.

La exposición a ambientes disfuncionales tiende a generar la adquisición y desarrollo de patrones desadaptativos; es decir, si desde temprana edad el infante, niño o niña ha sido expuesto a actos violentos de interrelación, es altamente probable que posteriormente presente dificultades en el desarrollo de sus habilidades sociales. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2019), a través de la plataforma SiseVe, muestra cómo la violencia entre escolares ha tendido a aumentar, en el 2016 se evidenciaron 5304 casos; en tanto que, en el 2017 y 2018 se reportaron 5591 y 9412 casos respectivamente. Asimismo, se percibe que el 52.5% corresponde al tipo de violencia física, seguida de la violencia psicológica (verbal) 20.5% y sexual (14.2%). Cabe señalar que los mayores episodios de violencia son realizados por los estudiantes de secundaria (55%), seguido de los alumnos de primaria (36%) e inicial (9%).

A partir de lo expuesto, se abordó la presente investigación, la cual buscó identificar los pensamientos, conductas y emociones disfuncionales adquiridos por el adolescente cuando era niño o infante y, cómo con el pasar del tiempo, dichos procesos cognitivos han tendido a influir en el desarrollo de su inteligencia emocional; es decir, se persiguió correlacionar los esquemas maladaptativos tempranos propuestos por Young (1999, citado en Rodríguez, 2005) y la inteligencia emocional, teniendo en consideración los niveles de agresividad.

Asimismo, con los hallazgos identificados se busca generar rutas que faciliten el desarrollo de la promoción de la salud mental a través de la creación, aplicación y evaluación de programas de intervención centrados en la estimulación de la inteligencia emocional (Pena y Repetto,

2008). Poner en práctica estilos de crianzas democráticos (De la Torres-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias, 2014) permitirá formar niños saludables que proyecten un futuro estable y funcional; en otras palabras, es importante desarrollar una adecuada y sólida base socioemocional durante los primeros años de vida, ya que ello guiará la adquisición de habilidades necesarias para responder con éxito a la vida

Con relación a la inteligencia emocional, se empleó el modelo propuesto por Bar-On (1997), quien definió dicho concepto como el conjunto de habilidades que facilitan el desarrollo de conductas adaptativas y la estimulación de estilos de afrontamiento saludables ante eventos desfavorables del entorno (Ugarriza y Pajares, 2003).

La segunda variable propuesta (esquemas maladaptativos tempranos) fue evaluada mediante el cuestionario de esquemas de Young (1999), instrumento que fue adaptado a la realidad nacional por León y Sucari (2013) y el cual tiene como objetivo medir once pensamientos, sentimientos o emociones disfuncionales.

El concepto de esquemas maladaptativos tempranos fue desarrollado por Young (1999) y hace referencia a patrones disfuncionales sobre uno mismo vinculados a la interrelación con el entorno, estas creencias han sido adquiridas a temprana edad como consecuencia de experiencias nocivas con personas significativas (Rodríguez, 2009).

Castrillón et al. (2005) expuso que el concepto de esquemas alcanzó mayor importancia cuando fue relacionado al desarrollo de las terapias cognitivas, las cuales tenían como objetivo abordar psicopatologías de la personalidad. Beck fue uno de los primeros terapeutas cognitivos que llevó a cabo tratamientos contra dichas patologías; en consecuencia, Beck (1983) fue el primero en emplear el término de esquemas. Rush, Shaw y Emery (1983, citado por Castrillón et al. ,2005).

Posteriormente, Young buscó una nueva forma de intervención psicoterapéutica, para ello tomó los aportes de la teoría cognitiva a corto plazo desarrollado por Beck; no obstante, consideró que era necesario completar dicho modelo (Castrillón et al. ,2005), es por ello que Young (1990,1993) desarrolla la terapia de esquemas, la cual la define como un modelo integrador y a través de la cual se puede abordar pensamientos, conductas, sentimientos disfuncionales de uno mismo y de los demás desarrollados durante los primeros años de vida (Rodríguez, 2009).

Es importante mencionar que es probable la expresión de una correlación negativa entre las dos variables expuestas, percibiéndose que a mayor puntuación de la inteligencia emocional menor será lo puntuado en lo que respecta a los esquemas maladaptativos obtenidos durante la infancia. Los adolescentes con una inestable base sociofamiliar tienden a presentar dificultades en el desarrollo funcional de sus habilidades emocionales; en consecuencia, suelen presentar conductas de riesgo que vulneran su desarrollo biopsicosocial. Arias (2013) ejecutó un estudio en el cual identificó que un entorno social saludable generará adecuados niveles de comunicación, respeto, desarrollo académico y socioemocional; en otras palabras, si no se cubre saludablemente las necesidades emocionales del infante es altamente probable que los adolescentes estén expuestos a mayores factores de riesgo. Entre los factores que vulneran el desarrollo del adolescente se identificó los estilos de crianza autoritario e indulgente (García-Linares, García-Moral y Casanova- Arias, 2014), violencia escolar, consumo de drogas (Suárez, 2012).

A su vez, diversas investigaciones nacionales han demostrado que los estudiantes de secundaria tienden a desarrollar niveles medios (Lozano, 2018) y altos de agresividad (Molina, 2018); por ello, en este estudio se consideró a la agresividad como una variable de control. Las conductas agresivas son respuestas que se manifiestan con el objetivo de dañar a los demás Buss (1961, citado en Matalinares et al. 2012); no obstante, en ocasiones puede estar vinculada a la supervivencia y adaptabilidad (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Los altos niveles de agresividad suelen correlacionarse de manera significativa con las siguientes variables: resentimiento (Espinoza, 2019), dependencia emocional (Montes, 2018), creencias irracionales (Magallón, Megías y Bresó, 2011), clima social familiar disfuncional (Arangoitia, 2017), adicción al internet (Matalinares, Arenas, Díaz y Dioses, 2014), acoso escolar (Montoya, 2014), entre otros.

En consecuencia, resulta importante trabajar con niños, adolescentes, redes familiares y de soporte programas orientados a la regulación de las emociones (Salavera y Usan, 2018) y la búsqueda de soluciones asertivas (Morales, 2017); ya que entrenar la inteligencia personal, social y emocional generará mejoras en el desarrollo biopsicosocial (Magallón, Megías y Bresó, 2011). Asimismo, poner en práctica estilos de crianzas democráticos (De la Torres-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias, 2014) permitirá formar niños saludables que proyecten un futuro estable y funcional.

Por tanto, en el presente estudio se analizó el siguiente problema general: ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad?

Los problemas específicos fueron:

1. ¿Existe relación entre los componentes de la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad?
2. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria teniendo en consideración el sexo?
3. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos de los estudiantes de secundaria teniendo en consideración el sexo?
4. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria teniendo en consideración el tipo de institución?
5. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos de los estudiantes de secundaria teniendo en consideración el tipo de institución?

1.2 Justificación e importancia

El trabajo expuesto es de suma importancia, ya que permite identificar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos adquiridos durante la infancia y desarrollados durante el proceso de socialización, según los niveles de agresividad, en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

El aporte a nivel social, es concientizar y despertar el interés de las instituciones educativas y los padres de familia en mejorar la salud mental de los niños, niñas y adolescentes. Los docentes podrán tomar conciencia sobre la importancia de conocer más a sus alumnos, generar relaciones de confianza con ellos y potenciar la comunicación con los padres de familia. Los padres podrán identificar los pensamientos, emociones y conductas que sus hijos adolescentes adquirieron durante sus primeros años de interrelación con sus cuidadores principales, y conocer de qué manera ello ha ejercido influencia en el desarrollo actual de sus habilidades personales, emocionales y sociales; a partir de ello, se buscará seguir rutas de intervención favorables. Asimismo, se buscará sensibilizar al estudiante sobre la importancia de tener un desarrollo saludable, de modo que ello le permita potenciar sus factores protectores y disminuir las situaciones de riesgo. Cabe señalar que es importante que la

comunidad se concientice sobre la importancia de impulsar el desarrollo de padres saludables, los cuales sigan patrones de crianza funcionales y reparadores tanto en la niñez como en la adolescencia de sus hijos.

Finalmente, esta investigación posee aportes a nivel teórico, ya que posee información científica, datos actualizados y una estructura organizada. Añadido a ello, aporta las premisas para postular otras investigaciones relacionadas al adolescente, inteligencia emocional, esquemas maladaptativos tempranos; es decir, este trabajo pretende brindar resultados que favorezcan el avance científico de la psicología.

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Conocer la relación entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Establecer la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad.
2. Comparar la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria teniendo en consideración el sexo.
3. Comparar los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria teniendo en consideración el sexo.
4. Comparar la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria teniendo en consideración el tipo de institución.
5. Comparar los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria teniendo en consideración el tipo de institución.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

Los estudios sobre esta temática son variados. A continuación, se exponen algunos trabajos realizados sobre la inteligencia emocional, esquemas maladaptativos tempranos y agresividad.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Con relación a la inteligencia emocional, Broc (2019) ejecutó un estudio que pretendió establecer la correlación en lo que corresponde a los factores de la capacidad emocional y social, y el rendimiento escolar; a su vez, buscó analizar si existen diferencias en las puntuaciones en función al sexo. La muestra estuvo formada por 345 estudiantes, el rango de edad fluctuaba entre 12 y 18 años, en un centro público de Zaragoza. El instrumento que se empleó fue el Inventario de Cociente Emocional, versión adolescente EQ-i: YV, de Bar-On adaptado a la realidad española. Los resultados mostraron que los varones obtuvieron puntajes más alto que las mujeres en los componentes estado de ánimo y adaptabilidad, en tanto que las mujeres presentaron un mayor desarrollo de la habilidad vinculada a las relaciones interpersonales y el aprovechamiento escolar; a su vez, las variables que mejor predicen el desenvolvimiento académico fueron la dimensión interpersonal y el manejo del estrés. Cabe señalar, los resultados no arrojaron diferencias significativas (estadísticamente) entre las variables estudiadas, razón por la cual se desprende que posiblemente este tipo de inteligencia es relativamente permanente y duradera una vez adquirida

Rey, Quintana-Orts, Mérida -López y Extremera (2018) investigaron la relación entre la inteligencia emocional y la cibervictimización en una muestra formada por 1645 estudiantes de secundaria. La primera variable se midió con la Escala de Inteligencia Emocional de Wong

y Law; mientras que la cibervictimización fue evaluada a través del Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención de Cyberbullying. Los resultados arrojaron que el 83.95% de la muestra no eran cibervíctimas, mientras que el 16,05% eran víctimas ocasionales o severas; a su vez, se percibió que tanto la inteligencia emocional como sus componentes tienden a correlacionarse directamente con la otra variable de estudio (cibervictimización) tanto en el sexo masculino como femenino, con prevalencia en las féminas. Asimismo, el presente trabajo identificó que en las mujeres la dificultad en la regulación de las emociones se asocia significativamente a mayor cibervictimización. Cabe resaltar que los hallazgos expuestos contribuirán al desarrollo de programas preventivos promocionales.

En este mismo sentido, Salavera y Usan (2018) analizaron la relación entre los estilos de humor (afiliativo y de automejora, agresivo y autoagresivo) y la inteligencia emocional. La muestra estuvo formada por 1304 estudiantes, pertenecientes a instituciones públicas en Zaragoza. Entre los instrumentos empleados figuran el Cuestionario de estilos de humor (Martín, Publio-Doris, Larsen, Gray y Weir, 2003), el cual se encarga de medir la afiliación, automejora, agresividad y descalificación personal; y el Cuestionario desarrollado por Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos (2004) denominado TMMS- 24, el cual mide la habilidad a través de la cual podemos identificar y regular nuestras emociones. Los resultados arrojaron que los varones ejecutan un mayor uso del humor e inteligencia emocional, en tanto que el humor contraproducente se correlaciona indirecta y significativamente con la comprensión, y el humor de automejora presenta una relación directa con la autorregulación. Cabe señalar que el 68.02% de los adolescentes presentan una inteligencia y uso del humor ubicados en la categoría bajo. De lo expuesto, el autor sugiere trabajar programas de intervención vinculados a la regulación de las emociones y uso del humor, las cuales proporcionen soporte a nivel socioemocional.

Morales (2017) investigó la correlación en lo que corresponde a los estilos de afrontamiento y las variables de inteligencia emocional, habilidad social y percepción de sí mismo. Se evaluó a 154 estudiantes. Los resultados arrojaron correlaciones directas en lo que concierne a las estrategias de afrontamiento y autoconcepto académico, y la capacidad emocional y social y las habilidades sociales; en tanto que se obtuvieron correlaciones negativas entre la percepción de sí mismo vinculada a la parte académica e indiferencia, así como entre inteligencia emocional y conducta agresiva. A partir de los resultados, el autor sugiere generar programas psicoeducativos con el objetivo de orientar a los adolescentes en la solución asertiva de problemas cotidianos.

Pulido y Herrera (2017) estudiaron la relación entre el miedo, inteligencia emocional, y aprovechamiento escolar. Los investigadores evaluaron a 1186 escolares de 9 centros educativos (34% de educación inicial y primaria, 47% de educación secundaria y 19% del ámbito universitario de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología en España). Como instrumentos de evaluación se emplearon el Inventario de Miedos para niños (FSSC – II), la prueba de Inteligencia Emocional (Mayer, 2009), y las notas obtenidas durante el periodo de estudio. Los resultados mostraron niveles medios de miedo y rendimiento académico, y medios altos de inteligencia emocional. Asimismo, se evidenció una correlación directa entre capacidad emocional y aprovechamiento escolar, y una correlación negativa o inversa entre miedo y rendimiento académico, y miedo e inteligencia emocional.

También, Sarrionandia y Garaigordobil (2017) evaluaron la influencia que ejerce la puesta en práctica de estrategias que tienen como objetivo estimular la inteligencia emocional. Los investigadores trabajaron con 148 estudiantes. Las herramientas de medición fueron: el Inventario de Inteligencia emocional para menores, así como el Cuestionario de Felicidad, adaptado al español por Garaigordobil y Durá en el 2006, el Cuestionario de Big Five para niños y adolescentes y el Cuestionario de Salud del Paciente. Los resultados mostraron que la aplicación del programa permitió el aumento significativo de la inteligencia emocional y la felicidad en los adolescentes, en tanto que los síntomas psicósomáticos y de inestabilidad emocional tendieron a disminuir. Cabe señalar que de la aplicación de este programa se desprende la importancia de implementar programas que fomenten el desarrollo socioemocional en adolescentes.

Veytia, Fajardo, Guadarrama y Escutia (2016) realizaron un estudio con el propósito de hallar la correlación entre la depresión y los componentes de la capacidad emocional y social. La evaluación se realizó a 419 estudiantes adolescentes inscritos en el bachillerato de la Universidad del Estado de México. Entre las herramientas empleadas destacan: la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D) versión española, adaptada a la realidad de los participantes y el Trait Meta-Mood Scale, la cual evalúa la capacidad de percibir tanto los pensamientos y sentimientos personales como de los demás, así como la habilidad para regular los sentimientos. Los resultados mostraron un predominio de la depresión en mujeres en comparación a los varones; a su vez, se halló que las mujeres con síntomas depresivos tienden a presentar dificultades en el control de sus emociones, en tanto que los varones con puntuaciones bajas de depresión tienden a identificar y regular sus emociones.

Suárez (2012) ejecutó una revisión sistemática de la inteligencia emocional y buscó identificar si esta variable resulta ser un factor protector del suicidio en adolescentes. Los resultados arrojaron que este tipo de inteligencia ejerce una función preventiva a nivel biopsicosocial sobre el joven con comportamientos suicidas, en otras palabras el adolescente que posee una baja inteligencia emocional tiende a verse expuesto a mayores factores de riesgo, identificándose entre ellos el suicidio. Cabe señalar que otras de las condiciones ambientales o sociales que vulneran el desarrollo saludable del adolescente son: el abuso sexual, violencia escolar, consumo de sustancias psicoactivas; en ellos se percibe una inteligencia emocional por mejorar.

Magallón, Megías y Bresó (2011) ejecutaron un trabajo titulado: “Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes”, la cual tuvo como propósito analizar las estrategias de educación de la inteligencia emocional en adolescentes, para ello plantearon como hoja de ruta la disminución de la agresividad y conductas disfuncionales. Los resultados arrojaron que educar las emociones permite mejorar diferentes áreas de interacción del adolescente con su medio, identificándose entre ellos: el rendimiento académico, personal y laboral; a su vez, se apreció que las conductas disfuncionales guardan relación con el escaso autodomínio de los impulsos; en consecuencia, autorregular la emisión de conductas agresivas permitirá desarrollar una cultura preventiva en los niños.

Respecto a la segunda variable relacionada, Sánchez- Aguilar, Andrade-Palos y Gómez-Maqueo (2019) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y los niveles de ansiedad en 234 estudiantes pertenecientes a instituciones educativas nacionales en la Ciudad de México. Las herramientas de medición empleadas fueron: la Escala de Esquemas Maladaptativos Tempranos (Pedroza, 2015) y un autoregistro de ansiedad dirigido a menores (Sánchez, 2004). Del procesamiento de datos se desprende la prevalencia de una correlación directa en lo que corresponde a las creencias disfuncionales y los estados emocionales negativos direccionados al futuro, a su vez, los pensamientos disfuncionales que obtuvieron elevados puntajes estuvieron relacionados a la percepción inestable del entorno, la represión de las expresiones emocionales por temor al juicio crítico de los demás, visión pesimista y de fracaso. Cabe señalar que los esquemas que tienden a predecir el desarrollo de la ansiedad son: vulnerabilidad, contención de las emociones y abandono.

Urbiola y Estévez (2015) estudiaron la dependencia emocional y su correlación con los esquemas desadaptativos tempranos en adolescentes que hayan tenido una relación sentimental de al menos un mes. El grupo de estudio estuvo formado por 668 participantes pertenecientes a centros educativos escolares y universitarios en España. Se emplearon dos instrumentos de medición, uno de ellos vinculado a la dependencia emocional en adolescentes, y la otra relacionada a los pensamientos disfuncionales. El procesamiento de datos evidenció en los varones elevados grados de dependencia en comparación a las mujeres; a su vez, se identificaron correlaciones significativas entre los esquemas desadaptativos tempranos (dependencia, subyugación, apego, abandono, autosacrificio y privación emocional) y la dependencia emocional.

Londoño, Aguirre, Carolina y Echeverri (2012) ejecutaron una investigación titulada: “Esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de grado décimo y undécimo con contrato pedagógico disciplinar”, este trabajo tuvo como fin explicar los esquemas disfuncionales desarrollados a temprana edad en 52 escolares, quienes firmaron una carta de compromiso conductual en su centro educativo. El instrumento de medición empleado fue la prueba de Young, estandarizada en Colombia (2005). Los resultados mostraron que el esquema más desarrollado por los adolescentes estuvo relacionado a vivir situaciones poco favorables e incontrolables, seguido de los esquemas vinculados al insuficiente autocontrol y la percepción de que las necesidades personales están por encima de los demás; por el contrario, el esquema menos desarrollado fue el de abandono. Con relación a los dominios, prevalecieron los de autonomía y límites insuficiente, ambos guardan relación con los estilos de crianza sobreprotector y permisivo.

Calvete y Estévez (2008) llevaron a cabo un estudio el cual llevaba como título: “Consumo de drogas en adolescentes: el papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites”, este trabajo tuvo como objetivo evaluar la relación entre el estrés, pensamientos disfuncionales y consumo de drogas en 657 adolescentes pertenecientes a instituciones educativas en España. Los instrumentos empleados fueron: Inventario de Consumo de Drogas en Adolescente, Listado de acontecimientos estresantes para adolescentes, el Cuestionario de Esquemas de Young Forma Reducida (YSQ- SF), y el Cuestionario Revisado de Resolución de Problemas – Forma reducida. Los resultados arrojaron que los factores estresores del entorno guardan relación con el consumo de drogas; a su vez, los esquemas de grandiosidad y autocontrol insuficiente se correlacionan significativamente con el consumo de sustancias psicoactivas. Con relación a la impulsividad,

se apreció que esta variable regula la relación entre los factores estresores y el consumo de drogas. Cabe señalar que los varones tienden a presentar un mayor índice de consumo que las mujeres.

En el año 2016, Tur-Porcar, Llorca, Malonda, María V. Mestre realizaron una investigación titulada: “Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad”, cuyo fin fue examinar las correlaciones existentes en lo que corresponde a las variables empatía, comportamiento prosocial y razonamiento moral prosocial. Los instrumentos empleados fueron: la Escala de Agresividad Física y Verbal, la Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial (evalúa el nivel de razonamiento moral prosocial), y la Escala de Conducta Prosocial. De los resultados se desprende que los varones tienden a ser más agresivos y egocéntricos en la búsqueda de su beneficio personal, en tanto que las mujeres suelen mostrarse más empáticas y solidarias. Asimismo, se evidenció una correlación directa con relación a la empatía y la conducta prosocial en escolares (masculinos y femeninos).

García-Linares, García-Moral y Casanova- Arias (2014) realizaron una investigación, la cual tuvo como objetivo identificar de qué manera influyen las formas de criar de los padres, en la expresión de las conductas agresivas de sus hijos. La muestra estuvo formada por 326 adolescentes en España. Entre las herramientas utilizadas destacan: la prueba relaciona a la agresividad (Buss y Perry, 1992), Teacher Report Form (Achenbach y Edelbrock, 1987), y las Escalas de Afecto, Normas y Exigencias. Los resultados arrojaron mayores grados de agresividad física y verbal en los varones en comparación a las mujeres, a su vez los estudiantes tienden a percibir de manera negativa los estilos de crianza ejecutados por sus padres. Cabe señalar que los estilos de crianza disfuncionales, autoritarios e indulgentes, guardan relación con la adquisición y desarrollo de conductas agresivas

En el 2014 De la Torres-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias ejecutaron un trabajo titulado: “Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes”, la cual buscó determinar las formas educativas de los padres y su relación con los niveles de agresividad. El grupo de estudio estuvo formado por 371 adolescentes pertenecientes a una institución educativa en España. Entre lo hallado se evidenció que los evaluados que percibían la puesta en práctica de estilos democráticos por parte de sus padres tendían a presentar bajos grados de agresividad tanto físico como verbal, en tanto que aquellos estudiantes cuya percepción se inclinaba a los estilos de crianza autoritarios por parte de sus

progenitores solían expresar conductas más agresivas y hostiles. Con relación al sexo, los varones obtuvieron mayores puntajes de agresividad física en comparación a las mujeres.

Pacheco (2014) llevó a cabo un estudio titulado: “Agresividad escolar e ideas suicidas en escuelas secundarias”, el cual tuvo como objetivo identificar los factores de riesgo que influyen en el desarrollo de conductas agresivas, así como las ideas suicidas que presentan los estudiantes víctimas de agresión en los centros educativos (privados y públicos). La muestra estuvo formada por 393 adolescentes mexicanos, cuyas edades oscilaban entre los 14 y 16 años, víctimas o agresores de violencia escolar. El instrumento de medición fue: The Scale for Suicide Ideation. Los resultados evidenciaron que tanto los agresores como los agredidos tienden a presentar altos niveles de ansiedad, bajo autoconcepto y escasos recursos de interacción social; a su vez, encontró que los jóvenes agresores en algún momento han sido agredidos en el ambiente educativo. Asimismo, se apreció que los estudiantes de instituciones nacionales proyectan una actitud negativa sobre la vida, en tanto que los procedentes de colegios privados tienden a presentar una perspectiva más positiva. Cabe resaltar que los varones suelen presentar mayor tentativa de suicidio que las mujeres.

En el 2012, Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi ejecutaron una investigación cuyo fin fue analizar la relación entre los estilos de afrontamiento, las emociones y las conductas agresivas en 1557 estudiantes pertenecientes a instituciones educativas en España. De lo hallado se desprende lo siguiente: los escolares que presentan mayores niveles de agresividad tienden a emplear estilos de afrontamiento inadecuados y disfuncionales, en tanto que los que manifiestan menores niveles de agresividad suelen usar estrategias enfocadas en la búsqueda de resolución de problemas. Asimismo, se evidenció una relación positiva entre inestabilidad emocional y agresividad, y una correlación negativa entre empatía y agresividad.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Vinculado a la inteligencia emocional, Alarcón (2019) realizó una investigación la cual buscó establecer la correlación entre la capacidad emocional y social y los valores en 225 escolares adolescentes pertenecientes a colegios nacionales de Lima Metropolitana. Los instrumentos empleados fueron: la prueba de inteligencia socioemocional de BarOn debidamente adaptada a la realidad nacional en el 2003, así como la Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EV-DPA) estandarizado por Ramos (2016). Los resultados arrojaron que los valores que sobresalen son los sociales, seguidos de los personales e individuales; con relación a la inteligencia emocional, prevalecieron los niveles promedios y altos, a excepción

de la dimensión adaptabilidad, la cual se ubicó en la categoría promedio bajo. Cabe resaltar que se percibió una relación moderada pero importante entre las dos variables estudiadas, a excepción del componente intrapersonal, el cual no guarda relación con ningún valor.

De igual manera, Reymundo (2019) ejecutó un estudio a través del cual buscó hallar la capacidad emocional de 100 escolares provenientes de hogares disfuncionales, el presente grupo muestral pertenecía a un centro educativo emblemático ubicado en un distrito del sur. El instrumento empleado fue la prueba de BarOn dirigido a menores y el cual fue estandarizado en Lima (Ugarriza y Pajares, 2003). Los resultados mostraron que el 20% de los participantes obtuvieron una capacidad emocional y social adecuada, no obstante el 70% de los escolares se ubicaron en la categoría regular. Con relación a las dimensiones intrapersonal, capacidad de adaptación y manejo del estrés cerca del 70% de los participantes se ubicaron en la categoría regular; mientras que los componentes relacionados a la habilidad de interacción y visión positiva de la vida obtuvieron niveles adecuados.

Urbano (2019) llevó a cabo un estudio, el cual planteó como meta identificar aquellos estilos empleados por 237 escolares adolescentes para enfrentar situaciones de conflicto, y su relación con las conductas y emociones de satisfacción hacia la vida. Entre las herramientas de medición destacan una prueba de estilos para enfrentar hechos adversos, adaptado a la realidad local (Casuso, 1996), así como la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J) estandarizada por Casullo, Martínez y Morote (2002). El procesamiento de datos evidenció una alta correlación en lo que corresponde a las variables estudiadas, a su vez la relación entre el estilo de afrontamiento enfocado al problema y la emoción con el bienestar psicológico fue elevada.

Gonzales (2018) realizó una investigación, la cual tuvo como objetivo determinar la relación entre las dimensiones de cuidado y control parental y la regulación de las emociones. En el grupo de estudio participaron 187 jóvenes. Los resultados arrojaron que la percepción que poseen los adolescentes sobre el cuidado parental guarda relación con la forma cómo regulan sus emociones, es decir el cuidado saludable de ambos padres generará en sus hijos el autodomínio de sus impulsos. Asimismo, el autor identificó una relación inversa entre el control parental y la capacidad de regular las emociones, es decir un padre sobreprotector generará consecuencias negativas sobre el desarrollo emocional de su primogénito. Cabe señalar que prevaleció el control materno sobre el paterno, no obstante las mujeres perciben un mayor control paterno en comparación a los varones; puede añadirse a ello que los varones

presentaron mayores dificultades que las mujeres en autoregular sus pensamientos y conductas ante emociones negativas.

Ramos (2018) ejecutó un estudio, el cual buscó identificar la correlación entre la capacidad emocional y las creencias irracionales en escolares adolescentes pertenecientes a una institución nacional en San Martín de Porres. Entre los instrumentos empleados destacan la prueba de BarOn, estandarizado en Lima por Ugarriza y Pajares (2003), y la prueba Conducta Racional de Shorkey y Whiteman, adaptada en el Perú por León y Lihana (2012). De lo hallado se desprende la no existencia de una correlación entre las dos variables estudiadas. Con relación al sexo, se percibió que los varones presentaban mayores puntuaciones en las habilidades intrapersonales, manejo de estrés e impresión positiva; en tanto que, las mujeres poseían mayor desarrollo de las habilidades interpersonales. En función a las creencias irracionales se evidenció que las mujeres tienden a juzgar y culpabilizar a los demás por sus errores con menor intensidad que los varones. Respecto a la correlación entre las dimensiones se percibió que el desarrollo de la habilidad intrapersonal se asocia con la emisión de respuestas emocionales ante situaciones conflictivas. Cabe señalar que la relación entre la dimensión interpersonal con las creencias irracionales no son favorables.

Ruiz y Carranza (2018) llevaron a cabo una investigación, la cual planteó como fin analizar la correlación en lo que corresponde al clima familiar y la inteligencia emocional en 127 adolescentes del distrito de San Juan de Lurigancho (Lima). Los instrumentos empleados fueron el clima social familiar (FES) y una escala de inteligencia emocional estandarizada a la realidad nacional (Chiriboga y Franco, 2001). Los resultados arrojaron niveles de empatía superiores en las mujeres en comparación a los varones, a su vez se halló en los escolares pertenecientes a hogares constituidos por madre, padre e hijos mayores niveles de autodominio e incentivación personal que los estudiantes provenientes de hogares formados sólo por madre o padre. Finalmente, se identificó una correlación positiva y significativa en lo que concierne al ambiente de interrelación en el hogar y la capacidad emocional, resultados similares se obtuvieron al correlacionar las dimensiones de ambas variables.

Sáez (2018) realizó una investigación a través de la cual buscó hallar la correlación entre personalidad, inteligencia emocional y bienestar psicológico. Se empleó un grupo de estudio compuesto por 153 adolescentes pertenecientes a instituciones nacionales. Las herramientas que se emplearon fueron: un registro social y demográfico, el test de inteligencia de BarOn (respectivamente estandarizado), el test de Personalidad NEO (NEO-FII) y la Escala de

Bienestar Psicológico. Los resultados arrojaron que existe relación entre la extroversión y la capacidad de adaptación y estado de ánimo, así como apertura y manejo de estrés, y el componente agradabilidad con capacidad de adaptación. También, se percibió la existencia de una correlación positiva entre la capacidad para enfrentar asertivamente las dificultades de la vida y el componente conciencia con el bienestar psicológico. Puede añadirse a lo ya expuesto, que la inteligencia emocional, neuroticismo y conciencia predicen de manera significativa el bienestar psicológico. Con relación al sexo, las mujeres obtuvieron mayor puntaje de bienestar psicológico que los varones.

Moscoso (2017) ejecutó un estudio con el objetivo de evaluar si la aplicación del programa “Desarrollo de la inteligencia emocional” conseguía mejorar el rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a una institución educativa privada en Surco. El instrumento de evaluación fue el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE:NA, adaptado y estandarizado por Ugarriza y Pajares (2003) y una ficha técnica del registro de evaluación del desempeño escolar. Cabe señalar, antes y después de aplicar el programa de inteligencia emocional, los resultados arrojaron diferencias significativas con relación al desempeño académico. Los estudiantes que participaron del programa mejoraron el aprovechamiento escolar (comunicación y matemáticas), en tanto que los que no intervinieron mantuvieron un rendimiento académico bajo, es decir, el entrenamiento de las habilidades emocionales permite estimular la concentración, fortalecer la seguridad y la capacidad resolutoria de los problemas del día a día.

Cárdenas (2016) hizo una investigación la cual tuvo como finalidad conocer la relación entre ideación suicida, estilos de afrontamiento y satisfacción familiar en 353 estudiantes adolescentes de instituciones educativas públicas. De los resultados se desprendió que existen correlaciones significativas entre las tres variables. La ideación suicida y la satisfacción familiar se ubican en el nivel moderado, el estilo de afrontamiento más empleado es el no productivo, seguido del de resolución de problemas. Con relación al sexo se identificó que los varones presentaron mayores estilos de resolución de problemas que las mujeres, a su vez se observó que los tipos de familia influyen en los estilos de afrontamiento que asume el adolescente. Cabe señalar que la percepción de una adecuada satisfacción familiar se convierte en un factor protector, ya que permite mejorar la interrelación y comunicación entre los miembros de la familia.

En el año 2016, Geldres ejecutó una investigación con el fin de determinar las habilidades sociales y emocionales y su posible correlación con la depresión. El grupo muestral estuvo formado por 212 estudiantes adolescentes pertenecientes a la zona de Huaycán. Los resultados arrojaron que los escolares con indicadores de violencia intrafamiliar tienden a presentar una relación inversa entre las dos variables estudiadas; no obstante, aquellos estudiantes carentes de indicadores de maltrato obtuvieron una correlación baja. Asimismo, aquellos adolescentes víctimas de violencia presentaron puntuaciones altas de depresión. En lo que respecta a los componentes, se identificaron relaciones significativas y negativas entre escolares pertenecientes a hogares violentos (y no violentos) y el manejo de estrés, adaptabilidad, habilidad personal.

Párraga (2016) hizo un estudio a través del cual buscó hallar la existencia de una correlación entre la funcionabilidad de la familia y la inteligencia emocional. El autor trabajó con 213 escolares adolescentes pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas en El Agustino. Los resultados arrojaron la existencia de una relación significativa en lo que corresponde a las dimensiones cohesión y adaptabilidad de la familia con cada una de las dimensiones de la capacidad emocional (excepto con el componente manejo del estrés). Respecto al sexo, se evidenciaron mayores niveles de cohesión familiar en las mujeres en comparación a los varones, de lo cual se desprende que las mujeres tienden a emitir mayores conductas responsables con los integrantes de su hogar; a su vez, se observaron mayores niveles de inteligencia interpersonal en las mujeres. Cabe señalar que no existen diferencias significativas en la formación de vínculos intrafamiliares considerando el tipo de institución escolar, no obstante se percibe diferencias en lo que corresponde a la variable capacidad emocional entre las instituciones nacionales y privadas, los estudiantes de entidades privadas son los que presentan un mejor manejo del estrés.

Seminario (2016) llevó a cabo una investigación, la cual buscó hallar la existencia de una posible correlación en lo que concierne a la variable bienestar subjetivo y los motivos para vivir, el grupo muestral estuvo formado por escolares adolescentes internados en una institución de diagnóstico y rehabilitación ubicado en la capital del Perú. De los resultados se desprende la prevalencia de una relación directa en lo que corresponde al afecto funcional y una visión positiva con relación al mañana, la unión familiar y el aceptarse uno mismo; en otras palabras, los adolescentes evaluados mostraron un nivel de bienestar global tanto en el área afectiva como cognitivo. Asimismo, se identificó el predominio del afecto positivo,

satisfacción por su propia vida y la emoción de culpabilidad (este sería un indicador favorable, ya que expresaría cierto nivel de conciencia sobre los delitos cometidos).

Varona (2015) ejecutó una investigación con adolescentes autolesionados, a través de la cual buscó identificar el estado emocional y las formas en que el grupo muestral tiende a enfrentar situaciones poco favorables. El autor trabajó con 19 adolescentes, pacientes ambulatorios de un hospital psiquiátrico en Lima. Entre las herramientas empleadas destacan la prueba de Pensamientos y Conductas Auto-lesivas (EPCA), la Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) adaptada al español y el Inventario COPE (versión abreviada). Los resultados arrojaron que el método más común para autolesionarse era hacerse cortes en la piel, en estos jóvenes predominó el afecto negativo, más del 50% informó que experimentar emociones negativas era la principal razón que los llevaban a realizar dicha acción. Cabe señalar que, el estilo de afrontamiento que primó fue el pasivo, ello hace referencia a los escasos recursos que poseen estos adolescentes para enfrentar situaciones de estrés.

Vizcardo (2015) ejecutó una investigación, la cual pretendió hallar la correlación entre las variables relacionadas a la inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento. El grupo de estudio estuvo formado por 159 escolares del nivel secundaria pertenecientes a un colegio privado en Arequipa. Respecto a las dimensiones de la inteligencia emocional, el estado de ánimo general obtuvo un mayor puntaje, en tanto que la habilidad intrapersonal el menor. Respecto a la escala del comportamiento, los varones tienden a presentar mayores dificultades a nivel conductual. Cabe señalar que la disfunción de la conducta tiende a relacionarse de manera inversa con los componentes vinculados a la forma en que se maneja el estrés, la visión positiva de la vida y las habilidades de interrelación. Puede añadirse a lo ya mencionado, que más del 50% de la muestra obtuvo un nivel medio y/o alto de inteligencia emocional.

Guerrero (2014) trabajó con tres variables (ambiente familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico), las cuales buscó correlacionar. El grupo muestral lo integraron 600 escolares del último año del nivel secundaria, pertenecientes a instituciones públicas de Ventanilla. Entre las herramientas utilizadas destaca una prueba que mide el ambiente social en el hogar, así como el test de inteligencia emocional de BarOn – Ice y las notas estudiantiles. El análisis de datos arrojó que las mujeres poseen un mejor manejo del estrés en comparación a los varones, a su vez las mujeres presentaron mayor promedio académico. Asimismo, se identificó la existencia de una correlación entre las tres variables estudiadas, es

decir los elementos afectivos y verbales tienden a desarrollarse cuando existe un ambiente de interacción social saludable. Cabe señalar que los componentes del ambiente en el hogar se relacionaron con cada una de las dimensiones de las habilidades socioemocionales, menos el concerniente a la dimensión desarrollo con la inteligencia intrapersonal, ello probablemente se deba a que los hogares que carecen de oportunidades de crecimiento tienden a generar entre sus integrantes un pobre concepto de sí mismo e insatisfacción en la toma de decisiones.

Castañeda (2013) ejecutó una investigación a través de la cual buscó hallar la correlación de las variables: autoestima, claridad de autoconcepto, salud mental. En el grupo de estudio participaron 355 escolares de los últimos años de secundaria, quienes pertenecían a una institución privada en Lima Metropolitana. Los instrumentos de medición fueron: la escala de autoestima de Rosenbert (RSES, 1965) versión adaptada al español y validada por Atienza, Moreno y Balaguer en el 2000, la escala de claridad de autoconcepto versión adaptada al español por Argumedo y Romero (2010) y la prueba de problemas conductuales (Achenbach, 1991), debidamente adaptada a la realidad nacional. Los resultados arrojaron que las mujeres presentaban menores niveles de autoestima en comparación a los varones, a su vez las adolescentes evidenciaron mayores alteraciones y disfunciones emocionales que los adolescentes; con relación a los problemas conductuales, tanto las y los estudiantes obtuvieron puntuaciones similares. Asimismo, se obtuvo que la claridad de concepto es una variable fundamental para los varones, en tanto que la autoestima resulta relevante para las mujeres. Cabe señalar que una baja claridad de concepto aumentaría la participación de adolescentes en actividades de riesgo, ya que disminuiría la confianza depositada en sí mismo.

En el 2011, Cabrera ejecutó un estudio, el cual tuvo como objetivo identificar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en 268 estudiantes de secundaria, cuyas edades oscilaban entre 12 y 18 años. El instrumento que se empleó fue el test de BarOn (estandarizado en Lima) y el registro de calificación. Los hallazgos mostraron que existe una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, a su vez se percibió que la inteligencia emocional se encuentra en un grado esperado, en tanto que el aprovechamiento escolar se ubica en la categoría de evaluación “proceso”. Con relación al género, los resultados no arrojaron puntajes significativos ni en los participantes varones ni mujeres.

Con relación a los esquemas maladaptativos tempranos, Chupillón (2019) realizó una investigación, la cual tuvo como objetivo identificar las creencias adquiridas a temprana edad y su relación con la agresividad. El grupo muestral estuvo constituido por 250 escolares pertenecientes al segundo, tercero, cuarto y quinto grado de secundaria de una institución pública en Chiclayo. De lo hallado se desprende, que las féminas presentan mayor prevalencia de pensamientos disfuncionales, identificándose entre ellos: la creencia de inestabilidad, inseguridad, la falta de normas, autoexigencia, contención de emociones e interrelación poco saludable con los primeros cuidadores; en tanto que, en la agresividad premeditada e impulsiva predominaron la categoría medio. En lo que respecta a la relación entre las dimensiones, se obtuvo una correlación directa e importante en lo que corresponde al esquema abandono y agresividad premeditada e impulsiva, es decir, los adolescentes que experimentan carencia de afecto tienden a desarrollar conductas agresivas controladas y no planificadas con el propósito de dañar a las personas y obtener algún tipo de beneficio; a su vez, se obtuvo una relación positiva y significativa entre el esquema insuficiente autocontrol-autodisciplina y la agresividad premeditada e impulsiva. Puede añadirse a lo ya expuesto, la existencia de una correlación directa y trascendental en lo concerniente al esquema desconfianza, privación de las emociones, autosacrificio, inhibición emocional, derecho y la agresividad impulsiva.

De la Cruz (2019) ejecutó una investigación denominada: “Prevalencia de los esquemas maladaptativos tempranos en adolescentes con bajo, medio y alto nivel de conducta social en una institución educativa del Callao”, este estudio tuvo como objetivo general determinar los esquemas predominantes en estudiantes con diferentes niveles de conducta antisocial. El grupo de estudio estuvo formado por 181 adolescentes pertenecientes a una institución pública en el Callao. Entre las herramientas empleadas figuran: la prueba de Young relacionada a los esquemas, tercera edición (YSQ-SF 3) y la prueba A-D, comportamientos antisociales-delictivos. El análisis de datos arrojó la prevalencia de los siguientes esquemas: insuficiente autocontrol, búsqueda de aceptación, desesperanza, autosacrificio y represión emocional; a su vez, se apreció que el esquema que tiende a prevalecer en los estudiantes los niveles elevados de conducta antisocial es el de insuficiente autocontrol/autodisciplina.

Holguin (2018) buscó identificar relación en lo que corresponde a los esquemas disfuncionales adquiridos a temprana edad y la insatisfacción vinculada al cuerpo. En el grupo muestral participaron 204 escolares de los últimos años del nivel secundario, pertenecientes a

una institución pública en Trujillo. Las herramientas empleadas fueron: la prueba de creencias desadaptativas adquiridas a temprana edad, así como un test vinculado a la insatisfacción corporal (ambas adaptadas a la realidad nacional). Los resultados arrojaron una relación significativa entre ambas variables, es decir lo vivido a temprana edad por los adolescentes respecto al tipo de vínculo con personas significativas tiende a relacionarse con la forma de comportarse y autopercepción de la imagen corporal. Asimismo, se evidenció la presencia de esquemas en más del 50% de los participantes, en tanto que el 73% de la muestra mostraron ausencia de insatisfacción corporal.

Seperak, Díaz, Canazas y Shelach (2018) llevaron a cabo una investigación, la cual tuvo como objetivo analizar las creencias disfuncionales adquiridas durante la infancia según la constitución familiar. La muestra estuvo formada por 726 estudiantes de escuelas públicas de Arequipa del quinto grado de secundaria. Para la medición de las variables se empleó la prueba de Young, estandarizada a la realidad local. De resultados se desprende el predominio del esquema de privación emocional en los hogares reconstituidos, a su vez se apreció que la falta de modelos estables tiende a generar sentimientos de desprotección, inseguridad e inestabilidad; el segundo esquema identificado fue el de grandiosidad, del cual se desprende que los adolescentes que hayan experimentado la carencia paterna tienden a buscar el reconocimiento y sobresalir entre las personas de su entorno. Asimismo, en las familias reconstituidas se evidenció la carencia de un modelo estable, el cual permita al adolescente regular y direccionar saludablemente su valoración personal.

Cipriano (2017) realizó una investigación, la cual tuvo como objetivo determinar la relación entre los esquemas maladaptativos tempranos y la dependencia emocional, para ello empleó una muestra constituida por 326 escolares adolescentes pertenecientes a entidades nacionales en Chimbote. Lo hallado arrojó la existencia de una correlación directa, pero baja en lo que concierne a ambas variables; es decir, es probable que aquellos adolescentes que han desarrollado pensamientos disfuncionales durante la infancia o niñez tengan la necesidad de sentirse amados por figuras significativas del medio. Asimismo, los resultados evidenciaron correlaciones significativas y bajas en lo que corresponde a las dimensiones de ambas variables expuestas.

Flores y Vilca (2017) ejecutaron un estudio, el cual tuvo como fin identificar la prevalencia de los esquemas maladaptativos adquiridos a temprana edad en 155 escolares de secundaria en

Arequipa. Las herramientas usadas fueron: una ficha personal, la cual recopiló información sobre el adolescente (nivel socioeconómico, grado, sección, problemas de conducta), el Inventario de Problemas Conductuales de Achenbach (validad en Lima por Alegría en 1999), y el Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos, adaptado por León y Sucari (2012) en Lima. Los resultados mostraron que más del 50% de los estudiantes provienen de una familia nuclear, a su vez se percibió mayores dificultades conductuales en las mujeres en comparación a los varones, ello probablemente muestre que las mujeres presentan mayores dificultades para poder expresar sus sentimientos y pensamientos ya que tienen dificultades en exteriorizar sus conductas. Cabe señalar, el esquema de privación emocional fue el predominante en ambos sexos, seguido del esquema de desconfianza/abuso; en tanto que en las mujeres sobresalió la creencia estándares inflexibles/ autoexigencia, y en los varones el esquema insuficiente autocontrol/autodisciplina. De lo expuesto se desprende, que los adolescentes con problemas de conducta tienden a desarrollar relaciones disfuncionales con las personas significativas de su entorno.

Salvatierra (2017) condujo un estudio, el cual pretendió hallar las creencias disfuncionales aprendidos a temprana edad y su correlación con la agresividad. El grupo muestral estuvo constituido por escolares de los últimos años de secundaria, pertenecientes a instituciones nacionales en Carabayllo. Los resultados arrojaron la existencia de una correlación positiva en lo concerniente a los esquemas maladaptativos adquiridos a temprana edad y la agresividad, los esquemas identificados se relacionaron con la privación a nivel afectivo, inestabilidad, desconfianza, sentimientos de no pertenencia, sobreexigencia personal, sentimientos de superioridad, escaso autocontrol, expectativas negativas, fracaso y dependencia. Asimismo, se identificó que los varones tienden a presentar con mayor prevalencia el esquema desconfianza/abuso, seguido de privación emocional, abandono, inadecuación, fracaso, dependencia, inhibición emocional, grandiosidad; en tanto que, en las mujeres predominó el esquema autosacrificio, vulnerabilidad al daño y enfermedad, subyugación. En lo que respecta a la edad, los escolares con 16 años obtuvieron los mayores niveles de agresividad. A partir de lo hallado, el autor concluye que tanto la presencia de creencias o pensamientos disfuncionales como los estilos de crianza practicados por los padres podrían predecir la expresión de agresividad en la vida del adolescente.

En lo que se refiere a la agresividad, Espinoza (2019) estudió la relación entre el resentimiento y la agresividad en 168 estudiantes de secundaria de una institución pública de

Lima Norte. Los resultados arrojaron la presencia de una correlación significativa y directa entre el resentimiento y la agresividad, a su vez se percibió la existencia de una relación importante entre el resentimiento y los componentes de la agresividad. Cabe señalar que en el grupo de estudio predominó la categoría medio de agresividad.

Agip (2018) ejecutó un estudio titulado: “Agresividad en estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública de Puente Piedra”, el cual buscó identificar los grados de agresividad. El grupo muestral estuvo constituido por 90 escolares adolescentes. El instrumento empleado fue el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992) adaptado por Matalinares (2012). Los resultados mostraron niveles medio de agresividad en el grupo de estudio (61%), a su vez, se percibió niveles medio de hostilidad e ira, y niveles altos de agresividad física y verbal.

Lozano (2018) ejecutó una investigación denominada: “Conductas agresivas en alumnos de cuarto y quinto de educación secundaria de una institución educativa pública del distrito de Villa María del Triunfo”, este trabajo pretendió hallar los grados de agresividad en escolares. El grupo muestral estuvo constituido por 90 adolescentes (ambos sexos) de una entidad pública en Villa María del Triunfo. Del procesamiento de la información se obtuvo que más del 30% de los estudiantes presentaron niveles medio de agresividad, resultados similares se percibieron en la medición de los componentes de dicha variable (agresividad física, verbal e ira); no obstante, el componente ira obtuvo una categorización: “Bajo”.

Molina (2018) realizó un estudio denominado: “Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de San Miguel”, éste tuvo como objetivo identificar los niveles de agresividad. En el grupo de estudio participaron 216 escolares pertenecientes a una institución estatal en San Miguel, el rango de edad fluctuó entre los 11 y 17 años. El análisis de datos evidenció el predominio de los niveles altos de agresividad (62%); con relación a las dimensiones, los adolescentes presentaron niveles altos de agresividad física, agresividad verbal, hostilidad e ira.

Montes (2018) condujo una investigación, la cual tuvo como objetivo general determinar la relación entre la agresividad y dependencia emocional en adolescentes. La muestra estuvo formada por 249 estudiantes adolescentes (111 varones y 138 mujeres) de una entidad nacional en Carabayllo. Las herramientas de medición fueron: la prueba de agresión (Buss y Perry, 1992), debidamente estandarizado a nivel nacional, y la Escala de Dependencia Emocional (ACCA). Los resultados corroboraron la hipótesis planteada, es decir sí existe

correlación entre las dos variables estudiadas. Asimismo, se halló que tanto los niveles de agresividad como de la dependencia emocional tienden a ser altos (más del 50% de la muestra presentaron algún tipo de agresividad).

Aguilar (2017) ejecutó una investigación a través de la cual buscó determinar las capacidades de interrelación social y su relación con la agresividad. Participaron 323 escolares mujeres pertenecientes al nivel de secundaria, procedentes de familiares disfuncionales. Los resultados arrojaron que las adolescentes que provienen de familias poco saludables e inestables tienden a desarrollar escasas habilidades sociales; por el contrario, sus conductas de agresividad (impulsiva y premeditada) tienden a aumentar. Cabe señalar que se apreció la prevalencia de la agresividad en más del 50% del grupo de estudio.

Arangoitia (2017) llevó a cabo un trabajo de investigación, el cual tuvo como objetivo identificar el ambiente sociofamiliar y su relación con la agresividad. En el grupo de estudio participaron 173 escolares adolescentes pertenecientes a un colegio parroquial, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 17 años. Entre las herramientas utilizadas destacan: el test FES relacionado al Clima Social Familiar y la prueba de Agresividad de Buss y Perry (1992). Los resultados permitieron percibir la existencia de una relación significativa, moderada e inversa entre ambas variables; es decir, a mejor clima social familiar menores niveles de agresividad. Asimismo, se observó que el clima social familiar de mayor predominio fue el malo, seguido de la categoría medio y bueno; con relación a las categorías de agresividad el que más prevaleció fue el muy alto, seguido del nivel alto, muy bajo y medio. Cabe resaltar que las mujeres obtuvieron mayores puntajes de agresividad que los varones.

Díaz (2017) ejecutó un trabajo de investigación el cual tuvo como finalidad comparar los niveles de agresividad de los estudiantes de contextos urbanos (195 adolescentes) y rurales (356 adolescentes). La herramienta empleada fue el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992) adaptado a la realidad nacional por Matalinares et al. (2012). Los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas en la expresión de la agresividad entre ambas zonas, en lo que respecta a los factores de la variable, se percibió mayores niveles de agresividad física en las zonas urbanas que rurales. Cabe señalar que los resultados no identificaron diferencias significativas en los componentes ira, hostilidad y agresión verbal.

Luna (2017) llevó a cabo un estudio que tuvo como fin identificar los niveles de la agresividad y sus componentes. La muestra estuvo formada por estudiantes de primer grado de secundaria pertenecientes a una institución educativa pública ubicada en el distrito de

Independencia, cuyas edades fluctuaban entre los 11 y 15 años. Para la medición de la variable, se empleó el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992), estandarizada en el Perú y una ficha informativa. Del análisis de datos se desprende la prevalencia del nivel medio de agresividad, a su vez entre los componentes predominantes de la variable estudiada se apreció aquellas conductas direccionadas a lastimar tanto física como psicológicamente, en tanto que la evaluación negativa y la experimentación de sentimientos disfuncionales obtuvieron puntajes bajos. Puede añadirse a lo ya mencionado que según el tipo de familia, los adolescentes que vivían con sus padres presentaron menores niveles de agresividad, en tanto que aquellos que vivían solos obtuvieron niveles medios y altos de agresividad.

Juárez (2017) ejecutó un trabajo cuyo objetivo fue establecer la relación entre las habilidades sociales y agresividad en 60 estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa en Tarapoto. Entre los instrumentos usados destacan: el test de habilidades sociales y la prueba concerniente a la conducta agresiva. Lo hallado arroja la asociación de ambas variables estudiadas; con relación a las habilidades sociales, predominaron las destrezas relacionadas con la expresión y comprensión asertiva tanto de los propios sentimientos como de los demás, a su vez respecto a la variable agresividad se percibió la prevalencia de las conductas verbales disfuncionales.

En el 2015, Carbajal y Jaramillo ejecutaron un estudio denominado: “Conductas agresivas de los alumnos del primer año nivel secundaria, Institución Educativa Técnico Pedro E. Paulet”, el cual buscó identificar los grados de conductas agresivas. El grupo de estudio lo compuso 200 escolares. La herramienta utilizada fue la prueba de agresividad de Buss y Perry (1992), adaptado por Matalinares et al. (2012). A partir de los resultados expuestos se afirma que el nivel promedio de agresividad del grupo de estudio fue medio, con relación al sexo se percibió la prevalencia de conductas agresivas en los varones (nivel medio) en comparación a las mujeres (nivel bajo).

Quijano y Ríos (2015) realizaron un estudio el cual llevó como título: “Agresividad en adolescentes de educación secundaria de una Institución Educativa Nacional La Victoria, Chiclayo”, este trabajo tuvo como fin determinar las categorías de agresividad en 225 escolares adolescentes. Lo hallado arrojó la prevalencia del nivel promedio de agresividad, tanto en los varones como en las mujeres. Con relación al grado académico, se obtuvo un nivel de agresividad alto en el segundo año de secundaria, mientras que en los demás grados el nivel promedio de agresividad fue medio.

Matalinares, Arenas, Díaz y Dioses (2014) llevaron a cabo un estudio, el cual tuvo como propósito identificar la relación entre la agresividad y la adicción al internet. La muestra estuvo formada por 2225 escolares pertenecientes a las tres regiones naturales del Perú. Dentro de las características identificadas en la muestra de estudio, se resaltó el fácil uso y/o acceso al internet del que gozan los escolares; a su vez, se percibió que el aumento del uso de las cabinas dependerá de los límites y el control que los padres y/o figuras de autoridad ejerzan dentro del hogar. Asimismo, se identificó que los adolescentes atribuyen el uso del internet a la búsqueda del espacio personal y la posibilidad de poder interactuar con sus pares. En lo que respecta al análisis correlacional, se identificó una correlación directa entre ambas variables y sus componentes. Con relación al sexo, se identificó mayores indicadores de agresividad física en los varones en comparación a las mujeres; en tanto, las mujeres obtuvieron puntajes más altos en lo que respecta a la hostilidad e ira. Cabe señalar que los varones y los pertenecientes a la costa tienden a ejercer mayor predisposición en ejercer la adicción al internet.

Montoya (2014) condujo una investigación la cual estuvo orientada a identificar la relación existente entre la agresividad premeditada – impulsiva y el acoso escolar en 154 adolescentes de educación secundaria de dos instituciones educativas (parroquial y privada) en distrito de Chepén (La Libertad). Entre las herramientas de medición utilizadas destacan: la prueba de agresividad premeditada e impulsividad en adolescentes y el instrumento para la evaluación del bullying. Los resultados destacaron niveles altos de agresividad premeditada y niveles bajos de agresividad impulsiva, a su vez se obtuvo la presencia de una relación significativa y positiva entre las dos variables estudiadas, resultados similares se percibieron al relacionar las dimensiones de las dos variables.

Arias (2013) realizó una revisión bibliográfica en la cual identificó que la familia ejerce un papel fundamental en la adquisición y desarrollo de conductas impulsivas que buscan lastimar a los demás, así como de otros factores de riesgo. Entre los elementos que influyen se identifica el tipo de interacción familiar, los estilos de crianza y modelos ejecutados por los padres. Asimismo, se apreció que los adolescentes con conductas agresivas tienden a presentar bajo rendimiento académico, pensamientos prejuiciosos, bajo nivel de empatía y elevados índices de impulsividad; no obstante, un entorno saludable suele generar adecuados estilos de comunicación, respeto (valores), desarrollo académico, social y emocional, entre otros factores protectores.

En el 2010, Matalinares, Arenas, Sotelo, Díaz, Dioses, Yaringaño, Muratta, Pareja y Tipacti ejecutaron un estudio, el cual tuvo como objetivo establecer la relación entre el clima familiar y agresividad. Participaron 237 escolares pertenecientes a instituciones educativas nacionales ubicadas en Lima. Los resultados evidenciaron que más del 50% de los adolescentes perciben un inadecuado clima social familiar, el cual se caracteriza por la carencia de oportunidades, desarrollo, recreación; no obstante, tienden a otorgar importancia a la expresión de sus pensamientos y emociones. Con relación al sexo, las mujeres suelen considerar más estables y con un pronóstico más favorable el desarrollo de su familia; en tanto que los varones, se muestran más agresivos físicamente.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Teorías sobre la inteligencia emocional (IE)

2.2.1.1 Antecedentes de la teoría sobre inteligencia emocional

La conceptualización de inteligencia emocional se remonta a épocas en las cuales se consideraba a la inteligencia como un constructo netamente cognitivo, capaz de ser medido únicamente de manera cuantitativa; no obstante, a través de las diferentes investigaciones ejecutadas a lo largo de la historia se ha corroborado la existencia de diferentes formas de inteligencia, identificándose entre las más funcionales aquellas que nos permiten solucionar problemas del día a día, manejar situaciones de estrés, emplear herramientas de afrontamiento que nos genere estabilidad socioemocional, entre otras características vinculadas al manejo de habilidades de interrelación social.

Bisquerra, Pérez y García (2015) citan que probablemente los antecedentes de la inteligencia se hayan iniciado tanto con Brocca (1834-1880), quien logró localizar en el cerebro tanto el lenguaje comprensivo como expresivo, como con Wundt (1832-1920), quien investigaba sobre los procesos cognitivos a través de la introspección. Asimismo, Bisquerra et al. (2015) exponen que la primera investigación de inteligencia se remonta al año 1903 con Alfred Binet (1857-1911), quien elaboró un instrumento de medición cuyo fin era diferenciar a aquellos estudiantes que gozaban de habilidades categorizadas dentro de los parámetros esperados, de aquellos que poseían características especiales; como consecuencia de este proceso, en el año 1905 surge el primer test de inteligencia, el cual tenía la función de medir el desenvolvimiento netamente académico. Posteriormente, en el año 1912, el alemán Stern acuña el término coeficiente intelectual (Bisquerra et al. 2015).

A su vez, Bisquerra et al. (2015) exponen que en el año 1916, a través del test Stanford-Binet, las pruebas de inteligencia cobran gran importancia; ya que, permitieron clasificar a los soldados de guerra en puestos de labores, según su desenvolvimiento académico. Posteriormente, Cattell (1860-1944) continúa con la difusión de los test de inteligencia; no obstante, percibe la existencia de una inteligencia fluida (habilidad para resolver problemas sin conocimientos previamente adquiridos) y cristalizada (capacidad para aprender conocimientos y practicarlos en la resolución de problemas) (Bisquerra et al. 2015).

Ugarriza y Pajares (2003) exponen que el precursor de la definición de inteligencia emocional estuvo relacionado a la definición de inteligencia social, término que fue empleado por primera vez por Thorndike (1920) y el cual se refiere a las habilidades para dirigir las conductas de manera saludable en las relaciones interpersonales; a su vez, de manera paralela surgen los conceptos de competencia social y habilidades sociales, el primer concepto es entendido como aquellas destrezas que se emplean para poder relacionarse eficientemente, en tanto que el segundo hace referencia a los recursos empleados para alcanzar la competencia social (Bisquerra et al. 2015).

Spearman (1927) identificó un factor g, a partir del cual derivaban otros factores s (específicos); a su vez, Thurstone (1938) concibió dentro del concepto de inteligencia otros subtipos, identificándose entre ellos: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo (Bisquerra et al. 2015).

Cabe señalar que Guilford (1950) realizó diversos estudios que permitieron el desarrollo de la creatividad y pensamiento divergente. Los aportes expuestos formaron parte posiblemente, de lo que más adelante se conocería como inteligencias múltiples de Gardner (1983) (Bisquerra et al. 2015).

Sobre el desarrollo de las pruebas de inteligencia, después del Stanford Binet, tuvo lugar las herramientas desarrolladas por Wechsler (1958) quien conceptualizó a la inteligencia como aquella habilidad que permite al ser humano actuar con un fin, hacer uso racional de su pensamiento e interactuar eficazmente con el medio que lo rodea Wechsler (1958, citado en Ugarriza y Pajares, 2003).

La conceptualización de la inteligencia desde una perspectiva netamente cognitiva aún se mantiene; no obstante, el desarrollo de habilidades que permitan la resolución de problemas a nivel socioemocional ha cobrado importancia.

Bisquerra et al. (2015) cita a Howard Gardner, quien en 1983, a través de su publicación “Frames of mind”, hace referencia a las inteligencias múltiples, el autor distingue en esta primera publicación siete tipos de inteligencias: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cenestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal; clasificando a las tres primeras dentro de la categoría inteligencia académica y las dos últimas relacionadas a la inteligencia emocional. Gardner (1983, citado por Ugarriza y Pajares, 2003) resalta la independencia de cada tipo de inteligencia; no obstante, cada una de ellas tiende a interactuar con las demás. A su vez, brinda un grado de importancia similar a cada tipo de inteligencia.

Cabe señalar que la inteligencia interpersonal citada por Gardner (1983) es entendida como aquella capacidad para comprender a las personas del entorno y direccionar las conductas de acuerdo a dicha comprensión; en tanto, la inteligencia personal se refiere a la habilidad que le permite al ser humano autocomprenderse e interactuar de forma eficaz (Ugarriza y Pajares, 2003).

Posteriormente, Sternberg (1988, cita en Bisquerra et al. 2005) la teoría de la triárquica, la cual expone tres tipos de inteligencias: analítica, práctica y creativa. La primera está relacionada con el rendimiento académico (memoria, razonamiento abstracto, entre otros), mientras que la segunda hace alusión a la capacidad para resolver problemas cotidianos y mejorar los niveles de adaptación al medio; en otras palabras, diferencia la inteligencia académica de la social y explica que esta última es una pieza fundamental en el desarrollo funcional de la vida (Vergara, 2000).

También, Marina (1993) reconoce la importancia de los procesos cognitivos, pero considera que la inteligencia humana aún requiere explorar los procesos relacionados a la creatividad.

De lo expuesto se desprende que, la unión entre el concepto inteligencia y emoción se hace cada vez más necesaria; ya que, separar el aprendizaje académico de la vida sentimental y/o emocional es percibido como un camino errado (Bisquerra et al. 2015).

Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera y Extremera (2014) exponen que Salovey conjuntamente con Mayer establecieron la palabra inteligencia emocional en 1990, estos autores expusieron que este tipo de inteligencia formaba parte de lo social, a través de lo cual es posible

reconocer tanto sentimientos propios como de los demás, y emplear la información recopilada como guía funcional a nivel personal. Este primer modelo planteado fue mixto, ya que mezclaba tanto elementos cognitivos (atención) como de la personalidad (empatía, motivación); a su vez, ambos autores plantearon un modelo integrador, en el cual los procesos afectivos tienden a influir sobre los procesos cognitivos, personalidad y conductas adaptativas. Según este modelo, la inteligencia emocional incluye tres procesos relacionados al procesamiento de la información afectiva (Bisquerra et al. 2015), dichos procesos están vinculados a la valoración y expresión tanto de las propias emociones como de los demás, ya sea a nivel verbal como no verbal; regulación emocional y uso de emociones con el objetivo de conducir conductas adaptativas.

Después de 7 años, Mayer y Salovey (1997), incluyen la comprensión de las emociones en su definición de inteligencia emocional (Bisquerra et al. 2015). No obstante, fue Góleman (1995) quien hizo posible que el concepto de inteligencia emocional sea reconocido y alcance niveles elevados de popularidad. Este autor expuso a finales del siglo XX, que la inteligencia emocional permitiría predecir el éxito personal y profesional del ser humano (Bisquerra et al. 2015), a su vez, señaló que este tipo de habilidad permite enfrentar situaciones frustrantes, autocontrolar los impulsos, entender las emociones de las personas del entorno y visualizar con motivación y entusiasmo el futuro, es decir, este tipo de inteligencia está relacionada con el desarrollo de habilidades útiles y/o funcionales para la vida (Ugarriza y Pajares, 2003).

Cabe señalar que, Góleman en 1998 diferenció los conceptos de competencia emocional e inteligencia emocional, expuso al primero como aquella capacidad aprendida basada en la capacidad emocional. Después de tres años, planteó 25 competencias emocionales seccionados en dos grupos: competencias personales (intrapersonal e interpersonal) y procesos emocionales (reconocimiento y regulación) (Bisquerra et al. 2015).

2.2.1.2 Conceptualización de la inteligencia emocional

Bar-On (1997, citado en Ugarriza y Pajares, 2003) definió la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades (personales, emocionales y sociales) que influyen en la capacidad de adaptación y afrontamiento ante situaciones adversas o eventos nocivos. Este tipo de inteligencia social y emocional guarda relación con el éxito o fracaso que el ser humano pueda tener en la vida; en otras palabras, influye en el desarrollo de la salud mental.

Cabe señalar que las habilidades sociales y emocionales tienden a cambiar durante el proceso de socialización, razón por la cual pueden desarrollarse y mejorar a través de programas de intervención, entrenamiento y compromiso (Ugarriza y Pajares, 2003).

Bajo dicha conceptualización, Bar-On (1997) desarrolló el inventario de Cociente Emocional (I-CE), el cual lo dividió en 5 subtipos de inteligencia emocional y cada uno de estos en diferentes subcomponentes (Bisquerra et al. 2015). A esta estructura Bar-On (1997) denominó perspectiva sistemática; ya que, tanto sus componentes como subcomponentes se correlacionan de manera esperada (Ugarriza y Pajares, 2003). El segundo enfoque encargado de organizar las dimensiones de la variable propuesto por Bar-On, en el 1997, fue el topográfico, en este hace alusión a los factores centrales (comprensión de las emociones personales y de los demás), resultantes (satisfacción personal y con los demás) y de soporte (autoconcepto). Los factores centrales direccionan a los resultantes en tanto que las primeras y segundas dependen de las terceras (Ugarriza y Pajares, 2003).

2.2.1.2.1 Componentes de la inteligencia emocional

El modelo propuesto por Bar-On (1997) comprende cinco áreas, las cuales se dividen en un total de 15 subcomponentes (Bisquerra et al. 2005). Entre ellos se identifican:

- 1.- Componente Intrapersonal: referido a la autoconciencia emocional.
- 2.- Componente Interpersonal: hace alusión a la interrelación que ejecuta el ser humano con el medio que lo rodea
- 3.- Componente de Adaptabilidad: referido a la habilidad de identificar soluciones funcionales frente a situaciones adversas y/o cambiantes.
- 4.- Componente Manejo de Estrés: relacionado a la capacidad de tolerar situaciones tensionantes, así como a la búsqueda de soluciones frente a situaciones conflictivas y autocontrol.
- 5.- Componente Estado de Ánimo en General: referido a la habilidad que permite experimentar satisfacción de las acciones, pensamientos y emociones; a su vez, hace referencia al hecho de disfrutar el día a día y expresar sentimientos positivos (Ugarriza y Pajares, 2003).

2.2.2 Teorías sobre los esquemas maladaptativos tempranos (EMT)

2.2.2.1 Antecedentes sobre la teoría de los esquemas maladaptativos tempranos

Castrillón et al. (2005) exponen que el concepto de esquemas cobró gran importancia en el desarrollo de las terapias cognitivas, las cuales estuvieron relacionadas al abordaje psicopatológico; asimismo, expresa que este concepto fue desarrollado inicialmente por Piaget (1926), quien lo empleó para explicar el desarrollo del pensamiento en los niños y Bartlett (1932), quien vinculó el concepto a la comprensión de los sucesos sociales. Posteriormente, el concepto de esquemas fue empleado por los teóricos de la inteligencia artificial, quienes corroboraron que no era suficiente brindar a los programas artificiales conocimiento léxico y destrezas, sino también era importante proporcionar una memoria del medio social Vega (1984, citado por Castrillón et al. 2005), desde entonces se consideró que los esquemas podían poseer diferentes contenidos de información, así como cumplir diversas funciones.

Beck, Freeman, Davis y otros (2005, citado por López, Rondón, Alfano y Cellerino, 2013) expresan que Aaron Beck fue uno de los primeros terapeutas cognitivos quien abordó el tratamiento de psicopatologías y quien consiguió sistematizar las técnicas cognitivas sobre los esquemas cognitivos o creencias controladoras; es decir, el concepto de esquemas se vinculó al desarrollo de las terapias cognitivas. Beck, Rush, Shaw y Emery (1983, citado por Castrillón et al. 2005) mencionan que el primero en emplear el término de esquemas relacionada a una teoría psicopatológica fue Beck.

Castrillón et al. (2005) exponen que Young buscó una nueva forma de abordar terapéuticamente las patologías de la personalidad, tomó para el planteamiento de su nueva propuesta los aportes de la teoría de corte cognitivo desarrollado por Beck, no obstante enfatizó que era necesario adaptar lo propuesto ya que ello permitiría mejorar el tratamiento de los sujetos con alteraciones personales. La teoría cognitiva desarrolla el concepto de esquemas, no obstante Young en el año 1990 propone que los esquemas presentan un contenido maladaptativo, los cuales tienden a estar presentes en las patologías de la personalidad.

Young consideraba que algunos pacientes no cumplían con los requisitos exigidos por el modelo clásico cognitivo, entre ellos identificó: dificultad en reconocer pensamientos y emociones, incumplimiento en la realización de las tareas, dificultad para definir y

comprender sus problemas, actitud reacia poco colaboradora en la relación terapeuta-paciente y resistencia para cambiar creencias rígidas (autodestructivas) (López et al. 2013).

Ante ello, Young (1990) plantea un modelo con características diferentes a lo propuesto por Beck, entre dichas características se percibe: un menor uso de la confrontación, mayor número de sesiones debido a la actitud reacia de los tratantes con alteraciones personales, contenido afectivo, abordaje de evitación tanto cognitiva como conductual, exploración de los orígenes e infancia de los pacientes, uso de estrategias de carácter emocional (Rodríguez, 2009); en otras palabras, Young (1990,1993) propuso una nueva forma de intervención, pues consideró que el tratamiento cognitivo no tenía un abordaje completo y específico sobre los trastornos de la personalidad.

Una de las características de la terapia de esquemas es que tiende a ser integradora; ya que, relaciona aspectos cognitivo-conductuales, gestálticos, dinámicos, entre otros (Rodríguez, 2009). Este abordaje permite comprender perspectivas persistentes y derrotistas profundas de pensamiento, conductas, sentimientos hacia uno mismo y los demás; a su vez, tiende a centrarse en la infancia de los pacientes, sus orígenes y la influencia de ello sobre sus problemas, a lo descrito Young en el año 1999 denominó esquemas maladaptativos tempranos (Rodríguez, 2009).

2.2.2.2 Conceptualización sobre los esquemas maladaptativos tempranos.

Young (1999, citado por Rodríguez, 2009) expone que los esquemas maladaptativos adquiridos a temprana edad son patrones disfuncionales (autodestructivos, dañinos para los demás) sobre uno mismo con relación al entorno, los cuales son consecuencia de la relación entre el temperamento y experiencias nocivas o dolorosas tempranas con personas significativas; a su vez, tienden a autopropetarse y mantenerse a lo largo del tiempo.

Cabe señalar que son activados por acontecimientos relevantes del entorno, los cuales se acompañan de altos niveles de afecto (López et al. 2013).

Asimismo, Young expone que los esquemas se interrelacionan con las carencias emocionales no cubiertas a temprana edad, interrelaciones significativas durante la infancia y las características biológicas con las que nacemos (Rodríguez, 2009).

Entre las cinco necesidades emocionales centrales, Young plantea los afectos seguros y estables, aceptación, seguridad en la expresión de afectos y necesidades, recreación, límites aceptables y autocontrol (López et al. 2013).

Según lo propuesto, una persona funcional y saludable es aquella que consigue cubrir las necesidades descritas (Rodríguez, 2009).

Con relación a las experiencias vitales tempranas, Young plantea que los esquemas más significativos y que se originan a más temprana edad suelen desarrollarse en las familias nucleares. Las otras personas con las cuales el niño o niña interactúa a medida que tiene más edad se vuelen menos significativas en el desarrollo de esquemas (Rodríguez, 2009).

López et al. (2013) exponen que Young y Klosko (2007) observaron cómo las vivencias trascendentales refuerzan la aparición de patrones disfuncionales. La primera de ellas está relacionada a la no satisfacción de las necesidades, en la cual la persona carece de aspectos funcionales, ello tiende a generar inestabilidad, incomprensión, desamor y el desarrollo de esquemas tales como abandono o privación emocional. La segunda experiencia hace referencia a la traumatización, en esta el niño es dañado y juzgado. La tercera está vinculada al hecho de recibir demasiado de algo bueno; es decir, los padres brindan más de lo necesario y generan con ello el desarrollo de esquemas como grandiosidad y derecho. Finalmente, la última experiencia vital hace alusión al reconocimiento e interiorización de los pensamientos, emociones y experiencias de los padres; en otras palabras, el niño interioriza los esquemas de sus progenitores, lo cual genera el desarrollo de esquemas tales como la vulnerabilidad.

Además de las experiencias vitales tempranas y las necesidades emocionales centrales, el temperamento del niño o niña desempeña un rol importante en la adquisición y desarrollo de esquemas, pues tiende a interactuar con los acontecimientos del medio suscitados durante la infancia en la formación de esquemas (Rodríguez, 2009).

Asimismo, Young definió dos operaciones de esquemas básicas. La primera relacionada a la perpetuación del esquema, es decir el desarrollo de los pensamientos, emociones y conductas del individuo que tienden a sostener o mantener el funcionamiento de los esquemas. En tanto que el segundo está vinculado al proceso terapéutico, el cual permite la curación del esquema a través de la disminución de emociones, cogniciones, sensaciones desadaptativas y cambios de conducta (Rodríguez, 2009).

Con relación a la primera operación, la perpetuación de los esquemas está relacionada a tres mecanismos primarios, identificándose entre ellos: deformaciones cognitivas, modelos autoderrotistas y formas de enfrentamiento. Las distorsiones cognitivas hacen referencia a la percepción equivocada del entorno por parte del sujeto, lo cual tiende a generar el refuerzo del esquema; mientras que los patrones vitales hace alusión al proceder conductual del sujeto, sugerido de manera inconsciente, los cuales tienden a generar y perpetuar el esquema.

Cabe señalar que entre los estilos de afrontamiento y respuestas desadaptativas, se perciben tres estilos que permiten el mantenimiento de esquemas: el primero de ellos es rendirse al esquema, el cual hace referencia a que el sujeto no trata de evitar el desarrollo del esquema, sino por el contrario lo acepta y confirma su existencia; el segundo es el de evitación del esquema, en este el sujeto evita, ya sea a través de pensamientos, emociones o conductas, experimentar el malestar o activación del esquema; y el tercero vinculado a la sobrecompensación, el cual hace referencia a la lucha contra el esquema a través de la expresión de pensamientos, conductas y emociones opuestos al esquema, como consecuencia de ello el individuo no experimenta el afecto desagradable vinculado a la creencia disfuncional (Rodríguez, 2009).

En el abordaje ejecutado por el grupo de trabajo de Young con sujetos diagnosticados con trastorno borderline, se desarrolló la conceptualización modo, el cual hace referencia a los esquemas y los estilos de afrontamientos que no han sido incorporados consistentemente en una personalidad estable. Young plantea el desarrollo de 10 modos principales, los cuales se agrupan en cuatro grupos: modo del infante, disfuncional de enfrentamiento, paternos disfuncionales y el adulto saludable. El primer modo hace referencia al niño vulnerado, enojado, impulsivo y feliz; el segundo modo se refiere al tipo de afrontamiento pasivo, evitativo y sobrecompensador (tratar mal a los demás con el objetivo de invalidar el esquema); el tercer modo se vincula al padre castigador y exigente; finalmente, el último modo (adulto sano) es el objetivo de la terapia de esquemas (Rodríguez, 2009).

2.2.2.2.1 Dimensiones de los esquemas maladaptativos tempranos.

Castrillón et al. (2005) exponen que Young (1999) clasificó en 5 dimensiones los 18 esquemas maladaptativos adquiridos a temprana edad. Cada dimensión refleja las necesidades básicas no cubiertas funcionalmente por personas significativas durante la infancia, así como los orígenes de los esquemas y la manifestación interpersonal en el adulto (Rodríguez, 2009).

1.- La dimensión de desconexión y rechazo: referido a sujetos educados en ambientes inestables, con escasas de alimentación, aceptación y afecto. En este contexto, los individuos infieren que no hallaran amor, seguridad, protección, sentido de pertenencia; en otras palabras, carecerán de relaciones interpersonales saludables (Rodríguez, 2009). Este dominio agrupa los siguientes esquemas: abandono/inestabilidad, desconfianza/abuso, privación emocional, imperfección/vergüenza y aislamiento social (Rodríguez, 2009).

2.- La dimensión perjuicio en autonomía y desempeño: hace alusión al desarrollo de un ambiente disfuncional y sobreprotector a temprana edad, lo cual ocasiona que estos sujetos carezcan de independencia, seguridad y estilos de afrontamiento funcionales (Rodríguez, 2009).

3.- La dimensión límites inadecuados: está vinculado a estilos de crianza permisivos, estos sujetos tienden a presentar dificultades con la figura de autoridad y la autodisciplina; a su vez, suelen ejercer autoridad en sus relaciones interpersonales, lo cual en ocasiones les genera insensibilidad ante las necesidades de los demás (Rodríguez, 2009). Los esquemas identificados en esta categoría son: derecho/grandiosidad y autocontrol insuficiente/autodisciplina (Rodríguez, 2009).

4.- La dimensión tendencia hacia el otro: hace referencia a que las necesidades de los niños no son prioridad frente a las necesidades de los demás. Durante la vida adulta, estos sujetos tienden a preocuparse más del bienestar y aprobación de los demás que de sí mismos, (Rodríguez, 2009). Este dominio incluye los siguientes esquemas: subyugación, autosacrificio y búsqueda de aprobación (López et al. 2013).

5.- La dimensión sobrevigilancia e inhibición: relacionado a la manera rígida y perfeccionista en la que los niños son educados. Durante su vida adulta tienden a ser extremadamente exigentes consigo mismos (Rodríguez, 2009). En esta dimensión se identifican los esquemas relacionados a la visión negativa del futuro, represión de las emociones y al castigo por los errores cometidos (López et al. 2013).

Asimismo, el cuestionario de esquemas, el Young Schema Questionnaire fue desarrollado por Young (1990); posteriormente, fruto de diversas investigaciones y propuestas sobre el test original, es publicada la tercera edición del libro de Young (1999), esta estuvo formada por 205 ítems, los cuales evaluaron 16 esquemas. A partir de ello, Castrillón et al. (2005) llevaron a cabo la validación de dicho cuestionario en una muestra formada por estudiantes

universitarios colombianos, este estudio dio como resultado la formación de 11 factores, distribuidos en 45 ítems.

Posteriormente, León y Sucari (2012) realizaron la adaptación a la realidad nacional del Cuestionario de Esquema de Young trabajado por Castrillón et al. (2005) en Colombia.

2.2.3 Teorías sobre la agresividad

2.2.3.1 Antecedentes del desarrollo conceptual de agresividad

El concepto de agresividad es definido como la expresión de aquellas conductas que tienen como objetivo dañar o perjudicar a los demás, Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939, citado por Matalinares et al. 2012). Asimismo, Bandura (1973) se refirió a la agresividad como aquella manifestación de conductas percibidas socialmente como nocivas o perjudiciales (Serrano, 2003); en tanto que Zillman (1979, citado en Matalinares et al. 2012) añadió que los sujetos agresivos suelen lastimar a aquellas personas que se sienten motivadas a evitar las consecuencias dañinas.

Puede añadirse a lo ya mencionado, lo planteado por William James en el siglo XIX, quien define la agresividad como un instinto; posteriormente, Freud lo conceptualiza como un instinto innato, el cual posee un carácter biológico (Toro, 2010). Seguidamente el conductista Yale (1939, citado en Toro, 2010) vincula la agresión con la frustración.

Cabe señalar, Freshbach (1971, citado en Toro, 2010) manifiesta que en ocasiones la agresividad no tiene un único objetivo, sino por el contrario es empleado para fines distintos a los de la agresión, a dicha definición le denominó “agresividad instrumental”; a su vez, conceptualizó a la “agresividad hostil o emocional” como aquella en la cual el agresor busca herir a los demás cuando se encuentra en un estado de escaso autocontrol.

Por otra parte, Fromm (1975, citado en Toro, 2010) expone que existen dos tipos de agresiones, el primero relacionado al impulso de sobrevivencia (agresión benigna), en tanto que el segundo se refiere a la conducta de lastimar o dañar (agresión maligna).

Asimismo, Barratt y Slaughter (1998 citado en López, 2015) estudiaron la agresión impulsiva y premeditada, la primera referida al hecho de dañar al otro, ya que este es percibido como un agente amenazador, en tanto que el segundo concepto hace alusión a la obtención de un beneficio. También, Toro (2010) expone que las conductas agresivas pueden tener objetivos

concretos y definidos (premeditados), y en otras ocasiones pueden tener un carácter impulsivo.

Definiciones similares han brindado autores como Garaigordobil y Oñederra (2010), quienes expusieron que la agresividad es una actividad básica del ser humano, la cual puede expresarse a nivel físico, emocional, cognitivo y social. La persona busca herir o lastimar a los demás, no obstante en ocasiones puede presentar un carácter natural; ya que, su manifestación está relacionada a la supervivencia y adaptabilidad. Asimismo, Toro (2010) expuso que la característica más sobresaliente de la conducta agresiva es perjudicar o dañar a los demás. El agresor busca lastimar, en tanto que la víctima intenta evitar ser dañada, la conducta de huida refuerza la emisión de conductas agresivas.

Con relación a la agresividad en la niñez, Serrano (2003) expone que los niños agresivos tienen altas probabilidades de desarrollar conductas agresivas durante la adolescencia, adultez; a su vez, suelen presentar problemas relacionados al rendimiento académico y desenvolvimiento social.

Dentro de los elementos que estimulan el aprendizaje de comportamientos impulsivos a temprana edad, Serrano (2003) señala el factor sociocultural, considera que la familia ejerce un rol fundamental y autoregulador en la formación del desarrollo emocional del niño; ya que éste aprende lo que observa y escucha de las personas significativas de su entorno. Becker (1964, citado en Serrano, 2003) halló que los estilos de crianza de los progenitores ejercen influencia sobre la conducta de sus niños, padres permisivos con actitudes negativas y poco afectivas, que no aceptan las limitaciones o errores de sus hijos suelen reforzar la manifestación de conductas agresivas de los infantes.

En lo que respecta a los factores protectores se contempla la formación de un entorno tolerante, con padres saludables, límites adecuados y estilos de crianza democrático (Serrano, 2003).

2.2.3.2 Conceptualización de agresividad.

Buss (1961, citado en Matalinares et al. 2012) expresa que las conductas agresivas son respuestas que se emiten con el objetivo de dañar a los demás.

Asimismo, Buss (1961, citado en Matalinares et al. 2012) expone que el comportamiento agresivo puede clasificarse de tres formas: según la modalidad (referida a la agresión física o

verbal), según la relación interpersonal (vinculada a la acción de amenazar, rechazar o atacar), o indirecta relacionada al hecho de calumniar o destruir los objetos de los demás; y en función al tipo de conducta (directa o pasiva).

Buss y Durkee (1957) elaboraron el Inventario de Hostilidad de Buss-Durkee, a partir de este trabajo, Buss y Perry (1992, citado en Matalinares et al. 2012) crearon un nuevo inventario de agresividad (Aggression Questionnaire – AQ), esta prueba busca medir sentimientos, actitudes y conductas dirigidas a causar daños a los demás. Las dimensiones que forman parte de este instrumento son:

1.- Agresividad: Matalinares et al. (2012) refieren que este concepto se vincula a la predisposición para ejecutar conductas agresivas (verbales o no verbales) en diversas situaciones, las cuales son guiadas bajo el objetivo de lastimar o dañar a los demás; no obstante, la agresividad también puede ser concebida como la emisión de respuestas adaptativas frente a situaciones amenazadoras.

2.- Hostilidad: Buss (1961) expone que esta definición hace referencia a la evaluación negativa ejecutada sobre las personas u objetos del entorno (Matalinares et al. 2012). Kaufmann (1970) manifiesta que este proceso va acompañado del deseo de lastimar o herir (Matalinares et al. 2012)

Asimismo, Berkowitz (1996) hace alusión a la percepción negativa que se tiende a realizar de las personas a través de la realización de un juicio desfavorable (Matalinares et al. 2012).

3.- Ira: Matalinares et al. (2012) lo conceptualiza como el conjunto de sentimientos que experimenta el sujeto que ha sido lastimado o dañado. Spielberger, et al. (1983, citado en Matalinares et al. 2012) expone que dichos sentimientos están relacionados al enojo o la cólera; a su vez, Fernández- Abascal (1998) explica que los sentimientos negativos experimentados tienden a ser activados cuando las personas perciben que sus derechos han sido vulnerados (Matalinares et al. 2012).

Cabe señalar que Matalinares et al. (2012) llevaron a cabo la validación nacional de la prueba de agresividad (AQ) de Buss y Perry (1992).

2.3 Definiciones Conceptuales

Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional es definida como aquellas capacidades personales, emocionales y sociales que guardan relación con la adaptabilidad y manejo de situaciones tensionantes; a su vez, este tipo de inteligencia guarda relación con el bienestar, la salud emocional y el éxito en la vida.

Esquemas Maladaptativos Tempranos

Los esquemas maladaptativos son pensamientos y emociones no funcionales que se adquieren durante la niñez y/o infancia y se desarrollan a través del tiempo, estos esquemas se autoperpetúan y resisten al cambio, razón por la cual son difíciles de modificar. Cabe señalar que la adquisición y desarrollo de estas creencias son consecuencias de experiencias tempranas disfuncionales con personas significativas, las cuales están asociadas a elevados niveles de afecto.

Agresividad

Las conductas agresivas son respuestas que tienen como objetivo dañar o perjudicar a los demás. Estas respuestas pueden darse tanto a nivel cognitivo, afectivo y motor, la persona puede adoptar una actitud agresiva ante una situación amenazante. Asimismo, puede desarrollar una evaluación negativa y/o experimentar emociones desagradables ante acontecimientos que considera perjudiciales.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis General

H_1 : Existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad.

2.4.2 Hipótesis Específicas

$H_{1.1}$: Existe relación estadísticamente significativa entre los componentes de la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad.

H_{1.2}: Existe diferencia estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria teniendo en cuenta el sexo.

H_{1.3}: Existe diferencia estadísticamente significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos de los estudiantes de secundaria teniendo en cuenta el sexo.

H_{1.4}: Existe diferencia estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria teniendo en cuenta el tipo de institución.

H_{1.5}: Existe diferencia estadísticamente significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos de los estudiantes de secundaria teniendo en cuenta el tipo de institución.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación

La investigación expuesta, según Sánchez y Reyes (2009), corresponde a una investigación sustantiva, ya que busca describir y explicar la realidad con el objetivo de identificar leyes o principios que contribuyan al desarrollo científico.

3.1.2 Diseño de investigación

Es de tipo no experimental, ya que se procedieron a medir las variables sin ninguna manipulación (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). Los tipos de diseños empleados fueron: correlacional y descriptivo comparativo, dado que se buscó relacionar la inteligencia emocional con los esquemas maladaptativos adquiridos a temprana edad según los niveles de agresividad; a su vez, se compararon los datos objetivos de cada variable en función al sexo y tipo de institución (Sánchez y Reyes, 2009).

3.2 Variables de estudio

- Variable relacionada uno: inteligencia emocional
- Variable relacionada dos: esquemas maladaptativos tempranos
- Variable de control: agresividad

3.3 Participantes

Según el Ministerio de Educación (MINEDU) en el 2018, los escolares matriculados en cuarto y quinto de secundaria en Lima Metropolitana eran 29 120, cifra que corresponde a la población de estudio. Los criterios de inclusión que se consideraron fueron: estudiantes de 14

a 18 años, de ambos sexos, pertenecientes a instituciones privadas y nacionales de Lima Metropolitana.

La muestra estuvo formada por 515 escolares del sexo femenino y masculino, pertenecientes a instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana, cuyas edades oscilaron entre los 14 y 18 años.

El tipo de muestreo fue intencional, ya que los participantes fueron seleccionados a partir de criterios teóricos y prácticos, con el objetivo de poder tener acceso a los participantes que comparten características consideradas dentro de los criterios de inclusión (Salgado, 2018).

3.4 Instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE)

A. Este instrumento tiene como fin medir la capacidad y/o habilidad emocional en menores, su adaptación se llevó a cabo por Ugarriza y Pajares en el 2003. Entre sus subcomponentes se identifican las destrezas personales, sociales, de adaptación y autodominio de las emociones frente a situaciones conflictivas.

B. Confiabilidad: la escala general obtuvo un Alfa de Cronbach, (0.93), mientras que los valores de los subcomponentes oscilaron entre .77 y .91 (Ugarriza y Pajares, 2003).

C. Normas de aplicación: por efectos prácticos, se usó la forma abreviada, la cual consta de 30 ítems. Asimismo, su aplicación se realizó de manera colectiva en un ambiente y horario adecuado (tutoría). A la muestra evaluada se les resaltó la importancia de direccionar sus respuestas de manera honesta y veraz. Cabe señalar que la evaluadora fue una persona preparada y conocedora tanto de las variables de estudio como del test. La calificación fue computarizada, a su vez se evidenció el uso de cuatro opciones: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”. Las puntuaciones elevadas indicaron altos niveles de inteligencia emocional y social (Ugarriza y Pajares, 2003)

3.4.2 Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2)

A. Ficha técnica

Autores	: Jeffrey E. Young y Gary Brown (1990)
Validado por	: Castrillón, Chaves, Ferrer, Londoño, Maestre, Marín y Shnitter (2005)
Procedencia	: Medellín – Colombia

Adaptación peruana	: León, K. y Sucari, C. (2013).
Administración	: Individual o colectiva.
Duración	: 30 a 40 minutos
Aplicación	: Adolescentes entre los 15 y 19 años. Dos cuestionarios: hoja de preguntas y hoja
Materiales	: de respuestas.

B. Descripción: la prueba de esquemas desadaptativos tempranos fue estandarizado por Castrillón et al. (2005) en Medellín, Colombia; a partir de este trabajo León y Sucari (2013) adaptaron lingüística y estadísticamente el test a la realidad nacional.

Este test tuvo como fin medir once esquemas maladaptativos tempranos, los cuales fueron adquiridos a temprana edad y se desarrollaron a lo largo del proceso de socialización (Castrillón et al., 2005). Estos esquemas fueron:

1. Abandono: esquema que hace referencia a la creencia de que las personas son emocionalmente inestables y de escasa confianza para brindar soporte, vínculo y protección.
2. Insuficiente autocontrol/autodisciplina: relacionado a problemas de autocontrol sobre las emociones, pensamientos y conductas, los sujetos que han desarrollado este esquema tienden a manifestar escasa disciplina y/o perseverancia sobre sus objetivos.
3. Desconfianza/abuso: percepción de que las demás personas lo lastimarán, lo someterán a humillaciones, engaños o mentiras; el sujeto percibe el daño como intencional.
4. Privación emocional: creencia que hace alusión a la no satisfacción de las necesidades emocionales vinculadas al soporte social.
5. Vulnerabilidad al daño y a la enfermedad: patrón disfuncional relacionado a la predisposición de sucesos catastróficos e irreparables.
6. Autosacrificio: este esquema hace referencia a la búsqueda excesiva en satisfacer las necesidades de los demás.
7. Estándares inflexibles 1: referido a las consecuencias que trae consigo la autoexigencia, identificándose: problemas de salud, dificultades en las relaciones interpersonales, postergación del placer, entre otros.

8. Estándares inflexibles 2: hace referencia a la autoexigencia de uno mismo sin que ello conlleve consecuencias negativas.

9. Inhibición emocional: esquema vinculado a la manifestación de una escasa espontaneidad en la expresión de conductas y sentimientos por temor a ser juzgados o criticados.

10. Derecho: esquema que hace alusión a la aparente superioridad del sujeto en comparación a los demás, se perciben derechos y privilegios exclusivos y diferenciados.

11. Entrampamiento: creencia que se relaciona con la excesiva cercanía emocional con personas significativas, lo cual tiende a interferir en el desarrollo de las habilidades sociales.

C. Confiabilidad: la estandarización del cuestionario obtuvo un nivel del Coeficiente del Alpha de Cronbach entre 0.77 (esquema abandono) y 0.34 (esquema entrampamiento), citado por León y Sucari (2013).

D. Normas de aplicación y calificación: el test fue aplicado de manera colectiva en un ambiente favorable para los evaluados. Se empleó la escala tipo Likert para la puntuación de los 45 ítems.

Para llevar a cabo la calificación, el primer paso fue sumar los ítems correspondientes a cada esquema, dicha suma brinda el puntaje directo. Posteriormente, se ubicó los puntajes directos en la tabla de conversión a percentiles. Cabe señalar que el percentil 85 señala la presencia significativa de esquemas (León y Sucari, 2013).

3.4.3 Cuestionario de Agresión de Buss y Perry

A. Descripción de la prueba:

	Denominación inicial	: Agression Questionnaire- AQ
	Fundador	: Buss y Durkee (1957), Buss y Perry (1992)
	Adaptación	: Matalinares et al. (2012)
	Aplicación	: Individual y colectiva
B.	Ámbito de aplicación	: Adolescentes y adultos
	Duración	: Aproximadamente 20 minutos
	Significación	: Niveles de agresividad con relación a la agresividad física, verbal, hostilidad e ira.
	Baremación	: Baremos percentilares para la agresividad y sus subescalas.
	Materiales	: Hoja de cuestionario que consta de 29 ítems.

Confiabilidad: la escala total de agresividad obtiene un Coeficiente del Alpha de Cronbach elevado (0.84), en tanto que las subescalas (agresividad física, verbal, hostilidad e ira) presentan una fiabilidad comprendida entre 0.68 (agresión física) y 0.55 (ira).

C. Normas de aplicación y calificación: la aplicación del test se realizó de manera colectiva. El evaluado tuvo cinco opciones de respuesta en cada ítem propuesto, seguidamente se sumó los ítems correspondiente a cada subescala. Los puntajes directos fueron convertidos a percentiles para posteriormente ser ubicados en la categoría correspondiente (Matalinares et al. 2012)

3.5 Procesamiento para la recolección de datos

La recolección de datos se realizó de manera colectiva en cuatro instituciones pertenecientes a distintos distritos de Lima Metropolitana (Puente Piedra, Comas, Miraflores, Santiago de Surco). En primera instancia se realizó las diligencias correspondientes con las autoridades de cada colegio; posteriormente, se les comunicó a los escolares los objetivos del estudio y se les facilitó los consentimientos informados (los cuales fueron firmados por los tutores o padres). Se aplicó las herramientas de medición en el rango de tiempo correspondiente a tutoría, previamente se resaltó a los escolares que los datos brindados se utilizarían estrictamente para objetivos académicos; a su vez, se remarcó el hecho de respetar el anonimato y decisión de no participar.

3.6 Análisis e interpretación de la información

La información recopilada fue trasladada a una plantilla de Excel versión 2013; seguidamente, se trasladó al programa estadístico SPSS versión 25. A través del programa SPSS se codificaron las variables relacionadas y de control para su adecuada identificación y posterior estudio.

A nivel descriptivo, se analizaron los aspectos sociodemográficas del grupo de estudio, a su vez se describieron las variables estudiadas.

Los resultados son presentados en tablas de frecuencias y porcentajes.

Se emplearon pruebas no paramétricas para el análisis inferencial, ello debido a la ausencia de un muestreo probabilístico que garantice la representatividad de la muestra (Manterola y Otzen, 2015).

Entre las pruebas estadísticas empleadas se identificaron: ρ de Spearman y U de Mann Whitney.

Finalmente, con el objetivo de asegurar la calidad de los resultados se analizó la confiabilidad de los resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Resultados de composición de la muestra

La primera tabla presenta los resultados con relación a la muestra según la edad, sexo, tipo de institución y grado académico. La muestra estudiada quedó compuesta por 515 escolares de los últimos grados del nivel secundaria, su rango de edad fluctuaba entre 14 y 18 años ($M=15.80$, $DS=.815$); con relación al sexo, se percibe que el 52.4% de estudiantes fueron mujeres y un 47.6%, varones. Asimismo, los datos de la muestra permiten obtener grupos relativamente similares según el tipo de institución educativa, sexo y grado académico.

Tabla 1.

Características sociodemográficas en una muestra de estudiantes de nivel secundaria (N=515)

	N	%		N	%
Edad (años)			Institución educativa		
14	17	3.3	Pública	146	28.3
15	167	32.4	Pública	153	29.7
16	244	47.4	Privada	107	20.8
17	74	14.4	Privada	109	21.2
18	13	2.5			
Sexo			Tipo de institución		
Mujer	270	52,4	Público	299	58.1
Varón	245	47,6	Privada	216	41.9
Grado secundario					
Cuarto	214	41.6			
Quinto	301	58.4			
Total	515	100.0	Total	515	100.0

Nota: N, número de casos. %, porcentaje.

4.2 Análisis psicométricos de los inventarios

4.2.1 Análisis de la confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (ICE).

El estudio de confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice-NA en niños y adolescentes, se llevó a cabo a través del coeficiente del alfa de Cronbach Ordinal (Gandermann, Guhn y Zumbo, 2012; Domínguez-Lara, 2018), siendo de .854, grado percibido como moderado por Murphy y Davishofer (1998; citado en Hogan, 2015). Los componentes del Ice-NA arrojaron valores alfa de Cronbach ordinales entre .677 y .880. Cada estimación del alfa de Cronbach ordinal es acompañada por los intervalos de confianza al 95% siguiendo la propuesta de Fisher (Romano, Kromrey, Owens y Scott, 2011; Turner, 2015).

Tabla 2

Confiabilidad por consistencia interna de la prueba de capacidad emocional y social de BarOn

Variable y dimensiones	Número de ítems	Alfa de Cronbach Ordinal ^(a)
Inteligencia emocional	24	.854 [.829-.876]
Intrapersonal	6	.677 [.627-.721]
Interpersonal	6	.760 [.721-.794]
Manejo del estrés	6	.874 [.852-.893]
Adaptabilidad	6	.880 [.859-.898]

Nota: ^(a) Este método fue seleccionado por las alternativas de respuesta tipo Likert.

4.2.2 Estudio de confiabilidad de la prueba de Esquemas Maladaptativos Tempranos (Young).

Su confiabilidad, igualmente, se estableció a través del método de consistencia interna con el alfa de Cronbach ordinal (Gandermann, Guhn y Zumbo, 2012; Dominguez-Lara, 2018), sus valores oscilaron entre .419 y .870, niveles considerados moderados ($.70 \leq \alpha_{\text{ordinal}} < .90$), bajos ($.60 \leq \alpha_{\text{ordinal}} < .70$) e inaceptables ($\alpha_{\text{ordina}} < .60$) por Murphy y Davishofer (1998; citado en

Hogan, 2015); este último correspondiente a la dimensión entrapamiento (0.419). Así mismo, cada estimación del alfa de Cronbach ordinal es acompañada por sus intervalos de confianza al 95% siguiendo la propuesta de Fisher (Romano, Kromrey, Owens y Scott, 2011; Turner, 2015).

Tabla 3

Confiabilidad por consistencia interna de la prueba de esquemas maladaptativos tempranos de Young.

Variable y factores	Número de ítems	Alfa de Cronbach Ordinal ^(a)
Abandono	6	.870 [.847-.890]
Insuficiente/control/autodisciplina	6	.844 [.817-.867]
Desconfianza/abuso	5	.728 [.685-.766]
Privación emocional	5	.769 [.731-.802]
Vulnerabilidad	4	.882 [.861-.900]
Autosacrificio	4	.764 [.725-.798]
Estándares inflexibles 1	4	.711 [.665-.751]
Estándares inflexibles 2	3	.647 [.594-.695]
Inhibición emocional	3	.618 [.562-.669]
Derecho	3	.605 [.547-.657]
Entrampamiento	2	.419 [.345-.488]

Nota: ^(a) Este método fue seleccionado por las alternativas de respuesta tipo Likert.

4.2.3 Estudio de confiabilidad del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry.

De igual forma, la confiabilidad del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry, estimado con el alfa de Cronbach ordinal (Gandermann, Guhn y Zumbo, 2012; Dominguez-Lara, 2018), fue

de .926, nivel considerado elevado por Murphy y Davishofer (1998; citado en Hogan, 2015). Las dimensiones lograron alfa de Cronbach ordinales moderados ($.70 \leq \alpha < .90$) por Murphy y Davishofer (1998; citado en Hogan, 2015). Adicionalmente, cada estimación del alfa de Cronbach ordinal es acompañada por sus intervalos de confianza al 95% siguiendo la propuesta de Fisher (Romano, Kromrey, Owens y Scott, 2011; Turner, 2015).

Tabla 4

Confiabilidad por consistencia interna de la prueba de agresividad (Buss y Perry)

Variable y dimensiones	Número de ítems	Alfa de Cronbach Ordinal ^(a)
Agresividad	29	.926 [.913-.937]
Agresividad física	9	.858 [.833-.879]
Agresividad verbal	5	.809 [.777-.837]
Hostilidad	8	.803 [.770-.832]
Ira	7	.825 [.795-.851]

Nota: ^(a) Este método fue seleccionado por las alternativas de respuesta tipo Likert.

4.3 Resultados descriptivos

Esta sección presenta los descriptivos de las variables relacionadas y de control.

El grupo muestral, en su mayor parte, logró una capacidad emocional adecuada en cuanto a inteligencia emocional (ver Tabla 5); sin embargo, un 12.6% del total requiere mejorar. Situación similar es apreciable en las dimensiones de inteligencia emocional donde la capacidad emocional por mejorar fue de 15.5% en “intrapersonal”, 13.4% en “interpersonal”, 11.3% en “manejo del estrés” y 15.9% en “adaptabilidad”.

Tabla 5

Niveles de inteligencia emocional y sus componentes en estudiantes de secundaria (N=515)

	Frecuencia	Porcentaje
Inteligencia emocional ^(a)		
Capacidad emocional muy desarrollada	78	15.1
Capacidad emocional adecuada	372	72.2
Capacidad emocional por mejorar	65	12.6
Intrapersonal ^(a)		

Capacidad emocional elevada	53	10.3
Capacidad emocional promedio	382	74.2
Capacidad emocional por mejorar	80	15.5
Interpersonal^(a)		
Capacidad emocional elevada	55	10.7
Capacidad emocional promedio	391	75.9
Capacidad emocional por mejorar	69	13.4
Manejo del estrés^(a)		
Capacidad emocional elevada	135	26.2
Capacidad emocional promedio	322	62.5
Capacidad emocional por mejorar	58	11.3
Adaptabilidad^(a)		
Capacidad emocional elevada	48	9.3
Capacidad emocional promedio	385	74.8
Capacidad emocional por mejorar	82	15.9
Total	517	100.0

Nota: ^(a) Los niveles se establecieron de acuerdo a los baremos locales conseguidos por Ugarriza & Pajares (2004).

Con relación a la variable esquemas maladaptativos fue considerado un nivel significativamente disfuncional el resultado localizado por encima del percentil 85 (\geq Pc 85) para cada uno de los esquemas (ver Tabla 6). Entre los esquemas disfuncionales más desarrollados se identificaron: “privación emocional” (37.3%), e “Insuficiente/autocontrol/autodisciplina” (16.9%); no obstante, entre los esquemas disfuncionales menos desarrollados se hallaron: “inhibición emocional” (6%), y “Estándares inflexibles 2” (6.2%).

Tabla 6

Niveles significativos de los esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria (N=515)

	Frecuencia	Porcentaje
Abandono^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	44	8.5
Insuficiente/autocontrol/autodisciplina^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	87	16.9
Desconfianza/abuso^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	75	14.6
Privación emocional^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	192	37.3
Vulnerabilidad^(a)		

Nivel significativo (\geq Pc 85)	49	9.5
Autosacrificio ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	54	10.5
Estándares inflexibles 1 ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	75	14.6
Estándares inflexibles 2 ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	32	6.2
Inhibición emocional ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	31	6.0
Derecho ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	60	11.7
Entrampamiento ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	35	6.8
Total	517	100.0

Nota: ^(a) Los niveles se establecieron de acuerdo a los baremos locales hallados por León & Sucari (2012).

Con relación a la variable de control agresividad, los resultados arrojaron la prevalencia del nivel medio (33%), en tanto que el 8.3% de los escolares se ubicaron en el nivel muy alto (ver Tabla 7). Asimismo, ello se reflejó en los componentes de la variable, a excepción de ira puesto que en ella prevaleció el nivel bajo. En cuanto al nivel muy alto, este se compuso por el 9.3% “agresividad física”, el 10.9% “agresividad verbal”, 9.7% “hostilidad” y 10.9% “ira”.

Tabla 7

Niveles de agresividad y sus dimensiones en estudiantes de secundaria (N=515)

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Agresividad ^(a)			Hostilidad ^(a)		
Muy alto	43	8.3	Muy alto	37	7.2
Alto	124	24.1	Alto	140	27.2
Medio	170	33.0	Medio	157	30.5
Bajo	120	23.3	Bajo	131	25.4
Muy bajo	58	11.3	Muy bajo	50	9.7
Agresividad física ^(a)			Ira ^(a)		
Muy alto	48	9.3	Muy alto	35	6.8
Alto	103	20.0	Alto	125	24.3
Medio	226	43.9	Medio	141	27.4
Bajo	107	20.8	Bajo	158	30.7
Muy bajo	31	6.0	Muy bajo	56	10.9
Agresividad verbal ^(a)					
Muy alto	56	10.9			

Alto	137	26.6			
Medio	143	27.8			
Bajo	142	27.6			
Muy bajo	37	7.2			
Total	517	100.0	Total	517	100.0

Nota: ^(a) Los niveles se establecieron de acuerdo a los baremos locales hallados por Matalinares, Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos, & Villavicencio (2012).

4.4 Resultados del análisis inferencial

Los análisis inferenciales fueron desarrollados con pruebas no paramétricas según lo señalado en la parte de análisis de información. Se ejecutaron las relaciones de los esquemas maladaptativos tempranos e inteligencia emocional según los niveles de agresividad (muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo). Entre las relaciones estadísticamente significativas (p -valor inferior al .05) se hallaron: el esquema maladaptativo abandono e inteligencia emocional en los niveles medio y bajo de agresividad; el esquema maladaptativo insuficiente/control/autodisciplina e inteligencia emocional en los niveles alto, medio y bajo de agresividad; el esquema maladaptativo privación emocional e inteligencia emocional en los niveles de agresividad bajo y muy bajo; el esquema maladaptativo autosacrificio e inteligencia emocional en los grados elevados, promedios y escasos de agresividad; el esquema maladaptativo estándares inflexibles 2 e inteligencia emocional en los niveles alto y bajo de agresividad; y, el esquema maladaptativo inhibición emocional e inteligencia emocional en el nivel bajo de agresividad (ver Tabla 8). Cada relación estadística es acompañada de su tamaño del efecto (r^2), los valores $r^2 < .01$ son concebidos como insignificantes.

Tabla 8

Relación entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos, considerando los niveles de agresividad, en estudiantes de nivel secundario (N=515)

Esquemas maladaptativos		Inteligencia emocional				
		Niveles de agresividad				
		Muy alto (n=43)	Alto (n=124)	Medio (n=170)	Bajo (n=120)	Muy bajo (n=58)
Abandono	Rho Spearman	-.115	-.018	-.189	-.318	-.171
	(p-valor)	(.465)	(.840)	(.013)	(.000)	(.200)
	r^2	.013	.000	.036	.101	.029
Insuficiente/cont	Rho Spearman	-.222	-.182	.237	-.315	-.178

rol/autodisciplin a	(p-valor)	(.153)	(.043)	(.002)	(.000)	(.180)
	r ²	.049	.033	.056	.099	.032
Desconfianza/ab uso	Rho Spearman	-.229	-.038	.066	.036	-.038
	(p-valor)	(.139)	(.674)	(.395)	(.695)	(.778)
	r ²	.053	.001	.004	.001	.001
Privación emocional	Rho Spearman	.040	-.144	-.130	-.255	-.459
	(p-valor)	(.799)	(.111)	(.092)	(.005)	(.000)
	r ²	.002	.021	.017	.065	.211
Vulnerabilidad	Rho Spearman	.037	.131	-.039	-.063	.060
	(p-valor)	(.816)	(.148)	(.611)	(.492)	(.653)
	r ²	.001	.017	.002	.004	.004
Autosacrificio	Rho Spearman	.232	.183	.244	.400	.427
	(p-valor)	(.134)	(.042)	(.001)	(.000)	(.001)
	r ²	.054	.033	.060	.160	.182
Estándares inflexibles 1	Rho Spearman	.198	.076	.076	.057	.099
	(p-valor)	(.203)	(.399)	(.324)	(.538)	(.459)
	r ²	.039	.006	.006	.003	.010
Estándares inflexibles 2	Rho Spearman	.334	.185	.027	.187	-.050
	(p-valor)	(.029)	(.040)	(.722)	(.041)	(.710)
	r ²	.112	.034	.001	.035	.002
Inhibición emocional	Rho Spearman	-.039	-.009	-.126	-.245	-.154
	(p-valor)	(.806)	(.920)	(.101)	(.007)	(.248)
	r ²	.001	.000	.016	.060	.024
Derecho	Rho Spearman	.129	.069	-.022	-.062	-.067
	(p-valor)	(.409)	(.448)	(.774)	(.504)	(.616)
	r ²	.017	.005	.000	.004	.005
Entrampamiento	Rho Spearman	.047	-.042	.061	.017	.299
	(p-valor)	(.765)	(.642)	(.430)	(.852)	(.023)
	r ²	.002	.002	.004	.000	.089

Nota: r² = coeficiente de determinación, estimador del tamaño del efecto (Castillo, 2014).

De otra parte, la Tabla 9 muestra las correlaciones entre la dimensión intrapersonal y los esquemas maladaptativos tempranos. Las correlaciones estadísticamente significativas (p -valor < .05) fueron entre: el esquema maladaptativo insuficiente/control/autodisciplina e intrapersonal del nivel medio de agresividad; el esquema maladaptativo privación emocional e intrapersonal del nivel muy bajo de agresividad; el esquema maladaptativo estándares inflexibles e intrapersonal del nivel medio de agresividad; y, el esquema maladaptativo inhibición emocional e intrapersonal de los niveles alto, medio, bajo y muy bajo de agresividad. En cada relación estadística se adjunta el tamaño de su efecto (r^2), los valores r^2 < .01 son concebidos como insignificantes.

Tabla 9

Correlación entre la dimensión intrapersonal y los esquemas maladaptativos tempranos, según niveles de agresividad, en estudiantes de nivel secundario (N=515)

Esquemas maladaptativos		Dimensión intrapersonal				
		Niveles de agresividad				
		Muy alto (n=43)	Alto (n=124)	Medio (n=170)	Bajo (n=120)	Muy bajo (n=58)
Abandono	Rho Spearman	.172	.094	-.104	-.058	-.065
	(p-valor)	(.270)	(.301)	(.178)	(.530)	(.630)
	r ²	.030	.009	.011	.003	.004
Insuficiente/control/autodisciplina	Rho Spearman	-.015	-.059	-.168	-.031	-.111
	(p-valor)	(.924)	(.512)	(.028)	(.734)	(.406)
	r ²	.000	.004	.028	.001	.012
Desconfianza/abuso	Rho Spearman	-.080	-.076	-.118	-.081	-.131
	(p-valor)	(.609)	(.403)	(.126)	(.379)	(.326)
	r ²	.006	.006	.014	.007	.017
Privación emocional	Rho Spearman	-.028	-.081	-.143	-.169	-.293
	(p-valor)	(.857)	(.371)	(.062)	(.065)	(.026)
	r ²	.001	.007	.021	.029	.086
Vulnerabilidad	Rho Spearman	.109	.170	-.122	.133	-.067
	(p-valor)	(.485)	(.058)	(.114)	(.147)	(.620)
	r ²	.012	.029	.015	.018	.004
Autosacrificio	Rho Spearman	.161	.038	-.017	.018	.065
	(p-valor)	(.303)	(.677)	(.821)	(.843)	(.630)
	r ²	.026	.001	.000	.000	.004
Estándares inflexibles 1	Rho Spearman	-.146	.157	-.158	.017	-.054
	(p-valor)	(.350)	(.082)	(.040)	(.857)	(.687)
	r ²	.021	.025	.025	.000	.003
Estándares inflexibles 2	Rho Spearman	.098	.227	-.070	.003	-.049
	(p-valor)	(.531)	(.011)	(.363)	(.974)	(.712)
	r ²	.010	.052	.005	.000	.002
Inhibición emocional	Rho Spearman	-.226	.219	-.347	-.353	-.546
	(p-valor)	(.145)	(.015)	(.000)	(.000)	(.000)
	r ²	.051	.048	.120	.125	.298
Derecho	Rho Spearman	-.097	.089	-.086	-.009	-.059
	(p-valor)	(.535)	(.328)	(.265)	(.925)	(.661)
	r ²	.009	.008	.007	.000	.003
Entrampamiento	Rho Spearman	.019	.020	-.068	-.114	.002
	(p-valor)	(.904)	(.829)	(.379)	(.215)	(.987)
	r ²	.000	.000	.005	.013	.000

Nota: r² = coeficiente de determinación, estimador del tamaño del efecto (Castillo, 2014).

En lo que respecta a las correlaciones entre la dimensión interpersonal y los esquemas maladaptativos se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas (p -valor $<.05$) entre: el esquema maladaptativo privación emocional e interpersonal del nivel muy bajo de agresividad; el esquema maladaptativo autosacrificio e interpersonal de los grados elevados, promedios y escasos de agresividad, el esquema maladaptativo entrapamiento e interpersonal del nivel muy bajo de agresividad. En cada relación estadística se adjunta el tamaño de su efecto (r^2), los valores $r^2 < .01$ son concebidos como insignificantes (ver Tabla 10).

Tabla 10

Correlación entre la dimensión interpersonal y los esquemas maladaptativos tempranos, según niveles de agresividad, en estudiantes de nivel secundario (N=515)

Esquemas maladaptativos		Dimensión interpersonal				
		Niveles de agresividad				
		Muy alto (n=43)	Alto (n=124)	Medio (n=170)	Bajo (n=120)	Muy bajo (n=58)
Abandono	Rho Spearman	.154	.161	-.017	.056	.037
	(p-valor)	(.323)	(.073)	(.821)	(.547)	(.783)
	r^2	.024	.026	.000	.003	.001
Insuficiente/control/autodisciplin a	Rho Spearman	.042	-.157	-.042	-.044	-.121
	(p-valor)	(.788)	(.081)	(.588)	(.632)	(.367)
	r^2	.002	.025	.002	.002	.015
Desconfianza/ab uso	Rho Spearman	.062	-.128	.078	.084	-.068
	(p-valor)	(.693)	(.157)	(.314)	(.363)	(.613)
	r^2	.004	.016	.006	.007	.005
Privación emocional	Rho Spearman	.167	-.189	-.007	-.115	-.353
	(p-valor)	(.284)	(.035)	(.932)	(.209)	(.007)
	r^2	.028	.036	.000	.013	.125
Vulnerabilidad	Rho Spearman	-.063	.074	-.035	.006	.090
	(p-valor)	(.688)	(.412)	(.648)	(.951)	(.503)
	r^2	.004	.006	.001	.000	.008
Autosacrificio	Rho Spearman	.287	.312	.435	.533	.425
	(p-valor)	(.062)	(.000)	(.000)	(.000)	(.001)
	r^2	.082	.097	.189	.284	.181
Estándares inflexibles 1	Rho Spearman	.418	-.049	.013	.087	.245
	(p-valor)	(.005)	(.588)	(.863)	(.347)	(.064)
	r^2	.175	.002	.000	.007	.060
Estándares	Rho Spearman	.315	-.012	.006	.011	.044
	(p-valor)	(.001)	(.921)	(.921)	(.863)	(.863)

inflexibles 2	(p-valor)	(.040)	(.892)	(.937)	(.903)	(.741)
	r ²	.099	.000	.000	.000	.002
Inhibición emocional	Rho Spearman	.028	-.052	-.102	-.043	-.064
	(p-valor)	(.857)	(.564)	(.186)	(.638)	(.634)
Derecho	r ²	.001	.003	.010	.002	.004
	Rho Spearman	.024	-.051	-.075	-.041	.073
Entrampamiento	(p-valor)	(.880)	(.575)	(.328)	(.657)	(.589)
	r ²	.001	.003	.006	.002	.005
	Rho Spearman	.019	.009	.004	.014	.344
	(p-valor)	(.904)	(.921)	(.958)	(.878)	(.008)
	r ²	.000	.000	.000	.000	.118

Nota: r² = coeficiente de determinación, estimador del tamaño del efecto (Castillo, 2014).

La Tabla 11 presenta las correlaciones entre la dimensión manejo del estrés y los esquemas adaptativos hallándose correlaciones estadísticamente significativas (p -valor < .05) entre el esquema maladaptativo abandono y manejo del estrés dentro del nivel muy bajo de agresividad. En cada relación estadística se adjunta el tamaño de su efecto (r^2), los valores r^2 < .01 son concebidos como insignificantes.

Tabla 11

Relación entre el componente manejo de estrés y los esquemas maladaptativos tempranos, según niveles de agresividad, en estudiantes de secundaria (N=515)

Esquemas maladaptativos		Dimensión manejo del estrés				
		Niveles de agresividad				
		Muy alto (n=43)	Alto (n=124)	Medio (n=170)	Bajo (n=120)	Muy bajo (n=58)
Abandono	Rho Spearman	-.065	-.142	-.068	-.268	-.078
	(p-valor)	(.681)	(.114)	(.376)	(.003)	(.560)
	r ²	.004	.020	.005	.072	.006
Insuficiente/control/autodisciplin a	Rho Spearman	-.159	-.028	-.133	-.014	.014
	(p-valor)	(.307)	(.758)	(.084)	(.256)	(.914)
	r ²	.025	.001	.018	.011	.000
Desconfianza/ab uso	Rho Spearman	-.240	.065	.045	.140	.016
	(p-valor)	(.121)	(.472)	(.562)	(.128)	(.907)
	r ²	.058	.004	.002	.019	.000
Privación emocional	Rho Spearman	.074	.079	-.027	-.051	.065
	(p-valor)	(.638)	(.386)	(.727)	(.577)	(.628)
	r ²	.005	.006	.001	.003	.004
Vulnerabilidad	Rho Spearman	.063	-.010	.093	.049	.019

	(p-valor)	(.688)	(.910)	(.227)	(.598)	(.888)
	r^2	.004	.000	.009	.002	.000
Autosacrificio	Rho Spearman	-.089	.027	.003	.082	-.188
	(p-valor)	(.570)	(.764)	(.969)	(.371)	(.159)
	r^2	.008	.001	.000	.007	.035
Estándares inflexibles 1	Rho Spearman	-.030	.025	.025	.122	-.002
	(p-valor)	(.846)	(.783)	(.750)	(.185)	(.988)
	r^2	.001	.001	.001	.015	.000
Estándares inflexibles 2	Rho Spearman	-.006	.030	-.054	.187	-.253
	(p-valor)	(.971)	(.740)	(.484)	(.041)	(.055)
	r^2	.000	.001	.003	.035	.064
Inhibición emocional	Rho Spearman	.181	.159	-.035	-.056	-.061
	(p-valor)	(.245)	(.078)	(.647)	(.546)	(.651)
	r^2	.033	.025	.001	.003	.004
Derecho	Rho Spearman	.057	-.009	-.009	-.063	-.071
	(p-valor)	(.718)	(.918)	(.912)	(.493)	(.598)
	r^2	.003	.000	.000	.004	.005
Entrampamiento	Rho Spearman	.168	.007	.101	.028	-.165
	(p-valor)	(.280)	(.939)	(.192)	(.764)	(.216)
	r^2	.028	.000	.010	.001	.027

Nota: r^2 = coeficiente de determinación, estimador del tamaño del efecto (Castillo, 2014).

Las correlaciones entre la dimensión adaptabilidad y esquemas maladaptativos se muestran en la Tabla 12. En la cual se percibe una relación significativa ($-p$ -valor $<.05$) entre: el esquema abandono y adaptabilidad en nivel bajo de agresividad; el esquema maladaptativo insuficiente/control/autodisciplina y adaptabilidad de los grados elevados, promedios y escasos de agresividad; el esquema maladaptativo privación emocional y adaptabilidad en nivel muy bajo de agresividad; el esquema maladaptativo autosacrificio y adaptabilidad en los niveles medio y bajo de agresividad; el esquema maladaptativo estándares inflexibles 2 y adaptabilidad en nivel alto de agresividad; el esquema maladaptativo inhibición emocional y adaptabilidad en los niveles alto y bajo de agresividad; y, el esquema maladaptativo derecho y adaptabilidad en nivel alto de agresividad. En cada relación estadística se adjunta el tamaño de su efecto (r^2), los valores $r^2 <.01$ son concebidos como insignificantes.

Tabla 12

Correlación entre la dimensión adaptabilidad y los esquemas maladaptativos tempranos, según niveles de agresividad, en estudiantes de nivel secundario (N=515)

Esquemas maladaptativos		Dimensión adaptabilidad				
		Niveles de agresividad				
		Muy alto (n=43)	Alto (n=124)	Medio (n=170)	Bajo (n=120)	Muy bajo (n=58)
Abandono	Rho Spearman	-.240	-.057	-.167	-.322	-.170
	(p-valor)	(.121)	(.529)	(.029)	(.000)	(.203)
	r ²	.058	.003	.028	.104	.029
Insuficiente/control/autodisciplina	Rho Spearman	-.305	-.257	-.311	-.305	-.395
	(p-valor)	(.047)	(.004)	(.000)	(.001)	(.002)
	r ²	.093	.066	.097	.095	.156
Desconfianza/abuso	Rho Spearman	-.169	.089	-.043	.036	-.087
	(p-valor)	(.279)	(.326)	(.580)	(.695)	(.514)
	r ²	.028	.008	.002	.001	.008
Privación emocional	Rho Spearman	-.151	-.157	-.024	-.178	-.328
	(p-valor)	(.333)	(.083)	(.753)	(.052)	(.012)
	r ²	.023	.024	.001	.032	.108
Vulnerabilidad	Rho Spearman	-.073	.082	-.065	-.052	.044
	(p-valor)	(.643)	(.366)	(.398)	(.571)	(.741)
	r ²	.005	.007	.004	.003	.002
Autosacrificio	Rho Spearman	.054	.121	.187	.287	.118
	(p-valor)	(.732)	(.181)	(.015)	(.001)	(.376)
	r ²	.003	.015	.035	.082	.014
Estándares inflexibles 1	Rho Spearman	.002	.118	.145	.101	.170
	(p-valor)	(.992)	(.192)	(.059)	(.271)	(.202)
	r ²	.000	.014	.021	.010	.029
Estándares inflexibles 2	Rho Spearman	.198	.280	.003	.073	-.033
	(p-valor)	(.202)	(.002)	(.667)	(.429)	(.804)
	r ²	.039	.078	.001	.005	.001
Inhibición emocional	Rho Spearman	-.299	-.180	-.071	-.227	-.155
	(p-valor)	(.051)	(.045)	(.359)	(.013)	(.245)
	r ²	.090	.032	.005	.052	.024
Derecho	Rho Spearman	.060	.190	-.015	.024	-.135
	(p-valor)	(.666)	(.035)	(.847)	(.795)	(.314)
	r ²	.005	.036	.000	.001	.018
Entrampamiento	Rho Spearman	-.219	-.031	-.044	-.129	.133
	(p-valor)	(.158)	(.734)	(.569)	(.162)	(.318)
	r ²	.048	.001	.002	.017	.018

Nota: r² = coeficiente de determinación, estimador del tamaño del efecto (Castillo, 2014).

La tabla 13 muestra la comparación de las variables relacionadas teniendo en consideración el sexo, a partir de lo cual se detecta diferencias significativas (p -valor $< .05$) en la inteligencia emocional; en lo que corresponde a los esquemas maladaptativos tempranos, los varones obtuvieron mayor desarrollo de los esquemas vulnerabilidad y derecho, mientras que las féminas arrojaron diferencias significativas en los esquemas autosacrificio y entrapamiento. Asimismo fue estimado el tamaño del efecto (r de Rosenthal) cuyos valores absolutos inferiores al .10 fueron percibidos como insignificantes. Cabe mencionar que los estimadores de significancia estadística (p -valor) y significancia práctica (r de Rosenthal) coinciden.

Tabla 13

Comparación de las variables inteligencia emocional y esquemas maladaptativos tempranos, en función al sexo, en estudiantes de nivel secundario (N=515)

Variables y dimensiones	Rango promedio		<i>U de Mann-Whitney (p-valor)</i>	<i>R</i>
	Varones (n=245)	Mujeres (n=270)		
Inteligencia emocional	274.39	243.13	37 091 (.017)	.105
Intrapersonal	262.75	253.69	34 239 (.490)	.030
Interpersonal	268.43	248.54	35 629 (.129)	.067
Manejo del estrés	290.97	228.08	41 153.5 (.211)	.000
Adaptabilidad	255.11	260.62	32 366.5 (.674)	-.019
Esquemas maladaptativos				
Abandono	245.1	269.71	29 913.5 (.061)	-.083
Insuficiente/control/auto disciplina	254.68	261.01	32 262.5 (.630)	-.021
Desconfianza/abuso	268.45	248.52	35 635.5 (.128)	.067
Privación emocional	259.68	256.48	33 485.5 (.807)	.011
Vulnerabilidad	276.55	241.17	37 619.5 (.007)	.119
Autosacrificio	231.4	282.14	26 557.5 (.000)	-.171
Estándares inflexibles 1	260.33	255.88	33 647 (.734)	.015
Estándares inflexibles 2	264.5	252.1	34 667 (.343)	.042
Inhibición emocional	259.04	257.06	33 329.5 (.880)	.007
Derecho	273.94	243.54	36 980 (.020)	.103
Entrampamiento	239.1	275.15	28 443.5 (.006)	-.122

Nota: r = r de Rosenthal, estimador del tamaño del efecto (Field, 2013).

Seguidamente, fueron comparadas las variables y sus componentes de acuerdo al tipo de institución. Las diferencias estadísticamente significativas (p -valor $< .05$), a favor de los colegios privados estuvieron presentes en la variable inteligencia emocional, las dimensiones interpersonal y adaptabilidad, los esquemas maladaptativos insuficiente/control/autodisciplina

y derecho. De otra parte, las diferencias estadísticamente significativas (p -valor $< .05$), a favor de las instituciones nacionales, estuvieron presentes en las dimensiones intrapersonal y manejo del estrés y los esquemas maladaptativos desconfianza/abuso, privación emocional e inhibición emocional. Adicionalmente fue estimado el tamaño del efecto (r de Rosenthal) cuyos valores absolutos inferiores al .10 son considerados insignificantes. Los datos presentados en la Tabla 14, con relación a los estimadores de significancia estadística (p -valor) y significancia práctica (r de Rosenthal) coinciden.

Tabla 14

Comparación de las variables inteligencia emocional y esquemas maladaptativos tempranos, de acuerdo al tipo de institución, en estudiantes de nivel secundario (N=515)

Variable	Rango promedio		<i>U de Mann-Whitney (Z)</i>	<i>R</i>
	Público (n=299)	Privado (n=216)		
Inteligencia emocional	247.27	279.78	36 996.5 (.005)	.124
Intrapersonal	258.62	257.14	32 105.5 (.911)	-.005
Interpersonal	232.12	293.82	40 029 (.000)	.205
Manejo del estrés	277.51	230.99	26 457.5 (.000)	-.154
Adaptabilidad	237.15	286.86	38 525.5 (.000)	.165
Esquemas maladaptativos				
Abandono	257.51	258.67	32 437.5 (.930)	.004
Insuficiente/control/auto disciplina	244.46	276.75	36 341.5 (.015)	.107
Desconfianza/abuso	269.63	241.9	28 813.5 (.036)	-.092
Privación emocional	280.79	226.46	25 479 (.000)	-.180
Vulnerabilidad	247.26	272.87	35 504 (.054)	.085
Autosacrificio	250.56	268.32	34 521 (.180)	.059
Estándares inflexibles 1	268.24	243.82	29 229.5 (.065)	-.081
Estándares inflexibles 2	262.78	251.38	30 862 (.389)	-.038
Inhibición emocional	278.34	229.84	26 209 (.000)	-.162
Derecho	244.44	276.77	36 346.5 (.014)	.108
Entrampamiento	252.73	265.3	33.868.5 (.340)	.042

Nota: $r = r$ de Rosenthal, estimador del tamaño del efecto (Field, 2013).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El trabajo expuesto buscó conocer la correlación entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos según los niveles de agresividad en escolares de secundaria, ambas variables han sido consideradas objeto de estudio de diversos investigadores, tanto internacionales como lo planteado por Broc (2019), Rey et al. (2018), Salavera y Usan (2018), Sarrionandia y Garaigordobil (2017), Veytia et al. (2016), Sánchez et al. (2019), Urbiola y Estévez (2015), Londoño et al. (2012); como en estudios nacionales como los de Alarcón (2019), Ramos (2018), Ruiz y Carranza (2018), Sáez (2018), Geldres (2016), Chupillón (2019), De la Cruz (2019), Holguin (2018), Seperak et al. (2018), Flores y Vilca (2017); no obstante, existen pocas investigaciones que buscan correlacionar las variables expuestas en función a los grados de agresividad, en consecuencia, los resultados hallados resultan interesantes ya que permiten ampliar los conocimientos que se posee sobre los adolescentes.

Previo a la valoración de los datos de acuerdo a las hipótesis, se realizó el análisis psicométrico de los instrumentos, donde se hallaron los niveles de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach, los cuales arrojaron puntuaciones correspondientes a .854 con relación a la variable inteligencia emocional; en tanto que, sus componentes alcanzaron valores ordinales entre .677 y .880. Asimismo, se obtuvo que más del 50% de los esquemas maladaptativos tempranos alcanzaron niveles moderados de confiabilidad (cuyos valores ordinales oscilaron entre .711 y .882), puede añadirse a lo ya mencionado que la variable de control agresividad arrojó un alfa de Cronbach ordinal elevado (.915). En general, los resultados expuestos evidenciaron puntuaciones aceptables de confiabilidad, a partir de lo cual se desprende que las herramientas empleadas para el presente estudio fueron idóneas.

Con relación a las características del adolescente según las variables estudiadas, se obtuvo que más del 50% de la muestra presentan una inteligencia emocional adecuada, es decir los estudiantes de secundaria han logrado desarrollar habilidades personales, emocionales y sociales de manera funcional Bar-On (1997, citado en Ugarriza y Pajares, 2003). Este resultado guarda relación con hallazgos anteriores como el de Alarcón (2019), quien identificó grados promedios y elevados de inteligencia socioemocional en escolares adolescentes. Asimismo, Vizcardo (2015) encontró que más de la mitad de su muestra de estudio (alumnos de secundaria) presentaron una inteligencia emocional ubicado en las categoría promedio y alto, de lo expuesto se desprende la importancia de entrenar las habilidades socioemocionales ya que ello permitirá mejorar la capacidad de adaptación y resolución de problemas (Moscoso, 2017).

De igual forma, en cada componente de la inteligencia emocional (personal, interpersonal, dominio de eventos estresantes y adaptabilidad) predominó la categoría promedio, en otras palabras, los y las estudiantes han conseguido comprender y expresar tanto sus sentimientos y emociones como de los demás; a su vez, han desarrollado la habilidad de enfrentar asertivamente situaciones conflictivas y/o adversas (Ugarriza y Pajares, 2003). Estos resultados permiten valorar la importancia de los cuidados parentales, ya que los estudiantes procedentes de familias nucleares y funcionales suelen ejercer mayor autodominio de sus emociones en comparación a los estudiantes de familias monoparentales (Ruiz y Carranza, 2018); es decir, desarrollar una interrelación funcional entre padres e hijos generará un mayor autocontrol de las conductas e impulsos de los adolescentes (Gonzales, 2018).

Respecto a los patrones disfuncionales adquiridos a temprana edad se halló mayor prevalencia de los esquemas: privación emocional (37.3%), insuficiente autocontrol/ autodisciplina (16.9%), desconfianza/ abuso (14.6%), estándares inflexibles 1 (14.6), derecho (11.7) y autosacrificio (10.5); es decir, los adolescentes que participaron en el presente estudio han desarrollado el pensamiento disfuncional que los personajes significativos del medio no cubren sus necesidades de apoyo emocional, a su vez estos estudiantes tienden a esperar que los demás los lastimen o, por el contrario, descuidan sus necesidades con el objetivo de evitar dolor a los demás. Puede añadirse a lo ya mencionado, que estos adolescentes suelen presentar dificultades en ejercer autocontrol sobre sus emociones y conductas (Castrillón et al. 2005). Cabe señalar que la prevalencia de esquemas en el presente grupo de estudio coincide con lo hallado por Holguin en el 2018, quien identificó la presencia de los esquemas (autosacrificio, privación e inhibición emocional, vulnerabilidad al daño y a la enfermedad y

estándares inflexibles 1 y 2) en más del 50% de los adolescentes que participaron en su investigación.

Los resultados anteriormente hallados son respaldados por Flores y Vilca (2017), quienes evidenciaron el predominio del esquema privación emocional y desconfianza/ abuso en una muestra formada por 155 estudiantes de secundaria; a su vez, Seperak et al. (2018) identificaron un mayor desarrollo de la creencia privación emocional en estudiantes provenientes de familias reconstituidas. Puede añadirse a lo expuesto, lo hallado por De la Cruz (2019), quien encontró que el esquema insuficiente autocontrol/autodisciplina tiende a prevalecer en estudiantes de secundaria con conductas antisociales; es decir, el desarrollo de esta creencia aumentaría las probabilidades de experimentar conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias psicoactivas (Calvete y Estévez, 2008). A partir de lo hallado, se concluye que la carencia de un modelo estable durante los primeros años de vida tiende a estimular disfuncionalmente la formación psicosocial del ser humano.

Sobre la variable agresividad, los resultados revelaron el predominio del nivel medio (33%), es decir la emisión de conductas y emociones que tienen como objetivo perjudicar o dañar a los demás (Toro, 2010) fueron ubicados dentro de la categoría promedio. Este resultado guarda relación con hallazgos anteriores como el de Espinoza (2019), quien identificó la prevalencia de la categoría medio (agresividad) en 168 estudiantes de secundaria de Lima Norte; a su vez, Agip (2018) halló niveles promedios de agresividad en escolares adolescentes pertenecientes a una entidad educativa en Puente Piedra. Lo expuesto muestra la importancia de generar factores protectores a nivel personal y social en los adolescentes, ya que desarrollar interrelaciones estables y funcionales permite potenciar las habilidades sociales y disminuir las conductas de riesgo (Aguilar, 2017).

Asimismo, los resultados evidenciaron la prevalencia del nivel medio de agresividad en cada una de sus dimensiones a excepción de la ira (en esta predominó la categoría bajo), en otras palabras los estudiantes desarrollaron niveles promedios de agresividad física, verbal y hostilidad; estos hallazgos son reforzados con el estudio realizado por Lozano (2018), quien identificó la prevalencia del nivel medio en cada dimensión de la agresividad, a excepción del componente ira, la cual obtuvo un bajo desarrollo. Los hallazgos identificados muestran que los adolescentes que han sido vulnerados o heridos tienden a desarrollar escasos sentimientos de enojo o cólera; no obstante, ello no implica que no busquen lastimar a los demás a través

de la manifestación de conductas verbales, no verbales y/o juicios desfavorables (Matalinares et al. 2012).

A continuación, se discutirá la hipótesis general, la cual hace alusión a la correlación entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos teniendo en consideración los niveles de agresividad. Los resultados arrojaron que existe una relación significativa y negativa entre la inteligencia emocional y cuatro esquemas maladaptativos tempranos (abandono, insuficiente autocontrol/ autodisciplina, privación emocional e inhibición emocional) según los niveles de agresividad, esto significa que los escolares que han desarrollado una relación disfuncional con las personas significativas de su entorno durante los primeros años de vida (Castrillón et al. 2005) tienden a ejercer escaso dominio sobre sus habilidades personales y socioemocionales durante la adolescencia; no obstante, también se ha identificado la existencia de correlaciones positivas en la relación de la inteligencia emocional con los esquemas autosacrificio, estándares inflexibles 2 y entrapamiento, es decir aquellos escolares que han generado patrones disfuncionales de conductas, sentimientos y emociones durante la infancia (Rodríguez, 2009) también pueden presentar niveles adecuados de inteligencia emocional durante la secundaria. Esta relación positiva probablemente se deba al estilo de afrontamiento empleado, en otras palabras, el estudiante se ha enfrentado al esquema a través de la experimentación de pensamientos, emociones y conductas opuestas, lo cual ha generado la no experimentación de emociones desagradables (Rodríguez, 2009).

En el siguiente apartado, se explicará las correlaciones significativas halladas entre la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos anteriormente referidos. Inicialmente, con relación a la capacidad emocional y el esquema abandono, se identificó una relación inversa entre ambas variables en los niveles de agresividad medio y bajo; esto significa que, el desarrollo de la creencia de percibir a los demás como inestables y poco fiables (Rodríguez, 2009) tiende a generar el dominio de escasas habilidades intrapersonales e interpersonales (Ugarriza y Pajares, 2003) en adolescentes que poseen niveles moderados y escasos de agresividad. Al respecto, Urbiola y Estévez (2015), encontraron una correlación significativa entre la creencia vinculada a la supresión de las necesidades o emociones personales (por temor a ser abandonados) y la necesidad de afecto (caracterizada por la inestabilidad y dependencia), a partir de lo mencionado se resalta lo fundamental de generar y estimular factores protectores desde el hogar, con padres saludables y estilos de crianza democráticos (Serrano, 2003).

Con relación a la variable inteligencia emocional y el esquema insuficiente autocontrol/autodisciplina, los resultados muestran una correlación negativa en los niveles alto y bajo de agresividad, en tanto que en los estudiantes con niveles de agresividad medio se percibe una correlación positiva; es decir, los participantes que buscan lastimar a los demás (Toro, 2010), o por el contrario, sus deseos de herir son limitados manifiestan que a mayor desarrollo de límites inadecuados, menor será la estimulación de sus habilidades de adaptación. Por otra parte, los adolescentes con moderados niveles de agresividad tienden a expresar que a mayor desarrollo de pensamientos y conductas disfuncionales, mayor será su capacidad de resolución de problemas, lo cual significa que si bien la adquisición de límites insuficientes tiende a aumentar la conducta de riesgo (Calvete y Estévez, 2008), también podría concientizar a los adolescentes sobre la importancia de estimular el desarrollo de factores protectores tanto a nivel personal como social.

Respecto a la inteligencia emocional y privación emocional, se identificó una relación inversa entre ambas variables en los niveles de agresividad bajo y muy bajo, es decir en los estudiantes con escasa predisposición de herir a los demás (Matalinares et al. 2012), se percibe que a mayor adquisición y desarrollo de creencias vinculadas a la falta de apoyo emocional (Rodríguez, 2009) menor será la estimulación de las capacidades de adaptación y afrontamiento Bar-On (1997, citado en Ugarriza y Pajares, 2003). Seperak et al. (2018) corroboran dicha premisa, pues encontró que la ausencia de estabilidad y figuras funcionales en las familias tiende a generar dificultades en el desarrollo de seguridad, protección y sentimiento de pertenencia.

Asimismo, en los estudiantes con bajos niveles de agresividad, los resultados demostraron la prevalencia de una relación negativa entre la inteligencia emocional y el esquema inhibición emocional, lo cual significa que los adolescentes con limitada predisposición en ejecutar conductas negativas contra los demás (Matalinares et al. 2012), muestran que a mayor desarrollo de la creencia vinculada a la contención excesiva de las conductas y emociones por temor a ser desaprobado por los demás (Castrillón et al. 2005), menor será la estimulación de sus capacidades emocionales. Pulido y Herrera (2017) hallaron resultados similares al encontrar la presencia de una correlación negativa e inversa entre el miedo y la inteligencia emocional, estos resultados son reforzados por Sánchez- Aguilar et al. (2019), quienes identificaron que el esquema inhibición emocional tiende a predecir el desarrollo de estados emocionales negativos.

Por otra parte, las correlaciones entre la inteligencia emocional y los esquemas autosacrificio y estándares inflexibles 2 suelen ser positivos en los niveles de agresividad alto, medio y bajo; en otras palabras, los adolescentes que durante la infancia desarrollen la creencia vinculada a descuidar las propias necesidades con el fin de evitar dolor a los demás y/o busquen alcanzar estándares elevados de conducta y desempeño (Castrillón et al. 2005) tienden a estimular constructivamente sus habilidades de adaptación, autodomínio ante eventos estresantes y resolución de conflictos (Ugarriza y Pajares, 2003). A partir de lo hallado se desprende, que con el desarrollo de la creencia autosacrificio, posiblemente estos estudiantes han reforzado y direccionado la manifestación de sus conductas voluntarias hacia el beneficio de los demás, lo cual ha conllevado que el manejo de sus habilidades socioemocionales sean funcionales (Tur-Porcar, 2016).

De igual manera, la correlación entre el esquema entrampamiento e inteligencia emocional en el nivel de agresividad muy bajo tiende a ser positiva, ello quiere decir que los estudiantes que a temprana edad han desarrollado una cercanía emocional excesiva con personas significativas (Castillón et al. 2005) suelen estimular funcionalmente sus capacidades socioemocionales. Contrario a lo expuesto, se plantea lo hallado por Londoño et al. (2012), quienes identificaron que los adolescentes dependientes o carentes de autonomía (educados posiblemente bajo un estilo de crianza sobreprotector), no han desarrollado las habilidades necesarias de afrontamiento y competencia (Rodríguez, 2009).

A continuación, se explicará el análisis de las hipótesis específicas, las cuales proponen la existencia de una relación estadísticamente significativa entre los componentes de la inteligencia emocional y los esquemas maladaptativos tempranos según los niveles de agresividad. Respecto a la correlación entre la dimensión intrapersonal con los esquemas insuficiente autocontrol/autodisciplina y estándares inflexibles 1, se ha encontrado que esta es negativa en los niveles de agresividad medio; es decir, los adolescentes con elevados niveles de autoexigencia y escasos recursos de autocontrol tienden a presentar dificultades en la capacidad de comprender, respetar y expresar los sentimientos, pensamientos y creencias personales (Ugarriza y Pajares, 2003). Ramos (2018) confirma dicha premisa, pues identificó que el desarrollo de la habilidad intrapersonal se vincula al tipo de respuesta adaptativa que el adolescente brinda frente a situaciones adversas; a su vez, Castañeda (2013) expone que poseer una baja claridad de autoconcepto tiende a aumentar la participación en actividades de riesgo.

Asimismo, la correlación entre el componente intrapersonal y el esquema privación emocional suele ser negativo en los estudiantes con escasa predisposición en herir o lastimar a los demás (Matalinares et al. 2012), esto quiere decir que los adolescentes que desde temprana edad han desarrollado la creencia que los personajes significativos del medio no conseguirán cubrir sus necesidades afectivas (Rodríguez, 2009), suelen presentar dificultades en la comprensión emocional de sí mismos. Por ello, resulta fundamental resaltar el rol protector que cumple la familia dentro de la sociedad; ya que, establecer bases estables socioemocionales dentro del hogar, permitirá mejorar la calidad de interrelación y comunicación entre sus miembros y el entorno (Cárdenas, 2016). Lo expuesto es reforzado por Geldres (2016), quien afirmó que los adolescentes víctimas de violencia familiar tienden a presentar afectación emocional.

Por último, se aprecia una relación inversa entre el componente intrapersonal y el esquema inhibición emocional en los niveles de agresividad medio, bajo y muy bajo; en otras palabras, los estudiantes con moderada o escasa intención de herir a los demás, y que a temprana edad han aprendido a contener excesivamente sus conductas y emociones (Castrillón et al. 2005) tienden a presentar dificultades en autorrealizarse y comprenderse emocionalmente; no obstante, en los adolescentes con altos niveles de agresividad, la correlación expuesta suele ser positiva, lo cual significa que los estudiantes con dificultades de autocontrol y que evitan ser ellos mismos por temor a ser juzgados o criticados tienden a ejercer mayor identificación, conocimiento y comprensión de sí mismos. Estos últimos resultados difieren de lo hallado por Seminario (2016), quien encontró que experimentar afectos funcionales o constructivos permitirá autoaceptarse y desarrollar una actitud positiva frente a eventos adversos y al futuro.

Siguiendo con el análisis de las hipótesis específicas, los resultados mostraron una correlación significativa y positiva entre el componente relacionado a la habilidad de establecer relaciones satisfactorias y el esquema autosacrificio en cada uno de los niveles de agresividad (alto, medio, bajo y muy bajo); es decir, los adolescentes tanto con dificultades de autocontrol como con mayor dominio de sus impulsos, que durante la infancia han aprendido a descuidar sus propias necesidades con el fin de evitar que los demás experimenten dolor (Rodríguez, 2009) suelen comprender y apreciar los sentimientos de los demás (Ugarriza y Pajares, 2003). En la misma línea se pronuncia Reymundo (2019), quien halló que los estudiantes de secundaria, que durante sus primeros años han entablado relaciones interpersonales disfuncionales con las personas significativas de su entorno tienden a mostrarse empáticos con los demás. Cabe señalar que los resultados expuestos posiblemente se deben a que estos estudiantes, ante

eventos estresantes, han aprendido a poner en práctica estilos de afrontamiento que les ha permitido manejar positivamente su proceso de socialización (Urbano, 2019)

Asimismo, se consiguió determinar la existencia de una correlación directa entre el componente vinculado a las interacciones sociales funcionales y los esquemas estándares inflexibles 1 y 2 en estudiantes con elevados niveles de agresividad, en otras palabras, aquellos adolescentes que buscan herir o lastimar a los demás y que se muestran autoexigentes e hipercríticos (Castrillón et al. 2005) tienden a desarrollar relaciones sociales satisfactorias en las cuales se resalta la comprensión, cercanía emocional e intimidad (Ugarriza y Pajares, 2003). Estos resultados se contraponen a lo encontrado por Mestre et al. (2012), quienes identificaron que los adolescentes que consiguen identificar y comprender los sentimiento de los demás tienden a presentar menores dificultades de autocontrol sobre sus emociones y conductas.

Continuando con la exposición de las hipótesis específicas, se percibió una correlación negativa entre el componente interpersonal y el esquema privación emocional en escolares con elevados y escasos niveles de agresividad, es decir los adolescentes que a temprana edad han desarrollado la creencia que las personas de su entorno no les brindarán el sostén afectivo requerido (Rodríguez, 2009) tienden a presentar dificultades en mostrarse empáticos y responsables socialmente (Ugarriza y Pajares, 2003). Ramos (2018) corrobora lo hallado, ya que en el estudio ejecutado con estudiantes de secundaria identificó que las habilidades interpersonales tienden a relacionarse disfuncionalmente con las creencias irracionales, es decir es altamente probable que el desarrollo de pensamientos desadaptativos generen relaciones sociales insatisfactorias (Ugarriza y Pajares, 2009).

Otro hallazgo de la investigación refleja la existencia de una correlación significativa y negativa entre la dimensión vinculada al autodominio de situaciones estresantes y el esquema abandono, en estudiantes con escasas conductas y emociones, que tengan como objetivo herir a los demás (Matalinares et al. 2012); de esta forma, ante un mayor desarrollo de la creencia vinculada a que los personajes significativos del entorno no conseguirán brindar la estabilidad emocional necesaria (Rodríguez, 2009), menor será la estimulación de las capacidades de autodominio del estrés e impulso (Ugarriza y Pajares, 2003). Tal hallazgo lo confirma Geldres (2016), quien identificó que poseer un estado de ánimo abatido y disfuncional la mayor parte del tiempo, conlleva afrontar desfavorablemente los factores estresores.

Respecto a la dimensión manejo del estrés y el esquema estándares inflexibles 2, se comprobó la existencia de una correlación positiva y significativa entre ambas variables en estudiantes con escasos niveles de agresividad, es decir los adolescentes que muestran un mayor dominio sobre sus conductas y tienden autoexigirse y ser perfeccionista (sin que ello conlleve consecuencias negativas) (Castrillón et al. 2005), ejercen mayor desarrollo de la habilidad para enfrentar positivamente los eventos estresantes y controlar las emociones (Ugarriza y Pajares, 2003). A partir de lo hallado, se infiere que los estudiantes que presentan un mayor rendimiento académico, producto posiblemente de la perseverancia y autoexigencia, tienden a enfrentar constructivamente las situaciones problemáticas y/o conflictivas (Cabrera, 2011).

Con relación a la muestra de estudio formado por adolescentes con niveles de agresividad elevados, moderados y escasos, se identificó la existencia de una correlación estadísticamente significativa y negativa entre el componente adaptabilidad y el esquema insuficiente autocontrol/autodisciplina, lo cual significa que los estudiantes que presentan dificultades en ejercer control sobre sus emociones e impulsos tienden a ejercer menor dominio sobre las habilidades de identificación y búsqueda de soluciones efectiva ante los problemas (Ugarriza y Pajares, 2003). Este hallazgo es reforzado por Varona (2015), quien identificó que los jóvenes que experimentan emociones negativas o disfuncionales tienden autolesionarse, ya que ejercen escaso autocontrol sobre sus conductas; de lo expuesto se desprende, la importancia de estimular el desarrollo de emociones funcionales y el fortalecimiento de vínculos emocionales constructivos entre los miembros de los entes regulares (familia) (Párraga, 2016).

También, los resultados arrojaron relaciones inversas y trascendentales entre el componente adaptabilidad y el esquema abandono, privación emocional e inhibición emocional en estudiantes con moderados y bajos niveles de agresividad; en otras palabras, los adolescentes que presentan dificultades en ajustar emociones, pensamientos y conductas ante situaciones cambiantes (Ugarrizar y Pajares, 2003) tienden haber adquirido y desarrollado durante su proceso de socialización, la creencia vinculada a que los personajes significativos del medio no lograrán cubrir sus necesidades afectivas y se burlarán de ellos si son espontáneos (Rodríguez, 2009). Estos resultados resaltan las consecuencias de carecer de bases estables en la formación del niño y adolescente, con relación a ello Gonzales (2018) expuso que padres sobreprotectores criarán hijos o hijas con dificultades emocionales, a su vez progenitores autoritarios o permisivos reforzarán la expresión de conductas agresivas (García-Linares et al. 2014)

Por otro lado, se identificó una correlación directa e importante entre el componente adaptabilidad y los esquemas estándares inflexibles 2 y derecho en escolares con altos niveles de agresividad, es decir los adolescentes que presentan dificultades en ejercer control sobre sus emociones, son hipercríticos, perfeccionistas y han desarrollado la creencia de que sus necesidades son más importante que la de los demás (Castrillón et al. 2005), suelen estimular y ejercer mayor dominio sobre sus habilidades de identificar soluciones frente a eventos adversos (Ugarriza y Pajares, 2003). Contrario a lo hallado, Calvete y Estévez (2008) identificaron que desarrollar la creencia de sentirse superior a los demás conlleva a vulnerar los factores protectores del adolescente, ya que aumenta la exposición a situaciones de riesgo. Al respecto, Seperak et al. (2018) halló que los adolescentes que tienden a mostrarse dominantes, competitivos y en la búsqueda constante del reconocimiento de los demás suelen haber experimentado la ausencia de figuras parentales, a partir de lo cual se desprende la importancia de cubrir las necesidades emocionales de manera adaptativa, pues ello impulsará un funcional autodomio de las situaciones adversas (Montes, 2018).

Finalmente, se determinó la existencia de una correlación directa y trascendental entre el componente adaptabilidad y el esquema autosacrificio teniendo en consideración los niveles de agresividad medio y bajo, en otras palabras, los adolescentes con moderado y elevado autocontrol sobre sus conductas, y que desde la infancia han aprendido a descuidar sus propias necesidades con el fin de evitar que los demás experimenten dolor, tienden a estimular la búsqueda de soluciones efectivas frente a eventos adversos o cotidianos; a su vez, suelen mostrarse flexibles ante situaciones cambiantes (Ugarriza y Pajares, 2003). De los resultados hallados, se infiere que los estudiantes que antepusieron las necesidades de los demás sobre de las suyas, posiblemente consiguieron reforzar su estima personal y la expresión y comprensión asertiva de sus sentimientos y la disminución de sus impulsos (Juárez, 2017).

Respecto al análisis diferencial de las variables estudiadas según el sexo, los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas. En lo que corresponde a la inteligencia emocional se percibió un mayor desarrollo de las capacidades socioemocionales por parte de los varones en comparación a las féminas, estos hallazgos se refuerzan con los identificados por Salavera y Usan (2018), quienes hallaron un mayor predominio de la inteligencia emocional en estudiantes pertenecientes al sexo masculino; a su vez, Cárdenas (2016) identificó mayor capacidad de resolución de problemas en los participantes varones. Asimismo, Castañeda (2013) encontró mayores dificultades y disfunciones emocionales en

las mujeres en comparación al sexo opuesto, dichos resultados son reforzados por Veytia et al. (2016), quienes hallaron que los varones con síntomas depresivos bajos consiguen autoregular sus emociones, en tanto que las mujeres depresivas presentan mayores dificultades en ejercer control sobre sus emociones.

Con relación a los patrones disfuncionales adquiridos durante la infancia, los resultados evidenciaron un mayor predominio de los esquemas autosacrificio y entrapamiento en las mujeres, mientras que en los varones prevalecieron los esquemas vulnerabilidad al daño y a la enfermedad y derecho. Estos resultados señalan que las mujeres suelen priorizar las necesidades de los demás antes que las suyas, asimismo tienden a implicarse excesivamente con las personas significativas de su entorno (Rodríguez, 2009); por otra parte, los varones desarrollan la creencia de anticipación a catástrofes incontrolables y superioridad frente a los demás (Castrillón et al. 2005). Tales hallazgos son respaldados tanto por Salvatierra (2017) como Chupillón (2019), quienes identificaron la prevalencia del esquema autosacrificio en las féminas; de igual forma, Párraga (2016) señala la formación de mayores vínculos emocionales en las mujeres, puesto que éstas tienden a mostrarse más empáticas (Ruiz y Carranza, 2018) y comprometidas con los integrantes del hogar. En sentido contrario, Gonzales (2018) demostró que los varones tienden a poseer menores recursos de afrontamiento frente a eventos adversos, a partir de lo cual posiblemente se desprenda su predisposición en herir o lastimar a los demás (Matalinares et al. 2012).

En caso del tipo de institución, se identificó que los estudiantes pertenecientes a entidades particulares tienden a demostrar mayores capacidades emocionales (interpersonales y adaptabilidad) en comparación a los adolescentes que integran las instituciones estatales. Estos hallazgos son respaldados por Pacheco (2014), quien encontró que los estudiantes provenientes de colegios privados proyectan una actitud positiva hacia la vida, en tanto que los de colegios nacionales tienden adoptar una perspectiva menos optimista. Otro hallazgo mostró que los adolescentes pertenecientes a colegios nacionales presentan mayor tolerancia al estrés, este resultado se contrapone al estudio ejecutado por Párraga (2016), en el cual concluyó que los estudiantes de entidades privadas ejercen mejor manejo de la capacidad para enfrentar situaciones adversas, estresantes y/o conflictivas (Ugarriza y Pajares, 2003).

Respecto a los esquemas maladaptativos tempranos, los resultados arrojaron la prevalencia del esquema insuficiente autocontrol/autodisciplina y derecho en instituciones particulares, mientras que en las entidades nacionales predominó los esquemas desconfianza/ abuso,

privación e inhibición emocional. A partir de estos resultados, se desprende que los estudiantes de colegios privados tienden a percibirse superiores a los demás, y presentar problemas en el autocontrol emocional y la delimitación de las reglas (Castrillón et al. 2005); mientras que, los escolares provenientes de instituciones nacionales suelen percibir que los demás no cubrirán sus necesidades emocionales y, por el contrario, los lastimarán o se aprovecharán de ellos (Rodríguez, 2009). Estos resultados son reforzados por Salvatierra (2017), quien encontró en escolares de colegios estatales, la creencia relacionada a que las personas de su entorno no conseguirán brindarle estabilidad, protección y apoyo emocional. Esto significa que resulta fundamental fomentar en todas las instituciones educativas, tanto particulares como estatales, una infancia y niñez funcional y constructiva.

Cabe destacar que la presente investigación resalta la importancia de promover una infancia, niñez y adolescencia saludable, en la cual se estimule la adquisición y desarrollo de factores protectores tales como el respeto (valores), desarrollo académico, social, emocional (Arias, 2014) y relaciones parentales funcionales. Asimismo, se expone la importancia de ejecutar trabajos preventivo promocionales tanto a nivel social, comunitario, institucional como personal; ya que ello contribuirá a regular las emociones (Salavera y Usan, 2018), desarrollar habilidades intrapersonales e interpersonales, disminuir tanto pensamientos disfuncionales como la exposición a situaciones de riesgo. En síntesis, establecer bases sólidas a nivel socioemocional y cognitivo a temprana edad resulta fundamental para llevar a cabo el desarrollo de recursos de afrontamiento necesarios que permitan conducir una ruta de vida estable (Orcasita y Uribe, 2010).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. El 72.2% de los estudiantes de secundaria obtuvieron una capacidad emocional adecuada, en tanto que el 12.6% se ubicó en la categoría capacidad emocional por mejorar.
2. Con relación a la dimensión intrapersonal, más de la mitad de los estudiantes (74.2%), se ubicaron en la categoría capacidad emocional adecuada.
3. Respecto a la dimensión interpersonal, la mayor parte de los participantes (75.9%) obtuvieron resultados favorables; mientras que, el 13.4% requiere mejorar dicha capacidad.
4. En lo que respecta al componente manejo del estrés, el 62.5% obtuvo una capacidad emocional adecuada; en tanto que, el 11.3% necesita mejorar.
5. El 74.8% del grupo muestral presentó capacidades emocionales adecuadas vinculada a la dimensión adaptabilidad; en tanto que, el 15.9% se ubicaron en la categoría emocional por mejorar.
6. El esquema más desarrollado fue privación emocional (37.3%), seguido de insuficiente autocontrol/autodisciplina (16.9%), desconfianza/ abuso (14.6%), estándares inflexibles 1 (14.6%), derecho (11.7%), autosacrificio (10.5%), vulnerabilidad (9.5%) y abandono (8.5%).
7. Entre los esquemas maladaptativos tempranos menos desarrollados por los estudiantes de secundaria se identificaron: inhibición emocional (6.0%), estándares inflexibles 2 (6.2%) y entrampamiento (6.8%).
8. Respecto a la agresividad, el 33.0% de los participantes se ubicaron en la categoría medio; mientras que, el 11.3% obtuvieron niveles de agresividad muy bajo.

9. En cada una de las dimensiones de la agresividad predominó el grado medio, a excepción del componente ira, en la cual sobresalió la categoría bajo (30.7%).
10. Se realizó el análisis de confiabilidad de los inventarios y se obtuvieron valores aceptables del alfa de Cronbach Ordinal en cada uno (inteligencia emocional, esquemas maladaptativos tempranos y agresividad).
11. La inteligencia emocional obtuvo una relación estadísticamente significativa y negativa con el esquema maladaptativo temprano abandono en los niveles de agresividad medio y bajo.
12. La inteligencia emocional se correlacionó de forma inversa con el esquema insuficiente autocontrol/autodisciplina en los niveles de agresividad alto y bajo; mientras que, en el nivel de agresividad medio la correlación entre ambas variables fue positiva.
13. La inteligencia emocional obtuvo una correlación inversa y estadísticamente significativa con el esquema privación en los niveles de agresividad bajo y muy bajo.
14. La inteligencia emocional se correlacionó de forma positiva y estadísticamente significativa con el esquema autosacrificio en cada uno de los niveles de la agresividad (alto, medio, bajo y muy bajo).
15. La inteligencia emocional obtuvo una relación estadísticamente significativa y positiva con el esquema estándares inflexibles 2 en los niveles de agresividad muy alto, alto y bajo.
16. La relación entre la inteligencia emocional y el esquema inhibición emocional resultó estadísticamente significativa y negativa en el nivel de agresividad bajo.
17. La inteligencia emocional y el esquema entrampamiento se correlacionaron de manera significativa y positiva en el nivel de agresividad muy bajo.
18. La dimensión intrapersonal obtuvo una relación inversa y estadísticamente significativa con el esquema insuficiente autocontrol/autodisciplina en el nivel de agresividad medio.
19. El componente intrapersonal de la inteligencia emocional presentó una relación indirecta con el esquema privación en el nivel muy bajo de agresividad.
20. La correlación entre el componente intrapersonal y el esquema estándares inflexibles 1 en el nivel de agresividad medio fue negativo y estadísticamente significativo.
21. El componente intrapersonal y el esquema estándares inflexibles 2 se correlacionaron de forma positiva y estadísticamente significativa en el nivel de agresividad alto.

22. El componente intrapersonal y el esquema inhibición emocional se correlacionaron de manera estadísticamente significativa y negativa en los niveles de agresividad medio, bajo y muy bajo; mientras que en el nivel de agresividad alto, la correlación se llevó a cabo de manera positiva entre ambas variables.
23. El componente interpersonal de la inteligencia emocional obtuvo una correlación inversa y estadísticamente significativa con el esquema privación emocional en los niveles de agresividad alto y muy bajo.
24. El componente interpersonal de la inteligencia emocional y el esquema autosacrificio se correlacionaron de manera positiva y estadísticamente significativa en cada uno de los niveles de agresividad (alto, medio, bajo y muy bajo).
25. Se encontró una relación directa y significativa entre el componente interpersonal y la creencia estándares inflexibles 2 en el nivel de agresividad muy alto.
26. Se identificó una correlación directa y estadísticamente significativa entre el componente interpersonal y el esquema estándares inflexibles 2 en el nivel de agresividad muy alto.
27. Se encontró una relación inversa y significativa entre la dimensión manejo del estrés y el esquema abandono en el nivel de agresividad bajo.
28. Se halló una relación directa y trascendental entre la dimensión manejo del estrés y el esquema estándares inflexibles 2 en el nivel de agresividad bajo.
29. El componente adaptabilidad obtuvo una correlación inversa y estadísticamente significativa con el esquema abandono en los niveles medio y bajo de agresividad.
30. Se identificó una correlación inversa entre la dimensión adaptabilidad y el esquema insuficiente autocontrol/ autodisciplina en cada uno de los niveles de agresividad (muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo).
31. Se encontró una relación inversa y significativa entre el componente adaptabilidad y el esquema privación emocional en el nivel de agresividad muy bajo.
32. El componente adaptabilidad presentó una correlación directa y estadísticamente significativa con el esquema autosacrificio en los niveles de agresividad medio y bajo.
33. Se encontró una correlación directa e importante entre el componente adaptabilidad y el esquema estándares inflexibles 2 en el nivel de agresividad alto.
34. Se halló una relación inversa y significativa entre el componente adaptabilidad y el esquema inhibición emocional en los niveles de agresividad alto y bajo.
35. El componente adaptabilidad se correlacionó de forma directa y estadísticamente significativa con el esquema derecho en el nivel de agresividad alto.

36. Respecto al sexo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ambos géneros, los varones obtuvieron un mayor desarrollo de la inteligencia emocional en comparación a las mujeres; a su vez, prevaleció en ellos el desarrollo de los esquemas vulnerabilidad al daño y la enfermedad y derecho, mientras que en las mujeres sobresalió el desarrollo del esquema autosacrificio y entrapamiento.
37. En lo que respecta al tipo de institución, los resultados mostraron el predominio de la inteligencia emocional (componente interpersonal, adaptabilidad) y los esquemas insuficiente autocontrol/autodisciplina y derecho en los escolares provenientes de entidades particulares; en tanto que, en los estudiantes de instituciones nacionales prevalecieron el componente manejo de estrés y los esquemas desconfianza/abuso, privación emocional e inhibición emocional.

6.2 Recomendaciones

1. Ejecutar investigaciones similares con otros grupos muestrales y en distintas zonas del Perú, con el objetivo de generalizar los resultados.
2. Emplear la información obtenida con el objetivo de planificar y ejecutar programas preventivo promocionales y de intervención relacionados a fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares.
3. Concientizar a los padres de familia y educadores sobre la importancia de ampliar los conocimientos referidos al adolescente, ya que ello, permitirá desarrollar una ruta de interacción funcional.
4. Incentivar, en los centros educativos y en la comunidad, los estilos de crianza democráticos.
5. Promover una infancia y niñez saludable tanto en los hogares como en las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agip, J. (2018). *Agresividad en estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Puente Piedra* (tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Aguilar, M. (2017). *Habilidades sociales y agresividad en estudiantes de secundaria procedentes de familias disfuncionales de instituciones educativas emblemáticas del Rímac* (tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Alarcón, D. (2019). *Inteligencia emocional y valores en estudiantes de 5to de instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana* (tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Arangoitia, A. (2017). *Clima social familiar y agresividad en adolescentes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Columbano* (tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Arias, W. (2013). Agresividad y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. *Avances en psicología*, 21(1), 23-34.
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Broc, M. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92. Disponible en <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx>
- Cabrera, M. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la Región Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Calvete, E. y Estévez, A. (2008). Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites. *Adicciones*. 21 (1), 49-56. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/2891/289122882007/>

- Candela, V. (2017). *Patrones de comportamiento parental y agresividad en adolescentes del distrito de San Vicente, Cañete* (tesis de maestría). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Carbajal, M., y Jaramillo, J. (2015). *Conductas agresivas de los alumnos del primer año nivel secundaria Institución Educativa Técnico Industrial Pedro E. Paulet* (tesis de pregrado). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Cárdenas, R. (2016). *Ideación suicida, afrontamiento y satisfacción familiar en adolescentes de instituciones educativas* (tesis de doctorado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Castañeda, A. (2013). *Autoestima, claridad de autoconcepto y salud mental en adolescentes de Lima Metropolitana* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Castrillón, D., Chaves, L., Ferrer, A., Londoño, N., Maestre, K., Marín, C., y Schnitter, M. (2005). Validación del Young Schema Questionnaire Long Form- Second Edition (YSQ – L2) en población colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 541-560.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica: propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Chupillón, M. (2019). *Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad premeditada-impulsiva en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo* (tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Lima, Perú.
- Cipriano, D. (2017). *Esquemas desadaptativos tempranos y dependencia emocional en estudiantes de 5to año de secundaria de las Instituciones Educativas* (Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú). Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/402>
- De la Cruz, J. (2019). *Prevalencia de los esquemas maladaptativos tempranos en adolescentes con bajo, medio y alto nivel de conducta antisocial en una institución educativa del Callao* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

- De la Torres- Cruz, M., García-Linares, M. y Casanova-Arias, P. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Psychology*, 12 (1), 147-170.
- Díaz, F. (2017). *Niveles de agresividad en adolescentes entre 14 y 16 años, en zona rural y urbana del distrito de Jaén- Cajamarca* (tesis de pregrado). Universidad Privada del Norte, Cajamarca, Perú.
- Espinoza, O. (2019). *Resentimiento y agresividad en adolescentes de secundaria en una institución educativa pública de Lima Norte* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/805/80525022008/>
- Flores, M., y Vilca, M. (2017). *Esquemas desadaptativos tempranos en adolescentes con problemas de conducta* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- García- Linares, M., García-Moral, A. y Casanova-Arias, P. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(46), 198-210.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: revisión y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámides.
- Geldres, N. (2016). *Inteligencia emocional y depresión en adolescentes víctimas y no víctimas de violencia familiar* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Gonzales, C. (2018). *Historia vincular y regulación emocional en adolescentes de 16 a 20 años* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- González, N., y Ramírez, E. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2), 1-33. Disponible en

<http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=125347936&lang=es&site=ehost-live>

- Guerrero, Y. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Gutiérrez, G. (2017). *Agresividad y autoconcepto en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Puente Piedra* (tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta, ed.). México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana.
- Holguin, J. (2018). *Esquemas maladaptativos tempranos e insatisfacción corporal en estudiantes de una institución educativa nacional de Trujillo* (tesis para optar la licenciatura en Psicología). Universidad Privada del Norte, Lima, Perú.
- Iturregui, C. (2017). *Esquemas disfuncionales tempranos y dependencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Norte* (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Juárez, J. (2017). *Habilidades sociales y conducta agresiva en estudiantes del 2do año de secundaria de la I.E "Santa Rosa-Tarapoto"* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Tarapoto, Perú.
- León, M. (2017). *Niveles de autoestima y niveles de agresividad en niños y adolescentes evaluados por violencia familiar en la división de Psicología Forense – DEREJCRI PNP* (tesis de maestría). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- León, K., y Sucari, Cl. (2012). *Adaptación del cuestionario de esquemas de Young en adolescentes en adolescentes de dos distritos de Lima Sur* (tesis de pregrado). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.
- Londoño, L., Aguirre, D., Carolina, S. y Echeverri, V. (2012). Esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de grado décimo y undécimo con contrato pedagógico disciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 36, 158-172. Disponible

en

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=76454420&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- López, L. (2015). *Validación psicométrica de la versión española de la escala de agresión impulsiva y premeditada (IPAS)* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Dialnet. Madrid, España). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=160053>
- López, A., Rondón, J., Alfano, S., y Cellerino, C. (2013). *Psicoterapia para los trastornos y alteraciones de la personalidad: guías esquematizadas para profesionales*. Buenos Aires: Akadia.
- Lozano, Y. (2018). *Conductas agresivas en alumnos de cuarto y quinto de educación secundaria de una institución educativa pública del distrito de Villa María del Triunfo* (tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Luna, B. (2017). *Agresividad en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública 3048 del distrito de Independencia* (tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Llano, R., Orozco, S. y Viviescas, C. (2008). *Esquemas maladaptativos tempranos presentes en adolescentes de colegios públicos que cursan grado 10° y 11° de la ciudad de Santa Marta* (tesis de pregrado). Recuperado de la base de datos Repositorio Digital Unimagdalena (SP-00027).
- Magallón A., Megías M. y Bresó E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. *Dialnet*, 16, 723-733.
- Manrique, F. (2012). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del V ciclo primaria de una institución educativa de Ventanilla – Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Manterola C., y Otzen, T. (2017). Los sesgos en Investigación Clínica. *International Journal of Morphology*, 33(3), 1156-1164. DOI: [dx.doi.org/10.4067/S0717-95022015000300056](https://doi.org/10.4067/S0717-95022015000300056)
- Marina, J. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

- Matalinares, M., Arenas, C., Sotelo, L., Díaz, G., Dioses, A., Yaringaño, J., Muratta, R., Pareja, C., y Tipacti, R. (2010). Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 109-128.
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A., & Villavicencio, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(1), 147-161.
- Matalinares, M., Arenas, C., Díaz, G., y Dioses, A. (2014). Adicción a la internet y agresividad en estudiantes de secundaria del Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 75-93.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud de Minzi, M. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- MIMP (2019). Boletín estadístico. Lima: Estadísticas del Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual.
- MINEDU (2019). Análisis de los casos reportados en el SiseVe. Lima: Sistema Especializado en Reporte de casos sobre Violencia Escolar.
- MINEDU (2018). Censo escolar 2018. Lima: Estadísticas de la Calidad Educativa.
- Molero, L. (2017). *Niveles de agresividad en estudiantes del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Particular Trilce Villa el Salvador, Lima* (tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Molina, A. (2018). *Agresividad en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Estatal del distrito de San Miguel* (tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Montes, E. (2018). *Agresividad y dependencia emocional en adolescentes que tienen pareja en una institución educativa estatal* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Montoya, R. (2014). Agresividad premeditada- impulsividad y acoso escolar en adolescentes de secundaria. *Revista de investigación Altoandina*, 16(1), 139-148.

- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(12), 41-48. [doi: org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001)
- Moscoso, R. (2017). *Aplicación del programa desarrollo de la inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la institución educativa privada "Sise"* (tesis de doctorado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Obregón, G. (2017). Resentimiento y agresividad en estudiantes de 5to de secundaria. *Avances en psicología* 25(2), 199-208.
- Orcasita, L., y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 69-82.
- Pacheco, B. (2014). Agresividad escolar e ideas suicidas en escuelas secundarias. *Revista Educación y Humanismo*, 16(27), 27-38.
- Párraga, F. (2016). *Funcionalidad familiar e inteligencia emocional en alumnos del nivel secundario del distrito El Agustino* (tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez, L., y Torres, A. (2016). *Esquemas maladaptativos en madres adolescentes residentes en un centro de atención en Lima* (tesis de pregrado). Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Lima, Lima, Perú.
- Pino-Juste, M., Portela-Pino, I. y Soto- Carballo (2018). Análisis entre índice de agresividad y actividad física en edad escolar. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 107-116.
- Poma, M. (2014). *Esquemas disfuncionales tempranos y la ira en adolescentes mujeres víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual en el Hogar Santa Rosa-Lima* (tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

- Pulido, Federico. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212017000100029&lang=pt
- Quijano, S., y Ríos, M. (2015). *Agresividad en adolescentes de educación secundaria de una Institución Educativa Nacional La Victoria, Chiclayo* (tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú.
- Ramos, N. (2018). *Inteligencia emocional y creencias irracionales en escolares de 4to y 5to de secundaria de un colegio nacional de San Martín de Porres* (tesis de pregrado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Requejo, A. (2018). *Creencias irracionales y agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de una Institución Educativa Pública del distrito de San Martín de Porres* (tesis de pregrado). Universidad César, Vallejo, Lima, Perú.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género moderador. *Comunicar*, 9(56), 9-18. doi: <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>
- Reymundo, A. (2019). *Inteligencia emocional de las estudiantes procedentes de hogares disfuncionales de la Institución Educativa Emblemática N°6066 "Villa El Salvador" 2018* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Rodríguez, E. (2009). La terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young. *Avances en psicología*, 17(1), 59-74.
- Rosas, N. (2010). *Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero., Palomera, R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2014). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Ruiz, P., y Carranza, F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta colombiana de psicología*, 21(2), 188-199. doi: 10.14718/ACP.2018.21.2.9
- Sáez, R. (2018). *Personalidad, inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes de colegios públicos de Lima Norte* (tesis de doctorado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Salavera, C., y Usan, P. (2018). Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 109-122. doi: org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.6018/reifop.21.3.318301.
- Salgado (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Salvatierra, N. (2017). *Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Carabayllo* (tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Visión Universitaria
- Sánchez, A., Andrade, P., y Lucio, M. (2019). Esquemas desadaptativos tempranos y ansiedad en escolares de México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 15-21.
- Sánchez- Aguilar, A., Andrade-Palos, P. y Gómez- Maqueo, M. (2019). Esquemas desadaptativos tempranos y ansiedad en escolares de México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 15-21. doi: 10.21134/rpcna.2019.06.2.2 .
- Sarrionandia, A. y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 49(2), 110-118.
- Seminario, C. (2016). *Bienestar subjetivo y razones para vivir en adolescentes en conflicto con la ley penal* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Serrano, E. (2003). *Agresividad infantil*. Madrid, España: Pirámide.
- Seperak, R., Díaz, L., Canazas, M., y Shelach, S. (2018). Esquemas mentales desadaptativos según la composición familiar en adolescentes arequipeños de escuelas públicas. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(2), 236-254.
- Suárez, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 182-200. Disponible en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=82103835%lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Tamariz, S. (2017). *Esquemas maladaptativos tempranos en adolescentes diagnosticadas con maltrato de una institución residencial en Lima* (tesis de pregrado). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.
- Toro, J. (2010). *El adolescente en su mundo riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E. y María V. Mestre, P. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14. Disponible en: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.5944/ap.13.2.17802>
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2003). *Adaptación y Estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: en niños y adolescentes*. Lima: Libro Amigo.
- UNICEF (2019). Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú. Lima: Encuesta Nacional sobre Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela.
- Urbano (2019). *Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en adolescentes de la escuela de líderes escolares de Lima Norte* (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Urbiola, I., Estévez, A. (2015). Dependencia emocional y esquemas desadaptativos tempranos en el noviazgo de adolescentes y jóvenes. *Psicología Conductual*, 23(3), 571-587. Disponible en: <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/1749659755?accountid=28391>

- Varona, S. (2015). *Autolesiones en adolescentes: estilos de afrontamiento y afecto* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Vergara, J. (2000). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: B Argentina.
- Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R., y Escutia, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerado. *Informes Psicológicos*, 16(1), 35-50. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.18566/infpsicv16n1a02>
- Vizcardo, M. (2015). *Inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en alumnos de 11 y 13 años de Arequipa* (tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.

