



## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA NORTE,  
2025

**Línea de investigación:**  
**Psicología de los procesos básicos y psicología educativa**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con  
mención en psicología clínica

### **Autora**

Flores Herrera, Brenda Inyed

### **Asesor**

Bueno Cuadra, Roberto  
ORCID: 0000-0001-8895-9109

### **Jurado**

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero  
Mayorga Falcón, Luz Elizabeth  
Reyes Rodríguez, Javier Andrés

**Lima - Perú**

**2026**

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA NORTE, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

|                     |                     |               |                         |
|---------------------|---------------------|---------------|-------------------------|
| 24%                 | 22%                 | 13%           | 13%                     |
| INDICE DE SIMILITUD | FUENTES DE INTERNET | PUBLICACIONES | TRABAJOS DEL ESTUDIANTE |

FUENTES PRIMARIAS

|    |                                                       |    |
|----|-------------------------------------------------------|----|
| 1  | repositorio.unfv.edu.pe                               | 3% |
|    | Fuente de Internet                                    |    |
| 2  | Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal | 2% |
|    | Trabajo del estudiante                                |    |
| 3  | Submitted to Universidad Cesar Vallejo                | 1% |
|    | Trabajo del estudiante                                |    |
| 4  | hdl.handle.net                                        | 1% |
|    | Fuente de Internet                                    |    |
| 5  | repositorio.ucv.edu.pe                                | 1% |
|    | Fuente de Internet                                    |    |
| 6  | Submitted to Universidad Tecnologica del Peru         | 1% |
|    | Trabajo del estudiante                                |    |
| 7  | repositorio.upla.edu.pe                               | 1% |
|    | Fuente de Internet                                    |    |
| 8  | www.coursehero.com                                    | 1% |
|    | Fuente de Internet                                    |    |
| 9  | repositorio.uwiener.edu.pe                            | 1% |
|    | Fuente de Internet                                    |    |
| 10 | Submitted to Universidad Internacional de la Rioja    | 1% |
|    | Trabajo del estudiante                                |    |



# **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

## **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA NORTE, 2025**

Línea de Investigación:

Psicología de los procesos básicos y Psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención  
en psicología clínica

**Autora:**

Flores Herrera, Brenda Inyed

**Asesor:**

Bueno Cuadra, Roberto

ORCID: 0000-0001-8895-9109

**Jurado:**

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

Reyes Rodríguez, Javier Andrés

**Lima – Perú**

**2026**

## **Pensamientos**

“La violencia hiere el cuerpo y la mente del que la ejecuta, del que la sufre, de los que lloran, de toda la humanidad. Nos rebaja a todas las personas”.

Kathy Reichs

“Hay que ser conscientes de que lo que nos provoca malestar o ansiedad no son los eventos, sino cómo vinculamos las emociones a éstos”.

Jonathan García-Allen

### **Dedicatoria**

Dedico esta tesis a mi familia y seres queridos que me dieron su apoyo incondicional en cada paso de mi vida y la fortaleza para continuar ante cada obstáculo.

### **Agradecimientos**

A mis padres por el arduo apoyo en cada paso de mi vida.

A los docentes que me acompañaron a lo largo de mis años de formación.

A mis compañeros de estudio por cada momento inolvidable que hicieron posible y amena la estadía en la universidad.

## ÍNDICE

|                                                         |           |
|---------------------------------------------------------|-----------|
| Resumen.....                                            | xiii      |
| Abstract.....                                           | ix        |
| <b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>                             | <b>1</b>  |
| 1.1. Descripción y formulación del problema.....        | 2         |
| 1.2. Antecedentes.....                                  | 7         |
| <i>1.2.1. Antecedentes nacionales.....</i>              | <i>7</i>  |
| <i>1.2.1. Antecedentes internacionales.....</i>         | <i>10</i> |
| 1.3. Objetivos.....                                     | 12        |
| <i>1.3.1. Objetivo general.....</i>                     | <i>12</i> |
| <i>1.3.2. Objetivos específicos.....</i>                | <i>13</i> |
| 1.4. Justificación de la investigación.....             | 13        |
| 1.5. Hipótesis.....                                     | 14        |
| <i>1.5.1. Hipótesis general.....</i>                    | <i>14</i> |
| <i>1.5.2. Hipótesis específicas.....</i>                | <i>14</i> |
| <b>II. MARCO TEÓRICO.....</b>                           | <b>16</b> |
| 2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación..... | 16        |
| <i>2.1.1. Inteligencia emocional.....</i>               | <i>16</i> |
| <i>2.1.2. Agresividad.....</i>                          | <i>20</i> |
| <b>III. MÉTODO.....</b>                                 | <b>26</b> |
| 3.1. Tipo de investigación.....                         | 26        |
| 3.2. Ámbito temporal y espacial.....                    | 26        |
| 3.3. Variables.....                                     | 26        |
| <i>3.3.1. Variable: Inteligencia emocional.....</i>     | <i>26</i> |
| <i>3.3.2. Variable: Agresividad.....</i>                | <i>27</i> |
| 3.4. Población y muestra.....                           | 28        |

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 3.5. Instrumentos.....                                                | 29 |
| 3.5.1. <i>Trait Meta-Mood Scale- 12 (TMMS-12)</i> .....               | 29 |
| 3.5.2. <i>Cuestionario de Agresión de Buss y Perry - AQ-SFb</i> ..... | 30 |
| 3.6. Procedimientos.....                                              | 30 |
| 3.7. Análisis de datos.....                                           | 31 |
| 3.8. Consideraciones éticas.....                                      | 33 |
| <b>IV. RESULTADOS</b> .....                                           | 34 |
| 4.1. Análisis descriptivo.....                                        | 34 |
| 4.2. Correlaciones.....                                               | 40 |
| 4.3. Comparaciones de las puntuaciones según sexo.....                | 45 |
| <b>V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....                               | 49 |
| <b>VI. CONCLUSIONES</b> .....                                         | 57 |
| <b>VII. RECOMENDACIONES</b> .....                                     | 59 |
| <b>VIII. REFERENCIAS</b> .....                                        | 61 |
| <b>IX. ANEXOS</b>                                                     |    |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Operacionalización de la variable inteligencia emocional.....                                                                                   | 27 |
| Tabla 2. Operacionalización de la variable agresividad.....                                                                                              | 27 |
| Tabla 3. Distribución de las variables sociodemográficas.....                                                                                            | 34 |
| Tabla 4. Análisis descriptivo de la variable agresividad y sus dimensiones en la muestra total.....                                                      | 35 |
| Tabla 5. Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones en el grupo femenino.....                                                               | 36 |
| Tabla 6. Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones en el grupo masculino.....                                                              | 38 |
| Tabla 7. Prueba de normalidad de las distribuciones de las variables de estudio.....                                                                     | 39 |
| Tabla 8. Análisis de correlación de Pearson entre las dimensiones de agresividad (excepto ira) y las dimensiones de inteligencia emocional (n= 219)..... | 41 |
| Tabla 9. Análisis de correlación de Spearman entre la dimensión ira de agresividad y las dimensiones de inteligencia emocional (n=219).....              | 42 |
| Tabla 10. Correlaciones entre las dimensiones de agresividad e inteligencia emocional según sexo.....                                                    | 43 |
| Tabla 11. Comparación en la agresividad y sus dimensiones (excepto ira) según sexo.....                                                                  | 45 |
| Tabla 12. Comparación en la dimensión ira de agresividad según sexo.....                                                                                 | 46 |
| Tabla 13. Comparación en la inteligencia emocional y sus dimensiones según sexo.....                                                                     | 47 |

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, tipo básico, diseño no experimental y de corte transversal, con un alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 219 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilaron entre los 12 y 17 años. Los instrumentos utilizados fueron la Trait Meta-Mood Scale-12 (TMMS-12) versión breve de la TMMS-24 de Salovey y Mayer (Domínguez-Lara et al., 2023) y el Cuestionario de Agresión - AQ-SFb, versión breve del AQ de Buss y Perry (Pomahuacre-Carhuayal et al., 2024). Los resultados evidenciaron una relación inversa y significativa entre la inteligencia emocional y la agresividad ( $Rho = -.497$ ,  $p < .001$ ), con un tamaño del efecto mínimo para significancia práctica. Específicamente, se halló que la dimensión de reparación emocional presenta la correlación más fuerte con agresividad. Los hallazgos permitieron aceptar la hipótesis general, aunque se rechazaron las hipótesis de diferencias significativas según el sexo. Se concluye que niveles óptimos de inteligencia emocional funcionan como un factor protector ante la manifestación de rasgos agresivos en la etapa adolescente, asimismo, estos resultados son homogéneos en la muestra por los que se sugiere la implementación de programas de educación emocional en el contexto escolar.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, agresividad, adolescentes, TMMS-12, AQ-SFb

### **Abstract**

The objective of this research was to determine the relationship between emotional intelligence and aggression in secondary school students at a private educational institution in northern Lima, 2025. The study had a quantitative approach, basic type, non-experimental and cross-sectional design, with a correlational scope. The sample consisted of 219 students of both sexes, aged between 12 and 17 years. The instruments used were the Trait Meta-Mood Scale-12 (TMMS-12), a short version of the TMMS-24 by Salovey and Mayer (Domínguez-Lara et al., 2023), and the Aggression Questionnaire - AQ-SFb, a short version of the AQ by Buss and Perry (Pomahuacre-Carhuayal et al. (2024)). The results showed a significant inverse relationship between emotional intelligence and aggression ( $Rho = -.497$ ,  $p < .001$ ), with a minimum effect size for practical significance. Specifically, the emotional repair dimension was found to have the strongest correlation with aggression. The findings allowed the general hypothesis to be accepted, although the hypotheses of significant differences by gender were rejected. It is concluded that optimal levels of emotional intelligence function as a protective factor against the manifestation of aggressive traits in adolescence, and that this is homogeneous across the sample, suggesting the implementation of emotional education programs in the school context.

*Keywords:* emotional intelligence, aggression, adolescents, TMMS-12, AQ-SFb

## I. INTRODUCCIÓN

Durante la adolescencia se producen cambios significativos en el desarrollo psicológico, emocional y social, etapa en la que los individuos consolidan su identidad, amplían sus relaciones interpersonales y enfrentan diversas demandas propias de su entorno educativo y social; en este proceso, la forma en que los adolescentes comprenden y gestionan sus emociones adquiere un papel fundamental, ya que influye directamente en su comportamiento, en la calidad de sus vínculos y en la manera en que afrontan situaciones de conflicto o frustración.

Dentro de este contexto, la agresividad constituye una problemática relevante en la población adolescente, debido a que su manifestación puede afectar no solo el bienestar individual, sino también la convivencia escolar y las relaciones sociales; las conductas agresivas, ya sean físicas, verbales o de carácter emocional, suelen surgir como respuestas desadaptativas frente a situaciones percibidas como amenazantes o frustrantes, especialmente cuando los adolescentes presentan dificultades para identificar, comprender o regular sus estados emocionales, lo que incrementa la probabilidad de reaccionar de manera impulsiva o desproporcionada.

Por otra parte, la inteligencia emocional se entiende como un conjunto de habilidades relacionadas con la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas; dichas habilidades permiten a los individuos desenvolverse de manera más adaptativa en distintos contextos. De acuerdo con el modelo propuesto por Salovey y Mayer, estas habilidades comprenden la atención emocional, la claridad emocional y la regulación o reparación emocional, dimensiones que facilitan el reconocimiento de los estados afectivos, la interpretación adecuada de las emociones y el manejo de las mismas frente a situaciones de estrés o conflicto.

Analizar la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad permite comprender cómo el desarrollo de habilidades emocionales puede actuar como un factor protector frente a la manifestación de conductas agresivas, considerando que los adolescentes que logran identificar y regular sus emociones tienden a responder de manera más reflexiva y menos violenta ante situaciones adversas; en este sentido, el fortalecimiento de la inteligencia emocional no solo contribuye al bienestar personal, sino que también favorece la construcción de entornos escolares más saludables y relaciones interpersonales más equilibradas.

En ese sentido, el presente estudio tiene como propósito determinar la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte. Para ello, el documento se encuentra estructurado en nueve capítulos. En el Capítulo I se presenta la introducción, que incluye la descripción y formulación del problema, los antecedentes, los objetivos, la justificación y las hipótesis de investigación. El Capítulo II aborda el marco teórico que sustenta conceptualmente las variables de estudio. El Capítulo III describe el diseño metodológico, detallando el tipo de investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados, el procedimiento y las técnicas de análisis de datos. El Capítulo IV presenta los resultados obtenidos, tanto a nivel descriptivo como inferencial. El Capítulo V desarrolla la discusión de los hallazgos en contraste con la literatura científica. El Capítulo VI recoge las conclusiones del estudio, mientras que el Capítulo VII expone las recomendaciones. Finalmente, el Capítulo VIII incluye las referencias y el Capítulo IX los anexos.

### **1.1 . Descripción y formulación del problema**

La conducta agresiva en jóvenes en etapa adolescente, entendida como una problemática de índole psicosocial, representa uno de los retos más persistentes en el panorama contemporáneo (Pinazo et al., 2020). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), este tipo de comportamientos en personas adolescentes constituye un asunto de

alta prioridad, afectando al 37% de dicha población a nivel global, con una mayor incidencia en varones (52%). Se resalta que, en la mayoría de los casos, esta tendencia se manifiesta a través de episodios de intimidación y violencia física.

En esa misma línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), indicó que, en los países del Caribe, los mayores índices de agresión se registraron en Haití (25.7%), Honduras (16.2%), Colombia (15.3%) y El Salvador (13.5%), destacando una prevalencia de la violencia de tipo sexual. En cuanto a las formas de agresión psicológica o verbal, se reportaron porcentajes elevados en naciones como Argentina (66.3%), Belice (54.2%), México (54%) y Uruguay (52.5%).

Por otra parte, en el contexto peruano, la plataforma del Ministerio de Educación, SíseVe (2024) informó que, en el primer semestre de dicho año, se contabilizaron 81 714 incidentes de agresión dirigidos a adolescentes en la forma de bullying. De estos, el 57% (46 906) se concentró en el nivel secundario de educación, mientras que el 51% (41 425) de los reportes correspondió a adolescentes mujeres y el 49% (40 277) a varones. Además, el 77% (62 655) de los casos se produjeron en instituciones educativas públicas. En relación con el tipo de agresión, la física (37 085 casos) superó a la psicológica (30 361 casos). Complementariamente, Castellanos y Florencio (2020) hallaron que el 44.7% del alumnado limeño presentó niveles elevados de comportamiento agresivo, en contraste con un 40.8% que evidenció niveles bajos.

La conducta agresiva forma parte del constructo más amplio de agresividad. El término agresividad (*trait aggression*), “describe las diferencias individuales en pensamientos (e. g., hostilidad), emociones (e. g., ira) y conducta (e. g., agresión verbal y física) que tienen la intención de dañar a otra persona” (Webster et al., 2014, p. 121). En esta cita se establece una distinción entre agresión como conducta dirigida a dañar a otros que desean evitar el daño (Bushman y Huesmann, 2010) y agresividad, como rasgo, la cual, además de la conducta,

incluye aspectos cognitivos y emocionales. Sin embargo, la agresividad, así definida, corresponde al constructo que es evaluado por el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992), el cual, justamente, evalúa las dimensiones de agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad.

Diversas investigaciones coinciden en que las conductas agresivas y la agresividad en general pueden responder a múltiples factores de riesgo, como el estrés académico (Huamán, 2021), la dinámica familiar disfuncional (Menéndez y Lima, 2024; Albán, 2022) o el consumo de sustancias psicoactivas (Vegas et al., 2024). Sin embargo, cada vez cobra mayor relevancia el análisis de variables personales protectoras, como la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional (IE), según Salovey y Mayer (1995), puede entenderse como un conjunto de habilidades psicológicas que ayudan a las personas a percibir, entender y manejar tanto sus propias emociones como las de quienes las rodean. Salovey et al. (1995) identificaron tres aspectos que caracterizan a los individuos emocionalmente inteligentes: la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional. La atención emocional permite estar en sintonía con lo que uno siente, y cuando se mantiene en un punto medio, puede ayudar a reconocer señales internas antes de actuar impulsivamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). La claridad emocional, en cambio, ayuda a diferenciar entre emociones parecidas, lo cual es muy útil para responder con mayor equilibrio en momentos difíciles (Salguero et al., 2014). Por último, la regulación emocional tiene que ver con cómo se manejan esas emociones: estrategias como reinterpretar la situación o buscar apoyo en otros pueden marcar una gran diferencia, especialmente en situaciones de estrés o conflicto (Mestre et al., 2009).

Así, la atención, la claridad y la regulación emocional funcionan como un conjunto de habilidades que se complementan entre sí. Cuando se desarrollan de forma adecuada, pueden ayudar a los adolescentes a enfrentar mejor los retos emocionales y sociales propios de su edad.

En ese sentido, la IE se convierte en una herramienta clave para prevenir conductas de riesgo frecuentes en esta etapa, como la agresividad, los impulsos descontrolados o el aislamiento. Siguiendo esa idea, hay estudios que han mostrado que tener un buen nivel de IE no solo ayuda a bajar la ansiedad (Kauts, 2018), sino que también puede reducir las oportunidades de caer en conductas de riesgo, como por ejemplo el consumo de sustancias (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013). En cambio, cuando los adolescentes tienen problemas para manejar lo que sienten, es más probable que reaccionen con impulsividad o incluso agresividad en los conflictos, lo que complica la comunicación y puede llevar a peleas o comentarios dañinos (Caro y Uceda, 2022; Cordero, 2022; Flores, 2021).

A nivel empírico, Vega et al. (2021) realizaron una revisión sistemática y meta-análisis de 17 estudios con 4544 adolescentes, hallando una correlación negativa significativa entre IE y agresividad ( $r = -.20$ ;  $p < .0001$ ), lo que respalda la idea de que una mayor competencia emocional se asocia con menores niveles de agresión. Este patrón hallado ha sido respaldado por diversas investigaciones desarrolladas en múltiples contextos socioculturales, entre ellos México (Orozco, 2021), Ecuador (Cortez, 2023), Indonesia (Nissa y Isfahani, 2024) y Colombia (Valenzuela-Aparicio et al., 2023), las cuales coinciden en señalar que determinadas dimensiones de la IE, como el manejo del estrés, la claridad emocional y la capacidad de reparación afectiva, actúan como factores protectores frente a manifestaciones de agresividad, tanto verbal como física. Estos hallazgos refuerzan la noción de que la competencia emocional no solo influye en el bienestar personal, sino también en la modulación de conductas socialmente disruptivas.

En esa misma línea, y atendiendo a la realidad nacional, diversas investigaciones recientes desarrolladas en el contexto peruano han respaldado esta tendencia, al evidenciar una relación inversa entre los niveles de IE y la manifestación de conductas agresivas en población adolescente, aunque con diferencias importantes en cuanto a la magnitud de la asociación y la

significancia estadística de los hallazgos (Cortez, 2023; Evangelista y Ñique, 2024; Galán, 2024; Loa, 2021). Dichas variaciones podrían encontrar su explicación en factores de orden contextual, tales como el perfil sociodemográfico de los participantes, la dinámica institucional de las escuelas o las condiciones estructurales del entorno en que se desenvuelven los adolescentes, lo cual pone de manifiesto la necesidad de seguir indagando esta relación desde perspectivas situadas, que consideren la complejidad y particularidad de los contextos educativos peruanos.

En atención a este panorama, el presente estudio tiene como propósito analizar la relación existente entre la IE y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada ubicada en Lima Norte. A través de este análisis se pretende generar evidencia empírica que contribuya a una comprensión más profunda de la problemática en contextos escolares específicos, y que, a su vez, oriente el diseño de estrategias preventivas e intervenciones psicoeducativas centradas en el desarrollo emocional. En este marco, se formula la siguiente interrogante de investigación: ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025?

En consecuencia, y considerando la evidencia teórica y empírica revisada, en el presente estudio se plantea la siguiente hipótesis: existe una relación negativa entre la inteligencia emocional y la agresividad en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte. Este planteamiento se sustenta en que los estudiantes con menores niveles de inteligencia emocional suelen presentar dificultades para identificar con claridad sus emociones y, especialmente, para regularlas en situaciones de tensión, lo que incrementa la probabilidad de responder de manera impulsiva o desproporcionada frente a estímulos estresores o conflictos interpersonales. Por el contrario, aquellos adolescentes que cuentan con mayores recursos emocionales tienden a manejar el malestar de forma más adaptativa,

empleando estrategias de afrontamiento que reducen la expresión de conductas agresivas. Así, se considera que el desarrollo de habilidades emocionales constituye un elemento protector que modula la respuesta ante situaciones percibidas como amenazantes o frustrantes, lo cual permite comprender por qué ambas variables mantienen una relación inversa en el contexto escolar.

## **1.2 . Antecedentes**

### ***1.2.1. Antecedentes nacionales***

Loa (2021) desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la IE y la agresividad en adolescentes de secundaria de Andahuaylas. La muestra estuvo conformada por 53 estudiantes de 3.º, 4.º y 5.º grado de secundaria, a quienes se les aplicaron el Cuestionario de Agresión (AQ) y la escala Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). Los resultados evidenciaron que la mayoría de los participantes (69.8 %) presentaron un nivel bajo de IE, mientras que el 58.5 % mostró un nivel alto de agresividad. Asimismo, se identificó una correlación negativa, significativa y fuerte entre la IE y la agresividad general ( $\rho = -.841$ ). Del mismo modo, se hallaron correlaciones negativas significativas entre la IE y las dimensiones de agresividad: agresión verbal ( $\rho = -.850$ ), agresión física ( $\rho = -.776$ ), hostilidad ( $\rho = -.813$ ) e ira ( $\rho = -.812$ ). Concluyó que los adolescentes con menor inteligencia emocional tienden a manifestar mayores niveles de agresividad.

Cortez (2023) realizó un estudio de diseño no experimental y de tipo correlacional, con el objetivo de determinar la relación entre la IE y la agresividad en educandos de nivel secundario de Chimbote. La muestra estuvo conformada por 110 adolescentes, cuyas edades oscilaron entre los 15 y 17 años, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Agresión (AQ) y la escala Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24). En los resultados descriptivos se identificó que el 36.5 % de los participantes se encontraba en un nivel alto de agresividad, mientras que el

69.1 % reportó bajos niveles de IE. Además, se evidenció una correlación inversa, significativa pero débil entre ambas variables ( $\rho = -.125$ ). En conclusión, se sugiere que otros factores podrían estar influyendo en los niveles de agresividad de los adolescentes, sin restar importancia al papel que cumple la IE en la regulación emocional y el control de conductas agresivas.

Evangelista y Ñique (2024) llevaron a cabo una investigación de diseño no experimental y de tipo correlacional, con el fin de analizar la relación entre la IE y la agresividad en adolescentes que asisten a un colegio en Trujillo. A la muestra, conformada por 300 educandos (197 mujeres y 103 varones) de 12 a 17 años, se les aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA y el Cuestionario de Agresión (AQ). Los resultados evidencian que el 63 % de las participantes mujeres y el 48 % de los participantes varones presentan niveles medios de IE. En cuanto a la agresividad, el 93 % manifiestan niveles bajos, mientras que el 53 % de los varones muestran niveles medios. Asimismo, se halló que existe una correlación negativa, moderada y significativa entre las variables ( $\rho = -.392$ ). Del mismo modo, la IE se asocia con la agresividad física ( $\rho = -.330$ ), la agresividad verbal ( $\rho = -.415$ ), la ira ( $\rho = -.380$ ) y la hostilidad ( $\rho = -.310$ ). En conclusión, los hallazgos sugieren que una mayor inteligencia emocional en los adolescentes se relaciona con menores niveles de conductas agresivas.

Gonzales (2024) analizó la relación entre la IE y la agresividad en adolescentes de una institución educativa de Tarapoto. El estudio fue de tipo cuantitativo y siguió un diseño no experimental, la muestra estuvo conformada por 182 educandos que cursaban de 5° año de secundaria. Las herramientas de medición fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA y el Cuestionario de Agresión (AQ). Los resultados evidencian que entre las variables existe correlación significativa e inversa ( $\rho = -.432$ ;  $p = .000$ ). Asimismo, se identificó que la agresividad se relaciona de forma inversa y significativa con las dimensiones:

manejo del estrés ( $\rho = -.493$ ;  $p = .000$ ), intrapersonal ( $\rho = -.418$ ;  $p = .000$ ), impresión positiva ( $\rho = -.411$ ;  $p = .000$ ) y adaptabilidad ( $\rho = -.345$ ;  $p = .000$ ), interpersonal ( $\rho = -.278$ ;  $p = .000$ ). Se concluye que, en la muestra la IE se relaciona estrechamente con la agresividad.

Galán (2024) ejecutó un estudio de diseño no experimental, descriptiva y correlacional para determinar la relación entre la IE y la agresividad en adolescentes de Tumbes. La muestra fueron 119 educandos de 4° de secundaria, 70 varones y 49 mujeres. Utilizó como instrumentos el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA y el Cuestionario de Agresión (AQ). Los resultados muestran que la mayor proporción de educandos (87.4 %) se ubica en el nivel muy alto de inteligencia emocional; mientras que el 27.7 %, el 25.2 % y el 21.0 % muestran nivel medio, alto y muy alto de agresividad, respectivamente. Por último, se halló una correlación negativa y significativa, aunque pequeña entre la IE y la agresividad ( $\rho = -.186$ ), además, se relaciona con sus dimensiones: agresión física ( $\rho = -.137$ ), agresión verbal ( $\rho = -.187$ ), hostilidad ( $\rho = -.119$ ) e ira ( $\rho = -.200$ ). Se concluyó que, a mayor puntuación en IE, menor será la agresividad, y viceversa.

Tamariz y Vásquez (2024) desarrollaron una investigación de tipo correlacional y no experimental, con la finalidad de determinar la relación entre la IE y la agresividad en adolescentes de Lima Norte. La muestra estuvo conformada por 251 estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria, a quienes se les aplicó la Escala de Wong y Law (WLEIS-S) y el Cuestionario de Agresión (AQ). Los resultados descriptivos indicaron que el 31.1 %, el 27.5 % y el 19.9 % de los participantes se ubicaron en los niveles medio bajo, bajo y medio alto de IE, respectivamente. En cuanto a la agresividad, el 28.7 % se posicionó en el nivel bajo, el 26.3 % en el nivel medio bajo y el 20.3 % en el nivel medio alto. Asimismo, se identificaron diferencias significativas en IE según sexo, con rangos promedio mayores en mujeres (143.74) que en varones (108.12) y un tamaño del efecto pequeño ( $d = 0.284$ ). En agresividad no se

hallaron diferencias significativas ( $p = .111$ ), con un efecto mínimo ( $d = 0.116$ ). Finalmente, se identificó una correlación negativa y significativa entre la IE y la agresividad ( $\rho = -.334$ ), así como con sus dimensiones: agresión física ( $\rho = -.225$ ), agresión verbal ( $\rho = -.303$ ), hostilidad ( $\rho = -.271$ ) e ira ( $\rho = -.343$ ). Se concluyó que, a mayor nivel de IE, menor será la agresividad, y viceversa.

### **1.2.2. Antecedentes internacionales**

Orozco (2021) desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, cuyo objetivo fue analizar el valor predictivo de la inteligencia emocional (IE), la empatía y el buen trato sobre la agresión física en adolescentes de Guadalajara, México. La muestra fueron 2161 educandos de 15 y 19 años, a quienes se les aplicaron el Inventario de Competencias Socioemocionales para Adolescentes (EQi-YV), la Escala Básica de Empatía (EBE), la Escala de Buen Trato (EBT) y la Escala de Agresión Física del Cuestionario de Agresividad (AQ). Los resultados mostraron correlaciones negativas y significativas entre todas las variables estudiadas y la agresividad física ( $p < .01$ ). El análisis de regresión mostró que el manejo del estrés ( $\beta = -.451$ ;  $p < .001$ ), la amabilidad ( $\beta = -.159$ ;  $p < .001$ ) y el buen trato autogenerado físico ( $\beta = -.073$ ;  $p = .002$ ) se destacaron como factores protectores relevantes. Por otro lado, la competencia intrapersonal ( $\beta = .111$ ;  $p < .001$ ), la empatía cognitiva ( $\beta = .081$ ;  $p < .001$ ) y el buen trato autogenerado psicológico ( $\beta = .069$ ;  $p = .005$ ) mostraron una relación positiva con la agresión física. Se concluye que las competencias emocionales y sociales, actúan como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes.

Cortez (2023) ejecutó un estudio correlacional, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la IE y la agresividad en adolescentes de 13 a 15 años de Ecuador. La muestra fueron 210 estudiantes (116 hombres y 94 mujeres) de octavo año de Educación General Básica hasta primer año de Bachillerato, a quienes se les aplicaron el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (CAPI-A) y el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-

24). Los resultados indicaron que los adolescentes presentaron una baja comprensión emocional ( $M = 23.28$ ), una atención emocional adecuada ( $M = 24.42$ ) y una alta capacidad de reparación emocional ( $M = 27.12$ ). En cuanto a la agresividad, se hallaron puntuaciones moderadas en agresividad impulsiva ( $M = 34.93$ ) y premeditada ( $M = 30.42$ ). Asimismo, se identificó diferencias significativas según sexo en las dimensiones de la IE, encontrándose que las mujeres obtuvieron una mayor atención emocional ( $M_{\text{mujeres}} = 25.58$ ;  $M_{\text{varones}} = 23.43$ ), mientras que los varones registraron puntajes más altos en claridad emocional ( $M_{\text{varones}} = 25.00$ ;  $M_{\text{mujeres}} = 21.17$ ) y en reparación emocional ( $M_{\text{varones}} = 29.06$ ;  $M_{\text{mujeres}} = 24.47$ ). El análisis correlacional de Pearson reveló una correlación negativa moderada entre claridad emocional y agresividad impulsiva ( $r = -.304$ ), así como una correlación negativa débil entre reparación emocional y agresividad impulsiva ( $r = -.296$ ), ambas significativas ( $p < .01$ ). En conclusión, se sugiere que los adolescentes con mayores niveles de IE tienden a mostrar menores niveles de agresividad, especialmente en su forma impulsiva.

Valenzuela-Aparicio et al. (2023) analizaron la relación entre la IE el acoso escolar en estudiantes de noveno y décimo grado de una institución educativa del municipio de Cúcuta, Colombia. La muestra constó de 141 adolescentes, a quienes se les aplicaron el TMMS-24 y el Insebull. Los resultados mostraron que el 81 % de los participantes presentaban algún nivel de percepción de acoso escolar y el 50 % puntuó bajo en la dimensión de claridad emocional. Aunque la correlación general entre la IE y el acoso escolar fue débil y no significativa, se hallaron correlaciones negativas, significativas e inversas entre la claridad emocional y la falta de integración social ( $\rho = -0.242$ ), inadaptación social ( $\rho = -0.225$ ) y carencia de soluciones ( $\rho = -0.194$ ). Asimismo, se identificaron correlaciones negativas significativas entre la reparación emocional y la falta de integración social ( $\rho = -0.230$ ), inadaptación social ( $\rho = -0.201$ ) y carencia de soluciones ( $\rho = -0.180$ ). Se concluye que los adolescentes con menor

claridad y reparación emocional tienden a experimentar mayores dificultades para enfrentar situaciones de acoso escolar.

Jabbarov et al. (2023) desarrollaron un estudio con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, cuyo objetivo fue analizar la relación entre IE y la agresividad en estudiantes universitarios de psicología, educación y trabajo social en Azerbaiyán. La muestra estuvo conformada por 114 estudiantes (54 varones y 60 mujeres), a quienes se les aplicaron el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, el cuestionario de agresión de Buss y Durkee, y el test de autorrealización POI de Shostrom. Los resultados mostraron una correlación significativa entre la IE y los componentes de ira ( $r = 0.114$ ) y hostilidad ( $r = 0.324$ ), pero no con la agresión física ni verbal.

Nissa y Isfahani (2024) desarrollaron un estudio con enfoque cuantitativo y diseño no experimental de corte transversal, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la IE y el comportamiento verbal agresivo en estudiantes de secundaria de una escuela islámica del distrito de Tangerang, Indonesia. La muestra estuvo conformada por 164 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado proporcional, a quienes se les aplicaron cuestionarios para medir la IE y la agresividad verbal. Los resultados evidenciaron que el 50.6 % presentó un nivel alto de IE, mientras que el 58.5 % mostró un nivel bajo de comportamiento verbal agresivo. Asimismo, se identificó una correlación negativa, significativa y fuerte entre la IE y la agresividad verbal ( $\rho = -0.674$ ). Se concluye que los adolescentes con menor inteligencia emocional tienden a manifestar mayores niveles de comportamiento verbal agresivo.

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo general***

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Determinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.
- Comparar las correlaciones entre inteligencia emocional y agresividad y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.
- Comparar la inteligencia emocional y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.
- Comparar la agresividad y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.

### **1.4. Justificación**

El presente estudio busca comprender la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes de secundaria, considerando que ambos constructos desempeñan un papel crucial en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. La presente indagación toma como punto de partida el modelo de inteligencia emocional planteado por Salovey y Mayer (1990), quienes consideran dicha capacidad como un grupo de destrezas relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas. En relación con la agresividad, se sigue la propuesta de Buss y Perry (1992), autores que distinguen varias formas de esta conducta, como la física, la verbal, la hostilidad y la ira. Esta clasificación permite entender cómo ciertas personas expresan su incomodidad o cómo pueden llegar a reaccionar frente a situaciones que, a su juicio, representan una amenaza.

Por tanto, el trabajo no solo refuerza la base teórica existente, sino que ofrece una estructura conceptual clara que puede servir para futuras investigaciones en escenarios

similares. Asimismo, los hallazgos podrán ser tomados como referencia para futuras investigaciones.

Cuenta con justificación a nivel metodológico, dado que se contempla el uso de instrumentos con sólidas propiedades psicométricas en diferentes contextos, como el *Trait-Meta Mood Scale-24* y el *Cuestionario de Agresión* de Buss y Perry - AQ-SFb. Con estas herramientas, se espera recopilar información consistente que permita conocer de forma más clara tanto la inteligencia emocional como el comportamiento agresivo de los estudiantes. Esto serviría como una especie de base objetiva sobre la cual se puedan construir futuras intervenciones, puesto que, se analiza la validez y confiabilidad de los instrumentos en la población de estudio

Además, el estudio tiene una justificación práctica porque entender cómo se conectan estas variables no solo facilita la intervención en casos concretos, sino que también ofrece recursos valiosos para que los docentes y orientadores puedan acompañar mejor el crecimiento emocional de sus alumnos. Asimismo, la información que se obtenga podría ser clave para reducir ciertas conductas agresivas y fomentar un clima escolar más sano, en el que los adolescentes aprendan, poco a poco, a manejar lo que sienten de manera más adecuada.

## **1.5. Hipótesis**

### ***1.5.1. Hipótesis general***

Existe relación negativa entre la inteligencia emocional y la agresividad en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2025.

### ***1.5.2. Hipótesis específicas***

- H<sub>1</sub>: Existe relación negativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.

- H<sub>2</sub>: Existen diferencias significativas en las correlaciones entre inteligencia emocional y agresividad y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.
- H<sub>3</sub>: Existen diferencias significativas en la agresividad y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.
- H<sub>4</sub>: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Bases teóricas sobre el tema de Investigación

#### 2.1.1. *Inteligencia emocional*

**2.1.1.1. Conceptualización.** La inteligencia emocional (IE) fue definida inicialmente por Salovey et al. (1995) como la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional; y regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. Este modelo, conocido como modelo de habilidad, concibe la IE como un tipo de inteligencia genuina que implica el procesamiento cognitivo de la información emocional y, por ello, constituye el sustento teórico del instrumento aplicado en la presente investigación.

Según lo señalado por Salvador y Carmen (2010), la IE abarca un conjunto de capacidades vinculadas con la empatía, el autocontrol y la autorregulación afectiva. Para que dichas habilidades se desarrollen de forma adecuada, Granda y Granda (2021) hacen énfasis en la importancia de contar con una base sólida de educación emocional, la cual no debería depender únicamente de la familia, sino también de lo que la comunidad pueda ofrecer. En esta misma dirección, Pérez y García (2024) destacan el papel central que cumple el entorno familiar en la formación de conductas socioafectivas, actuando como un agente primario en los procesos de socialización de los niños y adolescentes.

Desde una mirada más amplia, se entiende la IE como una combinación organizada de rasgos relativamente estables de la personalidad, junto con ciertas competencias sociales y emocionales, factores motivacionales y algunas habilidades cognitivas específicas (Rego y Fernández, 2005). la inteligencia emocional (IE) se concibe como un conjunto de competencias personales, emocionales e interpersonales que, en mayor o menor medida, influyen en la capacidad del individuo para afrontar los desafíos y demandas del entorno (Bar-On, 2006). En

una línea similar, Singh et al. (2009) la definen como un conjunto de destrezas no cognitivas que facilitan que la persona pueda desenvolverse con cierta eficacia en diferentes contextos de la vida diaria, como saber manejar las propias emociones, tomar decisiones en momentos difíciles o mantener una actitud positiva ante los problemas. También destacan aquellas capacidades que involucran el trato con los demás, como comprender y regular las emociones, ya sean propias o de otras personas. A diferencia del planteamiento de Mayer y Salovey, que limitan el concepto de IE a una capacidad cognitiva, las propuestas de Bar-On amplían dicho concepto hasta abarcar también características de personalidad.

Flores (2022) pone énfasis en que el desarrollo de la inteligencia emocional en los hijos está fuertemente relacionado con la disponibilidad de recursos emocionales por parte de quienes los cuidan, ya que la forma en que estos adultos gestionan sus propias emociones tiene un impacto directo en su estilo de crianza y en la eficacia de sus prácticas educativas. A partir de ello, Salazar et al. (2021) sugieren que la inteligencia emocional puede entenderse también como la capacidad para aplicar el razonamiento emocional dentro de las relaciones interpersonales, una habilidad que se va forjando, sobre todo, a través de las experiencias personales vividas.

#### **2.1.1.2. Teorías y modelos explicativas**

*A. Teoría de Goleman.* Goleman sostiene que el Cociente Emocional (CE) y el Cociente Intelectual (CI) no actúan de forma aislada, sino que se complementan y fortalecen mutuamente, influyendo de manera conjunta en el desarrollo integral del individuo. Esta perspectiva es compartida por García-Fernández y Giménez-Mas (2010), quienes destacan la existencia de una relación dinámica y recíproca entre ambos tipos de inteligencia. En su modelo, Goleman (1995) identifica cinco componentes fundamentales de la inteligencia emocional: la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la motivación interna, la empatía y la habilidad para gestionar relaciones.

**B. Modelo de Inteligencia Emocional Social.** Bar-On (2006) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades esenciales para comprenderse a uno mismo, regular las propias emociones, relacionarse adecuadamente con los demás y enfrentar eficazmente las demandas cotidianas. Su propuesta, conocida como modelo de Inteligencia Emocional Social, se sustenta en evidencia empírica y ha sido ampliamente reconocida en el ámbito académico, a pesar de algunas críticas (Rego y Fernández, 2005).

Según Ugarriza y Pajares (2005), este modelo comprende cinco dimensiones clave: el área intrapersonal (la comprensión de las propias emociones), el área interpersonal (conciencia social y la calidad de las relaciones), la capacidad de adaptación (la flexibilidad y el manejo del cambio), la regulación del estrés (permite mantener el equilibrio emocional) y el estado de ánimo general (refleja la percepción emocional que una persona tiene de sí misma y de sus experiencias).

**C. Teoría de Peter Salovey y John Mayer.** La teoría de la inteligencia emocional (IE), formulada inicialmente por Peter Salovey y John Mayer a finales de los años ochenta, surgió como una propuesta orientada a ampliar la concepción tradicional de inteligencia, incorporando los aspectos afectivos del funcionamiento humano. En su definición fundacional, los autores describieron la IE como “la capacidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender la emoción y el conocimiento emocional; y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1989, p. 189).

Este planteamiento teórico, que más tarde sería consolidado como el modelo de habilidad, postula que la inteligencia emocional constituye una forma legítima de inteligencia, diferenciada claramente de los rasgos de personalidad o estilos motivacionales. En este marco, las emociones no son concebidas como obstáculos para la razón, sino como elementos

funcionales que, cuando son adecuadamente comprendidos y gestionados, pueden enriquecer el pensamiento, la toma de decisiones y la conducta adaptativa (Mayer et al., 2007).

Bajo esta óptica, las emociones se interpretan como fuentes válidas de información que inciden en funciones mentales clave, tales como la atención, la memoria o el juicio evaluativo. De acuerdo con el modelo, una persona emocionalmente inteligente solo reconoce sus propios estados afectivos y utiliza esa información como guía para orientar su pensamiento y sus acciones (Mayer et al., 2007). En consecuencia, la IE no debe entenderse como un rasgo estático o innato, sino como un conjunto dinámico de competencias emocionales que pueden ser promovidas mediante intervenciones psicoeducativas sistemáticas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

En contraste con los modelos mixtos, como el de Goleman o Bar-On, que incluyen elementos motivacionales, sociales o de personalidad, el modelo de habilidad se centra en competencias estrictamente emocionales, observables y medibles (Mayer et al., 2007).

**2.1.1.3. Dimensiones de la IE.** Salovey y Mayer (1995) indican que la IE está compuesta por tres dimensiones:

**A. Atención emocional.** Corresponde al nivel en el que un individuo considera que observa y toma en cuenta sus estados afectivos. Esta facultad implica detectar y reconocer las emociones propias, junto con las respuestas corporales y cognitivas que se originan a partir de ellas. Supone, además, la capacidad de concentrarse en dichas manifestaciones internas y descifrar de manera adecuada las señales que expresan el estado emocional.

**B. Claridad emocional.** Alude al modo en que cada persona percibe la comprensión de lo que siente, es decir, a la posibilidad de experimentar sus emociones con sentido y distinguirlas con precisión. Comprende el análisis y organización del variado conjunto de manifestaciones afectivas, la identificación de diferencias entre unas emociones y otras, la

asignación de un nombre a cada vivencia afectiva y el entendimiento de las categorías a las que pertenecen los sentimientos.

**C. Reparación emocional.** Hace referencia a la percepción que una persona tiene acerca de su habilidad para disminuir o controlar emociones desagradables y, a la vez, mantener o fortalecer aquellas que resultan satisfactorias. Esta competencia involucra la disposición para atender a los propios sentimientos, reflexionar sobre ellos y emplear la información que transmiten de forma beneficiosa o desecharla cuando no favorece el bienestar, dependiendo de su utilidad en la situación que se enfrenta.

**2.1.1.4. Inteligencia emocional en adolescentes.** En relación con su desarrollo en la adolescencia, Salguero et al. (2014) argumenta que esta etapa resulta crítica para la consolidación de la madurez emocional, ya que favorece el reconocimiento y la comprensión de las propias emociones, promueve vínculos interpersonales positivos, fortalece la percepción de autoeficacia y mejora la capacidad para afrontar situaciones estresantes. Asimismo, Kauts (2018) encontró que los adolescentes con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a manifestar una menor presencia de síntomas relacionados con la ansiedad. Por el contrario, según Pacheco y Fernández-Berrocal (2013), una baja inteligencia emocional se asocia con una mayor probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo, tales como el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias psicoactivas.

### **2.1.2. Agresividad**

**2.1.2.1. Conceptualización.** Es fundamental distinguir entre la agresividad como una disposición interna y la conducta agresiva como una expresión externa observable. La agresividad es entendida como una disposición relativamente estable que predispone al individuo a reaccionar con hostilidad, irritabilidad o impulsos de confrontación ante determinadas situaciones, aun cuando estas respuestas no lleguen necesariamente a expresarse en actos concretos. Como se mencionó en la Introducción, el término agresividad (*trait*

*aggression*), “describe las diferencias individuales en pensamientos (e. g., hostilidad), emociones (e. g., ira) y conducta (e. g., agresión verbal y física) que tienen la intención de dañar a otra persona” (Webster et al., 2014, p. 121). De esta manera, se considera que la conducta agresiva (verbal y física) forman parte de la agresividad, aun cuando Buss y Perry (1992) emplean el término *agresión* para referirse al conjunto de todos estos componentes. La American Psychological Association (APA, 2026) define la agresión estrictamente como conducta o acción dirigida a causar daño físico o psicológico a otra persona, enfatizando que este término se reserva para comportamientos observables, ya sea de tipo físico o verbal. Por tanto, la conducta agresiva se refiere a comportamientos específicos, intencionales y observables, dirigidos a causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona (Baron y Richardson, 1994).

Como señalan Ramírez y Andreu (2006), esta diferenciación resulta esencial para comprender que las conductas agresivas son expresiones situacionales de una tendencia más amplia y persistente, cuya intensidad y forma de expresión varían en función de factores personales y contextuales. Esta distinción conceptual es relevante para precisar que agresión se refiere únicamente a la manifestación externa, mientras que agresividad alude a la disposición interna que puede o no expresarse en actos agresivos.

Desde otra perspectiva, Liévano (2013) sostiene que la agresividad no es innata, sino que se adquiere y se moldea a lo largo del desarrollo, en función de los patrones culturales, sociales y familiares que rodean al individuo. En este sentido, las normas del entorno tienen un rol clave en la forma en que se aprende y expresa esta conducta.

De manera complementaria, Bouquet et al. (2019) explican que la agresividad puede adoptar un carácter recurrente, vinculándose con distorsiones cognitivas que llevan al sujeto a percibir amenazas en su entorno, provocando reacciones agresivas como forma de autoprotección. Finalmente, Martín (2020) plantea un enfoque desde la neurobiología,

argumentando que la agresividad puede tener su origen en alteraciones neuroquímicas que interfieren con el control de los impulsos, dificultando la autorregulación de las respuestas conductuales.

#### **2.1.2.2. Teorías explicativas**

*A. Teoría de agresión de Buss y Perry.* La propuesta teórica de Buss y Perry (1992) conceptualiza a la agresión (que, como se señaló incluye conductas, cognición y emoción) como una disposición actitudinal o tendencia emocional, que predispone al individuo a reaccionar de manera hostil ante determinadas situaciones, lo que incrementa la probabilidad de que se produzcan conductas agresivas. Esta disposición incluye tanto componentes afectivos (como la ira), cognitivos (como pensamientos hostiles) y conductuales (como impulsos hacia la confrontación), los cuales pueden expresarse en forma de agresión física o verbal, dependiendo del contexto y de los recursos de autorregulación del sujeto. Aunque la agresión se manifieste externamente a través de actos deliberados cuyo objetivo es causar daño a otra persona, la teoría subraya que dichas conductas tienen su origen en una base disposicional interna. Esta intencionalidad es lo que permite clasificar los distintos tipos de agresión, ya que cada uno responde a un objetivo específico. Además, el componente aversivo de este comportamiento no se limita únicamente al daño físico o emocional infligido, sino que puede abarcar otras formas de perjuicio.

Según la perspectiva de Buss y Perry (1992), la agresión se compone de diversos elementos, entre ellos el ataque físico, la agresión verbal, la hostilidad indirecta, la negación, la desconfianza, la irritabilidad y el resentimiento. Además, destacan que este fenómeno implica una conducta con un componente intencional, por lo que resulta fundamental analizar cómo se desarrolla la interacción entre el agresor y la víctima.

Desde el punto de vista de quien recibe el daño, el acto es percibido claramente como agresivo; sin embargo, para quien lo ejecuta, puede no ser interpretado de la misma manera,

por lo que es necesario considerar tanto las razones que motivan la conducta como los objetivos que persigue. En ese sentido, la agresión está estrechamente vinculada a ciertas emociones, comportamientos y contextos cuya finalidad principal es ocasionar daño a otros, y puede expresarse a través de múltiples formas (Molero, 2017).

**B. Teoría de aprendizaje social de Bandura.** En este sentido, Bandura (1977, como se cita en Cherem et al., 2014) sostiene que, si bien la agresión constituye un elemento relevante, no es el único determinante del comportamiento agresivo, ya que intervienen diversos factores sociales. Desde la perspectiva del aprendizaje social, se plantea que la agresividad puede estar influida por componentes psicológicos individuales, así como por factores externos de índole social. Bandura argumenta que muchas conductas son adquiridas por imitación, aunque ello no garantiza necesariamente una disminución de sus consecuencias negativas.

**2.1.2.3. Dimensiones.** De acuerdo con la definición propuesta por Webster et al. (2014), la agresividad se estructura en las cuatro dimensiones identificadas en el modelo de Buss y Perry (1992), las cuales representan formas de respuesta emocional, cognitiva o conductual frente a situaciones percibidas como provocadoras. Estas dimensiones son evaluadas por el *Aggression Questionnaire* (AQ) de Buss y Perry (1992), instrumento empleado en la presente investigación.

**A. Agresión física.** Se define como la tendencia a involucrarse en conductas que podrían causar daño corporal a otros, ya sea a través de fuerza física, empujones o golpes. En el instrumento, esta dimensión no evalúa la ejecución directa de dichos actos, sino la predisposición del individuo a reaccionar físicamente de manera agresiva cuando se enfrenta a situaciones que despiertan frustración o enojo (Buss y Perry, 1992).

**B. Agresión verbal.** Corresponde a la tendencia a expresar antagonismo mediante palabras, reflejada en discusiones, críticas directas, insultos o el uso de un tono confrontativo.

En el AQ, esta dimensión evalúa la disposición a reaccionar verbalmente de manera agresiva, más que la frecuencia real de estas conductas (Buss y Perry, 1992).

*C. Hostilidad.* Se concibe como una tendencia cognitiva a interpretar el comportamiento ajeno como amenazante, injusto o perjudicial, acompañada de sentimientos de rencor, cinismo o desconfianza hacia los demás. En el instrumento, esta dimensión captura creencias y percepciones negativas que predisponen al individuo a evaluar su entorno como provocador o dañino (Buss y Perry, 1992).

*C. Ira.* Se refiere a la tendencia a experimentar una rápida activación emocional frente a la frustración, caracterizada por sentimientos intensos de enojo, irritabilidad y dificultad para mantener el control ante provocaciones. En el AQ, esta dimensión no mide episodios de ira en sí mismos, sino la propensión del sujeto a reaccionar emocionalmente con enojo (Buss y Perry, 1992).

**2.1.2.4. Agresividad en adolescentes.** Durante la adolescencia, la manifestación de conductas agresivas suele estar vinculada con una mayor propensión a verse envueltos en conflictos, algo que se relaciona con dificultades en la autorregulación emocional. Esta falta de control, en muchos casos, lleva a que las y los jóvenes respondan de forma física en vez de optar por estrategias más comunicativas (Caro y Uceda, 2022). Además, cuando están expuestos de manera constante a ambientes donde predomina la agresividad, se observa una tendencia a desarrollar conductas de riesgo, como el consumo de alcohol u otras sustancias, que muchas veces son usadas como forma de afrontar el malestar, aunque no siempre de manera funcional (Flores, 2021).

La investigación reciente evidencia que la agresividad en la adolescencia se relaciona tanto con el entorno familiar como con dificultades emocionales. Zhao et al. (2025) señalaron que la crianza negativa reduce la autoestima y el afrontamiento, aumentando la agresión; mientras que Duan et al. (2025) mostraron que el maltrato psicológico afecta la comprensión y

expresión emocional, favoreciendo conductas agresivas. Además, Rong et al. (2025) identificaron que la agresión suele coexistir con ansiedad, depresión y autolesiones, lo que refleja un malestar emocional más amplio. Estos estudios coinciden en que la agresividad juvenil se configura por la interacción entre experiencias familiares adversas y dificultades emocionales.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básico, dado que su objetivo es contribuir al conocimiento científico básico y de nivel básico descriptivo (Ñaupas et al., 2018).

El diseño de investigación fue no experimental dado que las variables de estudio no se manipularon deliberadamente, sino que se analizaron tal como se presentaron en su contexto natural, a partir de su observación directa sin intervención alguna. Asimismo, fue de corte transversal, ya que la recolección de la información se efectuó en un único punto temporal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El estudio utilizó una estrategia asociativa con un diseño transversal-correlacional, puesto que busca analizar la relación entre dos variables y sus dimensiones, sin manipularlas. Este método permite identificar asociaciones y diferencias según el sexo de los participantes, observando los datos en un solo momento temporal y sin definir causalidad (Ato et al., 2013).

#### 3.2. Ámbito temporal y espacial

El estudio se ejecutó en el mes de Setiembre del 2025.

Se desarrolló en una institución educativa privada ubicada en Santa Rosa, Lima Norte.

#### 3.3. Variables

##### 3.3.1. Variable: *Inteligencia emocional*

- **Definición conceptual**

Conjunto de habilidades psicológicas que ayudan a las personas a percibir, entender y manejar tanto sus propias emociones como las de quienes las rodean (Salovey y Mayer, 1995).

- **Definición operacional**

Se define como el puntaje alcanzado en el Trait-Meta Mood Scale-12.

**Tabla 1***Operacionalización de la variable inteligencia emocional*

| <b>Dimensiones</b>   | <b>Indicadores</b>                                                            | <b>Ítems</b>     | <b>Escala</b> |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------|
| Atención emocional   | - Identificación de emociones propias<br>- Reconocimiento de emociones ajenas | 1, 2, 3, 4       | Intervalo     |
| Claridad emocional   | - Comprensión y etiquetado emocional<br>- Conciencia emocional                | 5, 6, 7, 8       |               |
| Reparación emocional | - Control de impulsos<br>- Regulación de estados emocionales negativos        | 9, 10, 11,<br>12 |               |
|                      |                                                                               |                  |               |

**3.3.2. Variable: Agresividad**

- Definición conceptual**

Según Webster et al. (2014, p. 121), la agresividad se refiere a “las diferencias individuales en pensamientos (e. g., hostilidad), emociones (e. g., ira) y conducta (e. g., agresión verbal y física) que tienen la intención de dañar a otra persona”.

- Definición operacional**

Puntaje alcanzado en el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry - AQ-SFb.

**Tabla 2***Operacionalización de la variable agresividad*

| <b>Dimensiones</b> | <b>Indicadores</b>                                        | <b>Ítems</b> | <b>Escala</b> |
|--------------------|-----------------------------------------------------------|--------------|---------------|
| Agresión física    | - Uso de fuerza física para dominar o dañar a un tercero. | 4, 8, 11     | Intervalo     |
| Agresión verbal    | - Insultos<br>- Amenazas                                  | 2, 3, 5      |               |

|            |                                   |          |
|------------|-----------------------------------|----------|
| Hostilidad | - Sentimientos de desconfianza    | 6, 7, 10 |
|            | - Resentimiento                   |          |
| Ira        | - Reacciones emocionales intensas | 1, 9, 12 |

### 3.4. Población y muestra

La población estuvo constituida por estudiantes, varones y mujeres, de primero a quinto de secundaria pertenecientes a una institución educativa privada del distrito de Santa Rosa, Lima Norte.

El tamaño muestral se calculó utilizando la fórmula para estudios de correlación (Hulley et al., 2013). Para este cálculo se consideró un nivel de significación de .05 (bilateral), potencia de prueba de .95 y una correlación estimada (en base a estudios previos) de .30. El cálculo determinó un mínimo de 138 participantes. Por lo cual, al recolectar la muestra y teniendo en cuenta los criterios necesarios para la investigación, se obtuvieron 219 participantes.

$$N = \left[ \frac{(Z_{\alpha} + Z_{\beta})}{0.5 \ln \left( \frac{1+r}{1-r} \right)} \right]^2 + 3$$

**Donde:**

- N = número de sujetos necesarios
- $Z_{\alpha}$  = valor Z correspondiente al riesgo alfa fijado (error tipo I)
- $Z_{\beta}$  = valor Z correspondiente al riesgo beta fijado (potencia)
- $\ln$  = logaritmo natural o neperiano
- r = valor del coeficiente de correlación esperado en la población

El muestreo es no probabilístico, dado que los estudiantes no tienen la misma posibilidad de ser elegidos, sino que depende del investigador (Otzen y Manterola, 2017).

### **Criterios de inclusión**

- Estudiante que esté matriculado en primero, segundo, tercero, cuarto o quinto año de secundaria.
- Estudiante que dé su asentimiento informado para participar del estudio.

### **Criterios de exclusión**

- Estudiante de 18 años o más.

## **3.5. Instrumentos**

### **3.5.1. *Trait Meta-Mood Scale- 12 (TMMS-12)***

La TMMS-12 es una versión abreviada del Trait Meta-Mood Scale elaborada originalmente por Salovey et al. (1995) con el propósito de evaluar la inteligencia emocional percibida en adolescentes y jóvenes. La versión en español, adaptada por Fernández-Berrocal et al. (2004), fue posteriormente analizada y reducida a 12 ítems por Domínguez-Lara et al. (2023) en población adolescente peruana, manteniendo sus tres dimensiones fundamentales: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Las alternativas de respuesta se presentan en una escala Likert de 5 puntos (1 = “Nada de acuerdo” a 5 = “Totalmente de acuerdo”).

En relación con sus propiedades psicométricas en el contexto peruano, Domínguez-Lara et al. (2023) reportaron un ajuste psicométrico adecuado en todos los grupos evaluados. En el caso de los varones, se reportó un índice de ajuste CFI de .939 y un RMSEA de .076, mientras que en las mujeres los valores fueron CFI = .952 y RMSEA = .075, lo cual respalda una estructura interna bien definida en ambos sexos. Respecto a la confiabilidad, los coeficientes alfa obtenidos para las tres dimensiones fueron elevados, lo que demuestra una adecuada consistencia interna: atención emocional ( $\alpha = .839$ ), claridad emocional ( $\alpha = .834$ ) y regulación emocional ( $\alpha = .877$ ). En la presente tesis se empleó esta versión abreviada de Domínguez-Lara et al. (2023).

### **3.5.2. Cuestionario de Agresión de Buss y Perry - AQ-SFb**

Fue creado por Buss y Perry (1992) para medir las dimensiones de agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad. Dicho instrumento fue adaptado y validado en el Perú en adolescentes, por Matalinares et al. (2012). Posteriormente, Pomahuacre-Carhuayal et al. (2024) se basaron en dicha adaptación y elaboraron una versión reducida como una mejora psicométrica del AQ-SF original, tras identificar debilidades en la fiabilidad de ciertas dimensiones. Esta nueva versión contiene 12 ítems distribuidos en las dimensiones de agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad, utilizando una escala Likert de seis opciones de respuesta. Esta versión es la que se empleó en la presente tesis.

En cuanto a sus propiedades psicométricas en adolescentes, Pomahuacre-Carhuayal et al. (2024) hallaron que el AQ-SFb mostró adecuados índices de validez de constructo a través de un análisis factorial confirmatorio ( $CFI = 0.98$ ;  $TLI = 0.97$ ;  $RMSEA = 0.070$ ), así como evidencia de validez convergente con correlaciones significativas respecto a la impulsividad y el afecto negativo. En relación con la fiabilidad, se obtuvieron coeficientes aceptables en todas las dimensiones, con valores de alfa y omega superiores a 0.70: agresividad física ( $\alpha = 0.72$ ;  $\omega = 0.74$ ), agresividad verbal ( $\alpha = 0.72$ ;  $\omega = 0.72$ ), ira ( $\alpha = 0.80$ ;  $\omega = 0.81$ ) y hostilidad ( $\alpha = 0.78$ ;  $\omega = 0.78$ ). Además, se comprobó la invarianza factorial por sexo y edad, lo cual respalda el uso del instrumento en estudios comparativos dentro de población adolescente peruana.

### **3.6. Procedimientos**

El procedimiento dio inicio con el envío de un oficio dirigido a la directora del centro educativo, solicitando la autorización pertinente para poder llevar a cabo la aplicación de los instrumentos. Una vez que se ha obtenido dicho permiso, se procedió a coordinar con los docentes responsables del curso de tutoría de cada aula a fin de entregar los consentimientos informados a los padres de familia, quienes debían autorizar la participación de sus menores. La evaluación se realizó de forma presencial, dentro del horario escolar y en los salones

asignados. Antes de repartir los cuestionarios, se les ofreció una breve orientación sobre el propósito del estudio, el tiempo estimado, el uso que se le dará a la información y por la cual será tratada con reserva y no será compartida con personas ajenas al estudio y también, se les mencionó la oportunidad de asistir a un taller informativo sobre el desarrollo de la inteligencia emocional. Posteriormente, se les entregó el asentimiento informado para que los estudiantes que acepten coloquen sus datos y al final a quienes aceptaron participar de la investigación, se les entregaron los instrumentos.

### **3.7. Análisis de datos**

Una vez que se recogieron las encuestas, se procedió con un control de calidad destinado a revisar la información y eliminar aquellos formularios incompletos o mal llenados. Con la base de datos depurada, se utilizó el software estadístico JASP 0.95.3 para organizar y analizar la información recolectada.

En una primera etapa, se verificó la normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con el propósito de determinar el tipo de análisis más adecuado para cada variable. Se realizaron los análisis correlacionales en función del comportamiento estadístico de cada variable: se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) para aquellas que cumplieron con la normalidad y el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ) para las que no lo hicieron. Esta decisión se fundamenta en las recomendaciones metodológicas de Gravetter y Wallnau (2017), quienes señalan que la elección del estadístico debe responder al tipo de distribución de los datos y a la naturaleza de las relaciones analizadas.

El tamaño de efecto correspondiente a estas correlaciones fue valorado según los criterios propuestos por Ferguson (2009), quien establece que 0.2 es lo mínimo recomendable para considerar significancia práctica, a partir de 0.5 el efecto es moderado y a partir de 0.8, fuerte efecto.

Se realizaron comparaciones entre las correlaciones según el sexo del participante. Para este efecto, sólo se calculó el coeficiente  $q$  de Cohen (1988), el cual indica el tamaño del efecto de las diferencias entre las correlaciones; en el caso de la presente tesis, diferencias según sexo. Antes de calcular el coeficiente  $q$ , las correlaciones Rho fueron primero transformadas a correlaciones de Pearson empleando la fórmula descrita por Rupinski y Dunlap (1996). Todas las correlaciones fueron luego transformadas a coeficientes  $Z$  (Fisher, 1954), a partir de los cuales se calculó el coeficiente  $q$ . La magnitud del efecto fue evaluada mediante los puntos de corte sugeridos por Cohen (1988), según los cuales un valor de  $q$  menor a 0.10 indica ningún efecto; entre 0.10 y 0.30 indica un efecto pequeño; entre 0.31 y 0.50, efecto moderado y mayor a 0.50, efecto grande. También se calcularon los intervalos de confianza (IC) del coeficiente  $q$  al 95 %, considerándose que dicho coeficiente no es estadísticamente significativo si el IC incluye el cero.

Se realizaron también comparaciones según sexo de las puntuaciones en todas las variables. De acuerdo con los resultados de la prueba de normalidad, las comparaciones se realizaron con la prueba  $t$  de Student para grupos independientes o con la prueba  $U$  de Mann-Whitney. En el primer caso el tamaño del efecto se evaluó mediante el estadístico  $g$  de Hedges (el cual se emplea cuando las muestras que se comparan son de diferente tamaño), cuyos valores fueron interpretados de acuerdo con los criterios expuestos por Ferguson (2009), como .41 = valor mínimo para significancia práctica; 1.15 = efecto moderado y 2.70 = efecto grande. En el caso de la  $U$  de Mann-Whitney, el tamaño del efecto se valoró mediante la probabilidad estimada de superioridad (PS), cuyos valores se interpretaron de acuerdo con las equivalencias establecidas por Grissom (1994) con la  $d$  de Cohen, según las cuales, PS = 0.50 equivale a ninguna diferencia, 0.56 indica tamaño pequeño; 0.64 indica tamaño medio y 0.71 indica tamaño grande.

### **3.8. Consideraciones éticas**

La investigación siguió los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki, específicamente, el respeto por la autonomía, la búsqueda del bienestar, la equidad y la beneficencia. Asimismo, se tuvo cuidado especial con la información recabada mediante los instrumentos, dado que, fue empleada únicamente con los fines académicos señalados en el consentimiento y asentimiento informado. Cabe señalar que, los datos obtenidos estuvieron bajo el resguardo del investigador, es decir, terceros no tuvieron acceso a la base de datos, lo cual permitió que se mantenga tanto la privacidad como la integridad de la información.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis descriptivo

**Tabla 3**

*Distribución de las variables sociodemográficas*

| Variable sociodemográfica | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Sexo                      |     |      |
| Mujer                     | 142 | 64.8 |
| Hombre                    | 77  | 35.2 |
| Edad                      |     |      |
| 12 años                   | 22  | 10.0 |
| 13 años                   | 48  | 21.9 |
| 14 años                   | 35  | 16.0 |
| 15 años                   | 35  | 25.1 |
| 16 años                   | 46  | 21.0 |
| 17 años                   | 13  | 5.9  |
| Grado                     |     |      |
| 1er grado                 | 51  | 23.3 |
| 2do grado                 | 40  | 18.3 |
| 3er grado                 | 44  | 20.1 |
| 4to grado                 | 43  | 19.6 |
| 5to grado                 | 41  | 18.7 |

*Nota.* f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

En la Tabla 3 se presenta la distribución de los participantes según las variables sociodemográficas consideradas en el estudio. Respecto al sexo, se observa que el 64.8% de

los estudiantes son mujeres ( $n = 142$ ), mientras que el 35.2% son hombres ( $n = 77$ ), evidenciando una mayor participación femenina en la muestra. En cuanto a la edad, el grupo más numeroso corresponde a los estudiantes de 15 años con un 25.1%, seguido por aquellos de 13 años con un 21.9% y 16 años con un 21.0%; los menos representados fueron los de 17 años (5.9%). Finalmente, en relación con el grado de estudios, se aprecia una distribución relativamente equilibrada, siendo el primer grado el más frecuente con un 23.3%, seguido del tercero (20.1%) y cuarto grado (19.6%), mientras que los de segundo (18.3%) y quinto grado (18.7%) presentan proporciones similares.

**Tabla 4**

*Análisis descriptivo de la variable agresividad y sus dimensiones en la muestra total*

|                        | M      | DE    | Asimetría | Curtosis | Mín.  | Máx.  |
|------------------------|--------|-------|-----------|----------|-------|-------|
| Agresividad            | 36.598 | 8.483 | -0.038    | -0.518   | 14.00 | 56.00 |
| Verbal                 | 9.082  | 2.356 | -0.042    | -0.305   | 3.000 | 15.00 |
| Ira                    | 9.000  | 2.448 | 0.222     | -0.778   | 4.000 | 15.00 |
| Hostilidad             | 9.329  | 2.465 | 0.019     | -0.284   | 3.000 | 15.00 |
| Físico                 | 9.187  | 2.575 | -0.029    | -0.556   | 3.000 | 15.00 |
| Inteligencia emocional | 30.137 | 8.634 | -0.035    | -0.121   | 5.000 | 52.00 |
| Atención emocional     | 9.982  | 3.336 | -0.070    | -0.318   | 1.000 | 17.00 |
| Claridad emocional     | 10.169 | 3.665 | -0.084    | 0.037    | 0.000 | 19.00 |
| Reparación emocional   | 9.986  | 3.072 | 0.095     | 0.280    | 2.000 | 19.00 |

*Nota.* M = media; DE = desviación estándar.

En la Tabla 4 se presentan los resultados descriptivos de las variables de estudio. Se observa que la agresividad general obtuvo una media de 36.598 y una desviación estándar de 8.483, lo que indica una variación moderada de los puntajes entre los participantes. En cuanto a las dimensiones, los promedios fueron similares: hostilidad ( $M = 9.329$ ;  $DE = 2.465$ ), físico

( $M = 9.187$ ;  $DE = 2.575$ ), verbal ( $M = 9.082$ ;  $DE = 2.356$ ) e ira ( $M = 9.000$ ;  $DE = 2.448$ ), lo que evidencia que las diferentes formas de agresividad se manifestaron de manera relativamente equilibrada. Además, los valores de asimetría y curtosis se aproximan a cero, lo que sugiere que los datos presentan una distribución normal, sin presencia de valores extremos que distorsionen los resultados. Los puntajes obtenidos variaron entre 14 y 56 para la agresividad total y entre 3 y 15 para las dimensiones, dentro de los límites esperados según el instrumento utilizado.

También se observa que la inteligencia emocional obtuvo una media de 30.137 y una desviación estándar de 8.634, lo cual indica una dispersión moderada en los puntajes de los estudiantes. En cuanto a las dimensiones, se aprecia que los promedios son similares entre sí: claridad emocional ( $M = 10.169$ ;  $DE = 3.665$ ), reparación emocional ( $M = 9.986$ ;  $DE = 3.072$ ) y atención emocional ( $M = 9.982$ ;  $DE = 3.336$ ), lo que evidencia un desarrollo relativamente equilibrado de las habilidades emocionales evaluadas. Asimismo, los valores de asimetría y curtosis se encuentran cercanos a cero, lo que sugiere que los datos presentan una distribución normal y sin presencia de sesgos significativos. Los puntajes mínimos y máximos oscilaron entre 5 y 52 para la variable general y entre 0 y 19 para las dimensiones, dentro del rango esperado según la escala utilizada.

### **Tabla 5**

*Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones en el grupo femenino*

|             | M     | DE   | Asimetría | Curtosis | Mín. | Máx. |
|-------------|-------|------|-----------|----------|------|------|
| Agresividad | 36.46 | 8.32 | -0.00398  | -0.607   | 17   | 55   |
| Verbal      | 8.99  | 2.30 | -0.11733  | -0.383   | 3    | 14   |
| Ira         | 8.99  | 2.45 | 0.27885   | -0.770   | 4    | 14   |
| Hostilidad  | 9.23  | 2.37 | -0.01287  | -0.601   | 4    | 15   |
| Físico      | 9.26  | 2.59 | -0.05867  | -0.386   | 3    | 15   |

|                        |       |      |        |         |   |    |
|------------------------|-------|------|--------|---------|---|----|
| Inteligencia emocional | 30.05 | 9.05 | -0.196 | -0.1206 | 5 | 52 |
| Atención emocional     | 10.18 | 3.39 | -0.131 | -0.3901 | 1 | 17 |
| Claridad emocional     | 9.94  | 3.89 | -0.202 | -0.0387 | 0 | 18 |
| Reparación emocional   | 9.92  | 3.12 | -0.144 | 0.2111  | 2 | 19 |

---

*Nota.* M = media; DE = desviación estándar.

La Tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes al grupo femenino. En relación con la agresividad, se obtuvo una media de 36.46 (DE = 8.32), lo que evidencia una variabilidad moderada entre los puntajes registrados. Las dimensiones específicas del constructo mostraron valores cercanos entre sí: agresión física (M = 9.26; DE = 2.59), hostilidad (M = 9.23; DE = 2.37), agresión verbal (M = 8.99; DE = 2.30) e ira (M = 8.99; DE = 2.45). Esta proximidad entre medias sugiere que las distintas tendencias agresivas se distribuyen de manera relativamente uniforme dentro del grupo. Los coeficientes de asimetría y curtosis se situaron próximos a cero en todas las dimensiones, lo cual apunta a distribuciones aproximadas a la normalidad, sin evidencia de sesgos marcados o concentraciones atípicas en los extremos. Los puntajes oscilaron entre 17 y 55 para la agresividad total y entre 3 y 15 para las dimensiones, acordes con el rango esperado del instrumento.

Respecto a la inteligencia emocional, el grupo femenino obtuvo una media de 30.05 (DE = 9.05), indicando una dispersión moderada en los resultados. En cuanto a sus dimensiones, se observan valores relativamente equilibrados: atención emocional (M = 10.18; DE = 3.39), claridad emocional (M = 9.94; DE = 3.89) y reparación emocional (M = 9.92; DE = 3.12). Esta similitud en los promedios evidencia un desarrollo comparable entre las distintas habilidades emocionales evaluadas. Los indicadores de asimetría y curtosis igualmente se mantuvieron cercanos a cero, lo cual sugiere que los puntajes presentan distribuciones sin anomalías destacables. Los valores mínimos y máximos para la inteligencia emocional general

(5 a 52) y sus dimensiones (0 a 19) se ubicaron dentro de los rangos establecidos por la escala utilizada.

**Tabla 6**

*Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones en el grupo masculino*

|                        | M     | DE   | Asimetría | Curtosis | Mín. | Máx. |
|------------------------|-------|------|-----------|----------|------|------|
| Agresividad            | 36.84 | 8.83 | 0.0449    | -0.3509  | 14   | 15   |
| Verbal                 | 9.26  | 2.46 | 0.1208    | -0.2128  | 3    | 15   |
| Ira                    | 9.03  | 2.47 | 0.0235    | -0.7580  | 4    | 15   |
| Hostilidad             | 9.51  | 2.63 | 0.0233    | 0.0949   | 3    | 14   |
| Físico                 | 9.05  | 2.55 | 0.0449    | -0.8450  | 3    | 15   |
| Inteligencia emocional | 30.30 | 7.87 | 0.4457    | -0.3095  | 16   | 51   |
| Atención emocional     | 9.61  | 3.22 | 0.0193    | -0.0321  | 3    | 17   |
| Claridad emocional     | 10.58 | 3.20 | 0.5027    | -0.4666  | 5    | 19   |
| Reparación emocional   | 10.10 | 2.99 | 0.6221    | 0.3940   | 5    | 19   |

*Nota.* M = media; DE = desviación estándar.

En la Tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a los participantes de sexo masculino. La agresividad total mostró una media de 36.84 (DE = 8.83), lo que refleja una dispersión moderada en los puntajes del grupo. Al examinar las dimensiones del constructo, se observa que los valores promedios se mantienen relativamente cercanos: hostilidad (M = 9.51; DE = 2.63), agresión verbal (M = 9.26; DE = 2.46), ira (M = 9.03; DE = 2.47) y agresión física (M = 9.05; DE = 2.55). Este patrón sugiere que las diferentes tendencias agresivas presentan una distribución homogénea dentro del grupo masculino. En cuanto a la forma de las distribuciones, los coeficientes de asimetría y curtosis se ubicaron cerca del valor cero en todas las dimensiones, lo que indica ausencia de sesgos marcados o concentraciones

extremas. Los puntajes mínimos y máximos se situaron dentro de los rangos establecidos por la escala, fluctuando entre 14 y 51 para la agresividad total y entre 3 y 15 para las dimensiones.

En cuanto a la inteligencia emocional, los varones obtuvieron una media de 30.30 (DE = 7.87), lo que evidencia una variabilidad moderada en los puntajes. Sus dimensiones mostraron medias comparables entre sí: claridad emocional (M = 10.58; DE = 3.20), reparación emocional (M = 10.10; DE = 2.99) y atención emocional (M = 9.61; DE = 3.22). La cercanía entre estos valores indica un funcionamiento emocional relativamente equilibrado dentro del grupo. Los valores de asimetría y curtosis, en su mayoría próximos a cero, sugieren distribuciones sin irregularidades significativas. Los puntajes variaron entre 16 y 51 para la inteligencia emocional total y entre 3 y 19 para sus dimensiones, lo cual concuerda con los límites previstos por el instrumento utilizado.

**Tabla 7**

*Prueba de normalidad de las distribuciones de las variables de estudio*

|                        | Total |          | Mujeres |          | Hombres |          |
|------------------------|-------|----------|---------|----------|---------|----------|
|                        | KS    | <i>p</i> | KS      | <i>p</i> | KS      | <i>p</i> |
| Agresividad            | .069  | .255     | .074    | .414     | .067    | .880     |
| Verbal                 | .085  | .086     | .089    | .211     | .088    | .594     |
| Ira                    | .129  | .001     | .143    | .006     | .108    | .326     |
| Hostilidad             | .091  | .053     | .107    | .076     | .139    | .100     |
| Físico                 | .080  | .123     | .084    | .263     | .111    | .298     |
| Inteligencia emocional | .051  | .612     | .073    | .429     | .100    | .429     |
| Atención emocional     | .091  | .052     | .078    | .354     | .146    | .075     |
| Claridad emocional     | .068  | .269     | .094    | .164     | .118    | .231     |
| Reparación emocional   | .083  | .100     | .088    | .225     | .137    | .110     |

*Nota.* KS = estadístico de Kolmogorov-Smirnov; *p* = nivel de significancia.

La Tabla 7 presenta los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de todas las variables, en la muestra total y en los grupos femenino y masculino. Tal como se muestra, la mayoría de las variables presentan valores de significancia superiores a .05 en la muestra total, lo que indica que siguen una distribución normal, específicamente, agresividad ( $p = .255$ ) y sus dimensiones: verbal ( $p = .086$ ), hostilidad ( $p = .053$ ), física ( $p = .123$ ), así como inteligencia emocional ( $p = .612$ ) y sus dimensiones: atención emocional ( $p = .052$ ), claridad emocional ( $p = .269$ ) y reparación emocional ( $p = .100$ ). En cambio, la dimensión ira ( $p = .001$ ) no cumple con el supuesto de normalidad, mostrando una distribución no normal.

En el grupo femenino la mayoría de las variables mantuvieron distribuciones normales, excepto nuevamente la dimensión ira ( $p = .006$ ), que se apartó del supuesto de normalidad. En contraste, en el grupo masculino, todas las variables, incluida la ira ( $p = .326$ ), presentaron distribuciones normales, lo que sugiere una mayor homogeneidad en las respuestas emocionales de los varones frente a los ítems asociados a esta dimensión. Por lo tanto, la no normalidad observada en esta dimensión en la muestra total se debe a la mayor presencia del grupo femenino en la muestra, en el cual dicha variable presentó una distribución no normal.

#### **4.2. Correlaciones**

El coeficiente de correlación de Pearson de las puntuaciones totales en agresividad y en inteligencia emocional es de  $r = -.497$ , con un nivel de significancia  $p < .001$ , lo que indica una correlación negativa y significativa entre ambas variables. Esto significa que, a medida que aumenta la inteligencia emocional, los niveles de agresividad tienden a disminuir, y viceversa. De acuerdo con los criterios de Ferguson (2009), se considera el valor de tal correlación como dentro del límite mínimo para considerar significancia práctica. Este resultado corrobora la hipótesis general, en la que se planteó la existencia de una relación negativa entre inteligencia emocional y agresividad en la muestra total.

**Tabla 8**

*Análisis de correlación de Pearson entre las dimensiones de agresividad (excepto ira) y las dimensiones de inteligencia emocional (n= 219)*

|                 | Atención emocional |          | Claridad emocional |          | Reparación emocional |          |
|-----------------|--------------------|----------|--------------------|----------|----------------------|----------|
|                 | <i>r</i>           | <i>p</i> | <i>r</i>           | <i>p</i> | <i>r</i>             | <i>p</i> |
| Agresión física | -.385              | < .001   | -.405              | < .001   | -.313                | < .001   |
| Agresión verbal | -.412              | < .001   | -.440              | < .001   | -.348                | < .001   |
| Hostilidad      | -.347              | < .001   | -.361              | < .001   | -.217                | < .001   |

*Nota.* *r* = coeficiente de correlación de Pearson; *p* = nivel de significancia.

La Tabla 8 presenta los resultados del análisis de correlación de Pearson entre las dimensiones de agresividad (excluyendo ira) y las dimensiones de IE (atención, claridad y reparación emocional) en la muestra total. Se llevó a cabo este análisis estadístico después de confirmar que las variables cumplían con el supuesto de normalidad.

Los resultados indican la existencia de una relación negativa y estadísticamente significativa entre todas las dimensiones de la agresividad (física, verbal y hostilidad) y las dimensiones de la IE. La correlación más fuerte fue con la variable agresividad verbal y la claridad emocional ( $r = -.440$ ;  $p < .001$ ), mientras que la más débil se observó entre la hostilidad y la reparación emocional ( $r = -.217$ ;  $p < .001$ ). Este hallazgo sugiere que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a presentar menor manifestaciones de agresividad (excluyendo ira). Todas estas correlaciones alcanzan el valor mínimo recomendado para sugerir significancia práctica, según Ferguson (2009).

**Tabla 9**

*Análisis de correlación de Spearman entre la dimensión ira de agresividad y las dimensiones de inteligencia emocional (n=219)*

|     | Atención emocional |          | Claridad emocional |          | Reparación emocional |          |
|-----|--------------------|----------|--------------------|----------|----------------------|----------|
|     | <i>rho</i>         | <i>P</i> | <i>rho</i>         | <i>P</i> | <i>Rho</i>           | <i>p</i> |
| Ira | -.436              | < .001   | -.429              | < .001   | -.246                | < .001   |

*Nota.* *rho* = coeficiente de correlación rho de Spearman; *p* = nivel de significancia.

La Tabla 9 presenta los resultados del análisis de correlación de Spearman (*rho*) entre la dimensión Ira de la Agresividad y las dimensiones de la inteligencia emocional en la muestra total, tal como lo demanda el incumplimiento del supuesto de normalidad en la dimensión ira. Los hallazgos revelan una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la dimensión ira y las tres dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional). las correlaciones más fuertes se encontraron con la atención emocional ( $rho = -.436$ ;  $p < .001$ ) y la claridad emocional ( $rho = -.429$ ;  $p < .001$ ). En términos generales, a menor inteligencia emocional de los estudiantes para atender y comprender sus emociones, mayor es la manifestación de la ira. Estas correlaciones alcanzan el valor mínimo recomendado para sugerir significancia práctica, según Ferguson (2009).

A continuación, se presentan los resultados de las comparaciones de las correlaciones según sexo. Respecto a las puntuaciones totales, en el grupo femenino se halló una correlación de  $r = -.501$  en tanto que, en el masculino, la correlación fue  $r = -.496$  ( $< .001$  en ambos casos). Esto implica que, en ambos grupos, a mayor IE, se reportan menores niveles de agresividad, y a menor IE, una mayor propensión a conductas agresivas. De acuerdo con Ferguson (2009) la correlación fue moderada en el grupo femenino, mientras que en el masculino alcanzó el mínimo para considerar significancia práctica; sin embargo, el valor del coeficiente *q* para

diferencia de correlaciones es 0.03, lo que indica que no hay diferencia práctica entre ambos grupos en cuanto a la correlación entre las puntuaciones totales de agresividad e IE.

Los resultados reportados en las Tabla 8 y 9 permiten contrastar la hipótesis específica 1, la cual queda de este modo corroborada, al haberse encontrado relaciones negativas significativas entre las dimensiones de inteligencia emocional y agresividad en la muestra total.

**Tabla 10**

*Correlaciones entre las dimensiones de agresividad e inteligencia emocional según sexo*

|                 |            | Femenino | Masculino  | <i>q</i> de Cohen | IC 95%            |
|-----------------|------------|----------|------------|-------------------|-------------------|
| Agresión física | Atención   | -.372*** | -.424***   | 0.060             | [-0.073, 0.1934]  |
|                 | Claridad   | -.370*** | -.483***   | 0.139             | [0.0056, 0.2724]  |
|                 | Reparación | -.312*** | -.313**    | 0.001             | [-0.1324, 0.1344] |
| Agresión verbal | Atención   | -.438*** | -.361***   | 0.092             | [-0.0414, 0.2254] |
|                 | Claridad   | -.456*** | -.439***   | 0.022             | [-0.1114, 0.1554] |
|                 | Reparación | -.325*** | -.397***   | 0.083             | [-0.0504, 0.2164] |
| Hostilidad      | Atención   | -.355*** | -.329**    | 0.029             | [-0.0414, 0.1624] |
|                 | Claridad   | -.376*** | -.360***   | 0.018             | [-0.1154, 0.1514] |
|                 | Reparación | -.208*   | -.239*     | 0.033             | [-0.1004, 0.1664] |
| Ira             | Atención   | -.446*** | -.410***   | 0.044             | [-0.0894, 0.1774] |
|                 | Claridad   | -.466*** | -.387***   | 0.097             | [-0.0364, 0.2304] |
|                 | Reparación | -.316*** | -.190 n.s. | 0.192             | [0.0586, 0.2684]  |

*Nota.* Las correlaciones de la dimensión de ira del grupo femenino fueron transformadas a Pearson para facilitar la comparación entre correlaciones. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . n.s. = no significativo.

La Tabla 10 presenta las correlaciones entre las dimensiones de agresividad y de IE en los grupos femenino y masculino, así como los coeficientes  $q$  y sus respectivos IC al 95 %. Tal como se aprecia, todas las correlaciones fueron negativas y, además, fueron estadísticamente significativas (excepto la correlación entre ira y reparación en el grupo masculino).

En el grupo femenino las correlaciones más marcadas se evidencian entre la agresión verbal y la claridad emocional ( $r = -0.456$ ;  $p < .001$ ), así como entre la agresión verbal y la atención emocional ( $r = -0.438$ ;  $p < .001$ ). Por otro lado, la relación más débil se presenta entre la hostilidad y la reparación emocional ( $r = -0.208$ ;  $p = .013$ ). Estos resultados sugieren que, entre las adolescentes evaluadas, quienes poseen mayores niveles de IE tienden a mostrar menores manifestaciones de agresión física, verbal y hostilidad. Los resultados también evidencian una correlación negativa y significativa entre la ira y todas las dimensiones de la IE: atención emocional ( $r = -0.430$ ;  $p < .001$ ), claridad emocional ( $r = -0.450$ ;  $p < .001$ ) y reparación emocional ( $r = -0.303$ ;  $p < .001$ ). Estas asociaciones sugieren que, a menor capacidad de las adolescentes para identificar, comprender y regular sus emociones, mayor es la propensión a experimentar respuestas emocionales intensas como la ira.

En el grupo masculino, las correlaciones más destacadas se observaron entre la claridad emocional y la agresión física ( $r = -0.483$ ;  $p < .001$ ), así como con la agresión verbal ( $r = -0.439$ ;  $p < .001$ ), evidenciando que una mejor comprensión de los propios estados emocionales tiende a vincularse con menores manifestaciones de conducta agresiva. Asimismo, se reportaron correlaciones moderadas y significativas entre la reparación emocional y las dimensiones de agresión física ( $r = -0.313$ ;  $p = .006$ ) y verbal ( $r = -0.397$ ;  $p < .001$ ). En contraste, la única correlación no significativa fue entre ira y reparación emocional ( $r = -0.190$ ;  $p = .099$ ), lo que indica una relación más débil en ese caso. Por ello, se sugiere que, en varones adolescentes, un mayor desarrollo de habilidades emocionales se relaciona con una menor propensión a actuar de forma agresiva, tanto física como verbalmente.

En cuanto al análisis del coeficiente  $q$  de Cohen, los valores obtenidos oscilaron entre 0.001 y 0.192 y, en la mayoría de los casos, dicho valor no fue estadísticamente significativo, ya que los intervalos de confianza al 95 % incluyeron el valor cero. Además, según los criterios de Cohen (1988), estos resultados corresponden a efectos nulos o muy pequeños. Es decir, las diferencias entre las correlaciones de mujeres y varones son nulas en la mayoría de los casos y mínimas en dos de las correlaciones evaluadas (agresión física-claridad e ira-reparación). En conjunto, los resultados muestran que, en general, el sexo no modera la relación entre inteligencia emocional y agresividad, por lo que la fuerza de las asociaciones se mantiene prácticamente igual en ambos grupos.

La mayoría de los resultados reportados en la Tabla 10 no corroboran la hipótesis específica 2 (H2), ya que, en la mayor parte de los casos, no se encuentran diferencias entre hombres y mujeres en las correlaciones entre las dimensiones de inteligencia emocional y agresividad.

#### 4.3. Comparaciones de las puntuaciones según sexo

**Tabla 11**

*Comparación en la agresividad y sus dimensiones (excepto ira) según sexo*

|                 |        | n   | M     | DE    | $t$    | gl  | $p$  | $g$      |
|-----------------|--------|-----|-------|-------|--------|-----|------|----------|
| Agresividad     | Hombre | 77  | 36.46 | 8.833 | -0.315 | 217 | .753 | 0.000727 |
|                 | Mujer  | 142 | 36.84 | 8.315 |        |     |      |          |
| Agresión física | Hombre | 77  | 9.26  | 2.46  | 0.820  | 217 | .413 | 0.114539 |
|                 | Mujer  | 142 | 8.99  | 2.30  |        |     |      |          |
| Agresión verbal | Hombre | 77  | 9.05  | 2.55  | -0.572 | 217 | .568 | 0.081520 |
|                 | Mujer  | 142 | 9.26  | 2.59  |        |     |      |          |
| Hostilidad      | Hombre | 77  | 9.51  | 2.63  | 0.785  | 217 | .433 | 0.113628 |
|                 | Mujer  | 142 | 9.23  | 2.37  |        |     |      |          |

*Nota.* n = tamaño de muestra; M = media; DE = desviación estándar;  $t$  = valor  $t$  de Student; df = grados de libertad;  $p$  = nivel de significancia;  $g$  =  $g$  de Hedges

La Tabla 11 presenta los resultados de la prueba  $t$  de Student para muestras independientes con el fin de comparar los niveles de agresividad entre sexo para estudiantes. Se observó que la media de agresividad fue ligeramente superior en las mujeres ( $M = 36.84$ ;  $DE = 8.315$ ) en comparación con los hombres ( $M = 36.46$ ;  $DE = 8.833$ ). El análisis estadístico mostró que esta diferencia no es estadísticamente significativa ( $t(217) = -0.315$ ;  $p = .753$ ). Por lo tanto, se determina que no existen diferencias significativas en los niveles generales de agresividad entre estudiantes de ambos grupos. El valor del coeficiente  $g$  indica, además, un tamaño de efecto nulo.

Además, se observa que en la dimensión agresividad física, los hombres obtuvieron una media ligeramente mayor ( $M = 9.26$ ;  $DE = 2.46$ ) que las mujeres ( $M = 8.99$ ;  $DE = 2.30$ ); sin embargo, esta diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $t(217) = 0.820$ ;  $p = .413$ ). En la agresividad verbal, las mujeres presentaron una media superior ( $M = 9.26$ ;  $DE = 2.59$ ) en comparación con los hombres ( $M = 9.05$ ;  $DE = 2.55$ ), aunque la diferencia tampoco alcanzó significancia estadística ( $t(217) = -0.572$ ;  $p = .568$ ). De igual modo, en la dimensión hostilidad, los hombres mostraron una media ligeramente mayor ( $M = 9.51$ ;  $DE = 2.63$ ) que las mujeres ( $M = 9.23$ ;  $DE = 2.37$ ), sin diferencias significativas ( $t(217) = 0.785$ ;  $p = .433$ ). En conjunto, los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la agresividad según el sexo.

**Tabla 12**

*Comparación en la dimensión ira de agresividad según sexo*

|     |        | n   | M    | DE   | U de Mann-Whitney | $p$  | ps   |
|-----|--------|-----|------|------|-------------------|------|------|
| Ira | Hombre | 77  | 9.03 | 2.47 | 5381              | .847 | 0.50 |
|     | Mujer  | 142 | 8.99 | 2.45 |                   |      |      |

*Nota.* n = tamaño de muestra; M = media; DE = desviación estándar; U = estadístico de Mann-Whitney;  $p$  = nivel de significancia; ps = probabilidad de superioridad estimada.

La Tabla 12 muestra los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, aplicada con el propósito de comparar la dimensión ira de la agresividad según el sexo de los estudiantes, debido a que esta variable no cumplió con el supuesto de normalidad. Se observa que los hombres obtuvieron una media de 9.03 (DE = 2.47) y las mujeres una media de 8.99 (DE = 2.45), diferencias que no resultaron estadísticamente significativas ( $U = 5381$ ;  $p = .847$ ), es decir, no existen diferencias relevantes en la expresión de ira entre hombres y mujeres. Asimismo, el valor de la PS estimada indica que el tamaño del efecto es nulo.

Los resultados presentados en las Tablas 11 y 12, indican que, si bien existen variaciones mínimas en las medias, estas no alcanzan el nivel de significancia estadístico requerido y presentan tamaños de efecto nulos. En consecuencia, se rechaza la hipótesis específica (H3), concluyéndose que no existe diferencias significativas en las dimensiones de agresividad entre hombres y mujeres entre la muestra evaluada.

**Tabla 13**

*Comparación en la inteligencia emocional y sus dimensiones según sexo*

|                        |        | n   | M     | DE    | <i>T</i> | df  | <i>p</i> | <i>g</i> |
|------------------------|--------|-----|-------|-------|----------|-----|----------|----------|
| Inteligencia emocional | Hombre | 77  | 30.05 | 7.867 | -0.204   | 217 | .839     | 0.028890 |
|                        | Mujer  | 142 | 30.30 | 9.049 |          |     |          |          |
| Atención emocional     | Hombre | 77  | 9.61  | 3.22  | -1.214   | 217 | .226     | 0.171097 |
|                        | Mujer  | 142 | 10.18 | 3.39  |          |     |          |          |
| Claridad emocional     | Hombre | 77  | 10.58 | 3.20  | 1.237    | 217 | .218     | 0.174713 |
|                        | Mujer  | 142 | 9.94  | 3.89  |          |     |          |          |
| Reparación emocional   | Hombre | 77  | 10.10 | 2.99  | 0.416    | 217 | .678     | 0.058535 |
|                        | Mujer  | 142 | 9.92  | 3.12  |          |     |          |          |

*Nota.* n = tamaño de muestra; M = media; DE = desviación estándar; *t* = valor *t* de Student; df = grados de libertad; *p* = nivel de significancia; *g* = *g* de Hedges.

La Tabla 13 presenta los resultados de la prueba  $t$  de Student para muestras independientes para evaluar posibles diferencias en el nivel de inteligencia emocional según el sexo de los estudiantes. Se observó que las mujeres obtuvieron una media ligeramente superior ( $M = 30.30$ ;  $DE = 9.049$ ) en comparación con los hombres ( $M = 30.05$ ;  $DE = 7.867$ ). Sin embargo, el análisis estadístico mostró que esta diferencia no es estadísticamente significativa ( $t(217) = -0.204$ ;  $p = .839$ ). Por lo tanto, se concluye que no existen diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional entre estudiantes hombres y mujeres.

También, se evidencia que en la dimensión atención emocional, las mujeres obtuvieron una media ligeramente mayor ( $M = 10.18$ ;  $DE = 3.39$ ) que los hombres ( $M = 9.61$ ;  $DE = 3.22$ ), aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa ( $t(217) = -1.214$ ;  $p = .226$ ). En la claridad emocional, los hombres presentaron una media superior ( $M = 10.58$ ;  $DE = 3.20$ ) en comparación con las mujeres ( $M = 9.94$ ;  $DE = 3.89$ ), sin diferencias significativas ( $t(217) = 1.237$ ;  $p = .218$ ). Finalmente, en la reparación emocional, ambos grupos mostraron valores muy similares ( $M$  hombres = 10.10;  $M$  mujeres = 9.92), con una diferencia estadísticamente no significativa ( $t(217) = 0.416$ ;  $p = .678$ ). Los resultados revelan que no existen diferencias significativas en las dimensiones de la inteligencia emocional según el sexo. Los valores de los coeficientes  $g$  indican que el tamaño del efecto es nulo, tanto en la puntuación global de IE como en las de las dimensiones. En consecuencia, se rechaza la hipótesis específica 4 (H4) de diferencias significativas por sexo, sugiriendo que, para esta muestra, ambas variables muestran de manera homogénea independientemente del género de la muestra.

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la presente investigación se estableció como objetivo general determinar la relación entre la IE y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, y como objetivos específicos, analizar la relación entre sus respectivas dimensiones tanto en la muestra total como en cada sexo y comparar ambas variables según el sexo de los participantes.

Los resultados del estudio confirman la existencia de una relación negativa entre la IE y la agresividad en los adolescentes evaluados, lo que pone de manifiesto que el desarrollo de las competencias emocionales constituye un factor clave para la regulación del comportamiento. En otras palabras, los estudiantes que son capaces de reconocer lo que sienten, comprender el origen de sus emociones y canalizarlas de forma adecuada, tienden a responder con mayor equilibrio y menor violencia ante los conflictos cotidianos. Este hallazgo confirma la hipótesis general y refuerza la idea, planteada por Salovey y Mayer (1990), al demostrar que los adolescentes que pueden procesar y regular sus emociones, presentan menores índices de agresividad. Desde su modelo de habilidad, la IE implica percibir, comprender y regular las emociones para promover el bienestar propio y el de los demás; así, el manejo emocional adecuado permite que los adolescentes reflexionen antes de actuar y elijan respuestas más constructivas frente a la frustración o la provocación. Desde el enfoque mixto de Goleman (1995), la relación observada puede entenderse a partir del papel que desempeñan la autorregulación y la empatía, dimensiones que facilitan la convivencia y la resolución pacífica de los desacuerdos.

El tamaño de efecto en la muestra total fue pequeño, pero sobrepasando el límite mínimo para considerar significancia práctica, lo cual sugiere que la IE sí ejerce una influencia real sobre la conducta agresiva. En la etapa adolescente, estas habilidades resultan decisivas

para afrontar los desafíos emocionales y sociales con mayor estabilidad. La ausencia de ellas, por el contrario, incrementa la vulnerabilidad frente a reacciones impulsivas o violentas, mientras que su desarrollo actúa como un factor protector frente a la desregulación emocional. Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por Evangelista y Ñique (2024) y Gonzales (2024), quienes también reportaron asociaciones negativas entre ambas variables en adolescentes peruanos. No obstante, difieren parcialmente de lo informado por Cortez (2023), quien obtuvo un efecto más débil. Es posible que esta discrepancia se deba a diferencias metodológicas, especialmente en los instrumentos utilizados: mientras algunos estudios emplearon el Bar-On ICE-NA, centrado en factores sociales y de adaptación, otros utilizaron el TMMS-24, enfocado en componentes intrapersonales de la inteligencia emocional. Dichas diferencias conceptuales y psicométricas podrían haber influido en la magnitud de las correlaciones observadas.

En relación con la agresión física, se aprecia que los adolescentes con mayores niveles de atención, claridad y reparación emocional son menos propensos a reaccionar mediante conductas violentas o de contacto corporal. La atención emocional les permite reconocer de manera temprana los signos del enojo y detenerse antes de actuar impulsivamente; la claridad emocional facilita comprender el origen y significado de esa emoción; y la reparación emocional les brinda herramientas para modular su intensidad y transformarla en una respuesta más adaptativa. De este modo, las competencias emocionales fortalecen la autorregulación y disminuyen la inclinación a canalizar la frustración a través de la violencia.

Aunque el efecto fue reducido, su relevancia práctica es clara: el desarrollo de la IE contribuye a prevenir comportamientos agresivos y a construir relaciones más pacíficas. Este resultado coincide con lo encontrado por Evangelista y Ñique (2024) en Trujillo, Galán (2024) en Tumbes y Tamariz y Vásquez (2024) en Lima Norte, quienes también observaron que una mayor capacidad de autorregulación emocional se asocia con una menor probabilidad de recurrir a la violencia física como forma de afrontamiento ante los conflictos.

Por otra parte, al examinar la agresión verbal, se advierte que los adolescentes con mayor claridad emocional tienden a expresarse de manera más reflexiva y menos ofensiva. Comprender lo que se siente antes de hablar permite regular el tono, las palabras y la intención comunicativa, evitando que la frustración se traduzca en insultos o expresiones hostiles. En este proceso, la atención emocional actúa como un primer filtro para detectar el malestar, mientras que la reparación emocional facilita encauzar la emoción hacia una comunicación asertiva.

Si bien también en este caso el efecto fue pequeño, posee relevancia práctica al demostrar que la educación emocional favorece la convivencia y promueve un lenguaje más respetuoso dentro del aula. De modo semejante, Nissa e Isfahani (2024) evidenciaron una relación inversa entre inteligencia emocional y agresividad verbal en estudiantes indonesios, y Evangelista y Ñique (2024) reportaron resultados análogos en adolescentes peruanos. Sin embargo, los hallazgos difieren parcialmente de lo planteado por Galán (2024), donde la relación fue más débil, posiblemente debido a factores socioculturales y normas comunicativas más permisivas que influyen en la forma en que los jóvenes expresan sus emociones.

En la dimensión de hostilidad, se aprecia que los adolescentes con mayor atención, claridad y reparación emocional tienden a percibir su entorno con más calma y apertura. Comprender lo que sienten les ayuda a distinguir entre una amenaza real y una reacción exagerada, lo que reduce la posibilidad de interpretar las situaciones sociales desde la desconfianza. A su vez, la capacidad de reparar las emociones negativas les permite manejar la irritabilidad y el enojo con mayor madurez, evitando que se transformen en actitudes defensivas o rencorosas. De esta forma, las habilidades emocionales funcionan como un equilibrio interno que amortigua las reacciones impulsivas y promueve una convivencia más serena.

Aunque el efecto encontrado fue discreto, su significado práctico resulta evidente: fortalecer la inteligencia emocional ayuda a cultivar relaciones más empáticas y menos conflictivas. Este resultado coincide con lo reportado por Galán (2024), quien también halló una relación inversa entre inteligencia emocional y hostilidad, y difiere parcialmente de lo observado por Cortez (2023), cuyos resultados fueron más débiles. Estas diferencias podrían explicarse por las particularidades del clima emocional familiar o escolar, que influyen en cómo los adolescentes interpretan y manejan sus emociones en el día a día.

Respecto a la ira, los estudiantes con mayores niveles de atención, claridad y reparación emocional demuestran un mejor control sobre sus reacciones coléricas. La atención emocional les permite identificar los primeros signos de irritación; la claridad emocional facilita comprender la causa de su enojo; y la reparación emocional les ayuda a disminuir su intensidad antes de que derive en conductas agresivas. Como señalaron Salovey y Mayer (1990), la regulación emocional es esencial para transformar las emociones negativas en respuestas constructivas.

En este caso, el efecto fue también pequeño, pero indicando igualmente significancia práctica, ya que resalta la importancia de promover la autoconciencia y la regulación emocional como estrategias preventivas frente a la agresión. Estos hallazgos son coherentes con lo reportado por Nissa e Isfahani (2024), quienes demostraron que la regulación emocional reduce las reacciones agresivas, y con lo señalado por Orozco (2021), quien identificó el manejo del estrés como un recurso protector ante conductas agresivas en la adolescencia.

Los datos no indican en general diferencias en la manera en que se correlacionan la IE y la agresividad en adolescentes varones y mujeres. En ambos grupos las correlaciones entre las puntuaciones totales son negativas y significativas. Se aprecia una diferencia entre mujeres y varones en cuanto al tamaño del efecto de las correlaciones (-.501 y -.496, respectivamente), considerando el límite convencional de .50 que separa un efecto pequeño de uno moderado (el

cual es superado solo por el grupo femenino); sin embargo, el valor del coeficiente  $q$  para la comparación de estas correlaciones indica que no hay una diferencia práctica entre dichas correlaciones. En consecuencia, en la práctica, la correlación entre las puntuaciones totales de IE y agresividad es la misma en ambos sexos.

En relación con la hipótesis específica 1, se halló que todas las correlaciones entre las dimensiones son igualmente negativas y la mayoría de ellas estadísticamente significativas y con un tamaño de efecto que supera el mínimo necesario para considerar significancia práctica, con excepción de la correlación entre ira y reparación en el grupo masculino, la cual no alcanza significancia estadística ni práctica.

Es decir, los hallazgos muestran que, tanto en varones como en mujeres, una mayor capacidad para atender y comprender las propias emociones se vincula con menores niveles de agresión física, verbal y hostilidad, reforzando así el papel de la inteligencia emocional como recurso protector frente a diversas formas de conducta agresiva; no obstante, la ausencia de asociación entre ira y reparación en el grupo masculino sugiere que, posiblemente, el control de las respuestas coléricas en estos adolescentes esté siendo influido por otros factores personales o contextuales que operan más allá de la percepción que tienen de su propia capacidad regulatoria, cuestión que, además, abre una línea relevante para futuras investigaciones. Los resultados, por lo tanto, confirmaron la hipótesis específica 1.

En general las correlaciones de las dimensiones de agresión verbal y hostilidad con atención y claridad tienden a ser más altas en las mujeres, y en cuanto a ira, todas las correlaciones con las dimensiones de IE son más altas en las mujeres. Sin embargo, solo se observa un tamaño de efecto no nulo en la diferencia entre hombres y mujeres en dos correlaciones: agresión física-claridad emocional e ira-reparación emocional. En el primer caso, la correlación es significativamente más alta en varones y en el segundo, es más alta en las mujeres. Estos hallazgos sugieren la posible existencia de matices en la forma en que las

habilidades emocionales se vinculan con determinadas expresiones de la agresividad, sin que ello implique diferencias consistentes o generalizables entre ambos sexos.

Desde una perspectiva interpretativa, podría plantearse que, en las mujeres, la inteligencia emocional tiende a ejercer un rol ligeramente más relevante en la inhibición de formas de agresión de carácter verbal, cognitivo y emocional, como la hostilidad y la ira, mientras que, en los varones, este efecto inhibitor parecería manifestarse con mayor énfasis en la agresión física. Sin embargo, esta interpretación debe abordarse con cautela, dado que la mayoría de las diferencias observadas presentan tamaños de efecto muy pequeños o nulos, lo que limita su relevancia práctica y descarta la existencia de una moderación clara del sexo en la relación entre inteligencia emocional y agresividad. En suma, la evidencia hallada no apoyó la hipótesis específica 2, sobre diferencias de sexo en las correlaciones entre las dimensiones de inteligencia emocional y agresividad.

Por último, el análisis comparativo mostró que no existen diferencias significativas ni en la IE ni en la agresividad según el sexo, ya sea a nivel de puntuaciones totales y en las dimensiones. El tamaño del efecto, asimismo, es nulo en todos los casos. De esta manera, los resultados tampoco corroboraron las hipótesis específicas 3 y 4. Este resultado sugiere que ambos aspectos se desarrollan de manera similar en varones y mujeres. En primer lugar, se ha observado globalmente en las últimas décadas una reducción en la diferencia en que hombres y mujeres manifiestan conductas agresivas (Molcho et al., 2025). En segundo lugar, los resultados también indican que al menos en el grupo investigado, no se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres en la inteligencia emocional, dado que los patrones tradicionales de socialización emocional diferenciada por género se están transformando progresivamente (Suberviola, 2020).

En consecuencia, las intervenciones orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional pueden implementarse sin distinguir entre adolescentes hombres y mujeres,

priorizando la integración y el desarrollo socioemocional de todo el grupo. Estos resultados coinciden con los reportes de Tamariz y Vásquez (2024), quienes tampoco identificaron diferencias por sexo, lo que reafirma la idea de que la inteligencia emocional es una habilidad aprendida y modulada por el contexto, más que una característica determinada por el sexo.

En suma, se aceptan la hipótesis general y la hipótesis específica 1 reforzando la idea de que los adolescentes que identifican y regulan mejor sus emociones, tienden a ser menos agresivos. Sin embargo, el rechazo de la hipótesis de diferencias por sexo sugiere que, en el contexto escolar o para la muestra de la presente investigación, las variables investigadas operan de forma similar tanto en hombres, como en mujeres.

Desde el punto de vista teórico, los resultados refuerzan los planteamientos de Salovey y Mayer (1990), al evidenciar que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, se asocia con una menor expresión de conductas agresivas en la adolescencia, lo que confirma su valor explicativo en la comprensión del comportamiento socioemocional en contextos escolares. Asimismo, el enfoque mixto de Goleman (1995) permite interpretar que competencias como la autorregulación y la empatía favorecen respuestas más adaptativas frente al conflicto, no eliminando el malestar emocional, sino orientándolo hacia formas de expresión menos disruptivas. En términos prácticos, estos hallazgos sustentan la necesidad de promover programas de educación socioemocional en el ámbito escolar, orientados al fortalecimiento de la atención, claridad y reparación emocional, dado que estas habilidades se vinculan con menores niveles de agresión física, verbal, hostilidad e ira, y pueden aplicarse de manera general a todo el alumnado, sin distinción de sexo, contribuyendo así a una convivencia escolar más respetuosa y saludable.

A partir de los resultados obtenidos, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de variables contextuales y personales que podrían estar influyendo en la relación entre inteligencia emocional y agresividad, especialmente en aquellos casos donde algunas

dimensiones, como la regulación de la ira, no se asocian de la misma manera en todos los adolescentes. Resultaría pertinente incorporar factores como el clima familiar y escolar, los estilos de afrontamiento, las normas socioculturales y las experiencias previas de formación emocional, así como emplear diseños longitudinales que permitan observar la evolución de estas variables a lo largo del tiempo. De igual modo, la inclusión de metodologías cualitativas podría aportar una comprensión más profunda de cómo los propios estudiantes interpretan sus emociones y conductas agresivas, enriqueciendo la explicación de los resultados cuantitativos y ampliando el alcance interpretativo del fenómeno estudiado (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990).

Como limitaciones del estudio se encuentra el hecho de que la muestra proviene de una sola institución educativa privada de Lima Norte, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos con características distintas. Asimismo, el diseño correlacional y transversal impide establecer relaciones causales entre la inteligencia emocional y la agresividad, por lo que los resultados deben interpretarse únicamente en términos de asociación. Adicionalmente, el uso de instrumentos de autorreporte puede haber introducido sesgos derivados de la deseabilidad social o de las dificultades propias de la etapa adolescente para identificar y expresar estados emocionales internos.

## VI. CONCLUSIONES

- 6.1 El estudio permitió identificar que la inteligencia emocional y la agresividad mantienen una relación inversa en los estudiantes de secundaria. Esto significa que, cuando los adolescentes desarrollan con mayor solidez habilidades para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, es menos probable que recurran a conductas agresivas en su vida cotidiana.
- 6.2 Se pudo determinar que existe una relación negativa y significativa entre las variables, validando la hipótesis general. Esto indica que los estudiantes con mayor capacidad de procesar sus emociones, presentan niveles significativamente menos de agresividad.
- 6.3 Al examinar cada dimensión de ambas variables, se observó un patrón claro: todas las formas de agresividad se reducen cuando las competencias emocionales son más fuertes. Los estudiantes que logran identificar, comprender y expresar sus emociones a tienden a evitar tanto la agresión física como la verbal. Del mismo modo, presentan menos actitudes hostiles y expresan la ira de manera más controlada. Estos resultados corroboran la hipótesis específica 1.
- 6.4 No se hallaron diferencias importantes entre hombres y mujeres en las correlaciones entre las puntuaciones totales y entre puntuaciones de las dimensiones de la inteligencia emocional. En otras palabras, la diferencia de sexo no modera las relaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la agresividad, con excepción de dos de esas relaciones. Por lo tanto, estos resultados no apoyan la hipótesis específica 2.
- 6.5 No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en los niveles de agresividad. Ambos grupos mostraron patrones similares en la forma de reaccionar frente al conflicto, lo que sugiere que la agresión no es una característica determinada por el sexo, sino por factores personales, sociales y emocionales que influyen por igual en varones y mujeres. En consecuencia, no se halló evidencia en favor de la hipótesis específica 3.

6.6 Tampoco se observaron diferencias entre hombres y mujeres en los niveles de inteligencia emocional. Esto indica que ambos grupos desarrollan estas competencias de manera semejante y que pueden beneficiarse por igual de programas de fortalecimiento emocional. Por lo tanto, los resultados no apoyaron la hipótesis específica 4.

## VII. RECOMENDACIONES

- 7.1 Considerando que la inteligencia emocional se relaciona de forma negativa con las manifestaciones de agresividad en los participantes, se sugiere que la escuela priorice el desarrollo de habilidades de atención, comprensión y regulación emocional en la población adolescente en general, ya que su fortalecimiento podría contribuir a una mejor convivencia escolar. Estos programas pueden incluir trabajo en tutoría, consejería escolar y actividades preventivas dirigidas a todo el alumnado.
- 7.2 Dado que no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los niveles totales de inteligencia emocional, se recomienda que los programas o talleres orientados a fortalecer la inteligencia emocional se implementen sin segmentación por sexo; es decir, las intervenciones pueden diseñarse de manera integrada para todo el estudiantado.
- 7.3 Se sugiere desarrollar estudios que analicen la inteligencia emocional según grado y edad, con el propósito de determinar si se mantiene estable o si se fortalece o debilita a medida que avanzan los años escolares. Esta información permitiría identificar en qué etapas educativas es más necesario reforzar las competencias emocionales.
- 7.4 Se recomienda profundizar en investigaciones futuras analizando factores contextuales o moderadores (clima familiar, prácticas educativas, normas de convivencia, experiencias de violencia, apoyo social), con el fin de determinar qué variables explican que la inteligencia emocional se relacione de manera distinta con determinadas manifestaciones de agresividad.
- 7.5 Se recomienda replicar este estudio utilizando otras metodologías, tales como diseños longitudinales y experimentales, que permitan evaluar no solo la relación sino también la posible causalidad entre inteligencia emocional y agresividad. Asimismo, se sugiere

complementar los autoinformes con medidas objetivas conductuales en tareas experimentales u observacionales, para obtener una evaluación más completa de indicadores conductuales de inteligencia emocional y su vínculo con la conducta agresiva.

## VIII. REFERENCIAS

- Albán, E. (2022). *Funcionalidad familiar y su relación con la agresividad en adolescentes de básica superior de la Unidad Educativa General Ricardo Descalzi* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/937a563e-b0af-4b7f-a97f-2012f8a055f6/content>
- American Psychological Association (2026). Aggression. En *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/aggression>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1028-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression* (2ª ed.). Plenum Press.
- Bouquet, G. S., García, M., Díaz, R., & Rivera, S. (2019). Conceptuación y Medición de la Agresividad: Validación de una Escala. *Revista colombiana de psicología*, 28(1), 115-130. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v28n1/0121-5469-rcps-28-01-115.pdf>
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y L. Gardner (Eds.), *The handbook of social psychology* (5ª ed., pp. 833–863). Wiley.
- Buss, A. (1992). *Psicología de la agresión*. Tronque S.A.
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Caro, E. W., & Uceda, J. C. (2022). *Violencia familiar y conducta agresiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de una comunidad nativa de Chanchamayo*, 2022 [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/94816/Caro\\_PEW-Uceda\\_SJC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/94816/Caro_PEW-Uceda_SJC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Castellanos, L. R., & Florencio, S. (2020). *Nivel de agresividad en adolescentes en tiempo de COVID – 19 de una institución educativa particular Huancayo - 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana los Andes]. Repositorio Institucional UPLA.

<https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/1965/TESIS%20FINA L.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.

Cordero, P. (2022). La agresividad en los escolares adolescentes: una revisión de la literatura científica del 2015 al 2020. *Revista Conrado*, 18(84), 202-206.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2226/2159>

Cortez, A. K. (2023). *Agresividad e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa, Chimbote, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/115611>

Cortez, M. B. (2023). *Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes escolarizados de la parroquia Izamba* [Tesis de pregrado, Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/45325>

Domínguez-Lara, S., Peceros-Pinto, B., Valente, S. N., Lourenço, A. A., & Flores-Cataño, K. R. (2023). Análisis estructural de una versión breve de la Trait Meta-Mood Scale en adolescentes peruanos. *Revista Fuentes*, 25(1), 82–100. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22077>

Duan, S., Xu, X., Pi, H., & Li, Y. (2025). Childhood psychological abuse influences adolescent aggression through mentalizing and alexithymia sequential mediation. *Scientific Reports*, 15, 23321. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-07449-w>

- Evangelista, R., & Ñique, L. (2024). *Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Trujillo - Benedicto XVI]. Repositorio Institucional UCT. <https://hdl.handle.net/20.500.14520/7417>
- Ferguson, C. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538. <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Fernández-Berrocal, P., & 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.
- Fisher, R. A. (1954). *Statistical methods for research workers* (12da. Ed.). Oliver and Boyd.
- Flores, K. (2022). *Competencia parental e inteligencia emocional en padres con hijos en etapa escolar en Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/5892>
- Flores, M. N. (2021). *Conductas agresivas en niños de edad preescolar: una revisión sistemática* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional USAT. [https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3270/1/TL\\_FloresAcostaMarcia.pdf](https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3270/1/TL_FloresAcostaMarcia.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/34476/file/Violencia-contra-los-ninos-reporte-completo.pdf>
- Fukuda, E., Saklofske, D.H., Tamaoka, K., Fung, T.S., Miyaoka, Y., & Kiyama, S. (2011). Factor Structure of Japanese Versions of Two Emotional Intelligence Scales.

*International Journal of Testing*, 11, 71-92.

<https://doi.org/10.1080/15305058.2010.516379>

Galan, L. (2024). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes del 4to de secundaria de una institución educativa emblemática de Tumbes 2023* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/134565>

García-Fernández, M., & 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://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>

Gonzales, C. (2024). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de quinto año de secundaria en una I.E. de Tarapoto, 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/146585>

Granda, T., & Granda, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-23. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/download/12313/11123/>

Gravetter, F., & Wallnau, L. (2017). *Statistics for the Behavioral Sciences* (10<sup>a</sup> ed.). CENGAGE Learning.

Grissom, R. J. (1994). Probability of the superior outcome of one treatment over another. *Journal of Applied Psychology*, 79, 314–316. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.2.314>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill Education

- Huamán, G. (2021). *Estrés académico y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la provincia de Tarma* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/8705>
- Hulley, S. B., Cummings, S. R., Browner, W. S., Grady, D. G., & Newman, T. B. (2013). *Designing clinical research* (4ª ed.). Wolters Kluwer/Lippincott, Williams & Wilkins.
- Jabbarov, R., Mustafayev, M., Valiyeva, Y., Babayeva, T., & Abbasova, A. (2023). Estudio de la relación entre inteligencia emocional y agresividad en estudiantes. *Apuntes Universitarios*, 13(2), 155–174. <https://doi.org/10.17162/au.v13i2.1440>
- Kauts, D. (2018). Emotional Intelligence in relation to stress on boys and girls at secondary stage. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.52634/mier/2018/v8/i1/1425>
- Liévano, D. (2013). Neurobiología de la agresión: aportes para la psicología. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 4(1), 69-85. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815164.pdf>
- Loa, A. (2021). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de una institución educativa secundaria Andahuaylas, 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Institucional Autónoma de Ica. <https://hdl.handle.net/20.500.14441/1173>
- Martín, F. (2020). La agresividad humana y sus interpretaciones. *La Abolafia: revista de humanidades y cultura*, (20), 427-441. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7720611>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2007). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>

- Menéndez, A. N., & Lima, D. (2024). Estilos de crianza y agresividad en adolescentes de Portoviejo. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(19), 575–587.  
<https://doi.org/10.33996/repesi.v7i19.143>
- Molcho, M., Walsh, S. D., King, N., Pickett, W., Donnelly, P. D., Cosma, A., Elgar, F. J., Ng, K., Augustine, L., Malinowska-Cieślik, M., Bjereld, Y., & Craig, W. (2025). Trends in Indicators of Violence Among Adolescents in Europe and North America 1994–2022. *International Journal of Public Health*, 70, 1607654.  
<https://doi.org/10.3389/ijph.2025.1607654>
- Molero, L. (2017). Inteligencia emocional y conductas agresivas en estudiantes de secundaria: un estudio de caso. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(1), 140-150. <https://doi.org/10.51798/sijis.v2i1.26>
- Nurum, S., & Isfahani, R. (2024). The Relationship Between Emotional Intelligence and Verbal Aggressive Behavior of Junior High School Students. *Journal Pendidikan Indonesia Germilang*, 4(2), 150-158.  
<https://www.journal.gmpionline.com/index.php/jpig/article/view/460>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Organización Mundial de la Salud. (11 de octubre de 2023). Violencia juvenil.  
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>
- Orozco, M G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología*, 14(2), 1-19.  
<https://doi.org/10.21615/cesp.5222>
- Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 1(352), 34-39.  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>

- Pérez, P., & García, D. (2024). Funcionamiento familiar e inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Científica De Salud BIOSANA*, 4(5), 182–190. <https://doi.org/10.62305/biosana.v4i5.318>
- Pinazo, D., García, L., & García, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- Pomahuacre-Carhuayal, J. A., Gómez-Arteta, I., & Caycho-Rodríguez, T. (2024). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Agresión–Forma Reducida (AQ-SF) en adolescentes peruanos. *Revista de Investigación en Psicología*, 27(2), e27560. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v27i2.27560>
- Ramírez, J. M., & Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity); some comments from a research project. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(3), 276–291. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.04.015>
- Rong, F., Wang, M., Peng, C., & Liu, J. (2025). Aggression and patterns of co-occurrence mental health problems in Chinese adolescents: A latent class analysis. *BMC Public Health*, 25, 30. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21136-x>
- Rupinski, M. T., & Dunlap, W. P. (1996). Approximating Pearson product-moment correlations from Kendall's Tau and Spearman's Rho. *Educational and Psychological Measurement*, 56(3), 419-429. <http://doi.org/10.1177/0013164496056003004>
- Salazar, M., Barrezueta, P., & Vásquez, G. (2021). *La inteligencia emocional en adolescentes del décimo de básica de la Unidad Educativa Particular “María Auxiliadora”* [Tesis de pregrado, Universidad del Azuay]. Repositorio institucional UAZUAY. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11160>

- Salguero, J., Ruiz, D., Palomera, R., Fernández, P., Extremera, N., & Cabello, R. (2014). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.  
<https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9788436829167&li=1&idsource=3001>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Salvador, F., & Carmen, M. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Universidad de Almería.
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293(2020), 1-10.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- SíseVe. (2024). Números de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional.  
<https://siseve.minedu.gob.pe/web/http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/51/art14.pdf>
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *Iqual. Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93.  
<https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/265e47b4-4df9-49cb-b2aa-68e4b298467d/content#:~:text=emocional.%20Bar,Sin%20embargo>
- Tamariz, D., & Vasquez, A. (2024). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de secundaria en tres instituciones educativas de Lima Norte, 2023* [Tesis de pregrado,

Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/139315>

Tintaya, Y. (2017). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry-AQ en adolescentes de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú].

Repositorio Institucional AUTÓNOMA. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/433>

Valenzuela-Aparicio, Y., Olivares-Sandoval, S., Figueroa-Ferrer, E., Carrillo-Sierra, S., & Hernández-Lalinde, J. (2023). Relación entre la inteligencia emocional y el acoso escolar en adolescentes. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 470-486.

<https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.15859>

Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Emotional Intelligence and Aggressive Behaviors in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence y Abuse*, 23(4), 1173-1183.

<https://doi.org/10.1177/1524838021991296>

Vegas, M. I., Mateos-Agut, M., De la Fuente-Anuncibay, R., Pineda-Otaola, P. J., & Sebastián-Vega, C. (2024). Relación entre consumo de sustancias y agresividad, problemas académicos, familiares y conductuales en adolescentes españoles. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, 24(2), 27–46. <https://doi.org/10.21134/778>

Webster, G. D., DeWall, C. N., Pond, R. S., Deckman, T., Jonason, P. K., Le, B. M., Nichols, A. L., Orozco Schember, T., Crysel, L. C., Crosier, B. S., Smith, C. V., Paddock, E. L., Nezlek, J. B., Kirkpatrick, L. A., Bryan, A. D., & Bator, R. J. (2014). The Brief Aggression Questionnaire: psychometric and behavioral evidence for an efficient measure of trait aggression. *Aggressive Behavior*, 40(2), 120-139. <https://doi.org/10.1002/ab.21507>

Zhao, S., He, H., Zhang, P., & Zhang, X. (2025). Paternal and maternal negative parenting, self-esteem, and adolescent aggression: Mediating pathways and coping moderation in

Chinese adolescents. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1116.

<https://doi.org/10.1057/s41599-025-05326-5>

## IX. ANEXOS

### Anexo A: Matriz de consistencia

| PROBLEMAS                                                                                                                                                                           | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | HIPÓTESIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | VARIABLES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN                                                                                             | POBLACIÓN Y MUESTRA                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Problema General</b><br>¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025? | <b>Objetivo General</b><br>Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.<br><br><b>Objetivos Específicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Determinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.</li> <li>– Comparar las correlaciones entre inteligencia emocional y agresividad y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.</li> <li>– Comparar la inteligencia emocional y sus respectivas</li> </ul> | <b>Hipótesis General</b><br>Existe relación negativa entre la inteligencia emocional y la agresividad en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2025.<br><br><b>Hipótesis Específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– H<sub>1</sub>: Existe relación negativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.</li> <li>– H<sub>2</sub>: Existen diferencias significativas en las correlaciones entre inteligencia emocional y agresividad y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.</li> </ul> | <b>Inteligencia emocional</b><br>Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Atención emocional</li> <li>– Claridad emocional</li> <li>– Reparación emocional</li> </ul><br><b>Agresividad</b><br>Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Agresión física</li> <li>– Agresión verbal</li> <li>– Hostilidad</li> <li>– Ira</li> </ul> | <b>Tipo de investigación:</b><br>Básico.<br><br><b>Diseño de investigación:</b> No experimental transversal correlacional. | <b>Población:</b><br>Estudiantes, varones y mujeres, de primero a quinto de secundaria pertenecientes a una institución educativa privada del distrito de Santa Rosa, Lima Norte.<br><br><b>Muestra:</b><br>138 estudiantes. |

---

dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.

- Comparar la agresividad y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.

- H<sub>3</sub>: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.

- H<sub>4</sub>: Existen diferencias significativas en la agresividad y sus respectivas dimensiones en función del sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte, 2025.

---

## Anexo B: Consentimiento informado

Estimado padre de familia o apoderado, soy Brenda Inyed Flores Herrera, soy bachiller de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Me encuentro realizando mi tesis para la obtención de mi título y el motivo de la presente es solicitar su colaboración para la participación de su menor hijo en la investigación que estoy llevando a cabo.

Por lo tanto, agradecería que pueda revisar el documento de consentimiento informado que está adjunto y si está de acuerdo que su hijo participe en esta investigación, pueda devolverlo completado y firmado.

Dicha participación no tiene ningún costo.

Agradezco por anticipado su colaboración en este proyecto, el cual permitirá obtener conocimiento útil para el desarrollo psicosocial de nuestros adolescentes.

### Consentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Brenda Inyed Herrera Flores, bachiller de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El objetivo de este estudio es conocer la asociación que existe entre la inteligencia emocional y la agresividad en adolescentes de Lima norte.

La inteligencia emocional consiste en un conjunto de habilidades que tiene la persona para reconocer y emplear adecuadamente sus emociones. Y la agresividad se refiere a acciones físicas, verbales y emocionales que las personas manifiestan a veces cuando están en una situación de molestia o desagrado.

Para ello, su menor deberá llenar 2 cuestionarios, lo que tomará aproximadamente de 10 a 12 minutos. Realizar esta actividad no implica riesgos físicos ni psicológicos. Luego de la participación su hijo(a) podrá asistir a un taller informativo sobre el desarrollo de la inteligencia emocional.

La participación es estrictamente voluntaria, pero si el menor decide retirarse antes de concluir los cuestionarios, esto no afectará su participación en el taller. La participación de su menor hijo no demandará para usted ningún costo.

La información que se obtenga será tratada con absoluta confidencialidad y los datos recolectados no serán entregados, puesto que será utilizada únicamente para fines de esta investigación.

Al otorgar su consentimiento, usted como padre, madre o apoderado legal autoriza de manera libre y voluntaria que su hijo(a) participe en este estudio, reconociendo que la información proporcionada no será usada para ningún otro propósito fuera del de esta investigación sin su autorización.

Si tuviera alguna pregunta o duda respecto a la participación de su hijo, podrá contactar a mi persona al correo: **fhbinyed@gmail.com**.

-----Yo, (*nombre del apoderado*)

\_\_\_\_\_,  
padre/madre/apoderado legal de (*nombre del menor*) \_\_\_\_\_,  
autorizo de manera voluntaria la participación de mi hijo(a) en la presente investigación.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Firma del apoderado: \_\_\_\_\_



Firma de la investigadora: \_\_\_\_\_

## Anexo C: Asentimiento informado

### Asentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Brenda Inyed Herrera Flores, bachiller de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El objetivo de este estudio es conocer la asociación que existe entre la inteligencia emocional y la agresividad en adolescentes de Lima norte.

La inteligencia emocional consiste en un conjunto de habilidades que tiene la persona para reconocer y emplear adecuadamente sus emociones. Y la agresividad se refiere a acciones físicas, verbales y emocionales que las personas manifiestan a veces cuando están en una situación de molestia o desagrado.

Para ello, tu participación consistirá en llenar 2 cuestionarios, lo que tomará aproximadamente de 10 a 12 minutos. Realizar esta actividad no implica riesgos físicos ni psicológicos. Luego de tu participación podrás asistir a un taller informativo sobre el desarrollo de la inteligencia emocional.

Tu participación es estrictamente voluntaria, pero si decides retirarte antes de concluir los cuestionarios, esto no afectará tu participación en el taller.

La información que se obtenga será tratada con absoluta confidencialidad y será utilizada únicamente con fines de esta investigación. No se entregará ningún resultado ni al colegio, profesores, padres o estudiantes.

Si tuviera alguna pregunta o duda respecto a la participación de su hijo, podrá contactar a mi persona al correo: fhbinyed@gmail.com.

-----  
Yo, (*nombre del alumno*)

\_\_\_\_\_

Acepto de manera voluntaria participar de la presente investigación.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

## Anexo D: Permisos del autor del Instrumento

### A. Autor del Cuestionario de Agresión



### B. Autor de instrumento de Inteligencia Emocional

