



**Universidad Nacional
Federico Villarreal**

**Vicerrectorado de
INVESTIGACIÓN**

Facultad de Psicología

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA ANTISOCIAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PUENTE PIEDRA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología
Línea de Investigación :Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

AUTORA:

Bonilla Flores, Nella Yanet

ASESORA:

Pinto Herrera, Florita

JURADO:

Valdez Sena, Lucia

Henostroza Mota, Carmela

Avila Miñan, Mildred

**Lima - Perú
2021**

Dedicatoria

A mis padres y mis hermanos porque son mi
fuente de inspiración, a mis familiares y
amistades porque me alientan a ser una mejor
persona y dar lo mejor de mí.

Agradecimientos

Eternamente agradecida a Dios por concederme la vida, por su infinita bondad que me permite ser feliz y por ser la luz que ilumina mi camino.

A las autoridades de la Institución Educativa, al Director Dante, al auxiliar Cristian y a los docentes quienes me dieron la autorización para ejercer la aplicación de este estudio.

Asimismo, agradezco a los alumnos por el apoyo brindado.

A mi alma mater la Universidad Nacional Federico Villarreal del cual me siento orgullosa de haber sido parte, a mis profesores quienes contribuyeron en mi formación profesional y personal durante mi vida universitaria, a mi asesora la Dr. Florita Pinto por sus sugerencias, su colaboración y motivación en la realización de mi investigación.

A mis padres por brindarme lo mejor de sí e impulsarme a mejorar siempre, a quienes les debo todos mis logros, gracias porque sin su apoyo incondicional no sería quien soy. A mis hermanos por ser parte de mi vida, gracias por alegrar mis días. A ustedes por inspirarme fortaleza y valentía para vivir con optimismo y alegría concretando mis sueños y escribiendo mi propia historia.

A mis demás familiares que siempre me alientan a superarme, a mi prima por sus palabras de motivación constante y su insistencia para avanzar con mi investigación.

A mis amistades, que llegaron en los diferentes momentos de mi vida para enseñarme, gracias por todos los momentos que compartimos y gracias por su apoyo.

Índice de contenido

TÍTULO Y NOMBRE DEL AUTOR	I
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS	III
ÍNDICE DE CONTENIDO	IV
LISTA DE TABLAS	VII
LISTA DE FIGURAS	IX
RESUMEN	X
ABSTRACT	XI
I. Introducción	12
1.1 Descripción y formulación del problema	14
1.1.1 Problema General	19
1.1.2 Problemas específicos	19
1.2 Antecedentes de investigación	20
1.2.1 Antecedentes nacionales	20
1.2.2 Antecedentes internacionales	30
1.3 Objetivos	35
1.3.1 Objetivo General	35
1.3.2 Objetivos específicos	35
1.4 Justificación e importancia de la investigación	36
1.5 Hipótesis de investigación	37
1.5.1 Hipótesis general	37
1.5.2 Hipótesis específicas	37
II. Marco Teórico	39
2.1. Bases teóricas sobre la Inteligencia Emocional	39

2.2.	Bases teóricas sobre la Conducta antisocial	50
III.	Metodología	66
3.1	Tipo de investigación	66
3.2	Ámbito temporal y espacial	67
3.3	VARIABLES de investigación	67
3.4	Población y muestra	69
3.5	Instrumentos de recolección de datos	71
3.5.1	Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA-Completa	72
3.5.2	Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia	75
3.6	Procedimientos	77
3.7	Análisis de datos	78
IV.	Resultados	79
4.1.	Propiedades psicométricas del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	79
4.1.1.	Validez del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	79
4.1.2.	Confiabilidad y consistencia interna del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	86
4.1.3.	Normas percentilares	89
4.2.	Propiedades psicométricas del CASIA	91
4.2.1.	Validez del CASIA	91
4.2.2.	Consistencia interna y Confiabilidad del CASIA	94
4.2.3.	Normal percentilares del CASIA	96
4.3.	Relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial	97
4.4.	Análisis descriptivo de los niveles de la Inteligencia Emocional	99
4.5.	Análisis comparativo de la Inteligencia Emocional	100
4.5.1.	Inteligencia emocional según sexo	100

4.5.2.	Inteligencia emocional según grupos de edad	101
4.5.3.	Inteligencia emocional según año de estudio	102
4.6.	Análisis descriptivo de la Conducta Antisocial	103
4.7.	Análisis comparativo de la conducta antisocial	105
4.7.1.	Conducta antisocial según sexo	105
4.7.2.	Conducta antisocial según grupos de edad	106
4.7.3.	Conducta antisocial según año de estudio	107
V.	Discusión de resultados	109
VI.	Conclusiones	121
VII.	Recomendaciones	123
VIII.	Referencias	124
IX.	Anexos	134

Lista de tablas

Tabla		Pág.
1	Modelos y dimensiones de inteligencia emocional	46
2	Factores de riesgo relacionados con la delincuencia juvenil	63
3	Operacionalización de la variable inteligencia emocional	68
4	Operacionalización de la variable conducta antisocial	69
5	Distribución de los participantes según las variables sociodemográficas	71
6	Pautas para Interpretar los Puntajes Estándares del Bar-On: NA	72
7	Factores extraídos y varianza explicada del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	80
8	Matriz de factores rotados del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	82
9	Varianza explicada ajustada a 5 factores, con ítems excluidos del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	85
10	Correlaciones ítem-total de escalas del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	85
11	Coefficiente de confiabilidad del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	87
12	Correlación ítem-subescala del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	88
13	Percentiles y estadísticos descriptivos del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	89
14	Rangos de puntajes para las categorías del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA	91
15	Factores extraídos y varianza explicada del CASIA	92
16	Matriz de factores rotados del CASIA	93
17	Correlaciones ítem-test del CASIA	94
18	Coefficientes de confiabilidad del CASIA	94
19	Correlaciones elemento-total de la prueba y Alfa si se elimina el reactivo, del CASIA	95
20	Percentiles y estadísticos descriptivos del CASIA	96
21	Rangos de puntajes correspondientes a cada categoría del CASIA	97
22	Prueba K-S para las variables inteligencia emocional y conducta antisocial	98

23	Análisis de correlación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial	98
24	Niveles en las escalas de inteligencia emocional	100
25	Análisis de la prueba de K-S para la variable inteligencia emocional según sexo	101
26	Comparación de medias de la inteligencia emocional total según sexo	101
27	Análisis K-S para la variable inteligencia emocional según grupos de edad	102
28	Comparación de medias de la inteligencia emocional total según grupos de edad	102
29	Análisis K-S para la variable inteligencia emocional según año de estudio	103
30	Comparación de medias de la inteligencia emocional total según año de estudio	103
31	Análisis K-S para la variable conducta antisocial y sus dimensiones según sexo	106
32	Comparación de medias de la conducta antisocial total según sexo	106
33	Análisis K-S para la variable conducta antisocial según grupos de edad	107
34	Comparación de medias de la conducta antisocial total según grupos de edad	107
35	Análisis K-S para la variable conducta antisocial según año de estudio	108
36	Comparación de promedios de la conducta antisocial total según año de estudio	108

Lista de figuras

Figura		Página
1	Gráfico de sedimentación de los valores propios de los factores	82
2	Niveles de inteligencia emocional	99
3	Niveles de conducta antisocial	104
4	Niveles de conducta antisocial agresiva	104
5	Niveles de conductas antisociales sin agresividad	105

**Inteligencia emocional y conducta antisocial en estudiantes de secundaria de una
institución educativa de Puente Piedra**

Bonilla Flores Nella Yanet

Universidad Nacional Federico Villarreal

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad establecer la relación entre la inteligencia emocional y conducta antisocial en una muestra de 322 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 12 a 18 años, de primero a quinto de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra - Lima. Se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA (Ugarriza y Pajares, 2004) y el Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA) elaborado por González (2012). Los resultados evidencian que existe una relación significativa ($p < 0.01$), inversa y muy débil entre inteligencia emocional y conducta antisocial ($\rho = - .202$). En relación a la inteligencia emocional el 21% de estudiantes presenta nivel Promedio, asimismo, no se encontraron diferencias significativas en función del sexo, grupos de edad y año de estudio. Respecto a la conducta antisocial predomina el nivel Bajo (51%), además, existen diferencias según sexo, siendo mayor en los varones; según edad es mayor en el grupo de 16 a 18 años. Finalmente según el año de estudio, es mayor en los que cursan el quinto año.

Palabras clave: inteligencia emocional, conducta antisocial, estudiantes de secundaria.

Emotional intelligence and antisocial behavior in high school students of an educational institution in Puente Piedra

Bonilla Flores Nella Yanet

Universidad Nacional Federico Villarreal

Abstract

This research aims to establish the relationship between the emotional intelligence and antisocial behavior, in a sample of 322 students of both sexes, aged between 12 and 18 years, from first to fifth year of secondary school of the educational institution of Puente Piedra - Lima. The instruments used were the Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (Ugarriza & Pajares, 2004) and the Questionnaire on Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence (CASIA) prepared by González (2012). The results showed that there is a statistically significant ($p < 0.01$), with a very weak negative correlation between the emotional intelligence and antisocial behavior ($\rho = -0.202$). In relation to the emotional intelligence, the 21% of the students presents the average level, likewise, there were no significant differences according to sex, age groups and year of study. Respect to the antisocial behavior, low level (51%) predominates, further, differences were found according to sex, being greater in males; depending on the age group, it is higher in the group of 16 to 18 years. Finally, according to the year of studies, it is higher in those who are in the fifth year.

Key words: emotional intelligence, antisocial behavior, high school students.

I. Introducción

En los últimos tiempos viene cobrando mayor relevancia la preocupación por la educación de las emociones en las primeras etapas de la vida, puesto que se considera que contar con la capacidad adecuada para identificar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, es un factor importante para ser exitoso y convivir en armonía en este mundo globalizado, así como para afrontar las problemáticas de nuestra sociedad, uno de los cuales son los evidentes problemas de violencia en sus diversas manifestaciones.

En este entorno crecen los niños y adolescentes, quienes en el transcurso de su desarrollo evolutivo van ampliando sus capacidades y su potencial, adaptándose las normas de convivencia y reflejando bienestar en sus relaciones interpersonales. Sin embargo, una proporción de los cuales podría presentar problemas al manifestar conductas que van en contra de las normas establecidas en nuestra sociedad, conductas que atentan contra los derechos y causa daño a los demás, existiendo la posibilidad de sumergirse en problemas con la sociedad y la justicia.

Por tal razón, la presente investigación “Inteligencia emocional y conducta antisocial en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra” busca describir las características de la inteligencia emocional y la conducta antisocial, así como la relación de estos constructos en la población mencionada, quienes se encuentran en una etapa vital, cuya conducta repercute en el desarrollo de la sociedad.

En el primer capítulo, se describe cómo se manifiesta la problemática en nuestro contexto, se formulan las preguntas de investigación, las cuales pretenden generar respuestas útiles a dicha problemática, para ello se revisaron las investigaciones previas tanto nacionales como internacionales que aportan sustento científico y sirven de referencia para los análisis

con los datos que se obtienen en el presente estudio, el cual se desarrolla en base a un objetivo general y específicos, asociados a sus respectivas hipótesis. Se recalca la importancia de esta investigación para conocer esta problemática en una población específica y las deseables contribuciones a nivel práctico y teórico.

En el segundo capítulo se describe el marco teórico que sustenta ambos constructos en cuestión, se revisa las conceptualizaciones planteadas desde diversos investigadores y autores quienes aportan a la comprensión de las mismas. Este conocimiento teórico es organizado desde un enfoque para explicar un constructo, configurando modelos explicativos tanto de inteligencia emocional, así como sus componentes. Asimismo, se revisan los modelos que explican la conducta antisocial y sus dimensiones, se delimita las diferencias con otros conceptos asociados y se enumera los factores de riesgo que posibilitan el origen y el mantenimiento de este tipo de conductas, los cuales enriquecen la comprensión de las variables abordadas en el presente estudio.

En el tercer capítulo se detalla el tipo y diseño de investigación, la cual se circunscribe en un ámbito espacial y temporal a una población específica, el cual se considera como una muestra censal y posteriormente se describe sus características sociodemográficas. Se especifica los instrumentos psicométricos revisando sus propiedades de validez y confiabilidad reportadas por sus creadores y otros investigadores que hicieron uso de las mismas en poblaciones similares a la nuestra. Consecutivamente se reporta el procedimiento empleado para la recolección de los datos y las consideraciones éticas contempladas. Asimismo, se especifican las técnicas para el análisis de los datos.

En el cuarto capítulo se describen los resultados de acuerdo a los objetivos de investigación, es decir los objetivos que describen las propiedades psicométricas de los dos instrumentos empleados, seguido del reporte de los resultados para la relación de las variables

investigadas. Luego, se muestran los hallazgos para los objetivos descriptivos y comparativos por cada variable.

En el capítulo quinto se analiza los resultados encontrados en la presente investigación a la luz de los hallazgos reportados en diversas investigaciones nacionales e internacionales, complementando con el sustento teórico revisado. Asimismo, se menciona las limitaciones del estudio, que tienen que ver con el tipo de muestra, el diseño del estudio y las dificultades en la recolección de los datos.

Seguidamente establecen las conclusiones con base en los resultados obtenidos y siguen el orden lógico de los objetivos de investigación. También se expresan las recomendaciones surgidas a raíz de los hallazgos, que tienen que ver con el diseño y ejecución de futuras investigaciones para incrementar el conocimiento, además, recalcando la necesidad de programas de prevención e intervención para la población estudiada. Finalmente se anexan los instrumentos empleados en la presente investigación.

1.1 Descripción y formulación del problema

La violencia es uno de los principales problemas sociales que afrontamos en nuestro país, situación a la que están expuestos niños y adolescentes y que se produce como resultado de la precariedad de las condiciones de vida de un importante porcentaje de la población, así como las escasas intervenciones en este campo, tanto en el ámbito educativo como en el entorno familiar de los niños y adolescentes (MINSa, 2017).

Las consecuencias de la violencia se pueden observar en diversos ámbitos en los que se desenvuelve el adolescente, siendo una de ellas el riesgo a desencadenar en conductas que atenten contra el bienestar de los individuos y conductas que traspasen las normas de la sociedad y que ponen en riesgo su libertad.

Atendiendo los datos de adolescentes que pierden su libertad, por comprometerse en situaciones de violencia encontramos los resultados del Censo Nacional de Población en los Centros Juveniles de Diagnóstico y Rehabilitación (CJDR), desarrollado el 2016, reportado por el MINSA (2017), que 1,965 jóvenes se encontraban internados en esos centros. Del total de internos, 1,878 (95.6%) eran hombres y 87 (4.4%) mujeres. Su media de edad era de 17.2 años.

Además, este censo revela los tipos de infracción por los que se les acusa a estos adolescentes, siendo las principales causas el robo agravado (43.1%) y la violación sexual (12.7%), el homicidio simple y el homicidio calificado dan cuenta del 11.7% de las causas de ingreso a un CJDR (MINSA, 2017). Esos datos evidencian la problemática en una etapa importante de la vida, si bien es cierto los datos corresponden a adolescentes que han cometido algún delito, nos permite revelar el riesgo al que muchos otros adolescentes están expuestos.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó en 2020 el Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños, el cual revela que una tercera parte de los estudiantes de 11 a 15 años en el mundo han sido víctimas de intimidación de parte de sus pares en el último mes. Asimismo, este informe plantea que la violencia interpersonal es un factor de riesgo para los problemas de salud y los problemas sociales; entre ellos el mal aprovechamiento escolar, una mayor participación en actos de violencia, y la delincuencia.

En atención a los índices de violencia entre pares en el contexto educativo, los datos son alarmantes, en el año 2015, el 73.8% de los adolescentes de 12 a 17 años señalaron, que alguna vez en su vida, fueron víctimas de algún tipo de violencia en su institución educativa, entre los afectados, fue mayor el porcentaje de varones (51.5%)

que de mujeres (48.5%). Asimismo, el 71.1% de los adolescentes señalaron que alguna vez en su vida habían sido víctimas de violencia psicológica por parte de sus pares; la modalidad más frecuente fue el hostigamiento (95.5%), que incluye insultos, burlas, desprecio, apodos, rechazo, chismes que lo hacen sentir mal entre otros, seguida del acoso (41.7%), que incluye mensajes virtuales o escritos ofensivos, fotos o videos colgados en internet o Facebook que lo avergüenzan, romper o esconder sus cosas, encierro en algún lugar (baño, salón de clases, entre otros) y amenazas (14.2%), que incluyen amenazas de hacerle algún daño físico y amenazas de muerte (MINSA, 2017).

Por su parte Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) tras analizar diversas investigaciones sostienen que aquellos alumnos que muestran mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales son los mismos que presentan niveles bajos de inteligencia emocional, siendo esto un factor de riesgo para el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Esta información nos invita a reflexionar sobre los factores que influyen para que un estudiante adolescente manifieste conductas que atentan contra el bienestar y los derechos de los demás, reconociendo cuales son esos factores se pueden tomar decisiones para intervenir y prevenir su presencia en la población más vulnerable que son los que se encuentran en pleno proceso de desarrollo.

En investigaciones previas realizadas en nuestro medio, se han extraído resultados diversos, de modo que algunos estudios apuntan que el sexo masculino presenta más comportamientos antisociales y delictivos que las mujeres (Arias, 2013; Arosquipa 2017; León, 2018; Pacheco, 2019; Rivera y Cahuana, 2016 y Rosales, 2014) habiendo mayor riesgo en los varones de involucrarse en problemas sociales y delictivos.

Se ha investigado también sobre la relación entre las conductas antisociales y el clima familiar (Almonacin, 2017); funcionamiento familiar (Plascencia, 2018) ya que la familia es en gran medida, el núcleo social en el que se gesta la agresividad y la conducta antisocial de los adolescentes (Arias, 2013). La familia tiene un rol fundamental en el desarrollo del niño, ya que este copiará modelos o patrones de conducta de los padres y por consiguiente repercutirá con otras personas, siendo imprescindible contar con modelos adecuados de padres que sepan expresar su amor, manejar sus emociones y establecer límites de conducta.

Por ello debería ser una preocupación identificar la presencia de estudiantes que manifiesten conductas con el ánimo de infringir daño hacia los demás y que trasgreden las normas sociales, intervenir y prevenir, puesto que en poco tiempo, llegando a la juventud estos mismos adolescentes podrían involucrarse en actos antisociales y delictivos lo cual es considerada como una amenaza potencial para el desarrollo personal, social y costo económico de un país (OMS, 2020).

En la actualidad se está sugiriendo cada vez con mayor insistencia que la educación escolar pudiera formar no solamente en la adquisición de conocimientos sino también en habilidades que permitan una adecuada convivencia social y el logro de estrategias emocionales para el bienestar del alumnado, Ferragut y Fierro (2012).

Así atender a la necesidad de educar en la inteligencia emocional, se vuelve una tarea más para los encargados de la formación en las instituciones, pues en el desarrollo emocional de los niños y adolescentes son también los docentes quienes desde las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad.

Existen muchos estudios sobre la repercusión de que una buena educación disminuye los diferentes trastornos psicosociales, las conductas antisociales y la

delincuencia (García, 2019). Por ello existe también un creciente interés e importancia por conocer los niveles de inteligencia emocional de los docentes, puesto que aquellos docentes con alta inteligencia emocional muestran un mayor reconocimiento de la importancia de las dimensiones que componen la inteligencia emocional para ser un maestro altamente competente, que sus colegas con niveles bajos de Inteligencia emocional (Cejudo y López-Delgado; 2017).

En ese sentido, es importante una educación que implique el desarrollo de la inteligencia emocional en los diferentes niveles de educación, y en atención a los estudiantes del nivel secundario pues en esta etapa experimentan una serie de cambios corporales y afectivos que influyen en su comportamiento individual y social, además se encuentran en formación de su identidad, prueban y ensayan roles, imitan, se identifican y buscan aceptación (Minedu, 2017).

Tras realizar una investigación Hachamiza (2016) concluyó que aquellos estudiantes que presentan mayor inteligencia emocional, presentan menores niveles de conductas antisociales. Entonces, es notoria la necesidad de que la educación incluya en su programa de estudios la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás, tal como lo propone Goleman (2008); contribuyendo así a una convivencia escolar determinada por el respeto a los derechos de los demás y la coexistencia pacífica que promueva el desarrollo integral de los y las estudiantes (Minedu, 2017).

De esta manera, los estudiantes también se desenvolverán exitosamente ante las demandas externas y podrían tener mejores recursos para enfrentarse a los problemas de la sociedad en el que se encuentren inmersos.

A raíz de las investigaciones que se han realizado y las estadísticas de la violencia en nuestra sociedad se plantea la importancia de seguir profundizando en el conocimiento de la génesis de las conductas antisociales, tal como lo señalan Rivera y Cahuana (2016) quienes consideran la necesidad de desarrollar una línea de investigación sobre el origen de las conductas antisociales y su relación con diversos problemas socio-emocionales en nuestro país.

Dichas investigaciones además de ayudar a conocer la realidad son también necesarios para justificar la necesidad de generar programas preventivos o de rehabilitación que disminuyan la presencia de conductas antisociales en los adolescentes, siendo requisito detectar la propensión y riesgo de presentar este problema, cuantificar y obtener datos estadísticos que describan la presencia de conductas antisociales en los estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto, teniendo en cuenta los resultados de estudios revisados y la consideración teórica realizada, en el presente estudio se plantea responder a las siguientes interrogantes que dirigen la investigación.

1.1.1 Problema General

1. ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra?

1.1.2 Problemas específicos

1. ¿Cuáles son las propiedades psicométricas del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA- Completa y del Cuestionario de conductas antisociales CASIA?
2. ¿Cómo se presentan los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra?

3. ¿Existen diferencias en la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra, en función del sexo, edad y año de estudio?
4. ¿Cómo se presentan los niveles de conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra?
5. ¿Existen diferencias en la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra, en función del sexo, edad y año de estudio?

1.2 Antecedentes de investigación

En la presente investigación, se han tomado como referencia algunas investigaciones nacionales e internacionales sobre temas que están relacionadas a las variables estudiadas.

1.2.1 Antecedentes nacionales

Existen investigaciones en nuestro país que buscaron determinar la relación entre las variables que son objeto de la presente investigación, se describen a continuación:

En el distrito de Pomalca del departamento de Lambayeque, Bustamante (2018) desarrolló una investigación descriptiva correlacional, para hallar la relación entre Inteligencia Emocional y conductas antisociales-delictivas en adolescentes hijos de madres solteras, en una muestra de 82 adolescentes entre 14 a 17 años de edad. Empleando el Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On ICE y el Instrumento de Conductas Antisociales y Delictivas (A-D) de Seisdedos. Realizó el análisis a través del estadístico Gamma, hallando valores de significancia ($p < 0.05$) entre Inteligencia emocional y conductas antisociales, mostrando una correlación significativa entre estas

variables. También halló que la Inteligencia emocional predomina el nivel medio con un 69.5% del total de la muestra y en las conductas antisociales el valor predominante es el nivel medio con un 56.10%.

Por su parte, Hachamiza (2016), estudió la relación entre la inteligencia emocional y las conductas antisociales, evaluó a una muestra de 478 estudiantes de nivel secundario, de ambos sexos, entre los 12 a 18 años de edad, de dos instituciones educativa públicas del distrito de San Juan de Lurigancho. Empleó el cuestionario A-D conductas antisociales-delictivas (Nicolás Seisdedos Cubero) y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, adaptado por Nelly Ugarriza. Encontró una correlación de tipo inversa y de grado débil entre la inteligencia emocional y las conductas antisociales ($p < 0.05$; $r = - 0.124$). También halló correlación en algunos de los componentes de la inteligencia emocional con las conductas antisociales: el componente Interpersonal ($p < 0.05$; $r = - 0.93$), adaptabilidad ($p < 0.05$; $r = - 0.152$), manejo de estrés ($p < 0.05$; $r = 0.153$) y el estado de ánimo ($p < 0.05$; $r = - 0.136$).

En tanto, Cruz (2013) analizó la relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los alumnos de secundaria de la institución educativa Manuel Scorza Torres UGEL 02-Lima 2012. En una muestra conformada por 131 alumnos. Para la recopilación de datos utilizó el Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA- Abreviada y la Escala de Conducta Antisocial Adolescente de Antolín (2011). Encontró que la inteligencia emocional se relaciona negativamente con la conducta antisocial ($\rho = -0.768$, $p < 0.05$), también indicó que la inteligencia emocional se relaciona negativamente con las dimensiones de la conducta antisocial: con la agresión ($\rho = - 0.349$, $p < 0.05$), el robo y la destrucción de la propiedad ($\rho = -0.728$, $p < 0.05$), y la

violación de las normas (-0.840, $p < 0.05$). Evidenció que los alumnos que se encuentran en el nivel medio de la inteligencia emocional, el 64.9% se encuentra en el nivel bajo de la conducta antisocial; el 15.3% se ubican en el nivel medio de la conducta antisocial y de la inteligencia emocional, a la vez; y el 19.8% de los estudiantes que se encuentran en el nivel alto de la inteligencia emocional presentan a la vez un nivel bajo de la conducta antisocial.

Asimismo, atendiendo a las variables por separado, se encontró diversas investigaciones en el Perú, con estudiantes del nivel secundario y adolescentes relacionando la inteligencia emocional con otras variables, entre ellas tenemos:

El estudio de Ávila (2019), quien determinó la relación entre la Inteligencia Emocional y los Valores en estudiantes del 5to año de secundaria, en una muestra de 225 alumnos de ambos sexos, entre 15 a 18 años de edad, empleando el Inventario del Cociente Emocional de Reuven Baron (Baron ICE-NA) y la Escala de Valores para Adolescente (EV-DPA), respecto a la capacidad emocional, encontró que en las escalas intrapersonal e interpersonal la mayor parte de la muestra alcanzan niveles adecuados (63.6% y 53.3% respectivamente), en cambio en la escala de adaptabilidad la mayoría se encuentra entre los niveles bajas y adecuadas (67.50%), en la escala del manejo del estrés la mayor parte se ubican en los niveles de capacidad emocional de muy alta y excelente (58.20%), finalmente en la escala estado de ánimo la mayoría se encuentran en los niveles adecuados y alta capacidad (68.5%).

En tanto, la investigación descriptiva de Chávez (2018), expuso el nivel de Inteligencia Emocional en una muestra no probabilística – censal de 88 niños de ambos sexos, de quinto grado de primaria de la I.E. “Tnt. Crl. Leopoldo Pérez Salmón” de

Carmen de la Legua – Callao, empleando el inventario de Inteligencia emocional Bar-On ICE-NA en niños y adolescentes adaptado en Lima (Ugarriza Chavez y Pajares del Aguila, 2004) que reportó un alfa de Cronbach de .872, indicando una confiabilidad excelente y la validez de constructo o la varianza total explicada de 38.090, indicando una validez óptima. Halló que el 98.86% de los niños evaluados se encontraba dentro de la categoría “Capacidad emocional y social atípica Excelentemente desarrollada”, mientras que el 1.14% presentó “Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada”.

Por su parte, Huaccho (2017) realizó una investigación para determinar los niveles de la inteligencia emocional en escolares de 3 instituciones educativas de Lima Metropolitana, aplicó el Test Conociendo mis emociones (inteligencia emocional) de Ruiz Alva Cesar (2004) a una muestra de 342 escolares de ambos sexos, de 4° y 5° año. Encontró que el 18.13% presentaron un nivel deficiente de inteligencia emocional (IE); que el 31.57% presentó un nivel bajo de IE; el 28.95% presentó un nivel alto de IE y el 21.35% presentó un nivel óptimo de IE. También reportó diferencias significativas en los promedios de la IE en función del sexo ($p < 0.001$), siendo los de sexo masculino quienes presentaron menor promedio que escolares de sexo femenino. Según el año escolar, los estudiantes de 5to año escolar presentan mayor promedio que los de 4to año existiendo diferencias significativas ($p < 0.001$).

Por otro lado, Geldres (2016) investigó la relación entre la inteligencia emocional y depresión, en una muestra de 212 adolescentes de ambos sexos, estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de secundaria del distrito de Vitarte, fueron agrupados según la condición de violencia familiar (con y sin violencia). Para evaluar la inteligencia emocional empleó el Inventario de Bar-On ICE-NA. Halló una correlación

negativa y significativa, entre la inteligencia emocional y la depresión en adolescentes de ambos grupos (con y sin violencia familiar). Determinó la existencia de una relación negativa y estadísticamente significativa entre el componente intrapersonal con la depresión en adolescentes víctimas y no víctimas de violencia familiar; y una relación negativa y estadísticamente significativa entre el componente interpersonal y la depresión solo en el grupo de adolescentes que sufren violencia familiar.

En la ciudad de Trujillo, Fernández (2015) estudió la relación entre la Inteligencia Emocional y la Conducta Social de 116 estudiantes del quinto año de secundaria (87 varones y 29 mujeres), comprendidos entre los 15 y 17 años de edad. Empleó el Inventario de Bar-On ICE: NA y la Batería de Socialización (BAS-3). Los resultados indicaron que predominan niveles adecuados en los componentes intrapersonal (75.9%), interpersonal (70.7%), manejo del estrés (74.1%), adaptabilidad (69%) y ánimo general (81%).

Por su parte, Rosas (2010) encontró que existen diferencias en los niveles de Inteligencia Emocional entre estudiantes de colegios mixtos y diferenciados (sólo para varones o sólo para damas), encontrándose los niveles más altos de inteligencia emocional en los estudiantes de colegios mixtos. En su estudio con una muestra probabilística de 160 alumnos de colegios mixtos y diferenciados de 3 distritos del Callao, tanto estatales como parroquiales, empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On para niños y adolescentes adaptado por Nelly Ugarriza en 2004. Consideró que el sistema de educación mixto o coeducación, aporta ciertas condiciones y posibilidades que favorecen un mayor desarrollo emocional de los alumnos que participan de él. También reportó que no existen diferencias estadísticamente

significativas en el cociente emocional total entre los alumnos de colegios estatales y parroquiales, así como en la comparación de los niveles según género.

En relación a la conducta antisocial, también se ha encontrado investigaciones que se describen a continuación:

El aporte de Gutiérrez (2019) quien investigó la relación entre el Clima Social Familiar y las Conductas Antisociales, en los alumnos de 4to y 5to grado de nivel secundario de la Institución Educativa Nacional de la Victoria-Lima, siendo su población de 193 alumnos de ambos sexos, hombres 117 y mujeres 76, entre 14 y 18 años de edad, empleando la Escala de Clima Social Familiar (FES, 1993) y el Cuestionario Conductas Antisociales-Delictivas (A-D, 2013). Halló una correlación negativa Baja entre sus variables estudiadas. Respecto a la comparación por años, en la conducta antisocial encontró diferencias significativas, siendo mayor en cuarto de secundaria con una media de 7 y en quinto de secundaria una media de 4.04, con un $z = -5,223$ y una significancia de $p >,001$. Respecto a la comparación según sexo no encontró diferencias significativas, siendo la media masculino (5.39) y femenino (5.22), con la Prueba de U de Mann-Whitney, resultó $z = -0.287$ y $p < .774$.

En tanto, Pacheco (2019) investigó la relación entre funcionamiento familiar y conducta antisocial en una muestra de 256 adolescentes de 1ro a 3ro de secundaria pertenecientes a instituciones educativas públicas del distrito de Independencia en el periodo 2019, entre los 12 a 15 años de edad. Empleó la Escala de Funcionalidad Familiar FACES-III planteada por David Olson, Joyce Portier y Joav Lavee y el Cuestionario de Conducta Antisocial en la Infancia y Adolescencia (CASIA) de María

González (2012), reportó los niveles de conducta antisocial, el nivel alto para el 48.4% de evaluados, seguido por el nivel bajo en el 29.3%, y un 22.3% de adolescentes que presentaron un nivel medio de conducta antisocial. Comparando el sexo encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) reportando que los hombres puntúan más alto que las mujeres en la conducta antisocial. Comparando edad, encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$), mostró que el grupo con adolescentes de 12 a 13 años puntúa más alto que el grupo de adolescentes entre 14 a 15 años en la conducta antisocial.

Por otro lado, León (2018) estudió la relación entre conducta antisocial y los rasgos de personalidad en una muestra de 302 adolescentes, de ambos sexos, provenientes de dos centros educativos estatales de Villa El Salvador, con edades comprendidas entre 14 a 16 años, utilizó el Cuestionario de conductas antisociales de Otero adaptado por Tomás. Encontró que existe relación altamente significativa entre la conducta antisocial y los rasgos de personalidad, asimismo, un 71,9% de estudiantes no presentó conducta antisocial. Por último, encontró diferencias significativas en las conductas antisociales según género puesto que los hombres puntúan más alto que las mujeres en todas las conductas antisociales (agresión, conducta contra normas, robo, vandalismo) y en cuanto al año de estudio, los alumnos de quinto año tuvieron las puntuaciones más altas. No halló diferencias significativas en las conductas antisociales según edad.

Para conocer la presencia de la conducta antisocial en adolescentes del 1ro al 4to grado de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, Ramírez (2018), realizó un estudio descriptivo en 150 alumnos, siendo el 60% Femenino y el

40% Masculino. Aplicó el Cuestionario de conductas antisociales en la infancia y la adolescencia (CASIA), reportó que el 12, 67% obtuvo un puntaje alto, el 55,33% un puntaje medio y el 32% un puntaje bajo frente a la prueba de conducta antisocial. En cuanto al nivel de Conducta Antisocial con Agresividad el 22.0% se ubicaron en el nivel Alto, el 31.3% de nivel Medio y el 46.7% de nivel Bajo. Respecto al nivel de Conducta Antisocial sin Agresividad el 22.7% obtuvo un nivel Alto, el 36.0% un nivel Medio y el 41.3% un nivel Bajo.

Así también, Almonacin (2017) investigó la relación entre el clima social familiar y las conductas antisociales en 306 estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria del distrito de Puente Piedra, varones y mujeres de 14 a 17 años de edad. Empleó el Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y la Adolescencia de González (2012), encontró que existe relación entre ambas variables y que el 34,3% de los estudiantes se encuentra en la categoría alto de conductas antisociales. En la comparación de las dimensiones el 92,8% de los estudiantes presentó conducta antisocial sin agresividad, y solo el 7,2% presentó conducta antisocial agresiva. Al comparar según sexo encontró diferencia mínima entre los porcentajes de varones y mujeres que presentan conductas antisociales.

En la ciudad de Chiclayo, Chucas (2016) realizó una investigación sobre conductas antisociales y resiliencia en adolescentes infractores, participaron 126 adolescentes entre los 14 y 18 años de edad reclusos en un centro penitenciario juvenil ubicado en el distrito de Pimentel. Empleó el Cuestionario de conductas antisociales y delictivas (A-D) de Nicolás Seisdedos Cubero y la Escala de resiliencia para adolescentes (ERA) de Prado & Aguilar. Reportó que no existe una relación

significativa ente conductas antisociales y resiliencia, también observó que en la variable conductas antisociales se encuentra mayor incidencia en la categoría significativa, indicando que ya se comete la conducta desadaptada haciendo uso de utensilios punzocortantes, seguido de la categoría muy significativo, lo que indica la existencia de estos comportamientos, haciendo uso de armas de fuego, también encontró con menor predominio en el nivel poco significativo, es decir que existe la probabilidad de realizar las mencionadas conductas.

Por su parte, Rivera y Cahuana (2016) investigaron la influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes no institucionalizados. La muestra consistió en 929 alumnos de secundaria entre 13 y 17 años de edad, emplearon la sub-escala de conductas antisociales de la Escala de Conductas Antisociales y Delictivas (A-D). Encontraron que el funcionamiento familiar, en ambos sexos, y el número de hermanos, en los varones, son factores protectores frente a las conductas antisociales. Los factores de riesgo son: maltrato infantil y violencia entre los padres, en las mujeres; además del consumo de alcohol en los padres, para ambos sexos. Reportaron que en Arequipa los adolescentes varones presentan más conductas antisociales que las mujeres.

Por otro lado, Rosales (2014) realizó una investigación con el objetivo de describir las características de la conducta antisocial en 421 adolescentes escolares de una Institución Educativa del cono sur de Lima, utilizó el Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y la Adolescencia (CASIA). Encontró una prevalencia general de 28,3% de conducta antisocial, la presencia de la conducta antisocial fue significativamente mayor en los varones (38%) predominando conductas como:

golpear, insultar, amenazar, decir lisuras y malas palabras, faltar el respeto al profesor, quitar objetos o dinero a otros chicos, coger dinero de casa, escaparse de casa, daño y destrucción de objetos ajenos y públicos, pintar paredes, fumar, consumo de droga, y en las mujeres (18%) siendo la conducta de mentir la que predominó. También reportó que este problema se incrementa en los adolescentes de edades y grados mayores, siendo mayor en los adolescentes de 17 a 18 años y significativamente mayor en 5° año de secundaria en los actos: consumo de bebidas alcohólicas, faltar a clases, hacer burlas a otros chicos.

En nuestro país son varias las investigaciones que en la medición de la conducta antisocial (Arosquipa, 2017; Chucas, 2016; Hachamiza, 2016; Rivera y Cahuana, 2016) emplearon el Cuestionario de conductas antisociales y delictivas (A-D), sin embargo, en la elección del instrumento se tomó en cuenta los hallazgos de Castillo Coelo (2016), quien realizó un estudio de las propiedades psicométricas de este cuestionario en estudiantes de secundaria de 5 instituciones educativas, nacionales, privadas y parroquiales de la región Callao, en una muestra de 678 participantes de ambos sexos.

En relación a la consistencia interna del Cuestionario de conductas antisociales y delictivas (A-D), Castillo Coelo (2016) reportó que el coeficiente de fiabilidad obtenido por método dos mitades fue satisfactorio, lo que no sucedió con la validez de constructo que examinó a través del análisis factorial exploratorio. Concluyendo que el instrumento, en su versión actualizada el 2004, no reúne las propiedades psicométricas adecuadas para evaluar las conductas antisociales y conductas delictivas. Por lo que para la presente investigación se optó por buscar otro instrumento.

1.2.2 Antecedentes internacionales

A continuación se describen algunos realizados en otros países sobre la inteligencia emocional relacionado a otros constructos como conducta agresiva, el bienestar personal, el rendimiento académico, etc.

El estudio de Puertas-Molero et al. (2020) es un meta-análisis en el cual analizan los efectos que han tenido las intervenciones en la Inteligencia Emocional, comparando la etapa educativa en la que se desarrollan, duración de la implementación y naturaleza de los instrumentos que se ha utilizado para su evaluación. Consideraron 7 países en los que se implementaron los programas, siendo España el país que más implementaciones ha llevado a cabo, seguido de Estados Unidos y Reino Unido. Señalan que en la última década se han implementado más programas con la finalidad de mejorar la Inteligencia Emocional en estudiantes, debido a la gran cantidad de alumnos que poseen problemas de estrés, ansiedad y depresión. Reportaron que el 90% de las implementaciones producen altos efectos positivos en los estudiantes, mejorando sus habilidades emocionales y sociales, dotándolos de la capacidad para aprender a afrontar las dificultades académicas surgidas diariamente en clase, así como a regular sus emociones. Los programas con mejores resultados son los que se dieron en el nivel Primaria. También revelaron que aquellas intervenciones que mejores resultados mostraron fueron aquellas que han utilizado para su evaluación instrumentos de rasgos de personalidad, frente a los Test de ejecuciones.

Por su parte, Broc (2019), empleando el Inventario de Cociente Emocional en su versión para adolescentes EQ-i:YV, de Bar-On adaptado a la población española por investigadores de la universidad de Murcia en 2012 comparó los resultados en su

muestra de 345 alumnos de educación secundaria obligatoria en un centro público de Zaragoza. Concluyó que no hay prácticamente diferencias en función del sexo en los factores que mide este instrumento, además que existen diferencias estadísticamente significativas entre los varones y las mujeres en la escala estado de ánimo, superior en los varones, frente a las mujeres, lo que podría indicar una mayor estabilidad emocional en los varones, aunque no excesiva. En la dimensión Adaptabilidad mayor en los chicos que en las chicas. Finalmente en el Interpersonal, las chicas aventajan a los chicos. En todas las demás dimensiones no se constatan diferencias estadísticamente significativas.

Por otro lado, Buitrago, Herrera, y Cárdenas (2019) realizaron un estudio comparativo del coeficiente emocional de niños entre 8-10 años y adolescentes tempranos de 11-16 años, en tres provincias del departamento de Boyacá en Colombia. Contaron con una muestra inicial de 1876 estudiantes, del cual eliminaron los casos inválidos, haciendo uso del índice de inconsistencia del Bar On EQ-i: YV, obteniendo una muestra final de 1451 estudiantes, siendo el 50,1% niñas y el 49,9% niños. Empleó el Inventario de Coeficiente Emocional: Versión Juvenil [EQ-i: YV] (Bar-On & Parker, 2000), reportó que la mayor parte de los estudiantes se ubica en la media en todas las escalas analizadas, presentando mayor puntuación en las escalas intrapersonal, adaptabilidad, estado de ánimo e impresión positiva. También halló diferencias estadísticamente significativas en cuanto al manejo del estrés y la adaptabilidad en función de la edad, siendo mejores las puntuaciones de los niños de 8 a 10 años frente a los adolescentes de 11-16 años.

En España, Inglés et al., (2014), examinaron la relación entre inteligencia emocional rasgo y los componentes motor (agresividad física y agresividad verbal),

cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva. Emplearon el Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) y el Aggression Questionnaire Short version (AQ-S) en una muestra de 314 adolescentes de 12 a 17 años. Los resultados indicaron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo que sus iguales con puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira. Este patrón de resultados fue el mismo tanto para la muestra total como para chicos, chicas y los grupos de edad de 12-14 años y 15-17 años. En base a sus resultados señalaron que el involucrarse en peleas o sentirse capaz de golpear a otros por algún motivo, así como el presentar pensamientos negativos sobre los demás y sobre la vida son los aspectos más relacionados con las dificultades para gestionar las emociones (propias y ajenas). Además, notaron que el amenazar o insultar a otras personas está especialmente vinculado con una gestión ineficiente de las emociones en el caso de las mujeres.

En tanto, Ferragut y Fierro (2012), realizaron en Colombia un estudio para analizar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Participaron 166 estudiantes de último ciclo de primaria de entre 9 y 12 años. Para evaluar la inteligencia emocional, se empleó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey y colaboradores (1995), para el bienestar personal aplicaron la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad y para el rendimiento académico registraron distintas variables, donde la principal fue la nota media. Comprobaron la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, no así entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

También se revisaron estudios sobre la conducta antisocial y su relación con otros constructos.

El estudio de Díaz y Morral (2018) con adolescentes españoles para conocer la relación entre el consumo de alcohol, la conducta antisocial y la impulsividad, en una muestra compuesta por 212 adolescentes con edades entre los 12 y los 18 años. Emplearon la Escala Rutgers Alcohol Problem Index (RAPI) para evaluar el consumo de alcohol, la Escala de Conducta Antisocial y Delictiva en Adolescentes, y la Escala de Impulsividad de Barratt para la conducta antisocial. Los resultados mostraron que las variables que mejor predicen la conducta antisocial en adolescentes son el consumo de alcohol y la impulsividad cognitiva; en cuanto a la conducta antisocial comprobaron que sí existen diferencias significativas entre hombres y mujeres siendo estas a favor de las mujeres.

Por su parte, Garaigordobil (2017) investigó las relaciones que existen entre la conducta antisocial, la implicación en situaciones de bullying/cyberbullying y las estrategias de resolución de conflictos en una muestra de 3,026 participantes de 12 a 18 años, varones y mujeres inscritos en centros públicos y privados del País Vasco. Encontró que los adolescentes y jóvenes de ambos sexos con altas puntuaciones en conducta antisocial estaban significativamente más implicados en situaciones de bullying y cyberbullying en todos sus roles (víctimas, agresores y observadores) y usaban significativamente más estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos interpersonales. También señala que no solo agresores y víctimas de bullying y cyberbullying, sino también aquellos que observan situaciones de acoso (presencial y tecnológico), los espectadores, los observadores, también tienen más conducta

antisocial y utilizan más estrategias agresivas de resolución de conflictos que aquellos que no están implicados en situaciones de acoso.

En España; Roncero, Andreu y Peña (2016) analizaron diversos estudios y teorías que intentan explicar la relación entre las conductas agresivas y conductas antisociales en la adolescencia con determinados procesos cognitivos distorsionados que interfieren en la percepción y comprensión de los eventos o experiencias. Encontraron similitudes entre las teorías, que consideran las distorsiones cognitivas como una variable mediadora fundamental entre los factores situacionales y la emisión de comportamientos antisociales. Mencionan que las teorías conciben las distorsiones cognitivas como el resultado de la influencia de los procesos de aprendizaje (condiciones ambientales) sobre los factores personales de predisposición biológica.

En México, Gaeta y Galvanovskys (2011) estudiaron la propensión a las conductas antisociales y delictivas en 150 estudiantes de secundaria y preparatoria, de entre 12 y 20 años de edad. Emplearon el Cuestionario A-D, conductas antisociales delictivas (Seisdedos, 1995). Comprobaron que los hombres son más propensos que las mujeres a realizar conductas antisociales y delictivas, así como un comportamiento antisocial más agresivo, en conductas como pelearse con otros (con golpes, insultos o palabras ofensivas). Más mujeres, por su parte, indicaron hacer trampas (en examen o información de resultados) y llegar tarde al colegio o reunión. También que adolescentes que viven con un solo padre mostraron propensión a estas conductas, comparados con los que viven con ambos padres; entre 18 y 20 años mostraron más propensión a este comportamiento, que los de 12 a 14 años.

En Colombia, Sanabria y Uribe (2009) estudiaron las manifestaciones de la conducta antisocial y delictiva en una muestra conformada por 179 adolescentes, 72 infractores de ley y 107 no infractores, entre los 12 y los 18 años de edad, hallaron que existen diferencias significativas entre los adolescentes de 12 a 13 años y los de 16 a 17 años y 18 años, siendo los últimos quienes más presentaron estos comportamientos. Los varones presentan una media mayor en la conducta antisocial y en la conducta delictiva comparada con las mujeres, siendo diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados de las diversas investigaciones muestran tanto a nivel nacional e internacional, que la presencia de conductas antisociales está relacionado a diversos factores, por lo tanto existe la necesidad de estudiarlos para profundizar en el conocimiento, prevención e intervención.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Establecer las propiedades psicométricas (validez de constructo y confiabilidad) del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA-Completa y del Cuestionario de conductas antisociales CASIA.
2. Describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.

3. Comparar la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra, según el sexo, edad y año de estudios.
4. Describir los niveles de conducta antisocial en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.
5. Comparar la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra, según el sexo, edad y año de estudios.

1.4 Justificación e importancia de la investigación

Con la presente investigación, se pretende contribuir con antecedentes científicos que posibiliten ampliar el conocimiento de la relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria, siendo un aporte teórico y estadístico.

En la misma línea, y de manera particular contribuirá al conocimiento de la relación entre estas variables investigadas en los estudiantes de secundaria de la institución educativa evaluada, así también determinar los niveles de cada una de estas, contrastando con los resultados de otras investigaciones de nuestro medio y el de otros países. Del mismo modo, nos permitirá analizar las características tanto de la inteligencia emocional como de la conducta antisocial en comparaciones según el sexo, grupos de edad y año de estudio.

De esta manera los resultados del estudio tienen una relevancia en el ámbito educativo pues permiten visibilizar la situación de los estudiantes, concientizando y evidenciando la necesidad de atender la inteligencia emocional, afortunadamente en los últimos años se avista, aunque aún de manera insuficiente un avance hacia este objetivo, pues la educación emocional se ha convertido en una tarea primordial en el área

educativa, la mayoría de los padres, tutores y docentes considera necesario el dominio de estas habilidades para un adecuado desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos.

En ese sentido, los resultados de la investigación tendrán implicaciones prácticas para la intervención psicoeducativa y permitirá mostrar la necesidad de diseñar e implementar programas de intervención socioemocional para prevenir y/o reducir la conducta antisocial en los estudiantes durante toda la formación educativa.

Finalmente se procura un aporte social, promoviendo una educación basada en valores, con educación emocional orientada al bienestar individual y social, que serán aspectos claves para un desarrollo psicológico integral. Esto podrá ayudar a los estudiantes a enfrentarse adecuadamente a la compleja etapa de la adolescencia. Por consiguiente, en la prevención de trastornos emocionales y del comportamiento, así como en la promoción de actitudes saludables para la sociedad.

1.5 Hipótesis de investigación

1.5.1 Hipótesis general

- Hi: Existe relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.

1.5.2 Hipótesis específicas

En la investigación se utilizan técnicas de estadística inferencial, para lo cual es necesario formular hipótesis estadísticas, las cuales deberán ser sometidas a contrastación estadística.

Para los objetivos específicos 2 y 4 no se formulan hipótesis estadísticas por ser objetivos descriptivos. Entonces tenemos las siguientes hipótesis específicas.

1. Hipótesis específica 01:

Hi: Existe diferencias entre los promedios de inteligencia emocional en función del sexo, edad y año de estudios en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.

2. Hipótesis específica 02:

Hi: Existe diferencias entre los promedios de conducta antisocial según sexo, edad y año de estudios en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.

II. Marco Teórico

Para una mejor comprensión de las variables que se investigan en el presente trabajo, se revisa a continuación las definiciones y modelos explicativos, en primer lugar de la inteligencia emocional y posteriormente se revisa las conceptualizaciones y modelos que explican la conducta antisocial.

2.1. Bases teóricas sobre la Inteligencia Emocional

Con la presentación del término Inteligencia Emocional en el año 1995 en el libro de Daniel Goleman se notó un creciente interés sobre la trascendencia de las emociones y la inteligencia emocional en la vida cotidiana (Extremera y Fernández-Berrocal, 2016).

Desde entonces, son diversas las contribuciones teóricas en cuanto a definiciones y modelos explicativos que establecen dimensiones de este constructo, las cuales se revisan a continuación.

2.1.1. Definiciones de inteligencia emocional

Respecto a la conceptualización de la inteligencia emocional, las primeras contribuciones teóricas fueron aportadas por Salovey y Mayer en 1989-1990 (como se citó en Ugarriza y Pajares, 2005), definieron como la habilidad para monitorear nuestros propios sentimientos y emociones y la de los demás, para discriminar entre ellas y usar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones.

Por su parte Goleman (1995), reveló la importancia de la inteligencia emocional frente a la inteligencia cognitiva para alcanzar el éxito en la vida, señalando que las

habilidades emocionales, serán los que determinarán el éxito del esfuerzo y los logros que podrá alcanzar en la vida.

En ese sentido, planteó definiciones de la inteligencia emocional concibiéndolo como un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, el celo y la persistencia, así como la habilidad para motivarse a sí mismo, la habilidad para controlar los impulsos, retardar la gratificación, regular los estados de ánimo propios, evitar el estrés y mantener la esperanza (Goleman, 1998).

Desde otra perspectiva, Mayer y Salovey en 1997 (como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), conceptualizaron la inteligencia emocional a través de cuatro habilidades básicas: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Otro aporte importante es la propuesta de Bar-On (1997), quien concibe la inteligencia emocional como el conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del ambiente para lograr el éxito en la vida.

En el mismo sentido, la inteligencia emocional también es definida como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones de nosotros mismos y en nuestras relaciones, y de utilizarlos para guiar el pensamiento y la acción determinando nuestro potencial para aprender habilidades prácticas (Interconsulting Bureau, 2014).

2.1.2. Modelos de inteligencia emocional

Las diversas conceptualizaciones sobre la inteligencia emocional originaron planteamientos teóricos sustentados empíricamente en investigaciones con instrumentos que evalúan este constructo, los cuales brindan descripciones y permiten analizar los componentes o factores. Estas se han clasificado en tres categorías generales: los “modelos mixtos”, los “modelos de habilidad” y “otros modelos” que complementan a los primeros. Los cuales se revisan a continuación:

A. Modelos mixtos

Desde estos modelos la inteligencia emocional es considerada como aspectos de personalidad y es evaluada con instrumentos muy similares a las de personalidad, manifestada y asociada en la evaluación a las conductas de empatía, asertividad, optimismo, impulsividad, motivación, autoconciencia y felicidad (Chamarro y Orbest, 2004). Entre los modelos mixtos tenemos:

- ***El modelo de Goleman***

El planteamiento de Goleman (1995) se enmarca dentro de los modelos mixtos, sostiene que la inteligencia emocional comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás.

Según Guerrero (2014) el modelo de Goleman acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la Inteligencia emocional en contraposición con la propuesta de Bar-On quien afirma que la inteligencia emocional es no cognitiva. Señala también que defiende la idea que el cerebro emocional es anterior al racional.

Así pues, Goleman en 1995 (como se citó en Castro, 2016; Guerrero, 2014; Chamarro y Orbest, 2004), propone cinco dimensiones de la inteligencia emocional que se describe a continuación:

- a. ***Autoconocimiento (Self-awareness)***. Es la capacidad de reconocer las propias emociones en el momento en que ocurren, así como de sus efectos en otros y tener conciencia de los estados internos, de los recuerdos y las intuiciones.
- b. ***Autorregulación (Self-management)***. Es la capacidad para controlar las propias emociones de manera apropiada, redireccionar los impulsos negativos y recursos internos, para lograr un control que moviliza hacia la adaptación de los sentimientos al momento.
- c. ***Motivación (Motivation)***. La persona aprende a motivarse a sí mismo, facilitado por las tendencias emocionales que guían hacia el logro de metas con energía y persistencia.
- d. ***Empatía (social-awareness)***. Consiste en la capacidad para reconocer las emociones ajenas, las necesidades y las preocupaciones de los otros y tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales.
- e. ***Habilidades sociales (Relationship management)***. Consiste en la capacidad de manejar las relaciones y construir redes de trabajo, manejando las emociones propias y de los demás, empleando de manera efectiva habilidades sociales que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

Otro ejemplo de modelos mixto es el propuesto por Bar-On puesto que combina habilidades consideradas como cognitivas, por ejemplo: solución de problemas; con

otras habilidades no cognitivas, entre ellas el optimismo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; citado por Fernández, 2011).

- ***El modelo de Bar-On***

Reuven Bar-On en 2006 (como se citó en Guerrero, 2014) fundamenta su propuesta en la teoría de Darwin, quien resalta la importancia de las emociones como medio de supervivencia y adaptación, también considera la teoría de Thorndike rescatando la inteligencia social y en la teoría de Weschler sobre la importancia de los factores no intelectuales de la inteligencia, finalmente en el constructo alexitimia propuesta por Sifneos en 1972, para definir la falta de emociones, explicando la dificultad para expresar en palabras el propio estado emocional. Posteriormente se profundiza en la descripción de los componentes de inteligencia emocional propuestos por Bar-On puesto que es la base teórica en el cual se fundamente el instrumento empleado en el estudio.

B. Modelos de habilidades

Son aquellos que sostienen el constructo de inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional, y no incluyen componentes de factores de personalidad (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). El modelo propuesto por Mayer y Salovey en 1990 representa este modelo, conocido también como el modelo cognitivo de la inteligencia emocional (como se citó en Ferragut y Fierro, 2012).

Tras realizar investigaciones y revisar su modelo Mayer y Salovey reformularon su planteamiento con nuevas aportaciones en 1997 y en el año 2000, mejorando su propuesta hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y por ende, uno

de los más populares (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Estos autores proponen un conjunto de habilidades que se aprenden a dominar de manera secuencial, al estar estructurado jerárquicamente es necesario el logro de la capacidad más básica para aprender los más elevados. A continuación se describe en qué consiste cada habilidad:

- a. ***Percepción, evaluación y expresión emocional.*** Referido a la habilidad para identificar y reconocer las propias emociones, los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan en uno mismo; y en los demás, prestando atención a la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz, discriminando la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)
- b. ***Facilitación emocional del pensamiento.*** Implica la habilidad para considerar las emociones en el momento de razonar o solucionar problemas, ayudando la toma de decisiones, direccionando nuestra atención en lo que realmente es importante, definiéndose como la capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o sonido, usar la emoción para facilitar el razonamiento; por ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad y cierto nivel de tensión en los alumnos les permite memorizar y razonar mejor (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).
- c. ***Compresión emocional.*** Descrito como la habilidad para etiquetar y categorizar las emociones, para interpretar el significado de las emociones complejas, contiene la habilidad para reconocer las transiciones de un estado emocional a otro y la

aparición de emociones simultáneas y contradictorias (sentimientos de amor y odio hacia una misma persona) resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; García-Fernández, y Giménez-Mas, 2010).

d. *Regulación reflexiva de la emociones.* Hace referencia a la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, la que incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos y reflexionar sobre la utilidad de la información que acompaña a la emoción para aprovecharla o descartarla, regulando las emociones propias o ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas, para lograr un crecimiento emocional e intelectual (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Este modelo ofrece la posibilidad de medir la inteligencia emocional, a través de cuestionarios y auto-informes, siendo el principal el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48).

Por su parte Goleman (como se citó en Interconsulting Bureau, 2014) distingue el modelo de Salovey y Mayer como un modelo de habilidad mental; identifica la propuesta de Bar-On como un modelo dentro del contexto de la personalidad, como un “modelo del bienestar” y, conceptualiza su propio modelo como una “teoría de ejecución” de competencias emocionales aplicado al mundo laboral y empresarial.

C. Otros modelos

En tanto, García-Fernández y Giménez-Mas (2010) proponen un modelo integrador del constructo inteligencia emocional, consideran que tiene dimensiones

internas y externas. Los aspectos internos son características idiosincrásicas del individuo, no necesariamente han de ser innatas sino que pueden ser adquiridas mediante el aprendizaje y/o conocimiento; son: la responsabilidad, el sentido común, la persuasión y la capacidad de aprender. Mientras que los aspectos exógenos o externos son comportamientos a partir de la adaptación del entorno, son: empatía, la capacidad para relacionarse, la capacidad para comunicarse, habilidad de crear modelos mentales, la voluntad, y la capacidad para adaptarse al entorno.

En la actualidad existen diversos modelos de IE, sin embargo cada uno de estos difiere en las dimensiones que lo componen y proponen sus investigadores. En la siguiente Tabla se presentan varios modelos existentes de la inteligencia emocional y sus dimensiones.

Tabla 1

Modelos y dimensiones de inteligencia emocional

Autores	Dimensiones
Salovey y Mayer, 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y expresión de las emociones - Utilización de las emociones - Regulación de las emociones
Goleman, 1995	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Empatía - Autorregulación - Gestión de las relaciones - Automotivación
Mayer y Salovey, 1997	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción, valoración y expresión de las emociones - Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional intelectual - Facilitación emocional de pensamiento - Comprensión y análisis de las emociones
Bar-On 1997a, 1997b	<ul style="list-style-type: none"> - Intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia) - Interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social) - Adaptación (solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad) - Manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos) - Estado de ánimo general (felicidad y optimismo)
Cooper y Sawaf, 1997	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización emocional, alquimia emocional, agilidad emocional y profundidad emocional

Goleman, 1998	- Autoconciencia (autoconciencia emocional, autoevaluación adecuada y autoconfianza) - Autorregulaciones (autocontrol confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad e innovación) - Automotivación (motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo) - Empatía (empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de la diversidad) - Habilidades sociales (liderazgo, comunicación, influencia, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, catalización del cambio, gestión de conflictos y capacidades de equipo)
Weisinger, 1998	- Autoconciencia - Gestión emocional - Automotivación - Habilidades de comunicación efectiva - Pericia interpersonal - Orientación emocional
Higgs y Dulewicz, 1999	- Conductores (motivación e intuición) - Limitadores (responsabilidad y elasticidad emocional) - Facilitadores (autoconciencia, sensibilidad interpersonal e influencia)
Petrides y Furnham, 2001	- Adaptabilidad - Asertividad - Valoración o percepción emocional de uno mismo y los demás - Expresión emocional - Gestión emocional de los demás - Regulación emocional - Baja impulsividad - Habilidades de relación - Autoestima - Automotivación - Competencia social - Manejo de estrés - Empatía - Felicidad - Optimismo

Nota. Tomado de Pérez-González, Petrides, y Furnham (2007).

2.1.3. Modelo de Bar-On sobre la inteligencia emocional

El modelo de Bar-On (1997) es un enfoque multifactorial que concibe la inteligencia emocional conformada por los siguientes componentes: 1) capacidad de reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos; 2) capacidad de entender cómo se sienten los otros y relacionarse con ellos; 3) capacidad para manejar y controlar emociones; 4) capacidad para manejar el cambio, adaptarse y resolver problemas de

naturaleza interpersonal; y 5) capacidad de generar un efecto positivo y estar automotivado (como se citó en Fernández, 2011). Estos cinco componentes los subdividió en quince áreas, cada componente está comprendido en el instrumento con el que Bar-On contribuyó a la investigación del constructo.

2.1.4. Componentes de la Inteligencia Emocional según Bar-On

A continuación se describe los 5 componentes de la inteligencia emocional descritos por Bar-On en 1997 (como se citó en Ugarriza y Pajares, 2005; Ugarriza y Pajares, 2004).

- 1. Componente Intrapersonal.** Evalúa el sí mismo, el yo interior. En esta área es importante la comprensión de los estados emocionales, incluyendo la posibilidad de que uno experimenta múltiples emociones. Comprende los siguientes subcomponentes: *comprensión emocional de sí mismo* (CM), que es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos; *asertividad* (AS), que es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva; *autoconcepto* (AC), que es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, nuestras limitaciones y posibilidades; *autorrealización* (AR), que se refiere a la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo; e *independencia* (IN): que es la habilidad para autodirigirse, sentir seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y tomar decisiones siendo independientes emocionalmente.

2. **Componente Interpersonal.** Implica desarrollar las habilidades para discriminar las emociones de los demás, basándose en gestos y situaciones expresivas que tienen algún grado de consenso en la cultura en cuanto a su significado emocional. Asimismo, es la capacidad para involucrarse empáticamente y sintonizar con las experiencias emocionales de los otros y la habilidad para comprender que, en ocasiones, los estados emocionales internos no corresponden con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. Conformado por los subcomponentes siguientes: *empatía* (EM), que es la habilidad de percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás; las *relaciones interpersonales* (RI), es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad; y la *responsabilidad social* (RS), referida a la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

3. **Componente adaptabilidad.** Evalúa la habilidad para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Comprende por los subcomponentes: *solución de problemas* (SP), que consiste en la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas; la *prueba de la realidad* (PR), referido a la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo); y la *flexibilidad* (FL), que es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

4. **Componente Manejo del Estrés.** Hace referencia a la capacidad del control propio para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes. Comprendido por: *tolerancia al estrés* (TE), definido como la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin desmoronarse, enfrentando activa y positivamente el estrés; y el *control de los impulsos* (CI), que es la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

5. **Componente Estado de Animo General:** se trata de alcanzar la capacidad emocional de autoeficacia, lo cual significa que uno acepta sus experiencias emocionales únicas y excéntricas o culturalmente convencionales. Comprendido por los subcomponentes: *felicidad* (FE), que es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos; y *optimismo* (OP), que es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

2.2. Bases teóricas sobre la Conducta antisocial

Se revisa los conceptos desde el punto de vista de diversos investigadores, las características de la conducta antisocial, los modelos que explican y las diferencias con otros constructos, los factores de riesgo y las posibles consecuencias de presentar este tipo de conductas.

2.2.1. Conceptualización de la conducta antisocial

Desde la concepción de Kazdin y Bucla-Casal (1994) la conducta antisocial es cualquier conducta que infrinja con las reglas y expectativas sociales importantes y/o

una acción contra el entorno, incluyendo a personas y propiedades, que encierran una serie de actividades que están asociadas, entre ellas acciones agresivas, hurtos, vandalismo, piromanía, mentira, absentismo escolar y huidas de casa.

Por su parte, López (2006) compartiendo la misma conceptualización agrega que tales conductas son observables en jóvenes delincuentes y en menores bajo tratamiento clínico, sin embargo, algunas conductas pueden observarse en el curso normal del desarrollo evolutivo del menor, manifestándose en un periodo de tiempo, más o menos breve, desaparecen posteriormente, de forma súbita o gradual, sin implicar conflictos serios con el entorno.

Por otro lado, Seisdedos (2004) refiere que la conducta antisocial comprende comportamientos no expresamente delictivos aunque si desviados de las demás normas y de los usos sociales considerados deseables, y de comportamientos que suelen estar fuera de las leyes, la trasgresión de normas de la sociedad a la que el individuo pertenece, causada por la acción humana, siendo cualquier hecho que viole las reglas sociales o vaya contra los demás y que produce un delito, entendido este como toda conducta humana externa, culpable, penalmente antijurídica y punible, cuando encaja en las descripciones del tipo legal y tiene señalada, en el Código Penal, una pena grave o menos grave.

En tanto que Mirón y Otero en 2005 (como se citó en León, 2018), sostienen que la conducta antisocial es aquella que rompe con las normas y que está ampliamente extendida en la población joven, además de estar sujetas a distintas clases sociales, abarcan conductas que van desde la desobediencia crónica hasta el asesinato teniendo en cuenta como única característica la edad del sujeto.

Desde el punto de vista de Peña y Graña (2006), la conducta antisocial hace referencia a un patrón de comportamiento que aparece en la infancia o adolescencia, caracterizado por violar o transgredir las normas establecidas por la sociedad o los derechos de los demás, que puede limitarse a una fase evolutiva del menor o acentuarse como en persistente de comportamiento.

Los autores exponen que las conductas antisociales pueden cumplir criterios legales para ser denominados como delitos (p. ej. robar, vandalismo), también pueden cumplir criterios diagnósticos para ser considerados como parte de un trastorno psicológico (p. ej. trastorno disocial). Pueden estar asociadas a comportamientos agresivos y/o violentos (p. ej. Homicidio, abuso sexual) o no cumplir ninguna de estas acepciones (p. ej. Absentismo escolar). Existiendo una gran variedad de dichas conductas.

Por su parte, González (2011) define la conducta antisocial como:

Todas aquellas conductas que transgreden las normas sociales y los derechos de los demás, que mantienen un signo claramente disruptor en los diferentes ambientes en los que se mueve el sujeto y que presentan unas consecuencias negativas inmediatas tanto para el niño como para las demás personas con las que interactúa (p. 79)

Para el propósito de la presente investigación, se hará uso del término conducta antisocial desde una aproximación conductual, haciendo referencia a cualquier tipo de conducta que conlleve a infringir las reglas o normas sociales y/o sea una acción contra los demás, independientemente de su gravedad o de las consecuencias jurídicas, desde un contexto social posibilitando una prevención e intervención temprana en el problema de conducta antisocial.

2.2.2. *Características de la conducta antisocial*

Kazdin y Buela-Casal (2006) advierten que ante la existencia de conductas antisociales que surgen en el curso del desarrollo normal, es necesario contrastarlos con las características del ciclo vital, antes de catalogarlo como trastorno de conducta. Además, para hablar de una gravedad clínica se debe tener en cuenta una serie de características (López, 2006). Las características que determinan los niveles clínicos de la conducta antisocial son:

- a. ***La frecuencia*** o el grado en que un niño se ve envuelto en conductas antisociales (López, 2006). Por ejemplo la frecuencia en la que un niño participe de peleas, sustracciones y mentiras determina si la conducta requiere atención o no (Kazdin y Buela-Casal, 2006).
- b. ***La intensidad*** de la conducta, pues su importancia viene determinada por la magnitud de las consecuencias de la conducta cuando ésta se presenta (Kazdin y Buela-Casal, 2006). Las conductas peligrosas de agresión contra otros, como intentar herir o amenazar con un arma a un familiar, torturar o matar una mascota, prender fuego o agresión con objetos contundentes, pueden ser de baja frecuencia, pero la gravedad al llevarlo a cabo y la magnitud de sus consecuencias, requieren una atención clínica o legal (López, 2006).
- c. ***La repetición y la cronicidad***, una conducta aislada podría no llamar la atención de los demás hacia el niño, pero, la repetición de la acción y prolongación del historial de la conducta en el espacio y el tiempo confiere a las conductas una mayor significación (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

d. *La magnitud o constelación de las conductas antisociales*, se refiere a la presencia de distintas conductas antisociales juntas, de manera que hay mayor variedad de conductas antisociales y el pronóstico es peor (López, 2006). Los niños que presentan un tipo de conducta antisocial son más propensos a mostrar otros problemas, y la forma en que un niño es incontrolable puede determinar si requiere tratamiento o no (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

2.2.3. *Modelos explicativos de la conducta antisocial*

Existen enfoques que intentan una aproximación teórica para explicar el origen y el mantenimiento de la conducta antisocial, se revisan a continuación.

A. Teorías neurobiológicas

Las *teorías biológicas* intentan determinar la existencia de factores de tipo hereditario que influyan en el desarrollo de conductas delictivas. Fue Cesar Lombroso su primer y más simbólico representante quien se basó en la teoría de Darwin y planteó que un gran porcentaje de los delincuentes son natos, quienes por herencia, su evolución quedó estancada en un estadio anterior al ser humano, esta fase fue denominada como atavismo, según esta teoría, los intentos sociales o estatales por modificar los comportamientos delictivos sería inútil (León, 2014; citado por Mayorga, 2018).

Desde la línea de las teorías biológicas de factores individuales los investigadores postulan que un bajo nivel de inteligencia está relacionada con la conducta criminal. Además, recopilan evidencias de la influencia que ejercen algunos factores de la personalidad en la conducta delictiva (Mayorga, 2018).

Por su parte, Fariña, Vásquez y Arce (2011) mencionan investigaciones circunscritas en el *enfoque biopsicologico* que subrayan la relación entre la conducta

antisocial y algunos factores con notable carga biológica, entre ellos: los procesos bioquímicos como la testosterona, la adrenalina, la noradrenalina, la serotonina; los instintos de supervivencia; las disfunciones electroencefalográficas; las alteraciones cromosómicas, el Trastorno de Atención con Hiperactividad como indicadores significativo de inicio temprano de la conducta delictiva, alta impulsividad y la influencia genética (Andrés-Pueyo y Redondo, 2007; como se citó en Fariña, et al., 2011).

Desde el *modelo bioquímico* se justifica el tratamiento farmacológico (Fariña, et al., 2011), sin embargo, no alcanza la suficiente validez, puesto que la conducta antisocial estaría motivada tanto por factores internos y externos al organismo, así lo afirmó Caprara en 1981 (como se citó en Fariña, et al., 2011).

Desde el *modelo neuropsicológico* se postula que el funcionamiento de las estructuras neurofisiológicas están directamente relacionadas con el funcionamiento psicológico, específicamente la relación entre el hipotálamo, la motivación y la emoción, destacando la influencia de las estructuras cerebrales (las límbicas del cerebro anterior, la amígdala y el septum) en la manifestación de la conducta delictiva. Así también, incluye investigaciones que relacionan lesiones y anomalías del cerebro emocional con las conductas antisociales y delictivas (Fariña, et al., 2011)

B. Teorías psicológicas

Mayorga (2018) menciona teorías de esta línea que explican la conducta agresiva desde el presupuesto de que son los procesos psicológicos los que guían la forma de interpretar los estímulos a los que se ve expuesto el individuo y la forma de responder a ellos.

En esta línea está la *teoría psicoanalítica*, su representante Sigmund Freud a inicios del siglo XX, concibe a la conducta agresiva como innata al ser humano y sugiere que todo sujeto atraviesa una serie de etapas a lo largo de su desarrollo, en algunos casos estas etapas pueden ser afectadas, por ejemplo, la inadecuada interacción entre los impulsos y las imposiciones sociales crea un conflicto intrapsíquico dentro del desarrollo de la personalidad, lo que causa frustración en el sujeto que lo traslada al inconsciente y lo lleva a desplegar mecanismos de defensa que pueden desencadenar perturbaciones de la personalidad como la conducta agresiva o delictiva (Freud, 1920; como se citó en Mayorga, 2018).

Por su parte, la *teoría de la personalidad de Eysenk* (1970, 1976, 1978; como se citó en Fariña et al., 2011) plantea que la conducta delictiva surge de la influencia de las variables ambientales que rodean al sujeto, combinadas con una predisposición genética, explica la conducta delictiva considerando los procesos psicofisiológicos como la emotividad, la excitación y el condicionamiento, que estructuran un determinado tipo de personalidad, que influye en la tendencia de comportamiento del individuo ante determinadas situaciones que afronte en su vida. Plantea tres dimensiones temperamentales con una base fisiológica que es heredable: a) extroversión-introversión, relacionada con la sociabilidad, la impulsividad, la actividad, la vivacidad y la excitabilidad, etc., b) neuroticismo-estabilidad emocional, asociada a la adaptación del individuo al ambiente y a la estabilidad de su conducta en el tiempo, c) psicoticismo, caracterizado por rasgos de frialdad emocional, egocentrismo, impulsividad, falta de creatividad, ausencia de culpa, etc., con algunas posibilidades de distorsionar su realidad, generando cambios confusos en sus pensamientos, emociones y acciones, especialmente relacionada con la conducta violenta o delictiva (Mayorga, 2018).

Desde la *teoría cognitiva*, la conducta antisocial tiene explicación desde los procesos cognitivos, relacionado principalmente a los procesos cognitivos distorsionados que llevan al sujeto a experimentar emociones erróneas que finalmente se manifiestan en conductas inadaptadas (Mayorga, 2018).

En la misma línea, la *teoría de la inteligencia emocional* propuesta por Mayer y Salovey en 1990 (como se citó en Fariña et al., 2011) exponen que la habilidad de procesar adecuadamente la información emocional es necesaria para una conducta adaptada afrontando adecuadamente los retos cotidianos. Desde esta perspectiva, algunos autores como McGuire en 2006 y Sutherland en 1947 (como se citó en Fariña et al., 2011), concluyen que los delincuentes presentan un estilo cognitivo característico, planteando así la existencia de “patrones de pensamiento delictivo”. Estos patrones según Palmer en 2007 (como se citó en Fariña et al., 2011), denotan falta de empatía, dificultad considerable en la toma de decisiones, conducta irresponsable y propensión a autoperibirse como víctimas de la circunstancias.

Desde las *teorías socio-psicológicas*, se analizan la conducta antisocial considerando al sujeto en relación con el ambiente. Con base en la Teoría Familiar Sistémica de Minuchin, Haley y Sameroff; Moreno y Pozueco en 2013 (como se citó en Mayorga, 2018), explican la aparición de la conducta desviada debido a un desajuste en el funcionamiento del sistema familiar, apoyados en el principio de que la conducta humana se desarrolla en base a la interacción de los miembros de la familia como un sistema completo.

Otra teoría que forma parte de este grupo es la que proponen Garrido y Lopez-Latorre en 1995 (como se citó en Mayorga, 2018), quienes proponen la *Teoría neurocognitiva del Aprendizaje o Modelo de Bondad*, considerando la importancia del

ambiente físico y el tipo de relación que el individuo mantiene con su entorno sobre el comportamiento. Los autores explican que si un joven crece en un entorno disfuncional tanto en sus relaciones familiares y sociales, se observa en él mayor percepción de riesgo, baja autoestima, inseguridad, etc., conllevando pensamientos distorsionados sobre los acontecimientos de su vida, siendo su interpretación del mundo sesgada, que malinterpreta la intención de los otros. Por lo que su interacción con los otros está condicionada por una interpretación subjetiva del entorno errónea.

C. Teorías sociológicas y criminológicas

Desde este enfoque, la génesis y la evolución de la conducta delictiva es entendida en función al estudio de los factores ambientales y sociales, explican que la forma en que se organizan como grupo social, es lo que genera o favorece la delincuencia, sin considerar las características individuales de las personas.

La *teoría del aprendizaje social de Bandura* propuesta en 1987 (como se citó en Fariña et al., 2011), es uno de los más conocidos en esta línea. Bandura postula que la observación del comportamiento de otras personas es una fuente de estimulación, antecedente y consecuente de múltiples aprendizajes. Según esta teoría el proceso de aprendizaje se da en tres etapas. Siendo el primero, la etapa de adquisición, en la cual el sujeto adquiere la conducta mediante la observación de conductas que realiza el otro (aprendizaje observacional); y mediante la experiencia directa que se refuerza. En segundo lugar, la reproducción de la conducta; en esta fase la probabilidad de que la conducta adquirida se replique (por ejemplo las conductas violentas), dependerá de varios factores, entre ellas: la exposición del sujeto a situaciones aversivas las cuales permiten identificar la presencia de un modelo, la razón por la que el individuo espera una recompensa por dicha conducta, el control por instrucciones recibidas por parte de

su modelo, un ambiente favorecedor. La tercera fase es el mantenimiento de la conducta, que puede ser a cuatro posibilidades, por reforzamiento directo o las consecuencias positivas derivadas de la conducta, por reforzamiento vicario o la percepción de las consecuencias positivas que otra persona recibió por una conducta, por autoestimulación o autoreforzamiento, por la neutralización de la conducta que lleva al sujeto a evitar la experimentación de las consecuencias negativas que tal conducta podría provocar (Mayorga, 2018).

Las *teorías ecológicas* también están comprendidas en este grupo, la propuesta de Bronfenbrenner en 1987 (como se citó en Frías-Armenta et al., 2003), concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras de cuatro niveles que dependen unos de otros: el Microsistema es el nivel más inmediato en el que se desarrolla el sujeto (ej. La familia); el mesosistema que relaciona dos o más microsistemas; el exosistema integrado por contextos más amplios que influyen en el sujeto aunque este no pertenezca directamente a ellos, y el macrosistema conformado por la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad.

Además de estas teorías descritas, existen otras que se basan en la influencia que el grupo social tiene en la conducta de un sujeto, entre ellas la teoría de la asociación diferencial, la teoría del etiquetamiento, la teoría de la anomia y la tensión, la teoría del control y la teoría de las subculturas (Fariña et al., 2011).

D. Teorías integradoras

Surgieron para compensar las limitaciones de las teorías que intentan explicar desde un enfoque exclusivo las conductas desviadas, pero que no logran prevenir de forma efectiva.

La *teoría del aprendizaje prosocial y antisocial*, su representante Feldman en 1989 (como se citó en Mayorga, 2018), propone que todo ser humano a lo largo de toda su vida está expuesto y tiene la posibilidad de aprender conductas prosociales y antisociales, y es él quien elige la tendencia de su conducta, en base a la interacción de tres variables; la predisposición genética (que hace más o menos vulnerable a algunos sujetos), aprendizaje (un sujeto puede aprender o no de acuerdo a modelo de socialización) y el etiquetado (el sujeto que es etiquetado de delincuente asume un estilo de comportamiento delictivo).

Farrington en 1992 (como se citó en Fariña et al., 2011) propone *la teoría de riesgo/protección*, postula que la conducta inadaptada o delictiva es producto de la exposición del sujeto a los factores de riesgo o protección, este autor señala 12 factores de riesgo: los factores pre y perinatales; hiperactividad e impulsividad; inteligencia baja y pocos conocimientos; supervisión, disciplina y actitudes parentales; hogares rotos, criminalidad parental, familias de gran tamaño, deprivación socioeconómica, influencias de los iguales, influencias escolares, influencias de la comunidad y variables contextuales; las cuales incrementan o disminuyen la probabilidad de las conductas inadaptadas o antisociales

Así mismo, dentro de esta línea tenemos los modelos que enumera Mayorga (2018): el paradigma de la competencia social de Andrew y Bonta en 2010, el modelo del desarrollo social (SDM) de Lopez y Rodriguez-Arias en 2012, el modelo del triple riesgo delictivo propuesto por Redondo en 2008 y la teoría del no-modelo propuesto por Arce y Fariña en 2007.

2.2.4. Dimensiones de la conducta antisocial

González en 2010 propone dos dimensiones que se describen a continuación:

1. ***Antisocial con agresividad.*** Describe conductas que, además de ser antisociales, conllevan agresiones contra personas y animales y también agresiones que destruyen la propiedad privada de una persona. Por ejemplo: agredir física o verbalmente a otra persona, amenazas, peleas, ataques, crueldad con los animales, robo con enfrentamiento, destruir objetos personales (González, 2011).
2. ***Antisocial sin agresividad.*** Incluyen conductas antisociales que específicamente transgreden el orden social y las normas sociales, éticas y morales que regulan el comportamiento interactivo con los demás. Por ejemplo: destruir la propiedad privada y la social, incendiar, robar sin dañar a las víctimas, violar las normas paternas, escolares y sociales, escaparse de casa, de la escuela (González, 2011).

2.2.5. ***Diferencias entre conducta antisocial y otros constructos***

Cuando hacemos referencia a conductas no aceptadas socialmente empleamos términos sin discriminar la diferencia entre sus conceptos, por lo que podemos confundir la conducta antisocial con términos como: conducta problema, conducta agresiva, conducta desviada, conducta delictiva y trastorno de conducta. A continuación se delimita las diferencias.

- a. ***Conducta problema.*** La conducta problema es considerado como el más global, es decir, incluye comportamientos considerados como problemáticos por sus propias características, pero que podrían ser propios del desarrollo evolutivo del niño, por ejemplo, las pataletas del niño al separarse de los padres, peleas con los compañeros. O también podrían ser aquellos comportamientos

desviados de la norma (Peña y Graña, 2006). Entonces las conductas antisociales son una manifestación de las conductas problema.

- b. **Conducta desviada.** Es un término general contenida en las conductas problema, que hace referencia a comportamientos poco frecuentes o molestos para la mayoría de la sociedad, por ejemplo, uso de tatuajes o vestimentas de algunos grupos minoritarios. Así como también, comportamientos que trasgreden las normas sociales o violan los derechos de los demás, es decir, incluye a las conductas antisociales (Peña y Graña, 2006).
- c. **Conducta agresiva.** Es la manifestación de agresión hacia otros o hacia sí mismo, en elevadas frecuencias es solo una de las manifestaciones, pero no el único ni exclusivo, de un patrón de comportamiento antisocial. Existen conductas agresivas que no son consideradas antisociales, por ejemplo, agredir físicamente a otro que te ataca en defensa propia o para defender a un ser querido (Peña y Graña, 2006).
- d. **Conducta delictiva.** Relacionado a la conducta antisocial en numerosos casos, pues la línea de evolución de las conductas antisociales se dirigen hacia la delincuencia, sin embargo, González (2011) aclara que los dos conceptos son diferentes, el primero hace referencia a un trastorno clínico y el otro es un concepto legal, agrega que chicos delincuentes, juzgados por delitos contra la propiedad o contra la salud pública, pueden no necesariamente configurar un trastorno de conducta antisocial; así como, un niño por presentar un trastorno de conducta antisocial, transgredir las normas sociales y acabar en problemas con la justicia, no es un delincuente, ni necesariamente, terminará siéndolo.

- e. **Trastorno de conducta.** Se refiere a niveles clínicos graves de disfunción, es decir, a los casos en que los niños o adolescentes manifiestan un patrón de conducta antisocial, existiendo un deterioro significativo en el funcionamiento diario en casa o en la escuela, o también cuando aquellas conductas ya no pueden ser controlados por los familiares y amigos (Kazdin y Buela-Casal, 2006)

2.2.6. Factores de riesgo de la conducta antisocial

Según Rutteren en 1985 (como se citó en González, 2011), existen factores que están asociados a la aparición y el mantenimiento de conductas antisociales, denominado factores de riesgo, sin embargo estos factores no describen una relación causa-efecto, por otro lado existen factores que protegen al sujeto y aumentan la resistencia o disminuyen la probabilidad de que se presente un trastorno o de que ante una situación adversa o de riesgo se dé un resultado negativo. Existen diversas maneras de organizar estos factores, a continuación se presenta la propuesta de Arbach y Andres-Pueyo en 2016 (como se citó en Mayorga, 2018).

Tabla 2

Factores de riesgo relacionados con la delincuencia juvenil (Arbach y Andres-Pueyo, 2016)

Factor de riesgo	
Factores individuales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo masculino 2. Problemas conductuales en la infancia 3. Violencia previa 4. Exposición a la violencia 5. Inicio temprano de la conducta violenta o delictiva (iniciando la adolescencia) 6. Actitudes o creencias antisociales 7. Rasgos de personalidad relacionados con la ira, hostilidad, impulsividad, falta de empatía. 8. TDAH

		9. Consumo de sustancias psicoactivas 10. Baja respuesta a tratamientos
Factores familiares		11. Bajo nivel socioeconómico 12. Padres antisociales 13. Relaciones paterno-filiales empobrecidas 14. Agresiones entre miembros de la familia 15. Factores escolares 16. Baja motivación y absentismo 17. Rendimiento escolar deficitario
Factores comunitarios	socio-	18. Asociación con pares antisociales 19. Vínculos sociales débiles o ausentes 20. Pobre apoyo social e institucional 21. Vivir en barrios con tasa de criminalidad elevada 22. Desorganización del entorno social inmediato
Factores de oportunidad	de	23. Otras circunstancias relacionadas con el factor oportunidad.

Nota: tomado de Mayorga (2018)

2.2.7. Consecuencias de la conducta antisocial

Andujar (2011) menciona una serie de consecuencias posibles en los niños y adolescentes que manifiesten conductas antisociales, puede que acaben en centros penitenciarios o con procesos judiciales, llegando a ser inadaptados sociales, siendo institucionalizados y llegando a ser criminales después, también es posible que desarrollen trastornos por abuso de sustancias. También considera que muchas adolescentes con estas conductas, empiezan una vida sexual temprana, quedando embarazadas y ser madres a temprana edad, lo que conlleva a problemas para ellas y para los bebés, otras jóvenes con vida sexual temprana corren el peligro de caer en la prostitución, ya sea por desafiar las reglas o por necesidad económica. Otra consecuencia podría ser el abandono escolar.

A partir de la revisión de estudios longitudinales Kazdin y Buela-Casal (1994) elaboran una lista de las consecuencias en la vida adulta, de un niño o adolescente que presente estas conductas antisociales.

López (2006) enumera el pronóstico a largo plazo de jóvenes identificados con problemas de conducta, en las siguientes áreas:

1. **Estado psiquiátrico:** mayor deterioro psiquiátrico, implicación en problemas del consumo de sustancias, alcohol y drogas, síntomas aislados como ansiedad y quejas somáticas, siendo más probable un historial de hospitalización psiquiátrica.
2. **Conducta delictiva:** mayor frecuencia de conducción bajo efectos de alcohol o drogas, conductas delictivas, arrestos, condenas y periodos de cárcel, mayor gravedad de acciones delictivas.
3. **Ajuste laboral:** menor probabilidad de ser contratados, historial de contratos más breves, trabajos menos cualificados, frecuentes cambios de trabajo, menor salario y dependencia más frecuente de ayudas económicas.
4. **Logros académicos:** mayores índices de abandonar los estudios y peores resultados académicos.
5. **Participación social:** menor contacto con familiares, amigos y vecinos; poca participación en organizaciones sociales.
6. **Salud física:** mayor tasa de mortalidad y de hospitalización por problemas físicos y psicológicos.

III. Metodología

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014) pues se emplea la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas, se diseña un plan para someterlas a prueba, se miden los conceptos incluidos en las hipótesis (variables) y se transforma las mediciones en valores numérico (datos cuantificables), para ser analizadas con técnicas estadísticas y extender los resultados a un universo más amplio, o para consolidar creencias formuladas en forma lógica en una teoría, pretendiendo confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos, siendo la meta principal la formulación y demostración de teorías.

En atención al diseño, corresponde a una investigación no Experimental, puesto que no se pretende manipular deliberadamente las variables, sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos; esta investigación es una indagación empírica de situaciones ya existentes, las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández et al., 2014).

Por su dimensión temporal y el tipo de obtención de datos la investigación es transversal o transeccional (Hernández et al., 2014) dado que se obtendrán los datos en un tiempo único, a diferencia de la investigación longitudinal que es sometido a varias evaluaciones a través del tiempo.

Desde el punto de vista metodológico es de diseño descriptivo-correlacional de acuerdo a Arias (2012), dado que la medición de las variables de manera individual está considerado en los objetivos, y también se busca establecer la relación (no causal) entre estas dos variables.

3.2 **Ámbito temporal y espacial**

El estudio corresponde al periodo comprendido entre los meses de mayo del 2019 al mes de marzo del 2020, cuando se inicia con el desarrollo del proyecto de investigación, luego la ejecución y culmina con la presentación del informe de investigación. Asimismo, la investigación se desarrolló en la Institución Educativa N° 610-5186 Republica de Japón del distrito de Puente Piedra de la provincia de Lima Metropolitana.

3.3 **VARIABLES DE INVESTIGACIÓN**

3.3.1 *Variables de estudio*

- Inteligencia Emocional
- Conducta Antisocial

3.3.2 *Variables sociodemográficas:*

- Sexo: masculino-femenino
- Edad: de 12 a 18 años de edad
- Año de estudio: de 1° a 5° año de educación secundaria

3.3.3 *Definiciones operacionales*

- Inteligencia Emocional: definido como las puntuaciones alcanzadas en el Inventario Emocional de BarOn ICE: NA - Completa

- Conducta antisocial: definido como las puntuaciones alcanzadas en el Cuestionario de Conductas Antisociales (CASIA).

En la siguiente tabla se aprecian las dimensiones, sus respectivos indicadores, ítems y las categorías para la variable inteligencia emocional.

Tabla 3

Operacionalización de la variable inteligencia emocional

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles
Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión emocional de sí mismo • Asertividad • Autoconcepto • Independencia 	7, 17, 28, 31, 43, 53	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad emocional y social Excelente. • Capacidad emocional y social muy alta. • Capacidad emocional y social alta. • Capacidad emocional y social adecuada. • Capacidad emocional y social baja. • Capacidad emocional y social muy baja. • Capacidad emocional y social deficiente.
Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relaciones interpersonales • Responsabilidad social 	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59	
Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas • Prueba de la realidad • Flexibilidad 	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57	
Manejo del estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés • Control de impulsos 	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58	
Estado de ánimo	<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad • Optimismo 	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60	
Impresión positiva	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar impresión positiva de sí mismo 	8, 18, 27, 33, 42, 52	

En la tabla 4 se organiza la variable conducta antisocial, se aprecian dos dimensiones con sus respectivos indicadores, ítems y niveles.

Tabla 4

Operacionalización de la variable conducta antisocial

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles
Conducta antisocial agresiva	• Golpear	1, 4, 6, 7, 9, 10,	Ausencia
	• Amenazar	11, 15, 19, 20	
	• Quitar cosas y/o obligar a que te den dinero		
	• Dañar objetos		
Conducta antisocial sin agresividad	• Consumir alguna droga	2, 3, 5, 8, 12, 13,	Bajo
	• Faltar a clases	14, 16, 17, 18	
	• Mentir		Medio
	• Decir palabrotas		
	• Fumar		
	• Quitar dinero en casa o fuera, sin agresión		Alto
	• Escaparse de casa		
	• Consumo de bebidas alcohólicas		
	• Burlas		

3.4 Población y muestra

El presente estudio estuvo constituido por todos los estudiantes de una institución educativa pública del distrito de Puente Piedra, de ambos sexos, que cursaban algún año del primero al quinto año de secundaria, siendo 407 alumnos matriculados en el año académico 2019, cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad.

Criterios de inclusión:

- Ser alumnos matriculados en la Institución Educativa N° 610 - 5186 Republica de Japón del distrito de Puente Piedra de la provincia de Lima Metropolitana.
- Estar cursando en el nivel secundario en periodo escolar 2019, en la Institución mencionada.
- Con edades comprendidas entre los 12 y 18 años que decidan participar voluntariamente dejando expresa su participación firmando el asentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Alumnos que no pertenezcan a la institución educativa indicada.
- Alumnos que no asistan a la institución educativa durante los días de la aplicación de cuestionarios.
- Alumnos que no deseen participar y no firmen el asentimiento informado.

Debido a la accesibilidad de la población y al ser un número manejable de sujetos, no se emplearon criterios muestrales y se optó por trabajar con toda la población. Por lo tanto, se considera una muestra censal, ya que todas las unidades de investigación son consideradas como muestra y la población es a la vez el universo y la muestra (Ramírez, 2010).

Se evaluó a 377 alumnos quienes estuvieron presentes los días de aplicación de los instrumentos, luego se eliminaron los casos inválidos, empleando el criterio del índice de inconsistencia del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA, siendo la muestra final de 322 alumnos.

Respecto a la distribución de la muestra según el sexo, se observa que hay mayor porcentaje del sexo femenino (54%), frente al sexo masculino (46%). En relación a la edad, el 37.9% tiene entre 12 y 13 años, el 42.2% tiene entre 14 y 15 años y el 19.9% de alumnos tiene entre 16 y 18 años. Sobre la distribución según el año de estudio, los participantes proceden en mayor porcentaje del segundo año (26,7%), tal como se observa en la tabla 5.

Tabla 5

Distribución de los participantes según las variables sociodemográficas

Variables		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Varón	148	46
	Mujer	174	54
Edad	12	46	14,3
	13	76	23,6
	14	75	23,3
	15	61	18,9
	16	47	14,6
	17	15	4,7
	18	2	0,6
Año de estudio	1ro	61	18,9
	2do	86	26,7
	3ro	59	18,3
	4to	58	18,0
	5to	58	18,0
Total		322	100,0

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Se aplicó una ficha para identificar datos sociodemográficos de los participantes y los instrumentos que se describen a continuación:

3.5.1 *Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA-Completa*

El Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA cuyo nombre original es EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory, fue creado por Reuven Bar-On & Parker (2000), en Toronto, Canadá. Mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional. Está dirigida a niños y adolescentes entre 7 y 18 años, la administración puede ser individual o colectiva. Existe dos formas: la forma Completa del inventario contiene 60 ítems y 8 escalas y la Abreviada contiene 30 ítems y 6 escalas. En cuanto a la duración es sin límite de tiempo (Forma completa: 20 a 25 minutos aproximadamente y Abreviada de 10 a 15 minutos). Se usa una escala tipo Likert de 4 puntos en la cual los evaluados responden a cada ítem según las siguientes opciones de respuesta: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”. Los puntajes altos del inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social (Ugarriza y Pajares, 2005).

Tabla 6

Pautas para interpretar los puntajes estándares del Bar-On: NA

Rangos	Pautas de interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada.
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.
110a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada.
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio.
80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorar.
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorar considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Nota. Tomado de Ugarriza (2003).

Para conseguir los resultados del Bar-On: NA se identifica las preguntas de un factor y se suman las respuestas Likert con el fin de obtener un total, teniendo en cuenta los ítems inversos. Las puntuaciones obtenidas en cada factor se suman para alcanzar el valor del componente principal, el cual se puede clasificar por su valor. En la Tabla 6, se detalla las pautas de interpretación.

La adaptación y estandarización peruana fue realizado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares, en Lima en el año 2002, en una muestra de 3374 niños y adolescentes de segundo a sexto de primaria y los cinco grados de secundaria (Ugarriza y Pajares, 2005).

Confiabilidad y validez

En el extranjero, Bar-On y Parker en el año 2000 (como se citó en Ugarriza y Pajares, 2005), estudiaron cuatro tipos de confiabilidad para la escala completa y la abreviada, el test-retest que realizaron en una muestra de 60 niños de edad promedio 13.5, evidenció la estabilidad del inventario oscilando los coeficientes entre .77 y .88 tanto para la forma completa y abreviada. Para la validez establecieron la estructura factorial de los 40 ítems de las escalas intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad, mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa de niños y adolescentes de diferentes grupos raciales en los Estados Unidos de Norteamérica (N=9172). Los factores empíricos hallados correspondían cercanamente a las cuatro escalas del inventario que fueron desarrolladas para evaluar la inteligencia emocional (Ugarriza y Pajares, 2005).

En la adaptación y estandarización a la población peruana desarrollado por Ugarriza y Pajares en el 2002, hicieron la traducción del inventario del inglés al castellano; con la participación de seis psicólogos peruanos con dominio del inglés, la

versión formada por los reactivos seleccionados fue examinada por una traductora norteamericana con dominio del castellano, confirmando así la equivalencia lingüística y el significado de los diferentes ítems (Ugarriza y Pajares, 2005).

Para analizar la validez, realizaron un análisis factorial exploratorio y un análisis de los componentes principales con rotación Varimax, los resultados que encontraron coincidieron en gran medida con los factores hallados en la muestra original (norteamérica). Para conocer el grado de relación entre los factores, realizaron intercorrelaciones entre la escala completa y la escala abreviada, encontrando correlaciones de bajas a moderadas entre las diferentes escalas (Ugarriza y Pajares, 2005).

También, realizaron correlaciones entre ambas escalas, la completa y la abreviada, encontrando correlaciones muy elevadas, por ejemplo, en la escala manejo de estrés de la forma completa con el manejo del estrés de la forma abreviada, fue de .89, Geldres (2016).

Por su parte, Flores (2016) investigó las Propiedades Psicométricas del Inventario en estudiantes de secundaria de algunas Instituciones Educativas Privadas del Distrito de Trujillo, en una muestra de 512 estudiantes de ambos sexos entre 12 y 17 años. Reportó validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio, hallando evidencia estadística altamente significativa con un puntaje de .045. Estimó la confiabilidad de la escala total mediante el método de Alpha de Cronbach obteniéndose un puntaje de 0.901 evidenciándose un buen ajuste entre el modelo estimado y el modelo teórico en cuanto a la fiabilidad de las subescalas: intrapersonal se obtuvo un Coeficiente Alpha de 0.614, interpersonal de 0.773, manejo del estrés de 0.822,

adaptabilidad de 0.823, ánimo general un Coeficiente Alpha de 0.860 y en la escala de impresión positiva de 0.694, evidenciándose un nivel bueno.

Los estudios de las propiedades psicométricas mencionados, evidencian que el instrumento presenta índices aceptables de validez y confiabilidad. Para la presente investigación se volverán a revisar estas propiedades en la muestra de estudio, los hallazgos se detallan en el capítulo de resultados.

3.5.2 Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA)

Fue creado por María Teresa González Martínez (2012), es un instrumento de evaluación psicológica de aplicación en el ámbito de la Evaluación Clínica Infantil y del Adolescente, así como en el campo de la investigación epidemiológica de los trastornos por conducta antisocial. La baremación se realizó en muestras de niños y niñas escolarizados de 8 a 15 años.

De administración individual o colectiva, el tiempo de aplicación varía entre 10 a 20 minutos aproximadamente. Está conformado por 20 ítems; 10 referido a conductas en las que existe un componente de agresividad es decir conductas que además de ir contra las normas sociales establecidas, incluyen agresiones a personas, físicas y/o verbales, agresiones a animales, amenazas, peleas y ataques y destrucción de la propiedad privada de otras personas o de la comunidad. Los otros 10 ítems hacen referencia a conductas cuya característica específica, es que transgreden el orden social y las normas sociales, éticas y morales que regulan el comportamiento interactivo con los demás (González, 2012). Todos los ítems están formulados para ser contestados en una escala tipo líkert de 3 categorías cualitativas y cuantitativas (0= Si la conducta no

se da nunca; 1= Si se da algunas veces, entre una y tres veces por semana y 2= Si la conducta se da muchas veces, más de tres veces por semana).

Validez y confiabilidad

Tras realizar un estudio de las propiedades psicométricas González (2012), en España, con una muestra de 504 sujetos de edades entre los 8 a 15 años, de los cuales el 55% pertenecían a un medio urbano y el 45% a un medio rural, obtuvo una confiabilidad de 0,81. También reportó una validez de criterio externo cuyos resultados fueron satisfactorios y significativos a un nivel de confianza del 0,01. Concluyó que el instrumento presenta niveles altos de confiabilidad y validez.

En Colombia, Calderón, et al., (2019) realizaron un estudio para analizar las propiedades psicométricas en una muestra de 356 adolescentes con edades comprendidas entre los 11-18 años, pertenecientes a 4 centros educativos de educación básica y media, ubicados en la ciudad de Bogotá y Mosquera. Los resultados mostraron 6 factores, que explicaron el 51,51% de la varianza total acumulada, se presentó un alfa de Cronbach de, 755 y un coeficiente dos mitades de Guttman de, 749, indicando una escala confiable y consistente para población colombiana, con una estructura factorial clara y ajustada, que difería con los estudios originales pero que mostró congruencia teórica con el constructo.

En el Perú, las investigaciones que han empleado este instrumento han mostrado adecuadas propiedades psicométricas, podemos mencionar el realizado por Quispe (2015), quien adaptó el instrumento en una muestra de 467 alumnos de la provincia de Huamachuco, Trujillo, pertenecientes a los niveles primaria y secundaria entre 8 y 15 años de edad, que fueron seleccionados según un muestreo probabilístico estratificado. Para obtener la validez de constructo usó el método de correlación ítem-test según

Spearman, mostró un puntaje máximo de .542 en el ítem 20 y un puntaje mínimo de .141 en el ítem 8. Y para obtener la confiabilidad empleó el método de consistencia interna siendo .697 el coeficiente de Alpha de Cronbach.

Ambos instrumentos que se emplearon en esta investigación reportaron adecuados índices de validez y confiabilidad, así también, para la presente investigación se realizó la validez de constructo y el análisis de confiabilidad. Los cuales se describen en el capítulo de resultados.

3.6 Procedimientos

Formulado el problema de investigación, los objetivos y habiendo determinado la población del estudio se procedió a pedir una carta de presentación a la Universidad Nacional Federico Villarreal para luego ser presentada a la institución educativa. Se solicitó la autorización a la dirección de la institución educativa, haciendo expreso el objetivo de la investigación, el director accedió y autorizó la evaluación.

Lograda la autorización y en coordinación con los docentes, en los horarios previstos se procedió a la aplicación de los dos instrumentos, junto a la ficha de datos de cada participante. La administración se desarrolló de manera grupal en sus respectivas aulas. Antes de la aplicación, se informó a los estudiantes el objetivo de la investigación y la importancia de su participación la cual es de manera voluntaria, asegurando el anonimato y la confidencialidad de sus datos. Asimismo, se les solicitó completar el asentimiento informado dejando expreso su voluntad de participar en la investigación. Se les proporcionó los instrumentos y al recogerlos se verificó que hayan respondido a todos los ítems. Concluida la fase de aplicación, se procedió a depurar aquellas que estén incompletas, eliminando las pruebas que tengan más de 3 respuestas omitidas y aquellas en las que se observó un patrón al marcar sus respuestas quedaron

inválidas, no siendo consideradas para el análisis. Después, se elaboró la base de datos en la hoja de cálculo de Excel, luego se trasladó los mismos al programa estadístico SPSS versión 25 para el respectivo análisis.

3.7 Análisis de datos

De acuerdo a los objetivos de investigación se empleó la metodología de análisis descriptivo e inferencial. Se utilizó el análisis descriptivo para presentar las características de la muestra y revisar la dispersión de los ítems del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA-Completa y del Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA), se emplearon las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de variabilidad o dispersión (desviación estándar, mínimo y máximo).

Se realizó el análisis factorial exploratorio siendo el método de Mínimos Cuadrados no Ponderados, el método de extracción y rotación Varimax, para determinar la estructura factorial de los ítems y analizar la validez de constructo de ambas escala empleadas en el estudio. Asimismo, se estableció la correlación ítem-test. Se determinó el análisis de consistencia interna de cada uno de los instrumentos utilizando el coeficiente del alpha de cronbach.

El análisis de correlación entre las variables de estudio se determinó mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Para las comparaciones post-hoc se utilizaron las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

Para el análisis de datos se utilizó como apoyo el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). JASP (versión 0.9.1.0) y el software GPower (versión 3.1.9.2).

IV. Resultados

4.1. Propiedades psicométricas del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA

Para determinar las propiedades psicométricas del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA-Completa, se estableció la validez de constructo desde el análisis factorial exploratorio y también se reporta la correlación ítem-test. Asimismo, se estableció los índices de confiabilidad empleando el método de consistencia interna, los análisis y resultados se detallan a continuación.

4.1.1. Validez del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA

Con el objetivo de identificar si los componentes Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Ánimo general son dimensiones de un solo factor, tal como se señala en el marco teórico, se revisó la estructura factorial del instrumento en la presente muestra. Para ello se excluyó los 6 ítems de la dimensión impresión positiva: (ítem 8 “Me gustan todas las personas que conozco”, ítem 18 “Pienso bien de todas las personas”, ítem 27 “Nada me molesta”, ítem 33 “Debo decir siempre la verdad”, ítem 42 “Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago”, ítem 52 “no tengo días malos”); creadas por el autor para identificar cuándo una persona cuenta con una exagerada percepción positiva de sí misma (Buitrago, et al., 2019) y para medir el grado que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas (Fernández, 2011); pero que no forman parte de ninguna de las cinco dimensiones de la inteligencia emocional propuesta por Bar-On.

Se realizaron análisis previos para evaluar si es pertinente el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del instrumento, empleando las pruebas de adecuación muestral

de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=,842$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2=5739.980$, $gl=1431$, $p=0,000$). Los resultados mostraron que es pertinente proseguir con el análisis factorial. A continuación, se realizó el análisis factorial exploratorio con el método Mínimos Cuadrados no Ponderados con rotación Varimax, tras este análisis se obtuvo 15 factores con eigenvalue igual o superior a 1.0 explicando el 60.86% de la varianza de los ítems (se muestra en la tabla 7). Partiendo de la teoría en la que se basa el instrumento se realizó el análisis factorial ajustada a 5 factores fijos. La matriz ajustada mostró que dichos 5 factores explicaban el 37,78% de la varianza total acumulada, mostrada en la tabla 7.

Tabla 7

Factores extraídos y varianza explicada del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA

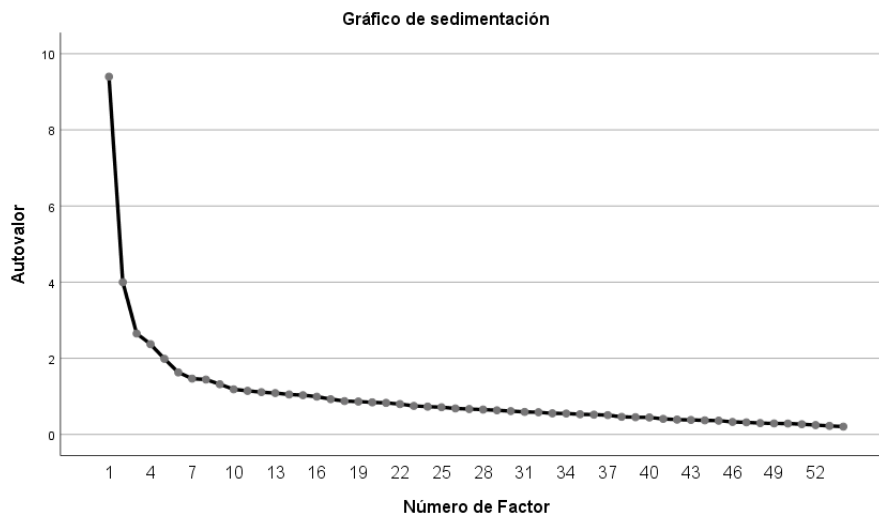
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9.397	17.402	17.402	8.766	16.233	16.233	5.749	10.646	10.646
2	3.999	7.406	24.808	3.310	6.130	22.363	3.492	6.466	17.112
3	2.650	4.906	29.714	1.983	3.672	26.035	2.891	5.353	22.465
4	2.371	4.391	34.105	1.725	3.194	29.229	2.675	4.953	27.418
5	1.987	3.679	37.784	1.323	2.449	31.678	2.300	4.260	31.678
6	1.630	3.018	40.803						
7	1.467	2.717	43.520						
8	1.442	2.670	46.189						
9	1.318	2.441	48.631						
10	1.184	2.193	50.824						
11	1.145	2.121	52.944						
12	1.112	2.059	55.003						
13	1.086	2.010	57.014						
14	1.050	1.944	58.957						
15	1.030	1.908	60.865						
16	0.992	1.837	62.702						
17	0.926	1.715	64.417						
18	0.876	1.622	66.039						
19	0.863	1.598	67.638						
20	0.843	1.561	69.198						

21	0.829	1.534	70.733
22	0.797	1.476	72.208
23	0.749	1.388	73.596
24	0.730	1.351	74.947
25	0.714	1.322	76.269
26	0.683	1.265	77.534
27	0.667	1.235	78.769
28	0.653	1.210	79.978
29	0.634	1.174	81.152
30	0.613	1.136	82.288
31	0.591	1.094	83.382
32	0.582	1.078	84.460
33	0.554	1.026	85.486
34	0.550	1.018	86.505
35	0.529	0.980	87.485
36	0.520	0.963	88.448
37	0.507	0.940	89.387
38	0.462	0.855	90.242
39	0.453	0.838	91.080
40	0.446	0.825	91.906
41	0.409	0.757	92.663
42	0.390	0.722	93.385
43	0.380	0.704	94.089
44	0.371	0.686	94.775
45	0.362	0.670	95.445
46	0.328	0.607	96.052
47	0.317	0.587	96.639
48	0.298	0.551	97.190
49	0.288	0.534	97.723
50	0.287	0.531	98.254
51	0.269	0.497	98.752
52	0.245	0.453	99.205
53	0.224	0.415	99.620
54	0.205	0.380	100.000

Para corroborar la cantidad de factores importantes y proseguir con el análisis, se procedió a la representación gráfica de los valores propios en el gráfico de sedimentación, el cual mostró que hay cinco factores que se sitúan en la parte descendente de la curva, como se observa en la figura 1.

Figura 1

Gráfico de sedimentación de los valores propios de los factores.



Considerando la teoría y lo observado en el gráfico de sedimentación de los valores propios de los factores, se realizó la matriz de los componentes rotados ajustados a los 5 factores (ver Tabla 8). Para observar la agrupación de los ítems y las respectivas cargas factoriales, se estableció el punto de corte de 0.30, como valor mínimo.

Tabla 8

Matriz de factores rotados del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA

Ítems	Factor				
	1	2	3	4	5
IE47 Estado de ánimo	,664				
IE40 Estado de ánimo	,653				
IE56 Estado de ánimo	,636				
IE60 Estado de ánimo	,621				
IE32 Estado de ánimo	,588				
IE50 Estado de ánimo	,574				
IE23 Estado de ánimo	,561				
IE4 Estado de ánimo	,549				
IE9 Estado de ánimo	,533				
IE19 Estado de ánimo	,496				

IE29 Estado de ánimo	,487		
IE41 Interpersonal	,486		
IE13 Estado de ánimo	,445		
IE51 Interpersonal	,444	,399	
IE57 Adaptabilidad	,441	,317	
IE20 Interpersonal	,412		
IE37 Estado de ánimo	,402		
IE1 Estado de ánimo	,398		
IE22 Adaptabilidad		,655	
IE30 Adaptabilidad		,628	
IE48 Adaptabilidad		,558	
IE12 Adaptabilidad		,471	
IE38 Adaptabilidad		,442	
IE34 Adaptabilidad		,434	
IE16 Adaptabilidad		,426	
IE44 Adaptabilidad		,418	
IE25 Adaptabilidad		,402	
IE45 Interpersonal		,550	
IE2 Interpersonal		,517	
IE5 Interpersonal		,496	
IE59 Interpersonal		,485	
IE55 Interpersonal		,478	
IE10 Interpersonal		,426	
IE24 Interpersonal		,421	
IE36 Interpersonal		,410	
IE14 Interpersonal			
IE35 Manejo del estrés		,598	
IE58 Manejo del estrés		,541	
IE15 Manejo del estrés		,533	
IE46 Manejo del estrés		,524	
IE26 Manejo del estrés		,474	
IE3 Manejo del estrés		,453	
IE21 Manejo del estrés		,410	
IE54 Manejo del estrés		,353	
IE6 Manejo del estrés		,344	
IE11 Manejo del estrés			
IE43 Intrapersonal			,694
IE17 Intrapersonal			,666
IE31 Intrapersonal			,583
IE7 Intrapersonal			,470
IE49 Manejo del estrés			
IE53 Intrapersonal			
IE28 Intrapersonal			
IE39 Manejo del estrés			

De la tabla 8 se observa que hay seis ítems que no lograron saturación con el valor mínimo establecido (0.30), con ninguno de los 5 componentes de la inteligencia emocional (ítem 11 “Sé cómo mantenerme tranquilo (a)”, ítem 14 “Soy capaz de respetar a los demás”, ítem 28 “Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos”, ítem 39 “Demoro en molestarme”, ítem 49 “Para mi es difícil esperar mi turno”, ítem 53 “Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos”). Se optó por retirar estos ítems de la escala, puesto que no cargaron en ningún factor y analizar si de esta manera podría mejorar el valor de la varianza explicada.

En la tabla 8 también se aprecia que los ítems en su mayoría cargaron en el factor propuesto por el autor del instrumento. Sin embargo, existen 4 ítems (ítem 20, 41, 51 y 57) que presentaron mayor carga factorial en un factor diferente al previsto.

El Ítem 20 (tener amigos es importante) que proviene del factor interpersonal saturó en el factor estado de ánimo, analizando el contenido del ítem se consideró que aquellas personas que valoran las amistades que construyen, muestran estado de ánimo más elevado en sus interacciones. En ese sentido, se optó por considerar este ítem en el factor estado de ánimo. De la misma manera el ítem 41 (hago amigos fácilmente) correspondiente al factor interpersonal saturó en el factor estado de ánimo, evaluando el contenido del ítem, se optó por considerarlo en este nuevo factor puesto que aquellos que tienen facilidad para hacer amigos generalmente son quienes se presentan con un estado de ánimo elevado. El ítem 51 del factor interpersonal presentó mayor carga factorial en el factor estado de ánimo, sin embargo se consideró conveniente mantener en el factor de origen porque también presenta adecuada carga factorial de ,399. Asimismo, el ítem 57 que proviene del factor adaptabilidad presentó mayor carga factorial en estado de ánimo, sin embargo se prefirió mantener en su factor de origen ya que reportó ,317 de carga factorial. Habiendo excluido los seis ítems que no

saturaron en alguno de los factores, se realizó nuevamente el análisis factorial, la matriz resultante mostró que los cinco factores explicaban el 40,61 % de la varianza total acumulada, como se aprecia en la tabla 9.

Tabla 9

Varianza explicada ajustada a 5 factores, con ítems excluidos del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA.

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,012	18,776	18,776	9,012	18,776	18,776	6,240	13,001	13,001
2	3,817	7,953	26,728	3,817	7,953	26,728	4,086	8,512	21,512
3	2,453	5,109	31,838	2,453	5,109	31,838	3,380	7,041	28,554
4	2,305	4,802	36,640	2,305	4,802	36,640	3,172	6,608	35,162
5	1,908	3,976	40,616	1,908	3,976	40,616	2,618	5,454	40,616

Para conocer la validez de constructo a través de la correlación del ítem-total subescala, se procedió al análisis respectivo excluyendo los 6 ítems que no saturaron en ninguno de los factores y considerando los ítems 20 y 41 en su nuevo factor (ver tabla 10).

Tabla 10

Correlaciones ítem-total de escalas del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA

Estado de animo	Adaptabilidad	Interpersonal	Manejo del estrés	Intrapersonal
IE1	,493**	IE12 ,540**	IE2 ,597**	IE3 ,500**
IE4	,608**	IE16 ,525**	IE5 ,595**	IE6 ,452**
IE9	,640**	IE22 ,650**	IE10 ,561**	IE15 ,637**
IE13	,576**	IE25 ,626**	IE24 ,533**	IE21 ,512**
IE19	,608**	IE30 ,673**	IE36 ,556**	IE26 ,587**
IE20	,490**	IE34 ,554**	IE45 ,636**	IE35 ,635**

IE23	,623**	IE38	,615**	IE51	,503**	IE46	,580**
IE29	,617**	IE44	,609**	IE55	,608**	IE54	,483**
IE32	,657**	IE48	,694**	IE59	,599**	IE58	,619**
IE37	,461**	IE57	,565**				
IE40	,695**						
IE41	,544**						
IE47	,680**						
IE50	,656**						
IE56	,668**						
IE60	,652**						

Nota: **p< .01.

En la tabla 10 se observa que los coeficientes de relación son altamente significativas ($p<.01$). El coeficiente más bajo es el obtenido en el ítem 6 ($,452^{**}$) de la escala manejo del estrés y el ítem 43 de la escala intrapersonal es el que presentó el coeficiente más alto ($,799^{**}$). También se puede observar que todos los ítems reportan coeficientes de correlación ítem–subescala con valores superiores a 0,3, y cualitativamente los ítems se correlacionan de manera moderada y alta, corroborando la validez del instrumento para la muestra de la presente investigación.

4.1.2. Confiabilidad y consistencia interna del Inventario Emocional de Bar-On

ICE: NA

El análisis de la confiabilidad de las escalas del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA en la muestra de investigación, se realizó a través del Alfa de Cronbach. En este análisis no se consideró la escala de impresión positiva, puesto que resulta de la suma de un conjunto de ítems cuyas respuestas no son típicamente esperadas por niños o adolescentes, y no es apropiado considerarlo para determinar los coeficientes de confiabilidad (Ugarriza y Pajares, 2004). La escala total obtuvo una confiabilidad de .890, la cual es adecuada y todos los índices por escalas se situaron por encima de .70 (ver tabla 11)

Tabla 11

Coefficiente de confiabilidad del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
Estado de ánimo	.884	.884	16
Adaptabilidad	.807	.808	10
Interpersonal	.747	.749	9
Manejo del estrés	.723	.721	9
Intrapersonal	.764	.764	4
C. E. Total	.890	.892	48

Para conocer el coeficiente de consistencia interna de los ítems con su respectivo factor, se relacionó cada ítem con los demás elementos de la escala del que forma parte, obteniéndose el índice de discriminación. Los resultados muestran los índices de homogeneidad corregida (IHC) de cada ítem y el alfa si el ítem es eliminado.

En la tabla 12 se observa que en la subescala estado de ánimo los índices de correlación ítem-total de subescala oscilan entre 0.365 (ítem 37) y un máximo es 0.635 (ítem 40). En la subescala adaptabilidad todas las correlaciones ítem-total se situaron por encima de 0.30, que es el valor mínimo aceptable para considerar la capacidad de discriminación del ítem. Asimismo, todas las correlaciones entre los ítems-total de la subescala interpersonal se situaron por encima de 0.30. En la escala manejo del estrés la mayoría de los ítems presentaron bajas correlaciones, el valor mínimo fue 0.284 (ítem 6), pero se conservó este ítem porque al eliminarlo no mejoraría el alfa de Cronbach (.723); el valor máximo en esta escala fue el que presentó el ítem 35 (0.492), como se aprecia en la tabla 12.

Finalmente, todas las correlaciones ítem-total de la escala intrapersonal se situaron por encima del valor definido. Además la eliminación de algún ítem no contribuiría a la mejora de la consistencia interna de esta escala, que presento un índice de alfa de Cronbach de .764.

De esta manera los datos presentados permiten afirmar la validez de todas las subescalas del instrumento, en la versión adoptada para el presente estudio.

Tabla 12

Correlación ítem-subescala del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA

Sub-escala	Ítems	IHC	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Estado de ánimo	IE1	0.415	0.881
	IE4	0.538	0.877
	IE9	0.569	0.875
	IE13	0.509	0.878
	IE19	0.541	0.877
	IE20	0.407	0.882
	IE23	0.548	0.876
	IE29	0.552	0.876
	IE32	0.594	0.874
	IE37	0.365	0.884
	IE40	0.635	0.873
	IE41	0.460	0.880
	IE47	0.617	0.873
	IE50	0.592	0.874
IE56	0.543	0.874	
IE60	0.584	0.875	
Adaptabilidad	IE12	0.407	0.798
	IE16	0.392	0.799
	IE22	0.542	0.783
	IE25	0.505	0.787
	IE30	0.565	0.780
	IE34	0.426	0.796
	IE38	0.504	0.787
	IE44	0.488	0.789
	IE48	0.594	0.777
IE57	0.418	0.798	
Interpersonal	IE2	0.469	0.718
	IE5	0.442	0.721
	IE10	0.418	0.725
	IE24	0.353	0.737

	IE36	0.393	0.730
	IE45	0.487	0.713
	IE51	0.345	0.737
	IE55	0.467	0.717
	IE59	0.455	0.719
Manejo del estrés	IE3	0.328	0.711
	IE6	0.284	0.718
	IE15	0.489	0.681
	IE21	0.356	0.706
	IE26	0.435	0.692
	IE35	0.492	0.681
	IE46	0.419	0.695
	IE54	0.310	0.714
Intrapersonal	IE58	0.455	0.688
	IE7	0.471	0.754
	IE17	0.621	0.677
	IE31	0.548	0.717
	IE43	0.617	0.678

4.1.3. Normas percentilares

Para determinar las categorías de la inteligencia emocional, se estableció los percentiles correspondientes a las puntuaciones por componente y las obtenidas en la escala total por los sujetos de la muestra del estudio (ver tabla 13). También se realizó el análisis descriptivo, se reportan las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de variabilidad o dispersión (desviación estándar, mínimo y máximo).

Tabla 13

Percentiles y estadísticos descriptivos del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA

PC	E-A	AD	INTER	M-E	INTRA	IE TOTAL
99	63	39	35	35	16	171
98	62	38	35	34	15	168
97	61	37	34	33	15	164
96	61	36	33	33	14	163
95	61	35	33	32	14	161
90	59	33	31	32	12	155
85	58	32	30	30	11	152
80	56	31	29	30	11	150
75	55	30	29	29	10	149

70	54	30	28	29	10	145
65	54	29	27	28	9	143
60	53	28	27	28	9	142
55	52	28	26	27	9	140
50	51	27	25	27	8	138
45	50	26	25	26	8	136
40	49	25	24	26	8	135
35	48	25	24	25	8	133
30	46	24	23	24	7	129
25	45	23	23	23	7	126
20	43	22	22	23	6	123
15	40	22	21	22	6	120
10	38	21	20	20	5	114
5	33	19	17	19	4	104
4	32	19	17	18	4	102
3	31	18	17	16	4	100
2	27	18	16	15	4	97
1	24	16	15	13	4	95
Media	49.40	26.86	25.48	26.18	8.55	136.47
Mediana	51	27	25	27	8	138
Moda	55	30	28	26	9	141 ^a
DE	8.20	4.85	4.49	4.31	2.66	16.37
Mínimo	23	12	12	11	4	93
Máximo	64	39	36	36	16	175

Nota: a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Para la escala total (48 ítems) los valores mínimo y máximo estuvieron comprendidos entre 93 y 175, estos valores debieron oscilar entre 48 y 192, la media obtenida ($M=136.47$) sugirió que los estudiantes optaron por puntuaciones intermedias en la escala, sin alcanzarse los valores mínimos ni máximos para la escala total.

En la siguiente tabla se observa la conformación de categorías de calificación para la puntuación total y los puntajes de cada subescala, elaborados en base a los percentiles para las puntuaciones de la muestra del estudio.

Tabla 14*Rangos de puntajes para las categorías del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA*

Centil	E-A	AD	INTER	M-E	INTRA	IE TOTAL	CE	Interpretación
1-3	23-31	12-18	12-17	11-17	4	93-100	69 a -	Capacidad emocional deficiente
4-19	32-42	19-21	18-21	18-22	5-6	101-122	70-79	Capacidad emocional muy baja
20-39	43-48	22-24	22-23	23-25	7	123-134	80-89	Capacidad emocional baja
40-59	49-52	25-27	24-26	26-27	8-9	135-141	90-109	Capacidad emocional promedio
60-79	53-55	28-30	27-28	28-29	10-11	142-149	110-119	Capacidad emocional alta
80-95	56-60	31-35	29-32	30-32	12-14	150-160	120-130	Capacidad emocional muy alta
96-99	61-64	36-39	33-36	33-36	15-16	161-175	131 a +	Capacidad emocional excelentemente desarrollada

4.2. Propiedades psicométricas del CASIA

Los análisis de resultados del análisis de las propiedades psicométricas del CASIA se mostrarán en dos apartados, siendo el primero el análisis de validez de constructo desde el análisis factorial exploratorio y también la correlación ítem-test, y un segundo apartado sobre las condiciones de confiabilidad y consistencia interna de la prueba.

4.2.1. Validez del CASIA

La validez de constructo se determinó a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del Cuestionario, para ello se procedió a ejecutar las pruebas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=,824$) y la prueba de esfericidad

de Bartlett (con *Aprox. Chi-cuadrado*=1467,364, *gl*=190 y *p*=,000). Los resultados muestran un KMO superior a 0,7 y una significancia en la prueba de esfericidad de Bartlett inferior a 0,05, sugiriendo que el tamaño muestral es apropiado para realizar el análisis factorial, el cual se realizó por medio de la extracción del método de Mínimos Cuadrados no Ponderados con rotación Varimax con normalización Kaiser.

Tabla 15

Factores extraídos y varianza explicada del CASIA

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.975	24.876	24.876	4.406	22.029	22.029	2.124	10.620	10.620
2	1.592	7.958	32.833	1.055	5.277	27.306	1.325	6.623	17.243
3	1.389	6.943	39.776	0.810	4.051	31.357	1.229	6.147	23.390
4	1.327	6.633	46.409	0.768	3.841	35.198	1.213	6.065	29.455
5	1.077	5.385	51.794	0.590	2.949	38.147	1.150	5.752	35.207
6	1.032	5.159	56.953	0.388	1.942	40.089	0.976	4.882	40.089
7	0.944	4.721	61.674						
8	0.900	4.501	66.175						
9	0.820	4.099	70.274						
10	0.770	3.852	74.126						
11	0.673	3.365	77.491						
12	0.657	3.284	80.775						
13	0.604	3.019	83.794						
14	0.584	2.919	86.713						
15	0.560	2.802	89.514						
16	0.505	2.524	92.039						
17	0.454	2.269	94.308						
18	0.442	2.212	96.520						
19	0.374	1.868	98.388						
20	0.322	1.612	100.000						

Los resultados de la tabla 15 muestran que se obtuvieron 6 factores extraídos, que explicaron el 56,95 % de la varianza obtenida. Por lo cual se halló la matriz de componentes rotados para verificar la agrupación de los reactivos.

En la tabla 16 se observa la carga factorial de los ítems en sus respectivos factores. Para observar la agrupación de los ítems y las respectivas cargas factoriales, se estableció el punto de corte de 0.30, como valor mínimo.

Tabla 16

Matriz de factores rotados del CASIA

Ítems	Factor					
	1	2	3	4	5	6
CAS7	,681					
CAS6	,546					
CAS12	,502					
CAS5	,486					
CAS13	,353					
CAS1	,249					
CAS3		,549				
CAS4		,481				
CAS2		,442				
CAS9		,368				
CAS10		,347				
CAS17			,723			
CAS8			,599			
CAS14				,624		
CAS16				,525		
CAS18				,238		
CAS11					,710	
CAS15					,369	
CAS19						,629
CAS20						,461

La validez de constructo también se determinó a través del análisis de las correlaciones entre los ítems y el puntaje total del test.

En la tabla 17 se observan que los coeficientes de relación son altamente significativas ($p < .01$). Se puede apreciar que todos los ítems reportan coeficientes de correlación ítem – test con valores superiores a 0,3, lo cual confirma la validez del

instrumento. Los valores oscilan entre un mínimo de ,386** (ítem 19) y un valor máximo de ,587** (ítem 14).

Tabla 17

Correlaciones ítem-test del CASIA

Ítems	Correlación ítem-test	Ítems	Correlación ítem-test
1	,422**	11	,535**
2	,391**	12	,551**
3	,510**	13	,539**
4	,581**	14	,587**
5	,391**	15	,527**
6	,487**	16	,508**
7	,425**	17	,399**
8	,563**	18	,437**
9	,481**	19	,386**
10	,480**	20	,556**

Nota: **p< .01.

4.2.2. Consistencia interna y Confiabilidad del CASIA

Con el objetivo de establecer los datos de consistencia interna del instrumento, se procedió a obtener el alfa de Cronbach de la escala total evidenciando un coeficiente de 0,818.

Tabla 18

Coefficientes de confiabilidad del CASIA

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
Conducta antisocial agresiva	.720	.734	10
Conducta antisocial sin agresividad	.689	.723	10
Escala total	.818	.835	20

También se estableció los coeficientes de confiabilidad para cada dimensión: Conducta antisocial agresiva (.720) y Conducta antisocial sin agresividad (.689). Se observan los datos en la tabla 18.

Asimismo, se estableció las correlaciones entre los elementos y el total de la prueba, obteniéndose el índice de discriminación (IHC) tal como se muestra en la Tabla 19, también se presenta los cambios en el alfa de Cronbach si se eliminara el elemento, mostrando que todos los reactivos arrojaron correlaciones positivas frente al total, solo el ítem 2 obtuvo un valor inferior a 0.30, sin embargo se conservó el ítem porque al eliminarlo no mejoraría el alfa en gran medida.

Tabla 19

Correlaciones elemento-total de la prueba y Alfa si se elimina el reactivo, del CASIA

Ítems	IHC	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	0.317	0.815
2	0.266	0.819
3	0.370	0.816
4	0.514	0.805
5	0.324	0.814
6	0.428	0.810
7	0.384	0.814
8	0.518	0.808
9	0.401	0.810
10	0.396	0.810
11	0.441	0.807
12	0.485	0.806
13	0.460	0.807
14	0.490	0.804
15	0.433	0.808
16	0.423	0.808
17	0.343	0.813
18	0.331	0.814
19	0.325	0.814
20	0.456	0.806

4.2.3. Normal percentilares del CASIA

Para establecer las categorías de conducta antisocial determinó los percentiles correspondientes a las puntuaciones obtenidas en la escala total y por dimensiones, como se aprecia en la Tabla 20. También se realizó el análisis descriptivo de la escala total y de cada dimensión, se reportan las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de variabilidad o dispersión (desviación estándar, mínimo y máximo). Para la dimensión conducta antisocial con agresividad la media es 1,38 (DE=1,930), dimensión conducta antisocial sin agresividad (M=2,56; DE=2,041) y para la escala total (M=3,94; DE=3,605), ver tabla 20.

Tabla 20

Percentiles y estadísticos descriptivos del CASIA

PC	Con agresividad	Sin agresividad	Conducta antisocial
5	0	0	0
10	0	0	1
15	0	1	1
20	0	1	1
25	0	1	2
30	0	1	2
35	0	2	2
40	0	2	2
45	1	2	3
50	1	2	3
55	1	2	3
60	1	3	4
65	1	3	4
70	2	3	5
75	2	3	5
80	2	4	6
85	3	4	7
90	4	5	8
95	5	6	10
96	5	7	11
97	6	7	12

98	7	9	15
99	11	11	22
Media	1,38	2,56	3,94
Mediana	1,00	2,00	3,00
Moda	0	2	2
DE	1,930	2,041	3,605
Mínimo	0	0	0
Máximo	14	12	26

Tras el análisis de dichos datos, se conformaron las categorías de calificación para la puntuación total de conducta antisocial y las dos dimensiones que comprende, (ver tabla 21).

Tabla 21

Rangos de puntajes correspondientes a cada categoría del CASIA

Categorías	Decatipo	Centil	Con agresividad	Sin agresividad	Conducta antisocial
Ausencia	1 a 2	1 a 5	0	0	0
Bajo	3 a 5	6 a 45	1	1-2	1-3
Moderado	6 a 8	46 a 90	2-4	3-5	4-8
Alto	9 a 10	91 a 99	5-14	6-12	9-26

4.3. Relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial

El objetivo general que orienta la presente investigación es determinar la relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra. Para lo cual es necesario determinar si las distribuciones se ajustan a una normal, para esto se empleó la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov (también prueba K-S), obteniéndose que los datos de ambos constructos no poseen distribución normal, pues el nivel de

significación para las variables fueron menores que 0.05, por lo que se emplearán pruebas no paramétricas (ver tabla 22).

Tabla 22

Prueba K-S para las variables inteligencia emocional y conducta antisocial

Variables	Estadístico	p
Inteligencia emocional	0.079	0.000
Conducta antisocial	0.184	0.000

Tomando en cuenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste se aplicó la prueba de correlación de Spearman, para estimar la relación entre los constructos en estudio.

En la tabla 23 se observa que el índice de correlación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial es significativa ($p < 0.01$), el grado de correlación negativa es muy débil (-,202), para intervalo de confianza al 95% este coeficiente se encuentra en el rango estimado [-0.095, -0.305], con un tamaño del efecto de 0.040 y con una potencia estadística ($1-\beta=.95$) que supera los niveles mínimos exigidos (80%).

Tabla 23

Análisis de correlación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial

	N	rho	[IC 95%]	p	r ²	1-β
Inteligencia						
emocional-conducta	322	-,202***	[-0.095, -0.305]	0.001	0.040	0.95
antisocial						

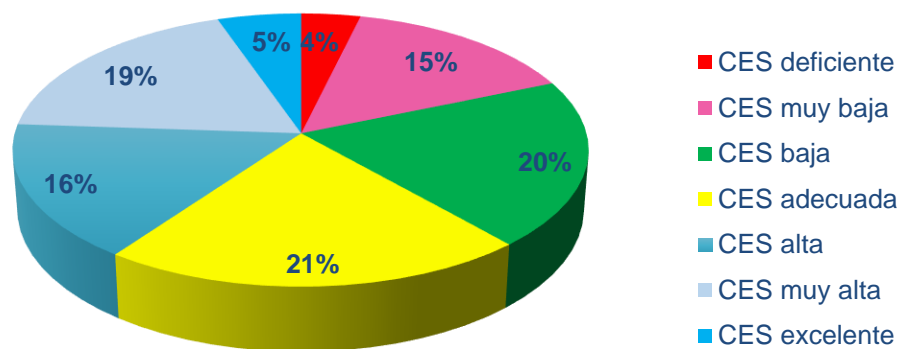
Nota: *** $p < .001$, Rho= Coeficiente de correlación de Spearman, p= probabilidad de significancia, r²= tamaño de efecto, 1-β= potencia de prueba, IC= Intervalo de Confianza

4.4. Análisis descriptivo de los niveles de la Inteligencia Emocional

A efecto de ilustrar los resultados se presenta la figura 2, en el cual se aprecia que el 21% de los estudiantes presentan un nivel de capacidad emocional y social adecuada o Promedio, el 40% se ubican en niveles por encima del promedio (16% alta, 19% muy alta y el 5% excelente). Finalmente el 39% obtuvo coeficientes por debajo del promedio (20% nivel bajo, 15% muy bajo y el 4% nivel deficiente).

Figura 2

Niveles de inteligencia emocional



Asimismo se describen los niveles de inteligencia emocional según cada componente que conforma la inteligencia emocional, como se observa en la tabla 24 se, el componente estado de ánimo, el 21.1% obtiene un nivel adecuado de capacidad emocional y social, el 40.4% se ubican por encima del promedio (17.1% CES alta, 17.7% muy alta y el 5.6% excelente). En el componente adaptabilidad destaca el 25.8% con una CES alta, seguido del 19.9% con un CES adecuada, el 32.9% obtienen un nivel de CES por debajo del promedio. El nivel adecuado más alto se presenta en el

componente intrapersonal (35.7%) y el más bajo en el componente adaptabilidad (19.9%), tal como se observa en la tabla 24.

Tabla 24

Niveles en las escalas de inteligencia emocional

	E-A		ADAP		INTER		M-E		INTRA	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CES deficiente	10	3.1	12	3.7	16	5	10	3.1	24	7.5
CES muy baja	50	15.5	34	10.6	40	12.4	51	15.8	47	14.6
CES baja	64	19.9	60	18.6	51	15.8	63	19.6	37	11.5
CES adecuada	68	21.1	64	19.9	85	26.4	68	21.1	115	35.7
CES alta	55	17.1	83	25.8	49	15.2	59	18.3	54	16.8
CES muy alta	57	17.7	55	17.1	62	19.3	57	17.7	35	10.9
CES excelente	18	5.6	14	4.3	19	5.9	14	4.3	10	3.1
Total	322	100.0	322	100.0	322	100.0	322	100.0	322	100.0

4.5. Análisis comparativo de la Inteligencia Emocional

Para corroborar los objetivos comparativos respecto a la inteligencia emocional se realizaron los análisis correspondientes, los resultados se presentan a continuación.

4.5.1. Inteligencia emocional según sexo

Previo a la comparación, se presentan los estadísticos de la prueba Kolmogorov-Smirnov para la puntuación total en la variable inteligencia emocional según sexo, se

aprecia el valor de significancia en ambos grupos, los cuales indican que no existe distribución normal ($p < .05$), los resultados se aprecian en la tabla 25.

Tabla 25

Análisis de la prueba de K-S para la variable inteligencia emocional según sexo

	Sexo	Estadísticos	gl	Sig.
Inteligencia	Varón	0.087	148	0.008
emocional	Mujer	0.073	174	0.023

Debido a que la variable no presenta una distribución normal, se realizó el análisis empleando la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*, lo cual indica que no existen diferencias significativas según el sexo, pues se observa que el valor de la significancia es superior al nivel .05 (ver tabla 26).

Tabla 26

Comparación de medias de la inteligencia emocional total según sexo

	Sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Inteligencia emocional	Varón	148	152.94	11609.500	.128
	Mujer	174	168.78		

4.5.2. Inteligencia emocional según grupos de edad

Se observa en la tabla 27 los estadísticos de la prueba Kolmogorov-Smirnov para la variable inteligencia emocional en función de los grupos de edad, se aprecia que los grupos de edad de 12 a 13 y 16 a 18 años no presentan una distribución normal

($p < .05$), mientras que el grupo de 14 a 15 años de edad si presenta una distribución normal ($p = .200$), a partir de lo cual se considera el empleo de pruebas no paramétricas.

Tabla 27

Análisis K-S para la variable inteligencia emocional según grupos de edad

	Sexo	Estadísticos	gl	Sig.
Inteligencia emocional	De 12 a 13 años	.099	122	0.005
	De 14 a 15 años	.056	136	0.200*
	De 16 a 18 años	.144	64	0.002

Nota: *esto es un límite inferior de la significación verdadera

Para las comparaciones de las medias de la puntuación total en la inteligencia emocional por grupos de edad, se aplicó el estadístico Kruskal-Wallis, según el cual no existen diferencias significativas ($p > .05$), como se observa en los resultados de la tabla 28.

Tabla 28

Comparación de medias de la inteligencia emocional total según grupos de edad

	Grupos de edad	N	Rango promedio	Kruskal-Wallis	<i>p</i>
Inteligencia emocional	De 12 a 13 años	122	162.81	.166	.920
	De 14 a 15 años	136	159.09		
	De 16 a 18 años	64	164.12		

4.5.3. Inteligencia emocional según año de estudio

En la tabla 29 se aprecia los índices del coeficiente Kolmogorov-Smirnov, observándose que los grupos de estudio de primer a cuarto año presentan una distribución normal ($p > .05$), mientras que el quinto año no presenta una distribución

normal ($p= 0.004, <.05$) por lo cual se realizará los análisis con estadísticos no paramétricos.

Tabla 29

Análisis K-S para la variable inteligencia emocional según año de estudio

	Año de estudio	Estadísticos	gl	Sig.
Inteligencia emocional	Primero	.090	61	0.200*
	Segundo	.065	86	0.200*
	Tercero	.084	58	0.200*
	Cuarto	.083	58	0.200*
	Quinto	.145	58	0.004

Nota: *esto es un límite inferior de la significación verdadera

En la Tabla 30, se puede apreciar que no existe diferencias significativas ($p>.05$) en las medias de la variable inteligencia emocional considerando el año de estudio.

Tabla 30

Comparación de medias de la inteligencia emocional total según año de estudio

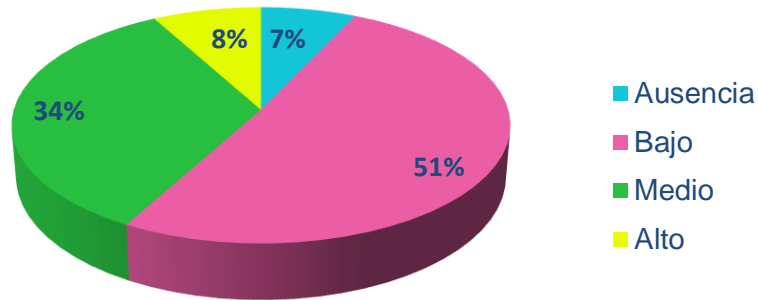
	Año de estudio	N	Rango promedio	Kruskal-Wallis	<i>p</i>
Inteligencia emocional	Primero	61	146.32	3.850	.427
	Segundo	86	160.97		
	Tercero	58	174.97		
	Cuarto	58	154.57		
	Quinto	58	171.47		

4.6. Análisis descriptivo de la Conducta Antisocial

Como se aprecia en la figura 3, el 93% de los estudiantes presenta algún nivel de conducta antisocial (51% nivel bajo, el 34% nivel medio y el 8% nivel alto). El 7% reportaron ausencia de conductas antisociales.

Figura 3

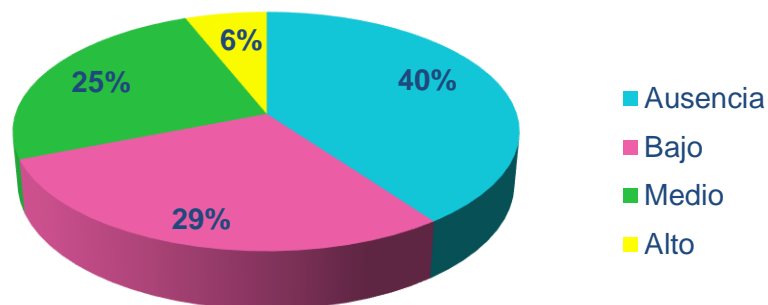
Niveles de conducta antisocial



También se describen los niveles de la conducta antisocial en sus dos dimensiones. En la figura 4 se puede observar que el 40% de los estudiantes no presentan conducta antisocial agresiva, mientras que el 60 % presenta algún nivel de conducta antisocial agresiva (29% nivel medio, 25% nivel bajo y el 6% un nivel alto).

Figura 4

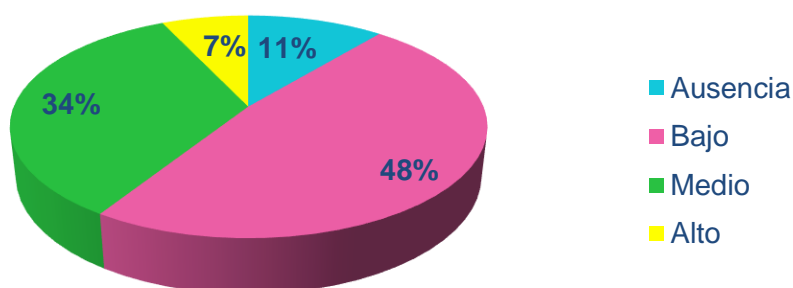
Niveles de conducta antisocial agresiva



En el análisis descriptivo de la conducta antisocial sin agresividad se observa que predomina el nivel bajo (48%), seguido del nivel medio (34%). El 7% de estudiantes presenta el nivel alto y el 11% no presenta conductas antisociales sin agresividad.

Figura 5

Niveles de conductas antisociales sin agresividad



4.7. Análisis comparativo de la conducta antisocial

Para los objetivos comparativos de la conducta antisocial se realizaron los análisis y pruebas correspondientes, las cuales se presentan a continuación.

4.7.1. Conducta antisocial según sexo

En la tabla 31 se presentan los estadísticos de la prueba K-S para la puntuación total de la conducta antisocial y sus dimensiones según sexo, los valores de la significancia son menores a .05, lo que lleva a asumir la no-normalidad en la distribución de la conducta antisocial en la población de la que provienen los individuos de la muestra. A partir de lo cual se considera el empleo de pruebas no paramétricas.

Tabla 31*Análisis K-S para la variable conducta antisocial y sus dimensiones según sexo*

	Sexo	Estadísticos	gl	Sig.
Conducta antisocial	Varón	.145	148	0.000
	Mujer	.210	174	0.000
Con agresividad	Varón	.228	148	0.000
	Mujer	.296	174	0.000
Sin agresividad	Varón	.204	148	0.000
	Mujer	.227	174	0.000

En la tabla 32 se presenta el análisis con la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*, en el cual se observa diferencias significativas ($p < .05$) en la conducta antisocial según sexo, tanto para el puntaje total, presentado un rango promedio mayor en los varones (181.40) que las mujeres (144.50) y para la conducta antisocial agresiva, en el cual también los varones presentan un rango mayor (189.38) que las mujeres (137.79). Mientras que al comparar la diferencia entre los promedios de la conducta antisocial sin agresividad, esta diferencia no es significativa ($p > .05$).

Tabla 32*Comparación de medias de la conducta antisocial total según sexo*

	Sexo	N	Rango promedio	<i>U de Mann-Whitney</i>	Sig. (bilateral)
Conducta antisocial	Varón	148	181.49	9917.500	.000
	Mujer	174	144.50		
Con agresividad	Varón	148	189.38	8750.500	.000
	Mujer	174	137.79		
Sin agresividad	Varón	148	171.47	11400,000	.071
	Mujer	174	153.02		

4.7.2. Conducta antisocial según grupos de edad

En la tabla 33 se indican los estadísticos de la prueba K-S para la variable conducta antisocial en función de los grupos de edad, se observa que los datos

proviene de una distribución no normal ($p < .05$), a partir de lo cual se considera el empleo de pruebas no paramétricas.

Tabla 33

Análisis K-S para la variable conducta antisocial según grupos de edad

	Sexo	Estadísticos	gl	Sig.
Conducta antisocial	De 12 a 13 años	.224	122	0.00
	De 14 a 15 años	.177	136	0.00
	De 16 a 18 años	.200	64	0.00

Tras realizar las comparaciones de las medias de la conducta antisocial total, en la tabla 34 se observa que existen diferencias significativas ($p < .05$), el rango promedio es mayor en el grupo de edad de 16 a 18 años (185.27) y es menor en el grupo de 12 a 13 años de edad (142.09).

Tabla 34

Comparación de medias de la conducta antisocial total según grupos de edad

	Grupos de edad	N	Rango promedio	Kruskal-Wallis	<i>p</i>
Conducta antisocial	De 12 a 13 años	122	142.09	10.262	.006
	De 14 a 15 años	136	167.72		
	De 16 a 18 años	64	185.27		

4.7.3. Conducta antisocial según año de estudio

En la tabla 35 se observan los valores K-S hallados, siendo todos ellos significativos ($p < .05$) para todos los años de estudio, lo que señala que los grupos de estudio no presentan una distribución normal, por lo que los análisis se realizan con estadísticos no paramétricos.

Tabla 35*Análisis K-S para la variable conducta antisocial según año de estudio*

	Año de estudio	Estadísticos	gl	Sig.
Conducta antisocial	Primero	.267	61	0.00
	Segundo	.174	86	0.00
	Tercero	.232	58	0.00
	Cuarto	.195	58	0.00
	Quinto	.136	58	0.09

Se puede observar en la Tabla 36, diferencias ($p < .05$) en la variable conducta antisocial considerando el año de estudio, presentando un rango promedio mayor en el quinto año (187.35), seguido de cuarto año (186.85), mientras que el promedio es menor en el tercer año de estudio (131.96).

Tabla 36*Comparación de promedios de la conducta antisocial total según año de estudio*

	Año de estudio	N	Rango promedio	Kruskal-Wallis	<i>p</i>
Conducta antisocial	Primero	61	155.06	16.222	.003
	Segundo	86	151.80		
	Tercero	58	131.96		
	Cuarto	58	186.85		
	Quinto	58	187.35		

V. Discusión de resultados

Con la presente investigación se pretende contribuir en el entendimiento de las características de la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa, así como de la relación entre ambos constructos, para ello se analizó los instrumentos empleados y se realizó los ajustes necesarios.

En ese sentido, se analizaron las propiedades psicométricas del Inventario Emocional de Bar-On ICE: NA versión completa, para una muestra de estudiantes de secundaria de una institución educativa. Se verificó la validez de constructo empleando el análisis factorial exploratorio, con el método de Mínimos Cuadrados no Ponderados con rotación Varimax, para lo cual se excluyó los seis ítems de la escala de impresión positiva, tal como lo realizaron Fernández (2011) y Ugarriza y Pajares (2005), quienes señalaron que estos ítems no forman parte de las cinco dimensiones propuestas por Bar-On (1997) de la inteligencia emocional.

También se verificó que los ítems carguen en su respectivo factor propuesto, de los cuales seis ítems (11, 14, 28, 39,49 y 53) no cargaron en ninguno de los factores con el valor mínimo establecido .30, por lo que se decidió retirarlos para tener una escala más pura con ítems pertinentes que contribuyan a una medición adecuada. Además, dos ítems presentaron mayor carga en un factor diferente al propuesto (ítems 20 y 41), provenientes del factor interpersonal, tras un análisis de su contenido se consideró pertinente migrar al factor estado de ánimo. Estos resultados son similares a los encontrados por Fernández (2011) en su estudio de la estructura interna del instrumento en cuestión, en una población de estudiantes de secundaria de una ciudad de España, quien tras analizar las cargas factoriales excluyó dos ítems de la escala interpersonal (ítems 51 y 46), migró tres ítems a un factor diferente a su factor de origen (ítems 20, 41 y 14).

Sin embargo, la mayoría de los ítems presentaron cargas factoriales en su respectivo factor, contrastando el planteamiento teórico en el que se basa el instrumento. Estos ítems retenidos correspondientes a los cinco factores explicaron el 40,61% de la varianza total acumulada. Cumpliendo el requisito de ser un valor igual o mayor al 40%, lo cual es recomendado para aceptar la validez de una prueba psicológica. En ese sentido, los elementos de la escala quedaron configuradas en las siguientes dimensiones: estado de ánimo (16 ítems), adaptabilidad (10 ítems), interpersonal (9 ítems), manejo del estrés (9 ítems) y la escala intrapersonal (4 ítems).

En cuanto a los índices de confiabilidad, la escala total obtuvo un alfa de Cronbach de 0.890, los coeficientes de las cinco subescalas son: estado de ánimo (.88), adaptabilidad (.80), interpersonal (.74), manejo del estrés (.72) e intrapersonal (.76); las cuales se encuentran dentro de los valores exigidos aceptables, pues se sitúan por encima de .70. En concordancia con los datos en nuestro medio, Ávila (2019) reportó un índice de .864 para la escala total. Asimismo, Ugarriza y Pajares (2005) reportaron coeficientes alfa de cronbach intrapersonal (.91), interpersonal (.86), adaptabilidad (.77), manejo de estrés (.86) y estado de ánimo general (.86).

En el contexto internacional hay concordancia con los datos reportados por Buitrago et al., (2019) quienes reportaron un alfa de 0.802 para la escala total, e índices que fluctuaron entre .634 a .813 para las subescalas; por su parte, Fernández (2011) reportó índices que fluctuaron entre .76 y .87 para las subescalas.

En síntesis, los resultados de esta investigación, al igual que los datos de otros estudios (Ávila, 2019; Buitrago et al., 2019; Chávez 2018; Fernández, 2011; Flores, 2016; Ugarriza y Pajares, 2005) apoyan la teoría y la estructura dimensional de cinco factores propuesta por Baron (1997).

Asimismo, los análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Conductas Antisociales (CASIA) indican que cumple con los criterios para afirmar que dicho cuestionario es válida y confiable para la población en el cual se realizó el presente estudio. En primer lugar, los resultados del análisis factorial mostró que todos los reactivos resultan apropiados para medir la conducta antisocial, se obtuvo seis factores que explicaron el 56,95 % de la varianza total acumulada, esta cantidad de factores difieren del que obtuvo la autora del cuestionario, González (2012) quien halló 8 factores en la versión original del Cuestionario.

Sin embargo, estos resultados son similares a los expuestos por Calderón et al., (2019) quienes también hallaron seis factores y explicaron que es válido porque todos son componentes del constructo de conducta antisocial; en la que 10 ítems describen conductas con un componente de agresividad y 10 ítems describen la transgresión del orden social, las normas sociales, éticas y morales que regulan el comportamiento interactivo con los demás, denominadas conductas antisociales sin agresividad.

En cuanto a los datos de confiabilidad, el índice de Alfa de Cronbach obtenido es 0.818 para la escala total, este índice es similar al encontrado por González (2012) en la versión original de Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA), quien determinó la confiabilidad a través de la consistencia interna reportando una alfa de Cronbach de 0.812. Del mismo modo, en una muestra colombiana Calderón et al. (2019) reportaron un alfa de .755. Respecto a las escalas que conforman este cuestionario, el índice alfa de Cronbach que presentó la subescala Conducta antisocial agresiva fue .720 y la subescala Conducta antisocial sin agresividad .689.

En atención al objetivo general de este estudio, se analizó la relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial, encontrándose una relación significativa ($p < 0.01$), la cual es negativa y de grado muy débil (-.202), con un tamaño del efecto de 0.040

y una potencia estadística ($1-\beta=.95$) que supera los niveles mínimos exigidos (.80). De este resultado podemos derivar que niveles bajos de inteligencia emocional están asociados a la presencia de conductas antisociales, al respecto Inglés et al., (2014) afirman que los estudiantes con bajo nivel de inteligencia emocional presentan más dificultades para afrontar las situaciones sociales, pues no han desarrollado las capacidades para manejar adecuadamente sus emociones, esto puede llevarlos a actuar de forma agresiva ante situaciones de incertidumbre.

Asimismo, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) consideran que es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, los cuales favorecen el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Cabe mencionar que el grado de correlación es débil, lo cual podría deberse a la influencia multifactorial en el desarrollo y mantenimiento de una conducta antisocial, más aun durante esta etapa de vida en el cual se encuentran los estudiantes. Solo por mencionar una de ellas, es la influencia de algunas características familiares sobre las conductas antisociales en adolescentes, factores de riesgo como maltrato infantil y violencia entre los padres, para las mujeres; el consumo de alcohol en los padres, para ambos sexos (Rivera y Cahuana, 2016). Asimismo, otros factores como el clima social familiar (Gutiérrez, 2019; Almonacin, 2017); el funcionamiento familiar (Pacheco, 2019); los rasgos de personalidad (León, 2018); el consumo de alcohol y la impulsividad cognitiva (Díaz y Morral, 2018); procesos cognitivos distorsionados (Roncero et al., 2016), intervienen en la presencia de conductas antisociales en adolescentes.

Existen estudios nacionales que respaldan este hallazgo, Hachamiza (2016) reportó una correlación de tipo inversa y de grado muy débil entre la inteligencia emocional y las conductas antisociales ($p<0.05$; $r = - 0.124$), en su estudio con 478 estudiantes de nivel secundario, de

ambos sexos, de dos instituciones educativas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho. Asimismo, Bustamante (2018) halló correlación negativa estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y conductas antisociales (-0.394) en adolescentes hijos de madres solteras del Distrito de Pomalca, Lambayeque. Por su parte, Cruz (2013) encontró una alta correlación ($\rho = -0.768$, $p < 0.05$), lo que podría deberse a que absolutamente todos los alumnos de su muestra presentan algún nivel de conducta antisocial, así como la ausencia de alumnos en el nivel bajo de inteligencia emocional.

En contextos internacionales Ruvalcaba, Salazar y Gallegos (2012) evidencian que escasas competencias emocionales (principalmente manejo del estrés y competencias interpersonales) predicen la presencia de conductas disociales en adolescentes, las cuales anteceden al trastorno antisocial de la personalidad.

Por otra parte, los resultados descriptivos de los niveles de inteligencia emocional indican que el 21% de los estudiantes presentan un nivel Adecuado o Promedio y el 40% se ubican en niveles por encima del Promedio (16% Alta, 19% Muy alta y el 5% Excelente). Esto indica que más del 60% de estudiantes presentan niveles favorables de IE que posibilitan mejores procesos de adaptabilidad a las instituciones educativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, 2004, 2016). Asimismo, aquellos que presentan altos niveles de IE tienen una mejor autopercepción de su eficacia, evadiendo a su vez sentimientos de desgaste con respecto al ámbito académico que los rodea diariamente (Puertas-Molero et al., 2020).

Sin embargo el 39% obtuvo coeficientes por debajo del Promedio (20% nivel Bajo, 15% Muy bajo y el 4% nivel Deficiente), estos estudiantes necesitan apoyo para mejorar su capacidad emocional, pues se ha comprobado que los programas de intervención oportunos mejoran las habilidades emocionales y sociales, dotando a los estudiantes la capacidad para

aprender a afrontar las dificultades académicas surgidas diariamente en clase, así como a regular sus emociones (Puertas-Molero et al., 2020).

Cabe resaltar que en el plano nacional existe una variedad en las categorizaciones de las puntuaciones de la IE, lo cual dificulta comparaciones de los resultados por niveles, sin embargo se nota la tendencia y prevalencia de los niveles Promedio. En ese sentido la investigación de Bustamante (2018), quien también utilizó el mismo instrumento que empleamos, reporta sus resultados en tres categorías de IE, destacando que un 69.5% de los estudiantes de obtuvo un nivel medio de IE, el 11% un nivel alto y el 19.5% un nivel bajo. Por lo que se sugiere para futuras investigaciones considerar las categorizaciones que propone en autor del instrumento.

Respecto a los niveles por cada componente de la inteligencia emocional, predomina el nivel Promedio de Capacidad Emocional y Social (CES) en los componentes estado de ánimo (21.1%), interpersonal (26.4%), manejo del estrés (21.1%) e intrapersonal (35.7%), mientras que en el componente adaptabilidad destaca el 25.8% con una CES Alta.

En nuestro medio también se observa la tendencia hacia del nivel Promedio en las subescalas, a pesar de las diferencias en la distribución de los porcentajes. En el estudio de Ávila (2019) en estudiantes de 5to año de secundaria de tres instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana, predomina la CES Adecuada en las escalas estado de ánimo (45.8%), interpersonal (53.3%), adaptabilidad (37.3%) e intrapersonal (63.5%), mientras que en el componente manejo del estrés predominó la capacidad excelente (36.9%).

En el contexto internacional también se reporta la tendencia hacia los niveles promedio, Buitrago et al., (2019) reportaron que la mayor parte de los estudiantes se ubican en la media en todas las escalas analizadas.

En el análisis comparativo de la inteligencia emocional según sexo, no se encontraron diferencias significativas en las medias de las puntuaciones. A partir de lo expuesto se puede considerar que las capacidades emocionales no dependen del sexo. En consonancia con los resultados de Rosas (2010) y Broc (2019) quienes concluyen que no hay diferencias en función del sexo en los factores que mide este instrumento. Sin embargo, Broc (2019) rescata que los varones puntúan más alto en estado de ánimo y adaptabilidad que las mujeres, mientras que éstas puntúan más alto en el factor interpersonal, sugiere diseñar un inventario distinto para cada sexo y posteriormente analizar de nuevo los resultados.

En nuestro medio, los resultados de Huaccho (2017), discrepan con los nuestros, pues reportó diferencias en los promedios de IE en función del sexo y el año de estudios, en estudiantes de 4to y 5to año de secundaria, ante lo cual es importante mencionar que en su evaluación empleó un instrumento diferente al que se usó en este estudio.

En atención a los rangos de edad estudiados, no se encontraron diferencias significativas en las medias de IE. Esto podría explicarse considerando que las edades de 12 a 18 años están comprendidas en la misma etapa vital que es la adolescencia. Pues a pesar de que es esperable que la IE mejore con la edad, estos cambios son notables entre diferentes etapas de la vida, desde una perspectiva evolutiva son múltiples las competencias que se van desarrollando durante varias etapas de la vida y que de alguna manera tienen un momento relevante al llegar a la adolescencia (Saarni, 2000; citado por Buitrago et al., 2019).

En ese sentido, Buitrago et al., (2019) encontraron diferencias en los componentes manejo del estrés y la adaptabilidad en función de la edad, siendo mejores las puntuaciones de los niños de 8 a 10 años frente a los adolescentes de 11-16 años.

Tampoco se encontraron diferencias de la IE según el año de estudio, lo cual indica que las capacidades emocionales no varían según el progreso de año en una formación académica

centrada en la inteligencia cognitiva, así como no varía según la edad y el sexo. Estos datos contribuyen a la interpretación de que los resultados tienden a ser más estables que cambiantes, apoyando el planteamiento de la inteligencia emocional como rasgo, es decir, que las características de los sujetos en las dimensiones correspondientes se adquieren tal vez antes y son permanentes y resistentes al cambio, al menos entre los 13 y los 18 años, edades comprendidas en la muestra del estudio (Broc, 2019).

Por otra parte, los análisis descriptivos de los niveles conducta antisocial indican la ausencia de conductas antisociales en el 7% de los estudiantes, mientras que el 93% presenta algún nivel de conducta antisocial, predominando el 51% nivel bajo, seguido del 34% nivel medio y el 8% con un nivel alto de conductas antisociales. Datos que sugieren preocupación si consideramos los hallazgos de Garaigordobil (2017) quien encontró que adolescentes y jóvenes de ambos sexos con altas puntuaciones en conducta antisocial estaban más implicados en situaciones de bullying y cyberbullying en todos sus roles (víctimas, agresores y observadores) y empleaban más estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos interpersonales.

En otra institución educativa del mismo distrito que se investigó, Almonacin (2017) halló porcentajes que superan a los nuestros (nivel medio 43.5% y nivel alto 34.3%) en estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria, de 14 a 17 años de edad, de dos instituciones educativas de Puente Piedra, el 22.2% se ubican en la categoría bajo. Lo cual podría estar asociado a la edad de la muestra (entre 14 a 17 años), en los que hay mayor prevalencia de conductas antisociales.

De la misma manera, existen estudios nacionales que respaldan este hallazgo, Ramírez (2018) reportó que adolescentes del 1ro al 4to grado de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, el 55.33% presentaron nivel medio, el 32% nivel bajo y el 12.67%

nivel alto de conducta antisocial. Por su parte, Bustamante (2018), encontró que el 56.1% de los adolescentes hijos de madres solteras de Pomalca presentaron un nivel medio de conductas antisociales, seguido del 26.8% nivel bajo y 17.1% nivel alto.

En la descripción por dimensiones de conducta antisocial el 60% del total de la muestra presenta algún nivel de conducta antisocial agresiva (25% nivel Bajo, el 29% nivel Medio y el 6% un nivel Alto). En una mayor proporción, el 81% de los estudiantes presenta conducta antisocial sin agresividad (48% nivel Bajo, 34% nivel Medio y el 7% nivel Alto). Lo cual indica una mayor incidencia en conductas antisociales sin agresividad y la tendencia de los estudiantes a transgredir el orden social, las normas de convivencia y los derechos de los demás. En consonancia con los resultados de Almonacin (2017).

Por su parte, Ramírez (2018) encontró mayores porcentajes respecto a los niveles de Conducta Antisocial con Agresividad (46.7% de nivel Bajo, el 31.3% de nivel Medio y el 22.0% en el nivel Alto). Así como en la Conducta Antisocial sin Agresividad (41.3% nivel Bajo, el 36.0%, nivel Medio y el 22.7% nivel Alto).

En el análisis comparativo de la conducta antisocial total según sexo, se evidencian diferencias significativas, presentando un rango promedio mayor los varones (181.40) que las mujeres (144.50). Del mismo modo que en la dimensión conducta antisocial agresiva. Sin embargo, no hay diferencias significativas entre varones y mujeres en la conducta antisocial sin agresividad.

Estos datos evidencian que los varones son más propensos que las mujeres a cometer conductas antisociales, además que ellos presentan más conductas antisociales agresivas que ellas. En consonancia con la opinión de Sanabria y Uribe (2009), en el sentido de que cada vez más, las mujeres tienden a involucrarse en más comportamientos antisociales no agresivos y los hombres tienden a ser más agresivos en sus conductas.

Es importante enfatizar que los resultados del presente estudio establecen tendencias similares a los hallazgos de otras investigaciones realizadas tanto en el contexto nacional e internacional (Arias, 2013; Arosquipa, 2017; Díaz y Morral 2018; Gaeta y Galvanovskys 2011; Molero et al., 2016; León, 2018; Pacheco, 2019; Rivera y Cahuana, 2016; Rosales, 2014; Sanabria y Uribe, 2009) que también evidencian la tendencia de los varones a presentar más conductas antisociales que las mujeres, a pesar de las variaciones socioculturales, por lo que el planteamiento de la conducta antisocial basado en factores sociodemográficos no resultaría determinante, en ese sentido las características de la conducta antisocial basado en estas características constituiría motivo de análisis en posteriores investigaciones.

Al comparar las medias de conducta antisocial en función de los grupos de edad, se obtiene que el rango promedio es mayor en el grupo de 16 a 18 años (185.27) y es menor en el grupo de 12 a 13 años (142.09). Observándose que a mayor edad hay mayor manifestación de conductas antisociales, lo cual apoya el planteamiento de un inicio temprano y progresivo de la conducta antisocial, señalado por Sanabria y Uribe (2009).

En nuestro medio, estos resultados están consonancia con lo reportado por Rosales (2014) quien indicó que este problema se incrementa en los adolescentes de edades y grados mayores (17 a 18 años de edad y mayor en 5° año de secundaria) de una Institución Educativa del cono sur de Lima, en los actos de consumo de bebidas alcohólicas, faltar a clases y hacer burlas a otros chicos.

Por otro lado, estos hallazgos discrepan con los resultados de Pacheco (2019) quien encontró que el grupo de 12 a 13 años puntúa más alto que los de 14 a 15 años de edad, en adolescentes de 1ero a 3ero de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de Independencia. Fundamentó su hallazgo en una tendencia a desarrollar la conducta antisocial en la adolescencia temprana, además es importante considerar que su muestra no

comprendió estudiantes de 16 a 18 años. Por otro lado León (2018) no encontró diferencias, justamente porque comparó un rango de edad reducido (14 a 16 años) en el que hay mayores puntuaciones de conductas antisociales dentro del mismo grupo.

En función de los años de estudio, existen diferencias en los rangos promedio de conducta antisocial, siendo mayor en el quinto año (187.35), mientras que el promedio es menor en el tercer año de estudio (131.96). Coincidiendo con los hallazgos de León (2018) y Rosales (2014) quienes también reportaron puntuaciones mayores para quinto año, lo cual podría estar asociado a la edad, pues en su gran mayoría los alumnos de quinto año son los que se encuentran en el rango de mayor edad. Como se ha indicado, los estudiantes de tercer año presentan menor conducta antisocial, sería importante conocer las razones de estos datos.

El estudio realizado presenta varias limitaciones que es importante aclarar y tener en cuenta para investigaciones posteriores. Uno de ellos es la selección de la muestra, que no es aleatoria, por tanto los resultados obtenidos no podrían ser extrapolados a toda la población de estudiantes de secundaria, y que ha de circunscribirse la población estudiada. Del mismo modo que no se realizó una prueba piloto, lo que hubiera permitido reajustar los ítems y términos que no son de fácil comprensión por la muestra de investigación.

Asimismo, el tipo de estudio al ser un diseño transversal, no es posible establecer relaciones causales entre la conducta antisocial evaluada por un cuestionario y la inteligencia emocional. Para un mejor análisis sería conveniente diseñar estudios longitudinales.

Otra limitación a considerar es que ambos constructos han sido evaluados a través de medidas de autoinforme, lo cual podría estar sesgada por una tendencia a mostrar una visión positiva de sí mismo y a minimizar o negar conductas censurables. También se encontró dificultades en la predisposición de los participantes para responder los instrumentos, lo cual se evidencia en la cantidad de sujetos que se retiraron de la muestra por presentar

inconsistencias en sus respuestas. Por lo que sería interesante obtener datos desde otras fuentes cercanas a los estudiantes.

La presente investigación cumplió con los objetivos propuestos, los resultados nos permiten reafirmar la importancia de promover la educación emocional en las instituciones educativas para reducir la incidencia de las conductas antisociales. Además deja abierta la posibilidad de ampliar el conocimiento de las características de las variables en investigaciones futuras, por ejemplo, incluir al análisis las variables sociodemográficas como el nivel socioeconómico, tipo de familia y factores psicológicos que influyen tanto en la inteligencia emocional y la conducta antisocial. Asimismo, ampliar la muestra a otros distritos de Lima Metropolitana y en diferentes muestras de nuestro país, priorizando las ciudades en las que se presenta mayores índices de violencia juvenil.

De la misma manera, sería importante obtener datos de las habilidades emocionales de los estudiantes desde otras fuentes de información, así como la percepción de la conducta antisocial desde el punto de vista de los padres de familia, los maestros y los pares quienes son los agentes más cercanos a los estudiantes y podrían ampliar el entendimiento y la intervención en las variables aquí investigadas.

VI. Conclusiones

1. Existe una relación negativa muy débil entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.
2. Se realizó ajustes del Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA por encontrarse propiedades psicométricas por debajo de los estándares esperados. Para ello se excluyó 6 ítems, presentando así propiedades psicométricas aceptables para la muestra de estudio.
3. El Cuestionario de conductas antisociales presenta propiedades psicométricas adecuadas para la muestra.
4. En relación a los análisis descriptivos de los niveles de inteligencia emocional, el 21% de los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra presentan el nivel Adecuado o Promedio, el 40% se ubican en niveles por encima del Promedio (16% Alta, 19% Muy alta y el 5% Excelente). Finalmente el 39% obtuvo coeficientes por debajo del Promedio (20% nivel Bajo, 15% Muy bajo y el 4% nivel Deficiente) que necesitan mejorar.
5. En cuanto a los niveles por cada componente de la inteligencia emocional, predomina el nivel Adecuado de Capacidad Emocional y Social (CES) en los componentes estado de ánimo (21.1%), interpersonal (26.4%), manejo del estrés (21.1%) e intrapersonal (35.7%), mientras que en el componente adaptabilidad destaca el 25.8% con una CES Alta.

6. No existen diferencias significativas en las medias de inteligencia emocional en función del sexo, grupo de edad y año de estudio en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.
7. Respecto a los niveles de conducta antisocial, el 7% de los estudiantes reportaron ausencia de conductas antisociales, mientras que el 93% presenta algún nivel de conducta antisocial, predominando el 51% con un nivel bajo, seguido del 34% nivel medio y el 8% con un nivel alto de conductas antisociales.
8. En el análisis por dimensiones el 60% de los estudiantes presenta algún nivel de conducta antisocial agresiva (29% nivel Medio, 25% nivel Bajo y el 6% un nivel Alto). Asimismo, el 89% de los estudiantes presenta conducta antisocial sin agresividad (48% nivel Bajo, 34% nivel Medio y el 7% nivel Alto).
9. Se evidencia diferencias significativas en las medias de conducta antisocial total según sexo, presentado un rango promedio mayor en los varones (181.40) que las mujeres (144.50). Del mismo modo que en la dimensión conducta antisocial agresiva. Sin embargo, no hay diferencias significativas entre varones y mujeres en la conducta antisocial sin agresividad.
10. Existen diferencias según los grupos de edad, el rango promedio es mayor en el grupo de edad de 16 a 18 años (185.27) y es menor en el grupo de 12 a 13 años de edad (142.09).
11. Existen diferencias en las medias de conducta antisocial según los años de estudio, presentando un rango promedio mayor en el quinto año (187.35), mientras que el promedio es menor en el tercer año de estudio (131.96).

VII. Recomendaciones

1. Elaborar y ejecutar programas de intervención que potencien la inteligencia emocional de los estudiantes, si bien es cierto, predomina el nivel Promedio, pero hay un gran porcentaje de estudiantes que se encuentran en niveles Bajo, Muy bajo y Deficiente, quienes necesitan mejorar sus competencias emocionales, considerando que se encuentran en una etapa importante del ciclo vital.
2. Diseñar programas de prevención de la conducta antisocial e intervención en casos específicos, identificando los diversos factores de riesgo, fortaleciendo las habilidades emocionales y los recursos personales de los estudiantes, capacitando a docentes y padres de familia, involucrando a toda la comunidad educativa a fin de disminuir las conductas antisociales y sus consecuencias en la vida adulta.
3. En futuras investigaciones ampliar muestras a otros distritos de Lima Metropolitana y a diferentes lugares de nuestro país, priorizando ciudades en las que se presenta mayores índices de violencia juvenil, relacionando las variables aquí analizadas.
4. Ejecutar estudios recogiendo datos de diversas fuentes cercanas a los estudiantes y cruzar la información, para lo cual es necesario adaptar los instrumentos para los maestros, padres de familia y pares, que evalúen ambas variables investigadas.
5. Realizar estudios longitudinales para observar la evolución de los estudiantes que presentan bajos niveles de inteligencia emocional, que a la vez manifiestan conductas antisociales, para tener una mejor perspectiva de la problemática, a fin de planificar la prevención ante los factores de riesgo e intervención eficaz.

VIII. Referencias

- Almonacin, J. C. (2017). *Clima Social Familiar y Conductas Antisociales en adolescentes de nivel secundario del distrito de Puente Piedra, Lima 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/3166>
- Andujar, M. B. (2011). *Conductas antisociales en la adolescencia*. https://issuu.com/oscarbarba0/docs/libro_conductas_antisociales_en_ado
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica* (6a ed.). Episteme.
- Arias, W. L. (2013). Agresión y Violencia en la Adolescencia: La Importancia de la Familia. *Av.psicol.*, 21(1), 23-34.
https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/13_arias.pdf
- Arosquipa Soncco, S. (2017). *Autoconcepto y conducta antisocial en adolescentes del programa de prevención del delito del Ministerio Público de Lima, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Archivo digital.
<http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/390>
- Ávila, F. (2019). *Inteligencia Emocional y Valores en Estudiantes de 5to de Secundaria de Instituciones Educativas Públicas de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Archivo digital.
<https://hdl.handle.net/20.500.12727/4830>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Multi-health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQi:YV), Technical Manual*. Multi-Health Systems Inc.

- Broc, M. A. (2019). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *REOP*, 30(1), 75-92. <https://search.proquest.com/central/docview/2225753265/fulltextPDF/CB78AEF6707244B1PQ/9?accountid=40045>
- Buitrago, R. E., Herrera, L., y Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>
- Bustamante, A. (2018). *Inteligencia Emocional y Conductas Antisociales-Delictivas en Adolescentes Hijos de Madres Solteras del Distrito de Pomalca* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Archivo digital <https://hdl.handle.net/20.500.12802/6162>
- Castro, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Habilidades Metacognitivas en Estudiantes Universitarios de Estudios Generales* [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/2187>
- Calderón, S. F., Santana, J. A., Riveros Munévar, F., y Borbón, J. C. (2019). Análisis psicométrico del cuestionario de conductas antisociales en la infancia y adolescencia (CASIA) aplicado a población colombiana adolescente escolarizada. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.12>
- Castillo Coelo, S. (2016). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas (A-D) en Estudiantes de Secundaria de la Región Callao, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5057>
- Cejudo J. y López-Delgado M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29–36. <https://ac.elscdn.com/S1135755X16300331/1s2.0S1135755X16300331main.pdf>

- Chamarro, A. y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional. *Aloma*, 14, 209-217. <https://docplayer.es/64709426-Modelos-teoricos-en-inteligencia-emocional-y-su-medida.html>
- Chávez, N. (2018). *Inteligencia Emocional en niños de quinto grado de primaria de la I.E. Tnt. Crl. Leopoldo Pérez Salmon de Carmen de la Legua – Callao, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Archivo digital. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/2209>
- Chucas, E. (2016). *Conductas Antisociales y Resiliencia en Adolescentes Infractores de la Ciudad de Chiclayo* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipan]. Archivo digital. http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/3195/CHUCAS_GARCI_A_ERIK_ADDERLY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cruz, D. (2013). *Relación de la Inteligencia Emocional con la Conducta Antisocial en los Alumnos de Secundaria de la Institución Educativa Manuel Scorza Torres, Ugel 02-Lima 2012* [Tesis de maestría en Psicología Educativa, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/11028>
- Díaz, N. y Moral, M. (2018). Consumo de alcohol y conducta antisocial e impulsividad en adolescentes Españoles. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 110-120. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.6>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Inteligencia Emocional y Educación*. Grupo 5.
- Fariña, F., Vázquez, M. J., Arce, R. (2011). Comportamiento antisocial y delictivo: Teorías y modelos. En C. Estrada, E. C. Chan, y F. J. Rodríguez (Eds), *Delito e intervención social: Una propuesta para la intervención profesional* (pp. 15-54). Universidad de Guadalajara.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421–436.
http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256
- Fernández, K. (2015). *Inteligencia Emocional y Conducta Social en Estudiantes del Quinto Año de Secundaria de una Institución Educativa, Trujillo – 2014* [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego]. Archivo digital.
<http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/1804>
- Fernández, M. (2011). *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España]. Archivo digital.
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/38356/TMCFV.pdf?>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>

- Flores, E. (2016). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na en estudiantes de educación secundaria de algunas Instituciones Educativas Privadas del Distrito de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/321>
- Frías-Armenta, M., López-Escobar A. y Díaz-Méndez, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24. <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17231.pdf>
- Gaeta, M. y Galvanovskys A. (Julio-Diciembre, 2011). Propensión a Conductas Antisociales y Delictivas en Adolescentes Mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 47-54. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133921440006.pdf>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179849669006>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- García, P. (2019). Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 151-202. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0006>
- 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]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/5683>
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Vergara.
- Goleman, D. (1998). *Working whit Emotional Intelligence*. Bloomsbury.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Kairos. Septuagésima edición.

- González, M. (2011). *Psicología Clínica de la Infancia y de la Adolescencia. Aspectos Clínicos, evaluación e intervención*. Pirámide.
- González, M. (2012). *CASIA Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y la Adolescencia*. CEPE.
- 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].
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/3889>
- Gutiérrez, G. (2019). *Clima Social Familiar y Conductas Antisociales en Adolescentes de una Institución Educativa* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal].
Archivo digital. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3667>
- Hachamiza, J. (2016). *Inteligencia Emocional y Conductas Antisociales en Estudiantes de Secundaria de dos Instituciones Educativas Públicas del Distrito de San Juan de Lurigancho* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/4091>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Huaccho, S. (2017). *Inteligencia emocional en escolares de instituciones educativas de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal].
- Inglés, C.; Torregrosa, M.; García-Fernández, J.; Martínez-Monteagudo, M.; Estévez, E.; y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657003>.

- Interconsulting Bureau S. L. (2014). *Inteligencia emocional. Control del estrés*. ICB Editores.
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, Tratamiento y Prevención en la infancia y adolescencia*. Pirámide.
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (2006). *Conducta antisocial. Evaluación, Tratamiento y Prevención en la infancia y adolescencia*. Pirámide.
- León, E. (2018). *Conducta Antisocial y Rasgos de Personalidad en Estudiantes de 4to y 5to año de Secundaria de Dos Colegios Estatales de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Archivo digital.
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/454>
- López, M. J. (2006). *Psicología de la delincuencia*.
<https://issuu.com/isauroblanco/docs/psicologiadeladelincuencia>
- Mayorga, E. G. (2018). *Estudio de la conducta antisocial y/o delictiva en una muestra colombiana de adolescentes de protección y responsabilidad penal* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela].
<https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/uforense/descargas/2018-Mayorga-Sierra-Erika.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2017). *Prevención y atención frente al acoso entre estudiantes*. Ministerio de Educación del Perú.
https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MINEDU%20guia_preveni%C3%B3n%20atenci%C3%B3n%20acoso%20estudiantes.pdf
- Ministerio de Salud del Perú [MINSA]. (2017). Documento Técnico: Situación de Salud de los Adolescentes y Jóvenes en el Perú. Lima. SINCO Diseño.
<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>

- Molero, M., Perez-Fuentes, M. y Gázquez, J. (2016). Conductas Agresivas, Antisociales y Delictivas en Función del Género y el Rendimiento Académico. *Revista de Psicología y Educación*, 11(2), 25-42.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: resumen de orientación*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332450>
- Pacheco, C. (2019). *Funcionamiento familiar y conducta antisocial en adolescentes de 1ro a 3ro de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Independencia, 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/36944>
- Peña, M. E. y Graña, J. L. (2006). Agresión y Conducta Antisocial en la Adolescencia: Una Integración Conceptual. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6(1-3), 9-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2386295>
- Pérez-González, J. C., Petrides, K., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre & P. F. Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-98). Pirámide.
- Plascencia, P. (2018). *Funcionamiento familiar y las conductas antisociales en adolescentes de una Institución Educativa de Lima, Perú 2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Archivo digital. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/3308>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282020000100010&script=sci_arttext&tlng=es

- Quispe, K. (2015). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia en Colegios Estatales. *Revista de estudiantes de Psicología "JANG"*, 4(1), 8-27.
- Ramírez, C. (2018). *Conducta Antisocial en Adolescentes del 1ro al 4to grado de Secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Alas Peruanas].
- Ramírez, T. (2010). *Como hacer un proyecto de investigación*. Editorial Panapo.
- Rivera, R., y Cahuana, M. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú. *Actualidades en Psicología*, 30(120), 85–97. <https://doi.org/10.15517/ap.v30i120.18814>
- Roncero, D.; Andreu, J. y Peña M. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26, 88–101. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074016300058>
- 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]. Archivo digital. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1294>
- Rosales, S. (2014). *Características de la conducta antisocial en adolescentes de una Institución Educativa del cono sur de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal].
- Ruvalcaba, N., Salazar, E. y Gallegos, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES Psicología*, 5(1), 1-10.

- Sanabria, A. M. y Uribe A. F. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 203-218. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80112469014.pdf>
- Seisdedos, N. (2004). *Cuestionario A-D conductas antisociales-delictivas*. TEA Ediciones.
- Ugarriza, N. (2003). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE-NA, en niños y adolescentes*. Libro Amigo.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA, en niños y adolescentes*. Manual técnico. Edición de las autoras.
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

IX. Anexos

Anexo A:

Ficha de datos

1. Sexo (1) Varón
(2) Mujer
2. Edad: _____ años
3. Año de estudio: _____ año
4. Distrito en el que vives: _____
5. En casa vivo con (puedes marcar más de una opción)
 - () Mamá
 - () Papá
 - () Hermano/a(s)
 - () Abuelo/a(s)
 - () Tío/a(s)
 - () Primo/a(s)
 - () Sobrino/a(s)
 - () Otro(s) familiar(es)

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn Ice: NA - COMPLETA

Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Águila

Instrucciones

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

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

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

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las demás personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder a una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mi es fácil decirle a las personas como me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Para mi es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusta fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta fácilmente cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Se cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN C.A.S.I.A

A continuación, aparecen una serie de frases que se refieren a cosas que las personas podemos hacer. Es posible que tú hagas alguna de esas cosas. Lee atentamente cada una de las frases y señala con una (X) la opción que elijas en cada frase. Procura ser muy sincero en tus contestaciones. Tus respuestas serán totalmente CONFIDENCIALES.

Para contestar deberás tener en cuenta que en cada frase hay tres posibilidades a elegir. Elige la opción que más coincida con lo que tú haces.

0: si lo que dice la frase Nunca lo haces.

1: si lo que dice la frase lo haces Algunas veces (entre 1 y 3 veces por semana).

2: si lo que dice lo haces Muchas veces (más de 3 veces por semana)

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
1. Pego a otros niños o compañeros de clase.	0	1	2
2. Digo mentiras o miento a otras personas (niños o adultos).	0	1	2
3. Digo malas palabras.	0	1	2
4. Amenazo o falto el respeto a los profesores o a otros adultos.	0	1	2
5. Si hay algo que quiero o me gusta, lo cojo o se lo quito a quien lo tenga.	0	1	2
6. Me divierte amenazar o asustar a otros niños.	0	1	2
7. He obligado, por la fuerza a que otros niños me den dinero.	0	1	2
8. Fumo tabaco solo o con mis amigos.	0	1	2
9. He quitado dinero en casa (a mis padres, amigos u otro familiar).	0	1	2
10. He pegado o maltratado a los animales.	0	1	2
11. He roto papeletas u otros objetos de la calle o de los parques, para divertirme.	0	1	2
12. He quitado dinero u objetos a otros niños, pero no les he agredido.	0	1	2
13. Hago cosas prohibidas como pintar las paredes, ensuciar la calle o los parques.	0	1	2
14. Me he escapado de la casa para irme por ahí con mis amigos.	0	1	2
15. He destruido o he roto objetos con otros niños por divertirme.	0	1	2
16. Consumo bebidas alcohólicas solo o con mis amigos.	0	1	2
17. He consumido algunas drogas solo o con mis amigos.	0	1	2
18. Falto a clases o llego tarde, sin motivo, solo porque quiero.	0	1	2
19. Me divierto con mis amigos riéndonos y haciendo burlas a personas ancianas.	0	1	2
20. Me divierte reírme, burlar, ridiculizar o hacer bromas pesadas a otros niños.	0	1	2

¡COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES!

Asentimiento del alumno

Por el presente documento acepto participar voluntariamente en esta investigación sobre la Inteligencia Emocional y la Conducta Antisocial, realizada por la Srta. Bonilla Flores Nella Yanet, egresada de la facultad de Psicología Clínica de la Universidad Nacional Federico Villarreal, para su tesis de licenciatura. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas antisociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra. Entiendo que para fines de la investigación se me solicitará responder una ficha de datos y dos cuestionarios que permitirán obtener información sobre mi manera de pensar y sentir. El proceso durará 30 minutos, aproximadamente. La información que brinde será estrictamente confidencial pues será anónima y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Cualquier pregunta que yo quisiera hacer en relación a mi participación en esta investigación deberá ser contestada por la investigadora.

Siendo conocedor de la finalidad de esta investigación, manifiesto que deseo participar de manera voluntaria en la aplicación de los instrumentos.

Puente Piedra _____, de Julio del 2019

Firma del alumno(a)

MATRIZ DE CONSISTENCIA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA ANTISOCIAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PUENTE PIEDRA

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e instrumentos
<p>Problema general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra? <p>Problemas específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las propiedades psicométricas del Inventario Emocional de BarOn ICE: NA- Completa y del Cuestionario de conductas antisociales CASIA? 2. ¿Cómo se presentan los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra? 3. ¿Existen diferencias en la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra, en función del sexo, edad y año de estudio? 	<p>Objetivo General</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer la relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en función del sexo, edad, año de estudio y tipo de familia de los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra. <p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer las medidas psicométricas (validez de constructo y confiabilidad) de los instrumentos de obtención de datos. 2. Describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra. 3. Comparar la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra, según el sexo, edad y año de estudios. 4. Describir los niveles de conducta antisocial en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra. 5. Comparar la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra. 	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>En la investigación se utilizará las técnicas de estadística inferencial, para lo cual es necesario formular hipótesis estadísticas, las cuales deberán ser sometidas a contrastación estadística. Para los objetivos específicos 02 y 04 no se formulan hipótesis estadísticas por ser objetivos descriptivos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hipótesis general: Hi: Existe relación estadística negativa entre la inteligencia emocional y la conducta antisocial en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra. 2. Hipótesis específica 01: Hi: Existe diferencias entre los promedios de inteligencia emocional en función del sexo, edad y año de estudios, en estudiantes de secundaria de 	<p>Variables de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional • Conducta antisocial <p>Variables asignadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexo: masculino-femenino • Edad: de 12 a 18 años de edad. • Año escolar: de 1° a 5° año de educación secundaria. <p>Definiciones operacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional: definido como las puntuaciones alcanzadas en el Inventario Emocional de BarOn ICE: NA - Completa. • Conducta antisocial: definido como las puntuaciones alcanzadas en el Cuestionario de Conductas Antisociales (CASIA). <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inventario Emocional de BarOn ICE: NA - Completa.

<p>4. ¿Cómo se presentan los niveles de conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra?</p> <p>5. ¿Existen diferencias en la conducta antisocial en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra, en función del sexo, edad y año de estudio?</p>	<p>Piedra, según el sexo, edad y año de estudios.</p>	<p>una institución educativa de Puente Piedra.</p> <p>3. Hipótesis específica 03: Hi: Existe diferencias entre los promedios de conducta antisocial según sexo, edad y año de estudios en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de Conductas Antisociales (CASIA).
--	---	---	---

Tipo de investigación	Diseño	Población	Análisis de los datos
<p>Desde el punto de vista metodológico la investigación es de tipo descriptiva.</p> <p>Por el tipo de obtención de datos la investigación es transversal dado que en un solo momento se obtendrán los datos, a diferencia de la investigación longitudinal que es sometido a varias evaluaciones a traes del tiempo.</p> <p>Por los resultados la investigación es de tipo básica.</p>	<p>Es de tipo comparativo-correlacional.</p>	<p>Para el presente estudio no se consideró un muestreo debido a que la población es pequeña, estará constituida por los estudiantes que cursan el primer, segundo, tercer, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Puente Piedra, de ambos sexos. Cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad.</p>	<p>Técnicas descriptivas</p> <p>Con lo cual se obtendrá los datos de frecuencia y porcentajes estableciéndose la distribución de la muestra según sus características (sexo, edad y año de estudio)</p> <p>Técnicas inferenciales</p> <p>El Alpha de Cronbah para establecer la confiabilidad de las escalas de obtención de datos. Según la distribución de la muestra y las características de las variables se emplearán las pruebas estadísticas para determinar la validez de los instrumentos y sus características psicométricas para la población en estudio.</p>