

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

SECUNDARIA



TESIS

Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015

Para obtener Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria en las especialidades de:

Ciencias Sociales y Filosofía, con mención en Turismo, y Lengua Española y Literatura, con mención en Comunicación

PRESENTADO POR

Bach. Juan Carlos Mitma Rivera

Bach. Jossy Jerzon Mauricio Huaraca

ASESOR

Mg. Fredy Morales Gutiérrez

Ayacucho-Perú

2017

A mi madre, en su memoria, Rosa
Rivera Vilcas; asimismo, a mis
hermanos y hermana.

Juan Carlos

A mis padres y hermana, por ser pilares
fundamentales en mi vida, en lo cotidiano y
académico; además, por su incondicional
apoyo en todo momento.

Josy Jerzon

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por acogernos y brindarnos todos los conocimientos científicos y pedagógicos.

A la Facultad de Ciencias de la Educación, especialmente a la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, mediante ella a sus docentes, por compartir experiencias y conocimientos durante nuestra formación profesional.

A la Institución Educativa Pública (IEP) "Abraham Valdemar", del distrito de Carmen Alto, mediante ella, a su director y docentes, por permitirnos ejecutar nuestro proyecto de investigación.

A nuestros compañeros y colegas, por darnos confianza y compartir tiempo y conocimientos.

Al Lic. Roly Jaime Najarro Martínez, por sus alcances acertados en la realización de la presente tesis.

Por último, un reconocimiento especial al Mg. Fredy Morales Gutiérrez, nuestro asesor, por su tiempo, enseñanzas y amistad.

RESUMEN

La presente investigación se realizó en estudiantes de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar" de la ciudad Ayacucho, durante el año lectivo 2015. El objetivo general buscó determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. De ahí que, la primera variable esté basada en el modelo de inteligencia emocional, de Daniel Goleman; mientras la segunda esté referida al conjunto de conductas inapropiadas que alteran el normal funcionamiento de la clase o crean un ambiente inseguro. La muestra de estudio estuvo conformada por 30 estudiantes (varones y mujeres) del tercer grado "C", establecida a través de un muestreo no aleatorio. El diseño de investigación empleado fue el transeccional-correlacional. Para obtener los datos sobre la variable independiente, se utilizó como instrumento la *Ficha de inventario tipo Cociente Emocional de Bar-On: NA*; mientras que, para la variable dependiente, se empleó la ficha de observación y el cuestionario de encuesta. Nuestro resultado general muestra la existencia de una relación inversa fuerte entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas; la cual fue demostrada por el coeficiente de correlación R Pearson, con -0,758; y de Spearman, con -0.774; ambos con un nivel de significancia $p=0,00 < 0,05$. Finalmente, la prueba de hipótesis se realizó a través del estadígrafo Chi-cuadrado de Pearson, donde los valores calculados fueron mayores que el teórico.

Palabras clave: Inteligencia emocional, conductas disruptivas, adolescentes.

ABSTRACT

The present research, carried out in secondary students of the IEP "Abraham Valdelomar" of Ayacucho, during the academic year 2015. The general objective was to determine the relationship between emotional intelligence and disruptive behaviors. The first variable, based on Daniel Goleman's model of emotional intelligence; and the second refers to the set of inappropriate behaviors that alter the normal functioning of the class or create an unsafe environment. The study sample consisted of 30 students (men and women) of the third grade "C", established through non-random sampling. The research design employed was transectional-correlational. To obtain the data on the independent variable, we used the Bar-On Emotional Ratio Inventory Sheet as the instrument: NA., whereas, for the dependent variable, the observation sheet and the survey questionnaire were used. Our overall result shows the existence of a strong inverse relationship between emotional intelligence and disruptive behaviors; Which was demonstrated by the correlation coefficient R Pearson, with $-0,758$; And Spearman, with -0.774 ; Both with a level of significance $p=0.00 < 0.05$. Finally, the hypothesis test was did through the Chi-square statistic of Pearson, where the calculated values were higher than the theoretical one.

Key words: Emotional intelligence, disruptive behavior, adolescents.

ÍNDICE

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Resumen	IV
Abstract	V
Índice	VI
Introducción	VIII
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Determinación del problema	1
1.2 Formulación del problema	3
1.3 Objetivos de la investigación	4
1.4 Justificación	5
1.4 Limitaciones	6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Antecedentes de la investigación	7
2.2 Bases teóricas	13
2.2.1 Inteligencia y emoción	13
2.2.2 Inteligencia emocional	16
2.2.2.1 Características	19
2.2.2.2 Modelos explicativos de la inteligencia emocional	20
2.2.2.3 La inteligencia emocional y la educación	26
2.2.3 Conductas disruptivas	29
2.2.3.1 Factores que favorecen las conductas disruptivas	33
2.2.3.2 Tipos de conductas disruptivas	34
2.2.3.3 Consecuencias de las conductas disruptivas	39
2.2.3.4 Enfoques teóricos sobre las conductas disruptivas	40
2.2.4 La adolescencia	44
2.2.4.1 Estados emocionales en los adolescentes	44
2.2.4.2 Conductas de los adolescentes	47
2.3 Definición de términos básicos	48

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	50
3.1 Hipótesis de la investigación	50
3.2 Variables e indicadores	51
3.3 Operacionalización de variables.....	51
3.4 Enfoque de la investigación	52
3.5 Tipo de investigación.....	53
3.6 Nivel de la investigación.....	53
3.7 Diseño de investigación	54
3.8 Método de investigación.....	55
3.9 Población y muestra.....	55
3.10 Técnicas e instrumentos de investigación	56
3.11 Tratamiento estadístico	58
CAPÍTULO IV. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	59
4.1 Selección y validación de instrumentos.....	59
4.2 Tratamiento estadístico e interpretación de resultados	64
4.3 Discusión de resultados	85
CONCLUSIONES	90
RECOMENDACIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXO	101

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional o manejo inteligente de emociones tiene un papel imprescindible en las relaciones sociales de los individuos; les ofrece mejores alternativas de respuestas para comprender y resolver de manera exitosa las situaciones que se les presenten, obteniendo con ello recomendables resultados individuales y colectivos.

Así, en las últimas décadas y años, se han hecho esfuerzos necesarios para desarrollar la inteligencia emocional de los individuos; principalmente desde la educación sistemática, inculcando y fortaleciendo estas habilidades emocionales para que sean capaces de relacionarse con ellos y los demás en forma apropiada. Sin embargo, en las instituciones educativas, durante las clases, persisten conductas inapropiadas denominadas disruptivas en parte de los estudiantes; las cuales incluyen todos los comportamientos amenazantes, verbales o no verbales, con o sin la intención de producir daño, alterando su normal funcionamiento o creando un ambiente inseguro, poniendo en peligro la consecución de los objetivos educativos.

Por ello, consideramos una necesidad investigar sobre este tema en los adolescentes, por encontrarse en una etapa de desarrollo esencial y conflictivo; en base al cual, configurará su personalidad de futuro ciudadano(a). En tal sentido, el presente trabajo de investigación se realizó en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015. Nuestros resultados muestran la existencia de una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas; es decir, la inteligencia emocional influye sobre dichas conductas.

En lo que se refiere al informe, está organizado en cinco capítulos. En el primero, denominado *Planteamiento del problema*, se desarrolla lo referente a la determinación y formulación del problema, los objetivos, la justificación y las limitaciones.

En el segundo capítulo, titulado *Marco teórico*, se aborda, en primer lugar, los antecedentes de la investigación; luego, el diseño teórico, en donde se desarrollan definiciones y conceptualizaciones sobre las dos variables de investigación (inteligencia emocional y conductas disruptivas); en tercer lugar, se consideran los términos básicos que fueron empleados en la investigación.

En el tercer capítulo, titulado *Metodología*, se precisan las hipótesis, enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación; asimismo, las variables, población y muestra; también, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos.

En el capítulo cuarto, denominado *Instrumentos de investigación y presentación de resultados*, se puntualiza la selección y validación de los instrumentos; luego, se presenta el tratamiento estadístico e interpretación de los resultados; asimismo, se muestra la prueba de hipótesis y la discusión de los resultados.

Finalmente, se presenta las conclusiones y recomendaciones, en base a los resultados descritos en el capítulo anterior y en coherencia con los objetivos formulados en la investigación.

En la parte final del trabajo, se consideran las referencias bibliográficas y el anexo de la investigación, como pruebas de la ejecución del trabajo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Determinación del problema

Existe un problema social en las instituciones educativas de nuestro país referente a las relaciones escolares y conductas del alumnado. Vale decir, hay estudiantes que se comportan disruptivamente en el aula; es decir, desarrollan un conjunto de acciones inapropiadas o negativas que obstaculizan la marcha normal de la clase; por ejemplo, la falta de cooperación, insolencia, amenazas, verbalizaciones beligerantes, desobediencia, provocación, agresividad, entre otros, con o sin la intención de producir daños. A estos modos de actuar o comportarse, se conoce como conductas disruptivas.

En tal sentido, Gómez y Serrats (2005, p. 11) afirman que las conductas disruptivas son: "toda actividad mediante las cuales el alumno transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida". Siguiendo esta línea de investigación, Saucedo (2006), citado por Viana (2010), señala que las instituciones educativas brindan las pautas de comportamiento; con las cuales se delimita a los estudiantes a expresar sus intereses, inquietudes y acciones propias de una persona en desarrollo. El incumplimiento de dichas delimitaciones conlleva a dificultades que se pueden traducir en comportamientos disruptivos, que presentan los estudiantes en el aula, siendo motivo más frecuente de queja por parte de muchos docentes.

Del mismo modo, Tomal (1998), citado por Gordillo (2008), menciona que el número y la intensidad de estas conductas que interrumpen el desarrollo normal de la clase suelen ser tópicos recurrentes en los discursos de los docentes peruanos y de otras partes del mundo; que, indudablemente, están en muchos casos relacionados directamente con el bajo rendimiento académico o posteriores conductas delincuenciales y violentistas en la etapa adulta. Por consiguiente, de acuerdo con Dinkes, Forrest y Baum (2006), citado por Gordillo (2008), no es difícil suponer que los estudiantes disruptivos de hoy tienen grandes probabilidades de ser malos elementos en la sociedad del mañana.

No obstante, González (2008), citado por Carrasco, Orosco, Pino y Vargas (2011), nos da a conocer cómo algunas instituciones educativas ya están tomando cartas en el asunto, trabajando con sus estudiantes en talleres que los ayudan a controlar sus emociones; lo que los ha conducido a mejorar la convivencia y también lograr un mejor rendimiento académico.

En lo que se refiere a las emociones, se sabe que son un conjunto de estados afectivos de elevada intensidad y poco duraderos que implican el amor, odio, ira, ansiedad, miedo, alegría, sorpresa, desagrado, entre otros, que se manifiestan a la hora de comportarse o actuar con los demás. Así, refiriéndose al manejo racional de estas emociones, Goleman (1998), citado por Mercado (2000), nos habla de la inteligencia emocional; aquella que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las expresiones y frustraciones que soportamos en el trabajo o estudio, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social; brindándonos mayores posibilidades de éxito en nuestras relaciones sociales. Teniendo en cuenta ello, la tarea docente, indefectiblemente, debe estar orientada a desarrollar en los estudiantes las habilidades emocionales en pro de la construcción de conductas adecuadas que coadyuven a alcanzar los objetivos educativos de manera eficiente; además, la búsqueda de unas relaciones sociales pacíficas.

En efecto, la frecuencia de conductas disruptivas y el manejo no inteligente de las emociones es preocupante en las instituciones educativas de la región Ayacucho. Un ejemplo de ello son los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Abraham Valdelomar", del distrito de Carmen Alto; pues, se observa en ellos fuerte presencia de estas conductas, que obstaculizan el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes no disruptivos. Es notorio encontrar casos como hablar y caminar sin permiso del profesor, jugar, tamborilear los dedos, silbar, comer, usar el celular, conversar, reírse, destruir el mobiliario, desobedecer al profesor, utilizar términos soeces, insultar a sus compañeros, no cumplir las tareas asignadas, algunos se ausentan, entre otros. En este contexto, se observa un manejo pobre de los recursos pedagógicos y estrategias metodológicas por parte de los docentes para enfrentar y solucionar con eficiencia este problema. El objetivo debe ser siempre minimizarlo, para que no supongan un gran desgaste y una alteración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frente a lo expuesto, se pretende contribuir de manera más profunda al tratamiento de esta problemática a través de los resultados de la presente investigación. Para lo cual, tiene como objetivo establecer la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas, el cual permitirá además conocer el nivel de manejo de la inteligencia emocional así como el nivel de conductas disruptivas de los estudiantes de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar", imprescindibles para las ulteriores acciones pedagógicas.

1.2 Formulación del problema

La formulación de las siguientes preguntas de investigación está orientada hacia la búsqueda de información necesaria para el logro de los objetivos delineados.

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015?

1.2.2 Problemas específicos

PE1: ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015?

PE2: ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015?

PE3: ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de relaciones sociales en clases en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

1.3.2 Objetivos específicos

OE1: Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

OE2: Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.

OE3: Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de relaciones sociales en clases en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.

1.4 Justificación

Tener conciencia de las emociones es muy importante a la hora de actuar o comportarse con nuestros pares en cualquier ámbito de la sociedad. Sin embargo, merece especial interés y tratamiento; además, un trabajo colectivo y sistemático, especialmente en el espacio educativo.

Para lograr ello, existen muchas estrategias metodológicas y recursos pedagógicos. No obstante, con esta investigación, no se pretende solucionar directamente el problema; sino conocer la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas de los estudiantes; en base a ello, brindar sugerencias para minimizarlas o enfrentarlas eficientemente. En consecuencia, el trabajo se justifica en tres ámbitos: teórico, metodológico y práctico.

En lo teórico, permitirá reflexionar y debatir académicamente sobre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. Para ello, se confronta los conceptos, planteamientos y las teorías existentes; además, se contrastan los resultados obtenidos con otras investigaciones en el campo.

En lo práctico, los resultados motivarán a los profesores, padres de familia y autoridades educativas analizar de manera profunda las conductas disruptivas en los estudiantes; tomando en cuenta, para ello, la inteligencia emocional; para plantear propuestas pedagógicas eficientes y eficaces en pro de enfrentar el problema; además, fomentará la formación integral de los estudiantes.

En lo metodológico, se aborda información necesaria sobre las variables inteligencia emocional y conductas disruptivas; para luego establecer relaciones existentes entre ambas variables, en base a los datos obtenidos mediante los instrumentos de investigación.

1.5 Limitaciones

En el desarrollo de la presente investigación, las limitaciones se presentaron en lo teórico, temporal y en recursos.

En el primer caso, hay escasa bibliografía y tesis a nivel local y nacional sobre las variables tratadas. En el segundo caso, el tiempo dedicado a la investigación fue insuficiente, debido al trabajo y otras actividades académicas de los investigadores. En el tercer caso, la investigación fue financiada enteramente por los investigadores, razón por la cual no se dedicó en su totalidad a la investigación; pues, la preocupación también radicó en buscar dinero para afrontar los gastos que se requirió en el proceso.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Al indagar la información relacionada con nuestra investigación, se han identificado los siguientes trabajos, que se detallan a continuación:

Pérez y Velásquez (2010), de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, realizaron un trabajo de investigación titulado: "Ambiente familiar y las conductas disruptivas del adolescente con padres divorciados y no divorciados", de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo y diseño no experimental-transversal. Llegaron a las siguientes conclusiones:

1. A partir de los resultados obtenidos, identificamos que el estado civil de los padres no es un factor determinante para que los adolescentes se muestren o tengan conductas disruptivas, con base a nuestros resultados; se muestra que tanto hijos de padres divorciados como no divorciados tienden a tener conductas similares respecto a la socialización, encontrándose que, en ambos grupos, tienen las mismas relaciones sociales; de igual forma, en el aspecto de sustancias adictivas como es el alcoholismo y tabaquismo. **2.** La mayoría de los adolescentes con padres divorciados viven con la madre y en algunos casos viven en familias reconstruidas, debido a que el padre está ausente; por lo cual puede ser que el adolescente no tenga una figura paterna que establezca los límites, reglas, roles.

Como se puede apreciar, el estado civil de los padres no es un factor determinante para que los hijos desarrollen la conducta disruptiva; no obstante, la ausencia paterna conllevaría, de alguna manera, a ello; pues, significa mayor libertad, falta de restricciones y principio de autoridad. En nuestro país, por ejemplo, la gran mayoría de adolescentes con conductas inadecuadas vive en un ambiente familiar inadecuado.

Por su parte, Guamán y Vaca (2011), de la Universidad Estatal de Milagro, en su tesis titulada: "Las conductas disruptivas en el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa "Juan Montalvo" del Recinto Mata de Plátano", basada en el enfoque cuantitativo, tipo experimental y diseño cuasi experimental, concluyen en lo siguiente:

1. La conducta disruptiva es un problema que afecta al niño en su comportamiento y que le impide obtener un proceso de aprendizaje normal, perjudicando su rendimiento.
2. Estas conductas también ocasionan un gran estrés en el docente, las cuales desestabilizan la marcha normal de clase.
3. Una de las causas que repercuten en el comportamiento disruptivo del niño es la ausencia de valores, los mismos que deben ser practicados dentro del núcleo familiar.
4. El objetivo radica en poder minimizar o controlar las conductas inapropiadas en los niños y fortalecer las relaciones interpersonales, mejorando la integración de todos los niños.

Hay que resaltar que la conducta disruptiva constituye un problema serio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que perjudica a los estudiantes en su rendimiento académico, ocasionan estrés en el docente y generan la ausencia de valores morales. Por tanto, se hace imprescindible afrontarlo en pro de un clima educativo saludable y armónico.

También, Sepúlveda y Vásquez (2008), de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, trabajaron en su tesis titulada: "Inteligencia emocional y liderazgo: Un estudio, sobre la relación que pudiese darse entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los jóvenes dirigentes estudiantiles, secundarios y de la región Metropolitana", basados en el enfoque cuantitativo, tipo no experimental exploratorio/descriptivo-

transaccional o transversal y diseño descriptivo correlacional. Las conclusiones más relevantes de esta investigación son:

1. La inteligencia emocional en el liderazgo es importantísima y, para poder desarrollarla, influye bastante el aprendizaje que se ha obtenido de las experiencias vividas, ya que los esquemas, las creencias implícitas constituyen el armazón de la personalidad del sujeto y la base para que comprenda el mundo y dirija su conducta en él. 2. Las emociones que recogemos de las experiencias influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional y por tanto en el estilo del liderazgo, ya que tan solo en segundos, una emoción es capaz de recorrer nuestra mente y cuerpo, esto conjugado con las posibilidades y alternativas que nos entrega el ambiente, nos hace tomar las decisiones que nos llevarán a soluciones o dificultades de las situaciones que se nos presenten. 3. Se observó que, en la muestra total de dirigentes estudiantiles investigados, es posible apreciar en los resultados del test de inteligencia emocional y de liderazgo, una inteligencia emocional en rangos normales, caracterizado por una estructura de pensamiento flexible, o sea, tendrían capacidad de adaptación y análisis respecto a las situaciones que podrían ser perjudiciales para ellos y para otros, se aceptarían bien a sí mismos y a los demás, no obstante entre hombres y mujeres existirían diferencias; en relación a los hombres, es posible apreciar un desarrollo de inteligencia emocional en rangos normales, manteniendo de esta manera la definición anterior, con la diferencia, que las características que encierran a la inteligencia emocional se encuentran en rangos muchos más estable que el de las mujeres; por tanto, serían más seguros de sí mismos, se permiten tomar riesgos en sus decisiones, mostrando mayor eficiencia en la manera de abordar las tareas que se proponen, orientándose a resultados positivos; por tanto, se podría señalar que poseen solidez en cuanto a los cuatro pilares fundamentales de la inteligencia emocional.

En efecto, el manejo inteligente de las emociones es muy importante, ya que nos permite obtener logros en cualquier tarea o actividad, sea académica, profesional, laboral, etc.

Por otro lado, en el Perú, Gordillo (2008), de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en su trabajo de investigación titulado: "Relación entre el agrupamiento escolar por sexo y la frecuencia de conductas disruptivas en el aula en estudiantes de 2.º de secundaria en algunas ii. ee. del área urbana

del Callao”, realizado bajo un enfoque cuantitativo, tipo básico y nivel descriptivo y diseño descriptivo correlacional simple, llegó a las siguientes conclusiones:

1. Se ha logrado comprobar que la frecuencia de conductas disruptivas que interrumpen está relacionada con el agrupamiento escolar por sexo en estudiantes de 2.° de secundaria de algunas II. EE. EE. del área urbana de la región Callao, y es mayor en los estudiantes de escuelas mixtas que en los de diferenciadas. **2.** Se ha logrado comprobar también que la frecuencia de conductas disruptivas de falta de responsabilidad del estudiante está relacionada con el agrupamiento escolar por sexo en estudiantes de 2.° de secundaria de algunas II. EE. EE. del área urbana de la región Callao, y es mayor en los estudiantes de escuelas mixtas que en los de diferenciadas. **3.** Se ha logrado comprobar también que la frecuencia de conductas disruptivas perturbadoras de las relaciones en el aula está relacionada con el agrupamiento escolar por sexo en estudiantes de 2.° de secundaria de algunas II. EE. EE. del área urbana de la región Callao, y es mayor en los estudiantes de escuelas mixtas que en los de diferenciadas.

Hay que destacar que, en los colegios mixtos, la conducta disruptiva es mayor; mientras que, en las no mixtas, es menor. Esto quiere decir que, de alguna manera, estas conductas se relacionan a la interacción de los géneros en los estudiantes.

Por otro lado, Bazán (2012), de la Universidad César Vallejo, efectuó su tesis titulada: “La inteligencia emocional y su relación con el nivel de logro en el área de Personal Social de las niñas y niños de 5 años del Jardín de Niños N.° 215, Trujillo, 2012”, bajo un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo y diseño descriptivo correlacional, arribando a las siguientes conclusiones:

1. Los niveles de inteligencia emocional de las niñas y niños de 5 años de las aulas azul y verde del Jardín de niños N.° 215 de Trujillo son: medio y alto, respectivamente; es decir, que los niveles de correlación en esta variable es Regular. **2.** La relación entre Inteligencia Emocional y los niveles de logro en el Área Personal Social en el aula Azul fue 0.58 (Franca y Marcada). En el aula Verde fue 0.51 (Franca y Marcada), es decir que los niveles de relación entre ambas variables es

Buena; porque se ha demostrado que contribuye de manera significativa en la personalidad de los niños.

Asimismo, Zambrano (2011), de la Universidad *San Ignacio de Loyola*, en su tesis titulada: "Inteligencia emocional y rendimiento académico en Historia, Geografía y Economía en alumnos del Segundo de Secundaria de una Institución Educativa del Callao", desarrollado bajo un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo correlacional y diseño transeccional-correlacional, arribó a las siguientes conclusiones:

1. Con respecto a la inteligencia emocional general, los estudiantes presentan una capacidad emocional y social adecuada en Historia, Geografía y Economía.
2. Se afirma que existe una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo grado de secundaria de una institución educativa del Callao.
3. En lo concerniente al componente intrapersonal, los estudiantes presentan una capacidad emocional y social adecuada en Historia, Geografía y Economía.
4. Se afirma que existe relación significativa positiva entre el cociente emocional del componente intrapersonal y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao.
5. Con respecto, al componente interpersonal los estudiantes se ubican en un nivel adecuado en lo correspondiente a su capacidad emocional y social en Historia, Geografía y Economía.
6. Se afirma que existe relación positiva significativa entre el cociente emocional del componente interpersonal y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao.
7. En el componente adaptabilidad, un mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en un nivel adecuado de desarrollo emocional y social en Historia, Geografía y Economía.
8. Se afirma que existe relación positiva significativa entre el cociente emocional adaptabilidad y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao.
9. Con respecto, al componente manejo del estrés, los estudiantes se ubican en un nivel adecuado de desarrollo emocional y social en Historia, Geografía y Economía.

Vale la pena decir, tomando en cuenta las investigaciones anteriores, que la inteligencia emocional está relacionada directamente con el aprendizaje y rendimiento académico; es decir, a mayor nivel de inteligencia emocional, el logro de aprendizajes y el rendimiento académico es satisfactorio.

En nuestra localidad, Hinostroza y Llaccho (2008), de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en su tesis titulada: "Factores asociados al nivel de inteligencia emocional en las alumnas de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, 2007", realizada bajo un enfoque cuantitativo, nivel básico, tipo descriptivo y diseño descriptivo simple, arribaron a las siguientes conclusiones:

1. El 68.1 % de las alumnas de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga presentan una inteligencia emocional baja. Según el test Bondad de ajuste, la baja inteligencia emocional tiene predominio significativo en las estudiantes de la Facultad en referencia ($p < 0.05$). 2. El nivel bajo de habilidades emocionales tiene predominio significativo en todas las dimensiones de la inteligencia emocional de las alumnas de la Facultad de Enfermería: autoestima (69.2 %), control emocional (63.8 %), automotivación (66.5 %), reconocimiento de las emociones ajenas (64.8 %) y las habilidades para las relaciones interpersonales (68.7 %), distribuyéndose de manera homogénea según el test de Bondad de ajuste ($p > 0.05$).

Asimismo, De la Cruz (2006), de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en su trabajo de investigación titulado: "Influencia de la inteligencia emocional en el embarazo adolescente. Hospital Apoyo Huanta, diciembre 2005-febrero 2006", basado en el enfoque cuantitativo, nivel básico, tipo descriptivo y diseño descriptivo correlacional/causal, llega a la siguiente conclusión: *De un total de 182 adolescentes embarazadas atendidas en el Hospital de Apoyo Huanta, el 56 % (102) presentó inteligencia emocional baja.*

Como se ha referido en las investigaciones anteriores, en la región Ayacucho, el manejo de inteligencia emocional es bajo; el cual, indudablemente, ocasiona problemas a la hora de enfrentar las diversas situaciones que se le presenta en la vida.

Las investigaciones mencionadas aportan a nuestro trabajo al abordar la inteligencia emocional, así como las conductas disruptivas. No obstante, en esta investigación, afrontamos el problema en Ayacucho, específicamente en la IEP "Abraham Valdelomar", del distrito de Carmen Alto; buscando, para ello, relaciones existentes entre ambas variables y en base a los resultados y conclusiones damos las sugerencias respectivas.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Inteligencia y emoción

La inteligencia, por ser un constructo polémico que influye en el desarrollo de los seres humanos, siempre es centro de atención para los psicólogos y educadores. Sus características, funciones y efectos son fuente inagotable de estímulo para la reflexión e investigación dentro de las ciencias sociales.

Etimológicamente, el vocablo procede del término latino "intelligentia", que deriva de "inteligere", compuesto de las partículas "intus" (entre) y "legere" (escoger); lo que hace referencia a la capacidad para escoger entre diferentes opciones. Por su lado, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014) establece las siguientes acepciones para el término: 1. Capacidad de entender o comprender. 2. Capacidad de resolver problemas. 3. Conocimiento, comprensión, acto de entender. 4. Habilidad, destreza y experiencia.

Para Ríos (1989), citado por Guzmán y Castro (2006), la inteligencia ha sido definida como: capacidad, actitud, factor, habilidad, destreza, procesos o conductas, creatividad, genialidad u otras hazañas mentales, según sea el

énfasis asignado a factores genéticos o al ambiente y a los procesos de aprendizaje.

Por su parte, Jiménez (2006), citado por Suárez, Maíz y Meza (2010), afirma que la inteligencia es la capacidad de relacionar los conocimientos para resolver una determinada situación, tanto en el ámbito personal como en el educativo, en el que se involucran los diferentes procesos cognitivos en interacción con el ambiente. Por capacidad se entiende como el conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. En este tenor, esta idea se vincula con la educación, siendo esta última un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo.

En su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), Gardner (1994), citado por Suárez, Maíz y Meza (2010, p. 84), plantea que la inteligencia es la “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”. Es decir, la inteligencia como facultad o capacidad humana permite resolver problemas cotidianos de cualquier tipo, de forma ingeniosa y creativa; pero, además, generará nuevos problemas, crear productos, ofrecer servicios dentro de su ámbito cultural, expresar una idea con claridad, coherencia y comprender las ideas de los demás. Además, argumenta que la inteligencia es multidimensional y no una capacidad unitaria, afirmando que existen varias inteligencias.

Entonces, la inteligencia se define como la habilidad general para la resolución de problemas que se encuentra en diferentes grados y en todos los individuos.

Por otro lado, la palabra emoción, etimológicamente, proviene del término latino “movere”, que significa moverse, más el prefijo e-, significando “movimiento hacia”; sugiriendo que, en toda emoción, hay una tendencia a la acción que se activa.

Fernández y Ramos (2002) han definido tradicionalmente a la emoción como “un ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión”. Sin embargo, esta conceptualización no toma en cuenta la multidimensionalidad de este proceso psicológico.

Desde una visión cognitiva, Salovey y Mayer (1990) consideran a la emoción como una respuesta organizada que comprende el nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial. En otras palabras, se trata de una respuesta integral.

Para Kleinginna y Kleinginna (1981), citado por Pérez (2013), desde la psicología, definen a la emoción como un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; generar procesos cognitivos como: efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; generar ajustes fisiológicos; dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia la meta y adaptativa.

Desde el campo de la Neurología, Damasio (1994), citado por Pérez (2013), define a la emoción como:

Un conjunto de cambios en el estado corporal conectados a determinadas imágenes mentales que han activado un sistema cerebral específico. La escena de sentir una emoción es la experimentación de tales cambios, en yuxtaposición (combinación y no fusión) a las imágenes que iniciaron el ciclo (p. 67).

La idea central es que las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso; por eso, el descubrir cómo están en el cerebro, pueden ayudar a entenderlas.

Recogiendo lo más importante, en toda emoción, podemos identificar aspectos cognitivos, neurofisiológicos y conductuales. Cognitiva: interpretación subjetiva de las vivencias, experimentación de sentimientos, capacidad de etiquetar emociones. Neurofisiológicas: respuestas involuntarias como alteración de la respiración, ritmo cardíaco, sudoración, sequedad en la boca, alteración en la presión sanguínea, entre otros. Conductuales: expresión facial y corporal, tono, volumen, melodía de la voz. La emoción es un constructo multidimensional.

2.2.2 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un término relativamente reciente en el campo de la psicología; surge de la evolución que ha tenido el concepto de inteligencia, el cual comenzó siendo considerado un factor único que permitía ubicar a los individuos desde el punto de vista racional, hasta llegar a ser concebido como un conjunto de habilidades relacionadas con diversas áreas de desempeño del individuo. Luego, las emociones pasaron de ser consideradas elementos perturbadores de los procesos cognitivos, a ser vistas como fenómenos vitales del ser humano que proporcionan información útil para la toma de decisiones.

La inteligencia emocional, inicialmente, no estaba bien definida; ya que muchos autores lo identificaban como inteligencia social; a partir del cual han surgido distintas definiciones, las cuales se dará a conocer a continuación.

Thorndike (1920), citado por Goleman (1998), planteó que la inteligencia social es la capacidad para comprender a los demás y actuar prudentemente en las relaciones humanas. Asimismo, el psicólogo norteamericano Sternberg (1987), también citado por Goleman (1998), sostiene que la inteligencia social es distinta a las capacidades académicas; a la vez, es parte clave para que a las personas les vaya bien en el aspecto práctico de la vida.

También, Bar-On (1997), citado por Ugarriza y Pajares (2001), sostiene que la inteligencia emocional es:

...un conjunto de habilidades emocionales, personales, e interpersonales que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Factor muy importante en la determinación de la habilidad de tener éxito en la vida (p.13).

En este concepto, se destaca la importancia de desarrollar la inteligencia emocional para afrontar con éxito las tareas académicas y elevar el rendimiento académico de los educandos.

En una de las primeras conceptualizaciones sobre la inteligencia emocional, Salovey y Mayer (1990), citados por Goleman (1998), describen cómo una forma de inteligencia social que implica la habilidad para dirigir los propios sentimientos y emociones, y de los demás, sabe discriminar entre ellos, y usa esta información para guiar el pensamiento y la propia acción. Este concepto siguió evolucionando, en simultáneo, a muchas investigaciones que Salovey y Mayer (1997), citados por Gómez (s/f), han realizado y analizado de otros investigadores del área, para posteriormente proponer:

La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir exactamente, evaluar y expresar emociones; la habilidad de contactar y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad de entender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (p. 31).

Hay que destacar que, en este concepto, se puede observar un nuevo elemento, como es la intencionalidad del uso de las emociones, que lleva a mostrar conductas eficientes. Asimismo, se incide en la función del procesamiento emocional de la información, dándole al concepto un toque cognitivo.

Por otro lado, Gardner (1994), citado por Goleman (1996), refutaba el punto de vista del cociente intelectual. Plantea que no existe una clase de

inteligencia fundamental para el éxito en la vida, sino hasta ocho tipos como: inteligencia lógico matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésico-corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Él sostuvo que la inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás; mientras que la inteligencia intrapersonal es la capacidad de formar un modelo preciso, realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida.

A saber, el tema despertó el interés global gracias al trabajo sobre la "inteligencia emocional" desarrollado por un periodista del New York Times, y psicólogo de Harvard, Goleman (1996). Donde cuestiona los clásicos conceptos de éxito, capacidad y talento; afirmando que la excesiva importancia que siempre se había concedido al cociente intelectual para clasificar a las personas en más o menos inteligentes era poco útil para predecir el futuro.

En este sentido, Goleman (1995), citado por Pérez (2013, pp. 109-110), considera que la "IE incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter". El autor propone un concepto nuevo que incluye la habilidad de motivarse y persistir frente a las frustraciones; controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad para pensar, desarrollar empatía y esperanza, etc. Se trata de una meta-habilidad que ayuda a mejorar otras habilidades, incluida la inteligencia.

En los últimos años, la mayoría de psicólogos han llegado a conclusiones similares, coincidiendo con Gardner, que los antiguos conceptos de coeficiente intelectual (CI) solo se preocupaban en desarrollar las habilidades lingüísticas y matemáticas y tener un buen desempeño en las pruebas de CI; los cuales eran un medio para predecir el éxito en las aulas o como profesor. Pero cada vez menos en los caminos de la vida, que se

apartan de lo académico. Estos psicólogos han adoptado una visión más amplia de la inteligencia, preocupándose además de cómo las personas pueden alcanzar el éxito en la vida. Por lo tanto, siguiendo esa línea de investigación, se enfatiza la importancia de la inteligencia emocional.

Recapitulando, la inteligencia emocional (IE) es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, etc., que puede definirse, según Goleman (1998), como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y de los demás, de motivarse a sí mismo y manejar adecuadamente las relaciones que se sostienen con los demás y consigo mismo.

2.2.2.1 Características

La inteligencia emocional tiene sus propios rasgos o características, las cuales, según Goleman (1998), son:

- **Independencia.** Cada persona aporta una contribución única a la inteligencia emocional.
- **Interdependencia.** Cada individuo depende, en cierta medida, de los demás.
- **Jerarquización.** Las capacidades de la inteligencia emocional se refuerzan mutuamente.
- **Necesidad, pero no suficiencia.** Poseer las capacidades no garantiza que se acaben desarrollando.
- **Genéricas.** Se pueden aplicar, por lo general, a todos los trabajos; pero cada profesión exige competencias diferentes.

Por tanto, hay que tener en cuenta que la inteligencia emocional, en primer lugar, es individual, en cuanto que pertenece a cada uno; en segundo lugar, se desarrolla en la interacción social con los demás; en tercer lugar, cada una requiere de las otras para desarrollarse; en cuarto lugar, es una

habilidad inherente de las personas, pero, para su desarrollo, necesitan potenciarlas y reforzarlas; en quinto lugar, se sirven de base unas a otras y son necesarias en distintos grados, según los tipos de trabajo y las tareas que se cumplan.

2.2.2.2 Modelos explicativos de la inteligencia emocional

Existen dos grandes modelos de inteligencia emocional: el modelo mixto y el modelo de habilidad. El mixto combina las dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con las habilidades emocionales. Dentro de este modelo, se encuentran los enfoques de Goleman y Bar-On. En cambio, el de habilidad se centra exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento; a este modelo pertenece el enfoque de Mayer, Caruso y Salovey (Zambrano, 2011). Así, veremos estos modelos a continuación:

- **Modelo de habilidad.** Según Salovey y Mayer (1997), citados por Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007), la inteligencia emocional se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Desde el modelo de habilidad, la IE implica cuatro grandes componentes:
 - **Percepción y expresión emocional.** Reconocer en forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos, y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
 - **Facilitación emocional.** Capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

- **Comprensión emocional.** Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- **Regulación emocional.** Dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas en forma eficaz.

Estas habilidades están enlazadas de forma que, para una adecuada regulación emocional, es necesaria una buena comprensión emocional; a su vez, para una comprensión eficaz, requerimos de una apropiada percepción emocional.

- **Modelo mixto.** Los modelos mixtos integran diversas características de personalidad, que se componen para dirigir una determinada actitud frente a diferentes acontecimientos en los que está inmerso el ser humano. Los modelos que destacan en este aspecto son:

a) Modelo de Goleman. Entendiendo que la inteligencia emocional es vital a la hora de valorar la inteligencia de las personas, Goleman (1998) fundamenta cinco componentes o dimensiones básicas, los cuales veremos a continuación:

- **Autoconciencia (conocimiento de las propias emociones).** Consiste en reconocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones; se enfoca en etiquetar los sentimientos mientras estos ocurren. Comprende, a su vez, tres aptitudes emocionales:
 - **Conciencia emocional.** Reconocimiento de las propias emociones y sus efectos.
 - **Autoevaluación precisa.** Conocimiento de los propios recursos interiores, habilidades y límites.
 - **Confianza en uno mismo.** Certeza sobre el propio valer y facultades.

- **Autocontrol o autorregulación (capacidad de controlar las emociones).** Se enfoca en manejar los propios estados internos, impulsos y recursos. Esta autorregulación está formada por cinco aptitudes emocionales:
 - **Autodominio.** Mantener bajo control las emociones y los impulsos perjudiciales.
 - **Confiabilidad.** Mantener normas de honestidad e integridad.
 - **Escrupulosidad.** Aceptar la responsabilidad del desempeño personal.
 - **Adaptabilidad.** Flexibilidad para reaccionar ante los cambios.
 - **Innovación.** Estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información.

- **Automotivación o aprovechamiento emocional (la capacidad de motivarse a sí mismo).** Son las tendencias emocionales las que guían o facilitan la obtención de las metas. La motivación de componer de cuatro aptitudes emocionales:
 - **Afán de triunfo.** Orientador de mejorar o responder a una norma de excelencia.
 - **Compromiso.** Alinearse con los objetivos de un grupo u organización.
 - **Iniciativa.** Disposición para aprovechar las oportunidades.
 - **Optimismo.** Tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y reveses.

- **Empatía (el reconocimiento de las emociones ajenas).** Es la capacidad de captar los sentimientos, necesidades e interés de los demás. Comprende cinco aptitudes emocionales.
 - **Comprender a los demás.** Percibir los sentimientos y perspectivas ajenas, e interesarse activamente por sus preocupaciones.
 - **Ayudar a los demás a desarrollarse.** Percibir las necesidades de desarrollo de los demás y fomentar su capacidad.

- **Orientación hacia el servicio.** Prever, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.
 - **Aprovechar la diversidad.** Cultivar oportunidades a través de personas diversas.
 - **Conciencia política.** Interpretar las corrientes sociales y políticas.
- **Habilidad social (el control de las emociones).** Son las habilidades para inducir en los otros las respuestas deseadas. Estas comprenden ocho aptitudes emocionales:
- **Influencia.** Implementar tácticas de persuasión efectiva.
 - **Comunicación.** Escuchar abiertamente y transmitir mensajes convincentes.
 - **Manejo de conflictos.** Manejar o resolver desacuerdos.
 - **Liderazgo.** Inspirar y guiar a individuos o grupos.
 - **Catalizador de cambios.** Iniciar o manejar los cambios.
 - **Establecer vínculos.** Alimentar las relaciones instrumentales.
 - **Colaboración y cooperación.** Trabajar con otros para alcanzar objetivos compartidos.
 - **Habilidades de equipo.** Crear sinergia para trabajar en pos de las metas.

Para Goleman (1998), las cinco dimensiones mencionadas, que constituyen la inteligencia emocional, son interdependientes, jerárquicas y genéricas. En otras palabras, cada una requiere de las otras para desarrollarse, se sirven de base unas a otras y son necesarias en distintos grados según los tipos de trabajo y las tareas que se cumplan. Además, agrega el autor, las tres primeras dimensiones actúan en el área intrapersonal y constituyen una mirada hacia dentro del propio individuo; permiten un mayor conocimiento y mejor manejo de las fortalezas y debilidades emocionales: autoconocimiento, autocontrol y automotivación; y las otras dos actúan en el área interpersonal, las que proyectan una mirada hacia fuera y se refieren al individuo en relación con los otros: empatía y el manejo de relaciones.

b) **Modelo de Bar-On.** De acuerdo al modelo general de Bar-On, la inteligencia general está compuesta tanto de la inteligencia cognitiva, evaluada por el coeficiente intelectual (CI), y la inteligencia emocional, evaluada por el coeficiente emocional (CE). Las personas saludables que son exitosas poseen un grado suficiente de inteligencia emocional. La inteligencia emocional se desarrolla a través del tiempo, cambia a través de la vida, y puede ser mejorada con entrenamiento y programas remediativos, como también por intervenciones terapéuticas (Ugarriza, 2001).

Zambrano (2011) señala que el modelo de Bar-On comprende cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. A su vez, cada una de estas amplias dimensiones involucra un número de subcomponentes que son habilidades relacionadas.

- **El componente intrapersonal (CI).** Evalúa el sí mismo, el yo interior. Comprende los siguientes subcomponentes:
 - **Comprensión emocional de sí mismo (CM).** Es la habilidad para comprender nuestros sentimientos y emociones; diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos.
 - **Asertividad (AS).** Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
 - **Autoconcepto (AC).** Es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.
 - **Autorrealización (AR).** Es la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacer.
 - **Independencia (IN).** Es la habilidad para auto-dirigirnos, sentirnos seguros de nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

- **El componente interpersonal (CI).** Abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Comprende los siguientes subcomponentes:
 - **Empatía (EM).** Es la habilidad para percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
 - **Las relaciones interpersonales (RI).** Son las habilidades para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias.
 - **La responsabilidad social (RS).** Es la habilidad para cooperar y contribuir con la sociedad.

- **El componente adaptabilidad.** Permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando, de manera efectiva, las situaciones problemáticas. Comprende los siguientes subcomponentes:
 - **Solución de problemas (SP).** Es la habilidad para identificar y definir los problemas y poner en práctica soluciones efectivas.
 - **La prueba de la realidad (PR).** Es la habilidad para evaluar si lo que experimentamos corresponde a lo que en realidad existe.
 - **La flexibilidad (FL).** Es la habilidad para regular adecuadamente nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

- **El componente del manejo de estrés.** Comprende los siguientes subcomponentes:
 - **Tolerancia al estrés (TE).** Es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes sin “desmoronarse”, enfrentándolos en forma activa y positiva.
 - **El control de los impulsos (CI).** Es la habilidad para resistir o postergar un impulso y controlar nuestras emociones.

- **El componente del estado de ánimo general.** Mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de su futuro, y

el sentirse contenta en general. Comprende los siguientes subcomponentes:

- **Felicidad (FE).** Es la habilidad para sentirnos satisfechos con nuestras vidas, para disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos.
- **Optimismo (OP).** Es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

El presente trabajo de investigación está basado y sustentado en el modelo de inteligencia emocional de Goleman, ya que presenta la idea de que existe un coeficiente emocional que trabaja conjuntamente con el coeficiente intelectual, sin oponerse a él. Goleman se sitúa en un modelo de inteligencia emocional que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, en contraposición de Bar-On, que defiende a la inteligencia emocional como una inteligencia no cognitiva. Sin embargo, Goleman defiende la idea de que el cerebro emocional es anterior al cerebro racional; pero reivindica las relaciones entre lo cognitivo y lo emocional, existiendo en primer lugar lo emocional (Gallego, 2004, citado por Fulquez, 2011).

Por tanto, desde este modelo, se concibe a la inteligencia emocional como una serie de competencias que facilitan a los individuos el manejo de las emociones de forma centrífuga (hacia los demás) y centrípeta (hacia uno mismo). Para Candela, Barberá, Ramos y Sarrión (2001), citados por Fulquez (2011), este coeficiente emocional configura características de carácter, por ejemplo: autodisciplina, altruismo o compasión, rasgos que se convierten en herramientas imprescindibles para la adaptación social.

2.2.2.3 La inteligencia emocional y la educación

La inteligencia emocional se manifiesta en los diferentes ámbitos del quehacer humano; por ende, es un factor que contribuye, dentro del plano

interpersonal, a la adquisición de logros y la creación de un ambiente cordial y positivo, en base a la empatía y el respeto.

En el campo de la educación, la Inteligencia emocional adquiere gran importancia; ya que estudiantes y docentes, con un manejo inteligente de sus emociones, tendrán un mejor aprovechamiento escolar, siendo el clima escolar también adecuado. Al respecto, Gardner (1994) sustentó la tesis de la estructura mental con inteligencias múltiples; en ella, habla de las inteligencias personales referidas al acceso a la propia vida sentimental, así como al desarrollo de los aspectos internos de una persona, discriminando las situaciones para involucrarse o retirarse de diversas situaciones y comprendida por la inteligencia intrapersonal y la interpersonal.

Sin embargo, estudios importantes sobre ella han mostrado que las carencias y falencias en las habilidades de inteligencia emocional influyen en los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar; es decir, trae muchos problemas en el contexto educativo. En esta línea de investigación, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que estos problemas pueden ser los siguientes:

- **Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.**
El propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos, con una mayor inteligencia emocional, presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades.

Los estudios realizados han mostrado que los estudiantes con más inteligencia emocional informan menor número de síntomas físicos, menor ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas. Además, cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión

sanguínea son más bajos, e incluso se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente.

Otros estudios presentaron evidencias de que los estudiantes con alta inteligencia emocional responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja inteligencia emocional, e informan de menor depresión y desesperanza; además, los estudiantes que indican menores niveles de inteligencia emocional tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas.

- **Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.** Las personas emocionalmente inteligentes no solo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones; sino, también, más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones a las emociones de los demás. Esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional, puesto que la inteligencia emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales.

Al respecto, los estudios realizados mostraron que los estudiantes que puntúan un nivel alto en inteligencia emocional poseen mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaron variables de personalidad e inteligencia.

- **Bajo aprovechamiento escolar.** En este campo, las investigaciones pusieron en relieve conexiones entre rendimiento escolar e inteligencia emocional; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

Las personas con déficits (escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje) son más propensas a experimentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades.

- **Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.** Los estudios realizados evidencian que una baja inteligencia emocional es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas, debido a un déficit emocional. Por ello, los alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional presentan mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, favoreciendo el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Por tanto, en la práctica educativa, se hace imprescindible desarrollar y fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes; debido a que su falta o inadecuado manejo pueden generar problemas muy serios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones sociales y en general en el clima escolar.

2.2.3 Conductas disruptivas

Antes de tratar las definiciones sobre las conductas disruptivas, primero conceptualizaremos a la conducta. Al respecto, la RAE (2014) señala como la manera con que los hombres se comportan en su vida y acciones. Es decir, la forma en que las personas se desenvuelven en su vida cotidiana, además de sus acciones. El comportamiento se refiere a las funciones de las personas en relación con su medio ambiente o con su mundo de estímulos, puede ser voluntario o involuntario, consciente o inconsciente, público o privado, según las circunstancias que lo afecten.

Por su parte, Porcel (2010, p. 1) afirma que “una conducta puede ser cualquier cosa que un sujeto pueda hacer o decir. En concreto, puede definirse como cualquier actividad que pueda observarse y medirse

objetivamente”. En relación a esta definición, y según Skinner (1971) ,citado por Urdaneta y Urbina (2008), la conducta es un tema difícil; se trata de un proceso más que de una cosa, no puede ser retenida fácilmente para observarla, es cambiante, fluida, se disipa y por esta razón exige del científico grandes dosis de inventiva y energía. Siguiendo a este mismo autor, podemos decir que la conducta es una característica primaria de las cosas vivas, se identifica con la vida misma.

Por lo tanto, la conducta se define como algo que hace un individuo y que puede, al menos en principio, medirse y, por ende, verificar tras la intervención el posible éxito de la misma.

En este orden de ideas, el tipo de conducta que expresa generalmente trastornos, son aquellas denominadas disruptivas; y su nombre se debe a que su presencia implica la interrupción o desajuste en el desarrollo evolutivo de los niños y adolescentes, imposibilitándolo para crear y mantener relaciones sociales saludables, tanto con sus pares o con los adultos. En tal sentido, existen muchas definiciones como autores que las analizan, dependiendo de su labor profesional, de su perspectiva teórica y de su propósito al formularlas.

Al respecto, Gotzens (1986), citado por Gordillo (2008, pp. 57, 58), señala “[...] hablemos de indisciplina o comportamiento indisciplinario, disruptivo, inapropiado o simplemente de mal comportamiento [,] refiriéndonos a toda actividad del alumno que transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida”. Como se puede apreciar en esta definición, se hace especial énfasis a la indisciplina que viene a ser la antípoda de la disciplina. Sobre ella, el mismo Gotzens afirma que “[...] el término disciplina se entiende como el conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante los cuales se mantiene “el orden” en la escuela [...], y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno” (Gotzens, 1986, citado por Gordillo, 2008, p. 56). Su definición de disciplina apunta a entenderla como un

conjunto de procedimientos para mantener un orden que lleve a conseguir fines educativos propuestos, sintetizándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por el contrario la indisciplina no aporta a ello.

Otra idea que coincide con lo señalado sostiene que las conductas disruptivas son “toda actividad mediante las cuales el alumno transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida”. (Gómez y Serrats, 2005, p. 11). Siendo necesario, entonces, conocer los problemas desencadenantes, las situaciones conflictivas, los sujetos agentes de estas conductas y las causas de dichos comportamientos.

Para Fernández (2001):

(...) la interrupción es el tipo de hecho conflictivo que más frecuentemente se da en un centro escolar, (...). (...) es la acumulación de un número considerable de estos breves incidentes en un alumno determinado, o el conjunto simultáneo de un número considerable de alumnos actuando en este sentido, el que da como resultado el denominado “alumno disruptivo” o “clase disruptiva” (p. 19).

La misma autora, al sintetizar su idea, afirma que las conductas disruptivas son “(...) incidentes que producen la alteración de la marcha de la clase (...)” (p. 19). En estas definiciones, se aprecia la identificación de la interrupción o conducta disruptiva con la interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje, ocasionada por los estudiantes.

Castro (2007, p. 397) sostiene que la conducta disruptiva es “una conducta en la que existe una violación del derecho de los demás o de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad”. En base a este enunciado, podemos decir que las conductas disruptivas dentro del aula de clases es un conglomerado de diversas acciones, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, pelear entre iguales, entre otros. Lo que propicia un clima tenso donde se crean malas relaciones interpersonales, tanto entre profesores como en los alumnos.

Abundando al respecto, Peiró i Gregori (2007), citado por Gordillo (2008, p. 58), precisa que las conductas disruptivas son "(...) acciones que rompen el hilo de la tarea académica, el proceso de enseñanza-aprendizaje". El mismo autor afirma que, si la interrupción se hace costumbre, entonces se puede hablar de indisciplina. En esta definición, se manifiesta la relación entre conductas disruptivas e indisciplina, se trata de la frecuencia de la disrupción; es decir, la mayor frecuencia de conductas disruptivas en un aula es lo que genera la indisciplina.

Ahora conectaremos estas ideas con la de Fernández (2001), citado por Gallego (2012), quien combina el significado de este término a partir de siete connotaciones:

- Constituye un conjunto de conductas inapropiadas en el aula (levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc.).
- Algunos de los propósitos educativos del profesor no coinciden con los del alumnado.
- La actitud del alumnado retrasa o impide el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Suele generar un problema académico de rendimiento que promueve mayor fracaso escolar.
- Suele considerarse un problema de disciplina dentro del aula.
- Sus consecuencias van más allá de los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor), porque produce mayor fracaso escolar en el grupo de clase.
- La actuación de estos alumnos o grupos de alumnos genera un clima de convivencia tenso, favoreciendo malas relaciones interpersonales entre alumnado y profesorado, entre el propio alumnado e incluso entre el propio profesorado.

En conclusión, se entiende por conductas disruptivas como cualquier comportamiento inaceptable que altera el normal funcionamiento de la clase o que crea un ambiente inseguro. Incluye todos los comportamientos

amenazantes o inapropiados, verbales o no verbales, y con o sin la intención de producir daño. Pueden adoptar la forma de amenaza, verbalizaciones beligerantes, negativa a seguir solicitudes razonables o el uso de la fuerza o la violencia.

2.2.3.1 Factores que favorecen las conductas disruptivas

Las conductas disruptivas dificultan la convivencia y afectan a las personas que las presentan. Estas conductas, según Gallego (2012), tienen vínculos con el ambiente en el que la persona se desarrolla; es decir, en ellas, concurren factores sociales, familiares, personales y escolares, los cuales veremos a continuación:

- **Factores sociales.** Permiten explicar muchos de los comportamientos disruptivos en las aulas. Nos encontramos ante la sociedad instalada en el individuo, en el valor del presente, sin pensar en el futuro; que adora al dios dinero y a ídolos deportivos, musicales o nacidos del superficial mundo de los realities televisivos, entre otros. En este panorama social, se arraiga la disrupción junto a la aparición de nuevos agentes de socialización.
- **Factores familiares.** Se incluyen la situación familiar, las expectativas académicas, situación económica, tipo de familia, relación entre progenitores y número de hermanos, los cuales condicionan la actitud del alumnado en el aula y otros contextos no educativos.
- **Factores personales.** Tiene que ver con los niveles de motivación de estos alumnos. Una motivación superficial en la que el alumnado con sus conducta pretende demostrar una serie de hechos: comprobar hasta dónde llegan las normas y propuestas del profesor, exhibir y defender su identidad personal, demostrar ante los demás que posee un estatus más elevado, desahogarse de la tensión y disciplina en el aula. Una motivación profunda, originada por la influencia de experiencias personales o

familiares que le predisponen hacia estrategias inapropiadas: lucha por captar atención, deseo de poder, ganas de venganza, etc.

- **Factores escolares.** Se incluyen el currículo, la oferta educativa, la organización escolar (agrupamientos del alumnado, ratio, horarios, etc.), estilo docente predominante, formación del profesorado, compromiso del profesorado con el centro, planes específicos para el desarrollo de la convivencia, valor que se le concede a la participación, distribución del poder y nivel de corresponsabilidad y papel que se les concede al alumnado y a sus familias, entre otros.

Por tanto, para el estudio de las conductas disruptivas de los estudiantes, se deben tomar en cuenta los diversos factores que contribuyen en su génesis y propalación.

2.2.3.2 Tipos de conductas disruptivas

Las conductas disruptivas permiten realizar una medición más precisa de los problemas de disciplina en una institución educativa en general, y en un aula en particular. En este tenor, la presente investigación se basará en la clasificación de Gotzens (1986), citado por Gordillo (2008), debido a su simplicidad, comprensión y menor antigüedad. Pues, la autora considera las conductas disruptivas en el aula en cuatro categorías, a saber: comportamientos de indisciplina en la clase que interfieren en el comportamiento de estudio, comportamientos de indisciplina ocasionados por la falta de responsabilidad social del alumno, comportamientos de indisciplina que perturban las relaciones sociales en la clase, comportamientos de indisciplina asociados a cierta inmadurez orgánica del individuo. A continuación, se pasará a desarrollar brevemente a cada una de ellas:

a) Comportamientos de indisciplina en la clase que interfieren en el comportamiento de estudio (interrupción del estudio)

Esta categoría reúne a las conductas que, como su nombre lo indica, interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quizá por ello sea la que abarque más comportamientos y la más conocida entre docentes y estudiantes. Siguiendo a otros autores, Gotzens (1986) establece aquí una subclasificación de estos comportamientos, basada, sobre todo, en población infantil.

- **Comportamientos de motricidad gruesa.** Estar fuera del asiento, ponerse en pie, dar vueltas por la clase, sacudir los brazos y balancear la silla, entre otros.
- **Comportamientos ruidosos.** Golpear con los pies, dar palmadas, hacer ruido con el papel, tirar libros u otros objetos sobre la mesa, entre otros.
- **Comportamientos verbales.** Conversar con otros niños, llamar al maestro para conseguir su atención, cantar, silbar, entre otros.
- **Comportamientos de orientación en la clase.** Volver la cabeza o el cuerpo hacia otra persona, mostrar objetos a otro niño, observar inoportunamente a otros niños.
- **Comportamientos de agresión.** Pegar, empujar, pellizcar, abofetear, entre otros.

Sin embargo, la misma autora señala que, pese a esta larga lista, en realidad, no son más de siete u ocho los comportamientos que parecen ser los más representativos de esta categoría. Según ella, son los siguientes:

- **Comportamiento ruidoso y alborotador.** Aquí, podríamos encontrar una variedad importante de conductas, desde emitir ruidos molestos como tamborilear con los dedos sobre la mesa o hacer ruidos violentos hasta tirar cosas por el aula, jugar o provocar desorden a la entrada o salida de la clase.
- **Estar fuera del asiento sin permiso.**

- **No llevar a cabo la tarea asignada.** Se incluyen también conductas como hablar con los compañeros, inhibición ante tareas, no traer los deberes, rehusar, hacer la tarea en clases, hacer una tarea distinta a la que corresponde, no realizar las actividades escolares, entre otras.
- **Comportamiento de rebeldía.** Se trata de quien frecuentemente pasa por alto o frontalmente desobedece las normas de clase, rehúsa seguir instrucciones y sistemáticamente busca oponerse a todo. Aquí, se incluyen conductas como pintar en las mesas o paredes, fumar o comer en clase, faltar o llegar tarde a clase, jugar cartas, llevar equipos de sonido o similares utilizar el celular, evadir clases, abandonar el aula, mascar chicle, no acatar una orden o castigo, entre otras.
- **Búsqueda de atención del maestro o de los compañeros.** Abarca este, también, un grupo de conductas típicamente disruptivas y bastante mentadas en los estudios al respecto. Vulgarmente, y dependiendo de la magnitud y frecuencia, se asocia a quien incurre en este tipo de comportamientos con la figura del payaso de la clase; es decir, el estudiante que busca llamar la atención sobre todo mediante la provocación de la risa de un improvisado auditorio.
- **Las rabietas.** Si bien es esta una conducta típicamente infantil, se puede encontrar correlatos en otras conductas que terminan siendo una suerte de adaptación de las rabietas a estudiantes de mayor edad; por ejemplo, se pueden citar lenguaje y gesticulación soez, emisión de ruidos, enfados acústicos violentos, tirar cosas por la clase, desordenar el salón, dar gritos o hablar con tono muy alto, tener malos modales, entre otros.
- **Molestar e incomodar a los compañeros.** Aquí, nuevamente aparecen conductas como vagar por la clase, interrumpir el trabajo de los compañeros, quitarles las cosas, golpearlos para burlarse de ellos, hacer ruidos diversos, molestar o interrumpir la clase.
- **Comportamiento destructivo.** Este grupo de conductas implican la destrucción o mal uso de la propiedad ajena. Por ejemplo pintar en las

mesas y paredes, tirar cosas por la clase, desordenar el mobiliario, pintarrajar el cuaderno o el libro, dañar las propiedades personales de otros, arrojar objetos por las ventanas de la clase, entre otras.

- **Comportamiento agresivo.** Estos se definen en el catálogo que se sigue aquí como episodios de agresión física que infringen daño a otro, especialmente pegar y golpear.

b) Comportamientos de indisciplina ocasionados por la falta de responsabilidad social del alumno (falta de responsabilidad del estudiante)

Esta categoría agrupa conductas que se refieren a una distorsión en la percepción de la adecuada responsabilidad que comparte el sujeto con su entorno. Se menciona conductas como robo, ausentismo y emisión de palabras y gestos obscenos, interrumpir el trabajo de los compañeros, peleas y agresiones físicas, olvido del material (sobre todo si se trata de trabajos en grupo), hablar cuando habla un profesor, amenazarlo, reírse de los compañeros o del profesor, desordenar el mobiliario, llevar juegos a clase como cartas o similares, prejuicios comunicación inadecuada con los demás, molestarlos, malos modales, tirar cosas por la clase, faltar a clase, entre otras. Se puede apreciar que algunas de estas conductas coinciden con las mencionadas en la primera categoría.

Aquí, es oportuno recordar las precisiones respecto a lo inevitable de repetir algunas conductas en distintas categorías.

c) Comportamientos de indisciplina que perturban las relaciones sociales en la clase (perturbación de las relaciones sociales en clase)

Dentro de esta categoría, están, en primer lugar, las conductas agresivas mencionadas en el apartado anterior. A estas, añade la autora otras que tienen el mismo efecto de perturbar las relaciones en clase, pero por un camino distinto. Se refiere a conductas que ella llama “de huida y aislamiento

social". Si bien no constituyen en rigor problemas de disciplina, sí son, en cambio, problemas que afectan la socialización normal del estudiante, por lo que caben dentro de lo que ella entiende por la perturbación de las relaciones sociales del aula. Entre ellas, se puede mencionar a la timidez e incomunicación voluntaria, así como de aislamiento social.

d) Comportamientos de indisciplina asociados a cierta inmadurez orgánica del individuo

Esta última categoría asocia el origen de las conductas disruptivas de los sujetos a algún problema de inmadurez orgánica. Estas serían las siguientes:

- **Hiperactividad.** La define como el "movimiento excesivo e impulsivo que manifiesta el sujeto en toda su actividad". Menciona que algunos síntomas asociados con la presencia de este trastorno son la incapacidad de estarse quieto sentado, hablar demasiado, malograr juguetes, mobiliario, etc., abandonar el aula sin permiso, poseer un temperamento, irritable, peleas, inconstancia, no responder a la disciplina, entre otros.
- **Distracción y comportamiento inatentivo.** Se entiende que una conducta cabe dentro de esta subcategoría cuando el alumno centra su atención en un objeto diferente al propuesto por el maestro o bien cuando cambia, de forma casi constante, su foco de atención; dando, en algunas ocasiones, periodos atencionales tan breves que pueden llegar a impedir cualquier aprendizaje.
- **Demora y holgazanería.** Se refiere esta subcategoría al abandono o retraso en una tarea que debiera haber sido completada y a frecuentes pérdidas de tiempo inútiles e infructuosas. Aquí, se pueden reconocer claramente algunas de las conductas mencionadas líneas arriba en las que un estudiante buscaba distraer a los demás; sin embargo, ha de recordarse que aquí se hace mención al componente de trastorno o inmadurez orgánica que subyace a estas.

Para efectos del presente trabajo de investigación, se toma en cuenta a los tres primeros tipos de comportamientos disruptivos, ya que son compartidos por la gran mayoría de los estudiantes; mientras que el último está asociado a cierta inmadurez orgánica del individuo, reservándose para casos particulares.

2.2.3.3 Consecuencias de las conductas disruptivas

Las conductas disruptivas generan muchas consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Gordillo (2008), en base a otras investigaciones, señala los impactos sobre el mismo estudiante, docente, aula o institución educativa.

a) Sobre el estudiante. Las consecuencias más importantes y directas de las conductas disruptivas recaen sobre el propio estudiante que las comete. En primer lugar, se puede suponer una asociación entre la frecuencia de conductas disruptivas de un estudiante y su desempeño académico. Si por definición una conducta disruptiva es la que interrumpe el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede suponer que el exceso de interrupciones en este proceso traerá consecuencias negativas sobre su producto: bajo o negativo rendimiento académico.

b) Sobre el docente. El otro sujeto paciente de las consecuencias de las conductas disruptivas es el segundo actor involucrado; esto es, el docente del aula. Quizá las consecuencias más significativas sobre él sean las que implican problemas como el estrés o el síndrome conocido como Burnout (problemas de índole mental como falta de motivación, depresión, sensación de fracaso o culpa, agresividad, falta de concentración, entre otros, y también de índole física como malestares gástricos, trastornos cardiovasculares, mialgias y dolores óseos, entre otros).

c) Sobre el aula o la institución. Las conductas disruptivas alcanzan a afectar también elementos no tangibles como, por ejemplo, el clima del

aula e, incluso, a la institución educativa entera, afectando seriamente el proceso educativo.

En resumen, un aula con altos niveles de conductas disruptivas puede llegar a convertirse en un problema de grandes dimensiones, por ejemplo la aparición de grandes probabilidades de incidentes de violencia seria.

2.2.3.3 Enfoques teóricos sobre las conductas disruptivas

Los trastornos de la conducta o disruptivas en la infancia y adolescencia hacen referencia a la presencia de un patrón de conducta persistente, repetitivo e inadecuado, que se caracteriza por el incumplimiento de las normas sociales básicas de convivencia y por la oposición a los requerimientos de las figuras de autoridad (Díaz-Sibaja, 2005). Estas conductas ocasionan el bajo rendimiento escolar, incumplimiento de la planificación académica, incremento del ausentismo escolar e influencia negativa en el grupo, violencia y la agresión, entre otros.

Por ello, Casadevall (2012) refiere que las conductas disruptivas constituyen un problema serio en el ámbito de la educación y refiere que son entendidas de diferentes enfoques o perspectivas teóricas, siendo las más importantes la conductista, cognitiva y conductista-cognitiva.

a) Enfoque conductista. Desde el enfoque conductista, las conductas adaptadas y las desadaptadas o disruptivas están reguladas por los mismos principios de aprendizaje; es decir, no hay ninguna diferencia entre ambas, aunque no de forma exclusiva. Esta perspectiva utiliza tres mecanismos diferentes, pero no excluyentes para explicar el aprendizaje de nuevas conductas. Estos son:

- **Condicionamiento clásico (CC).** A partir del cual podemos explicar cómo los estímulos neutros pueden acabar suscitando respuestas condicionadas por asociación con otros estímulos.

- **Condicionamiento operante (CO).** En este caso, si de una conducta resultan consecuencias positivas, es más posible que vuelva a aparecer en el futuro; mientras que, si de la misma resultan consecuencias negativas, disminuye la probabilidad de repetirse.
- **Condicionamiento Vicario (CV).** Este proceso de aprendizaje sostiene que se puede aprender una conducta observando la ejecución de un modelo. Pero la adquisición del comportamiento no garantiza que la conducta se desarrolle.

Entonces, los estudiantes observan e imitan ciertas conductas que adquieren de la sociedad por medio del aprendizaje, lo que provoca respuestas disruptivas en las aulas de clases. Frente a ello, las estrategias y herramientas para redireccionar la conducta del estudiante y que tienen como punto de partida el enfoque conductual irán dirigidas a la modificación de conducta, aprendidas por condicionamiento y que son susceptibles de ser reeducadas mediante nuevas experiencias de aprendizaje. Es decir, el objetivo es eliminar a las conductas disruptivas y sustituirlas por otras y/o enseñar conductas adaptadas cuando no se han producido.

b) Enfoque cognitiva. Desde este enfoque, toda información es organizada como esquemas cognitivos que se reflejan en esquemas específicos para cada área de la vida, como esquemas sociales, esquemas sobre uno mismo o de otros. Cada uno interpreta lo que percibe desde una perspectiva personal, subjetiva, que pretende; además, conservar la “salud interna” del sistema. Por lo tanto, estas creencias son fuertemente defendidas por la persona y, a partir de ellas, la persona establece los significados que da a las vivencias de cada día (Feixas y Parra, 2010, citado por Casadevall, 2012).

Vale decir que muchas de las conductas que presentan los estudiantes, según la perspectiva cognitiva, están determinadas, entre otros factores, por la forma en la que perciben e interpretan las situaciones en las que se ven

involucrados y en las estimaciones que realizan sobre los resultados de su respuesta (Díaz-Sibaja, 2005). Por ejemplo, ante una interacción social ambigua que pueda darse en el aula, el hecho de percibir hostilidad por parte de otro compañero o el profesor desencadenará con facilidad una respuesta agresiva. En este sentido, los estudiantes disruptivos tienen dificultades para autorregular sus emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión, para obtener un desarrollo de comportamientos interpersonales saludables dentro del ambiente escolar.

Por tanto, las estrategias y herramientas van encaminadas a modificar el estilo interpretativo de estos niños; es decir, a propiciar un cambio en la manera como tienden a valorar las intenciones de los demás o los resultados de sus respuestas (Caseras, Fullana y Torrubia, 2002, citado por Casadevall, 2012).

c) Enfoque constructivista. De acuerdo a la teoría del constructivismo, en estudiantes con problemas de conducta en las aulas, se tiene que partir desde una concepción multidisciplinaria. Así, la conducta es disruptiva por omisión y acción; se debe tomar en cuenta, entonces, la personalidad de los estudiantes y lo relacionado con la sociedad.

Cuando las conductas disruptivas afectan el escenario de las aulas, ambiente familiar y social, los estudiantes no aceptan límites, ni autoridad, ni tienen pautas de comportamiento para que tengan hábitos de trabajo. La conducta es la que forma parte de aquella expresión que demuestran: no se relajan en su trabajo, no encuentran en el contexto actividad motriz para descargar su ira, la violencia o la excitación.

La conducta disruptiva de tipo excitatorio es una impulsión violenta y también tiene múltiples síntomas como las estereotipias o limitaciones que se hacen unos estudiantes a otros. Los hiperactivos, impulsivos, agresivos, tienen dificultad por aceptar limitaciones y frustraciones del mundo que los rodea. Reaccionan ante el miedo de forma intolerante con impulsiones o ataques,

quizás porque ellos quieren que la sociedad sienta el miedo que ellos tienen y no sufrir más por ello (Cabrera y Ochoa, 2010).

Los estudiantes con estereotipias muy disruptivas, con violencia excesiva hacia la sociedad, pueden ser aquellos que generan inquietud y rechazo que acrecienta la excitación, la rabia y malestar del propio alumno; en ocasiones, existiendo actitudes negativas y etiquetándolos como agresivo, que irrumpe el medio escolar violentando a alumnos y profesores.

En las instituciones educativas, hay estudiantes que pasan muchas horas dentro de las aulas de clases y la interacción social es imprescindible y es motivo de regresión, excitación e irrupción o también de aislamiento dentro del grupo; en los recreos, tampoco se logra mantener la relación dual de interacción, ya que no pueden comprender ni participar. Deben existir vínculos de amor, unión, tranquilidad, bienestar, acciones, donde compartan y establezcan un espacio de aprendizaje.

Se deben buscar salidas frente a estas conductas disruptivas que rompen las reglas dentro del aula; por medio de los intereses que tienen los niños y niñas en casa, escuela para trabajar en proyectos individuales y constructivistas, para que las relaciones duales sean significativas para cada uno. Si el niño y niña realizan algo que les gustan, y en verdad les llamen la atención, entonces es cuando el cambio y desarrollo es permitido obteniendo así un aprendizaje constructivista.

En resumen, existen tres grandes enfoques teóricos cuando se aborda las conductas disruptivas: conductismo, cognitivo y constructivismo. Cada enfoque se centra en un aspecto particular de las conductas disruptivas; sin embargo, el problema es complejo, por ello es que abogamos por un enfoque conciliador o mixto; ya que, en conjunto, pueden ayudar a entender y solucionar este complejo y serio problema.

2.2.4 La adolescencia

La adolescencia es un período de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta que implica importantes cambios físicos, cognitivos, y psicosociales interrelacionados. Dura casi una década, desde los 11 o 12 años hasta 19 o comienzos de los 20, pero ni en el comienzo ni el fin están marcados con claridad (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

De igual manera, Larson y Wilson (2004), citados por Papalia y otros (2009, p. 461) señalan que la adolescencia “es una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, y que asume diversas formas, diferentes entornos sociales, culturales y económicos”.

Por su parte, Pineda y Aliño (s/f) definen a la adolescencia como una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales; muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un periodo de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social.

En conclusión, la adolescencia es una etapa del desarrollo humano que se caracteriza por los profundos cambios en todos los aspectos de la vida de las personas: biológico, cognitivo, afectivo y social, los cuales enmarcan la entrada del individuo a la vida adulta.

2.2.4.1 Estados emocionales en los adolescentes

Una disposición o un estado de ánimo es una emoción manifiesta o prolongada. El hecho de que los adolescentes guarden y oculten sus sentimientos hace que permanezcan en el interior por horas y días, situación que no ocurriría si la presión emocional acumulada la liberara. Así, cuanto

mejor sea el control emocional del adolescente, tanto más sombrío será su estado de ánimo (Guzmán, 2011). Así, señala el autor, algunos estados emocionales que experimentan los y las adolescentes son:

- **Miedo.** El miedo que siente un adolescente depende en muchas ocasiones de la edad y se clasifica, a grandes rasgos, en: miedo a ciertos objetos materiales, a las relaciones sociales, relativo a sí mismo.
- **Preocupaciones.** Es un tipo de temor que proviene más de causas imaginarias que reales. Los motivos de preocupación en los adolescentes son: trabajos escolares, peligros de orden físico, exámenes y test, situación económico-social, calificaciones, capacidad, problemas escolares.
- **Ansiedad.** Se le denomina ansiedad al estado emocional en el cual el estímulo perturbador no precede ni acompaña al propio estado, sino que se anticipa al futuro.
- **Ira.** Los estímulos que provocan la ira en los adolescentes son principalmente de orden social. Las causas más comunes de la ira son: ser objeto de burlas, ser tratados injustamente, verse despojado de sus pertenencias, que se les mienta, que se les mande, que no les salgan las cosas bien, tratamiento cruel a niños o animales, interrupción de actividades habituales (estudio, sueño), planes frustrados, actos de gobierno.
- **Disgusto.** Es una forma de irritación que tiene su origen en el ámbito social. Ejemplos: los castigos por cosas que no han cometido, la gente que hace trampas o cosas injustas, la gente que insulta y miente, fricciones con los padres, los castigos en la escuela o en el hogar.
- **Frustración.** Son todos los obstáculos que existen en el ambiente o en sí mismo, que impiden satisfacer un deseo o alcanzar la meta que se ha fijado. Kuhlén (s/f), citado por Guzmán (2001), ha propuesto una

clasificación de las circunstancias frustratorias que incluye las siguientes cuatro categorías:

1. Deficiencias biológicas. Defectos físicos o torpeza intelectual.
 2. Hábitos o aptitudes inapropiadas. Debido a las nuevas situaciones que enfrenta el adolescente.
 3. Carencias o riesgos del ambiente. Precaria economía, normas y reglamentos que interfieren en sus deseos.
 4. Conflictos entre motivos opuestos o incompatibles. Adolescente que se le prohíbe salir con un grupo de amigos, por la mala reputación del grupo.
- **Celos.** Pueden ser provocados por cualquier situación en que intervenga gente por la cual el individuo sienta un afecto profundo. También las actitudes de posesión originan los celos. Reacciones típicas de los celos: ataque físico, sarcasmo, ridículo, hablar despectivamente del opositor, llanto.
 - **Envidia.** Es una emoción que se asemeja a los celos, pero difiere de estos en que no es el individuo el que estimula esta emoción, sino las posesiones materiales de dicho individuo.
 - **Curiosidad.** Deseo dirigido hacia el conocimiento de las cosas que nos llaman la atención. La curiosidad puede ser excitada por factores de motivación objetiva (publicidad) o por factores subjetivos (conflicto con el objeto).
 - **Afecto.** Es una reacción emocional determinada por relaciones agradables. En la infancia, el niño le puede tener afecto a objetos y animales domésticos; mientras que, en la adolescencia, la emoción se asocia primordialmente con personas, nunca con juguetes u objetos animados y solos ocasionalmente con animales domésticos.
 - **Pesar.** Sentimiento de pena, que en la adolescencia es muy frecuente que se dé debido a acciones negativas de los jóvenes.

- **Felicidad.** En la adolescencia, como en la infancia, esta emoción se halla influida en gran parte por el estado físico general del individuo, aunque la buena salud por sí sola no es capaz de hacer feliz al adolescente. Sin embargo, si este se halla predispuesto a la felicidad por encontrarse en un buen estado físico, cuatro tipos de situaciones pueden provocar esta emoción en grado variable de intensidad.

1. Buena adaptación intelectual. Felicidad por sus estudios.
2. Percibir un elemento cómico. Disfrutar riéndose de los demás (humor).
3. Liberación de energía acumulada. Sensación de bienestar.
4. Sentimientos de superioridad. Tener todo.

Para Paul y White (1990), citados por Rice (1997), los estados emocionales anteriormente descritos son experimentados por todas las personas en determinadas circunstancias, siendo los de mayor influencia en su vida y comportamiento aquellos que tienen mayor predominancia; en cuya elección desempeñan un papel muy importante las figuras y los sucesos a los que haya estado expuesto en la infancia. Así, al pasar a la adolescencia, los individuos ya presentan patrones emocionales bien desarrollados y, en base a ellos, se desenvuelven; sin embargo, debemos precisar que pueden ser también modificados.

2.2.4.2 Conductas de los adolescentes

La adolescencia es una etapa necesaria para la formación de la personalidad y del aspecto físico que tendrá el individuo. Se trata de una etapa de profundas transformaciones como individuos maduros ante los padres, el entorno y uno mismo (Gómez, 2012, citado por Vargas, 2015). Sin embargo –sigue señalando el autor–, en esta búsqueda de la individualidad, se puede diferir los tipos de conductas más comunes que adoptan los adolescentes, siendo estas:

- **Conducta opositora y desafiante.** El adolescente muestra poco o ningún respeto por las figuras autoritarias, como los padres o los educadores. Además, puede tener una mala relación con los compañeros. Es normal que los y las adolescentes con esta conducta culpen de sus errores a los demás y que discutan con frecuencia con los adultos.
- **Conducta retraída y ausente.** Muchos adolescentes sienten la inseguridad ante las transformaciones de su cuerpo y su entorno, por lo que evitan interactuar con los demás. Esta visión sobre la inteligencia repercute en la confianza en ellos mismos, que las relaciones entre personas de su misma edad son dificultosas y que trate de protegerse de estos cambios mediante la alienación.
- **Conducta despreocupada y festiva.** Los adolescentes con este tipo de conducta descuidan sus deberes y obligaciones frente a una cuidada vida social. Se trata, pues, de individuos que no quieren prestar atención a sus estudios, a las tareas del hogar o a otras obligaciones que puedan tener.

Como podemos apreciar, la adolescencia es una etapa difícil y crítica, pero necesaria en el desarrollo del ser humano; ya que, en ella, se modelan los rasgos de la personalidad del futuro y adulto ciudadano. Sin embargo, los adolescentes presentan conductas peculiares como acabamos de mencionar.

2.3 Definición de términos básicos

- **Emoción.** Es un estado afectivo de una persona o una reacción subjetiva de este al ambiente, y que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato influidos por la experiencia.
- **Inteligencia.** Habilidad general para la resolución de problemas que se encuentra en diferentes grados y en todos los individuos.

- **Inteligencia emocional.** Capacidad de reconocer los propios sentimientos y de los demás, de motivarse a sí mismo y de manejar adecuadamente las relaciones que sostiene con los demás y consigo mismo.
- **Conducta.** Modalidad que tiene una persona para comportarse en diversos ámbitos de su vida frente a los estímulos que recibe y a los vínculos que establece con su entorno.
- **Disrupción.** Es todo aquello que produce una ruptura brusca. Por lo general, el término se utiliza en un sentido simbólico, en referencia a algo que genera un cambio muy importante o determinante.
- **Conductas disruptivas.** Cualquier comportamiento inaceptable que altera el normal funcionamiento de la clase o que crea un ambiente inseguro. Incluye todos los comportamientos amenazantes o inapropiados, verbales o no verbales, y con o sin la intención de producir daño.
- **Comportamiento.** Es la forma de proceder de las personas u organismos frente a los estímulos y en relación con el entorno.
- **Estudiante.** Se refiere al educando (alumno y/o alumna) dentro del ámbito académico, y que se dedica a esta actividad como su ocupación principal.
- **Profesor.** Es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza-aprendizaje, bien con carácter general o especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte.
- **Institución educativa.** Es un conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar educación preescolar y básica.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Hipótesis de la investigación

3.1.1 Hipótesis general

Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

3.1.2 Hipótesis específicas

HE1: Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

HE2: Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

HE3: Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

3.2 Variables e indicadores

▪ **Variable 01: Inteligencia emocional**

Es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse a sí mismo y de manejar adecuadamente las relaciones que se sostiene con los demás y consigo mismo.

▪ **Variable 02: Conductas disruptivas**

Son un conjunto de conductas inapropiadas que alteran el normal funcionamiento de la clase o que crea un ambiente inseguro. Incluye todos los comportamientos amenazantes o inapropiados, verbales o no verbales y con o sin la intención de producir daño.

3.3 Operacionalización de variables

Tabla n.º 1. Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	VALORACIÓN
Variable 01: Inteligencia Emocional	Autoconciencia	- Posee conciencia emocional. - Realiza una autoevaluación precisa. - Tiene confianza en sí mismo.	3 ítems	Muy rara vez / Rara vez / A menudo / Muy a menudo
	Autocontrol	- Tiene autodominio emocional. - Es confiable. - Es escrupuloso en sus acciones. - Se adapta frente a los cambios. - Es abierto a los cambios.	5 ítems	Muy rara vez / Rara vez / A menudo / Muy a menudo
	Automotivación	- Actúa con optimismo. - Demuestra compromiso con sus objetivos. - Busca una superación constante. - Actúa con iniciativa.	4 ítems	Muy rara vez / Rara vez / A menudo / Muy a menudo
	Empatía	- Comprende las emociones de los demás. - Se preocupa en problemas y necesidades de los demás. - Brinda ayuda a los demás. - Es proactivo. - Reconoce e interpreta relaciones de poder.	5 ítems	Muy rara vez / Rara vez / A menudo / Muy a menudo
	Habilidad social	- Utiliza tácticas para persuadir a los demás. - Emplea eficientemente la comunicación. - Maneja y resuelve los conflictos. - Es líder dentro del salón. - Inicia y dirige cambios. - Propicia la cooperación para alcanzar objetivos comunes. - Crea sinergias grupales para lograr metas colectivas.	7 ítems	Muy rara vez / Rara vez / A menudo / Muy a menudo

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	VALORACIÓN
Variable 02: Conductas Disruptivas	Conductas que interrumpen el estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Habla sin permiso con otro(a) compañero(a). - Camina por el aula sin permiso. - Molesta a sus compañeros(as). - Hace ruidos molestos durante la clase (tamborilea con los dedos, canta, silba, etc.). - Grita en clase con o sin motivo. - Hace tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase. - Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente. - Come en clase sin permiso. - Juega durante la clase sin permiso. - Usa el celular en la clase sin permiso. - Desobedece abiertamente una orden del maestro. - Interrumpe la clase para hacer reír o llamar la atención (payasadas). 	12 ítems	Nunca / A veces / Siempre
	Conductas de falta de responsabilidad del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Sustraer sin permiso cosas de los demás y se las apropia. - Evade clases (se ausenta indebidamente). - Destruye el mobiliario del aula a propósito. - Evade responsabilidades y cuando el docente las solicita, se hace el desentendido. 	4 ítems	Nunca / A veces / Siempre
	Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase	<ul style="list-style-type: none"> - Agrede físicamente a sus pares dentro o fuera del aula. - Utiliza lenguaje soez (groserías). - Insulta a sus pares. - Insulta al profesor (a sus espaldas o delante de este). - Participa en juegos o tocamientos de tipo sexual. 	5 ítems	Nunca / A veces / Siempre

3.4 Enfoque de la investigación

La investigación se basa en un enfoque cuantitativo-positivista; es decir, usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) refieren que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el

conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

La base epistemológica de este enfoque es el positivismo, el cual se caracteriza por afirmar que el único conocimiento verdadero es aquel que es producido por la ciencia, particularmente con el empleo de su método (se refiere al llamado método científico, que ha sido característico de las ciencias naturales). En consecuencia, el positivismo asume que solo las ciencias empíricas son fuente aceptable de conocimiento, según Dobles, Zúñiga y García (1998).

Por tanto, la investigación buscó medir fenómenos sociales en base a la estadística y el método científico de investigación, siendo válido y fiable.

3.5 Tipo de investigación

La presente investigación es básica o no experimental; ya que, según Sierra (1994, p. 33) "permite explicar el funcionamiento y conocimiento de la infraestructura de los fenómenos sociales". Es decir, los métodos ejecutados fueron orientados al diagnóstico y conocimiento del fenómeno en estudio, para profundizar su comprensión y sentar una base teórica para ulteriores acciones pedagógicas que den solución a las conductas disruptivas de los estudiantes en las instituciones educativas de nuestro país, región y localidad; pero teniendo en cuenta el manejo inteligente de las emociones.

Por tanto, el propósito de esta investigación siempre fue describir y analizar la inteligencia emocional y su relación con las conductas disruptivas de los estudiantes; en otras palabras, en ningún momento se manipularon las variables.

3.6 Nivel de la investigación

La investigación fue del nivel descriptivo, ya que buscó la caracterización de un hecho, con el fin de establecer su estructura o comportamiento; en este

caso, la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren (Hernández y otros, 2006). De igual manera, Tamayo (2003) señala que la investigación descriptiva intenta detallar las características de un fenómeno a partir de la determinación de variables o categorías ya conocidas. Se miden con mayor precisión las variables y/o que caracterizan el fenómeno.

Para ello, fue necesaria la recolección de los datos sobre la base de una hipótesis o teoría; para exponer y resumir la información de manera cuidadosa y luego analizar minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

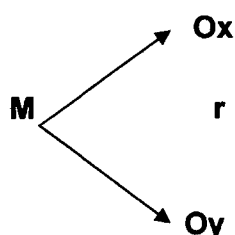
3.7 Diseño de la investigación

La investigación se realizó bajo un diseño transeccional-correlacional. Es transeccional porque se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único. Así, de acuerdo a Hernández y otros (2010, p. 208) "su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede".

En cambio, es correlacional ya que este tipo de investigación intenta establecer las relaciones o asociaciones entre variables a fin de brindar una imagen más completa del fenómeno y avanzar en el conocimiento de la realidad como producto de la interacción de varias variables. Es decir, pretende determinar si las variables poseen algún tipo de asociación y ayudan a establecer las relaciones existentes entre ellas (Tamayo, 2003).

En ocasiones, con este diseño, solo se analiza la relación entre dos variables; pero, con frecuencia, se ubican en el estudio relaciones entre tres, cuatro o más variables. Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación (Hernández y otros, 2006).

En resumen, el diseño transeccional-correlacional describe las relaciones entre las variables estudiadas en un momento dado; asimismo, infiere el cambio de una variable basándose en el conocimiento de otras. En tanto, en el análisis correlacional, los instrumentos de investigación deben ser estructurados y tener alto grado de validez y confiabilidad. Tiene la siguiente fórmula:



M	: Muestra
O	: Observaciones recopiladas
x, y	: Variables a observar
r	: Relación que existe entre ambos

3.8 Método de la investigación

En la presente investigación se utilizó el método hipotético-deductivo, el cual según Cerda (1993) es “un procedimiento que toma unas aseveraciones en calidad de tesis y comprueba tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que confrontamos con los hechos. Este procedimiento es parte de la metodología de las ciencias y su aplicación se halla vinculada a varias operaciones metodológicas” (p. 121). Así pues, para obtener los resultados y en base a ella formular las conclusiones se siguió tres fases o momentos: observación del fenómeno, formulación de la hipótesis y prueba o contrastación de la hipótesis.

3.9 Población y muestra

3.9.1 Población

La población o el universo estuvo constituida por 430 estudiantes (varones y mujeres) de la Institución Educativa Pública “Abraham Valdelomar”, del distrito de Carmen Alto - Vista Alegre, año 2015.

3.9.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes (varones y mujeres) del tercer grado "C" de educación secundaria.

La técnica muestral que se manejó en este trabajo de investigación es el muestreo no aleatorio o no probabilístico; el cual se constituye por grupos existentes o ya establecidos en la realidad. Estas, según Quispe (2012), pueden ser secciones o aulas, comunidades, instituciones, entre otros.

3.10 Técnicas e instrumentos de investigación

En la presente investigación, se emplearon las técnicas denominadas observación y encuesta, con sus respectivos instrumentos.

- **Observación sistemática.** Según Quezada (2010), la observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta de los individuos investigados. Asimismo, Rojas (2007) afirma que:

Esta técnica permite la observación de los fenómenos existentes en una comunidad o grupo desde fuera, buscando que sus miembros observados no se percaten de ello. El investigador, en este caso, no se involucra con el grupo estudiado, ya que no comporta sus experiencias, expectativas o sentimientos, solo busca captar la información necesaria y pertinente para efectuar sus análisis. (p. 165,166).

Esta técnica utiliza una guía o ficha de observación como instrumento para recabar información. Según Buendía y Hernández (1998), es un instrumento que permite encausar la acción de observar ciertos fenómenos de manera estructurada y detallada mediante ítems preestablecidos. Con este instrumento, se obtuvo información necesaria sobre las conductas disruptivas de los estudiantes; para ello se han establecido 20 indicadores o ítems, los cuales serán evaluados mediante la nominación y valoración siguiente: SI = 3, A VECES = 2 y NO =1.

- **Encuesta.** Es una de las estrategias de recogida de datos más conocida y practicada en la investigación. Al respecto, Cea (1999) la define como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto. Además, según Rojas (2007, p. 139), se trata de “una técnica que permite obtener información empírica sobre determinadas variables que quieren investigarse para hacer un análisis descriptivo de los problemas o fenómenos”.

El instrumento de esta técnica que se empleará es el cuestionario de encuesta; el cual, según Quezada (2010), representa un conjunto de preguntas respecto una o más variables. Constituye un test escrito que los investigadores utilizan para sacar información de cualquier fenómeno. A través de esta técnica y su respectivo instrumento, se obtuvieron datos sobre las preferencias de los niños y niñas sobre los programas televisivos infantiles. Con este instrumento, se obtuvo también información necesaria sobre las conductas disruptivas de los estudiantes; para ello se han establecido 21 ítems, los cuales han sido evaluados mediante la nominación y valoración siguiente: SI = 3, A VECES = 2 y NO =1.

- **Inventario.** Es una técnica multidimensional que sirve para registrar respuestas cognitivas, motoras y fisiológicas; para lo cual se presenta un conjunto de enunciados al investigado, quien responde eligiendo su posición. Así, ninguna respuesta es calificada como correcta o incorrecta. Además, se utiliza para clasificar a un grupo de individuos en alguna posición, como los test de orientación vocacional, o los test de personalidad. Los inventarios pueden estar conformados por cuestionarios y/o escalas (Supo, 2014).

El instrumento de esta técnica es la ficha de inventario tipo Cociente Emocional de Bar-On: NA (de Reuven Bar-On), pero basado en el modelo

de inteligencia emocional de Gardner; el cual, según Ugarriza y Pajares (2001), permite que las personas reconozcan y expresen sus emociones, se comprendan a sí mismos, actualicen sus capacidades potenciales, lleven una vida regularmente saludable y feliz; además, comprender la manera cómo las otras personas se sienten tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables sin llegar a ser dependientes de los demás. El instrumento está compuesto por 24 ítems, al igual que el ICE BarOn: NA; además, usa una escala de tipo Likert de 4 puntos como máximo y 1 punto como mínimo: Muy rara vez =1, Rara vez = 2, A menudo = 3 y Muy a menudo = 4. Los puntajes altos de inventarios indican niveles elevados de inteligencia emocional y social.

Tabla n.º 2. Cuadro de técnicas e instrumentos que se emplearon en la investigación

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Encuesta	▪ Cuestionario de encuesta
Inventario	▪ Ficha de inventario tipo Cociente Emocional de Bar-On: NA
Observación	▪ Ficha de observación

3.11 Tratamiento estadístico

Los resultados de la presente investigación se organizaron en tablas de frecuencias para cada dimensión de las variables en estudio; asimismo, los gráficos de barras y las tablas de comparación para relacionar ambas variables con el estadígrafo de la Correlación de Pearson y Sperman; en el cual se empleó el IMB SPSS Statistics, versión 21.0. De la misma forma, se utilizó la Chi-Cuadra de Pearson para probar las hipótesis.

CAPÍTULO IV

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Selección y validación de instrumentos

En el presente trabajo, para recolectar los datos de la muestra, se utilizó instrumentos, los cuales han sido validados debidamente mediante un juicio de expertos.

El primer instrumento utilizado fue la *Ficha o guía de observación*; el cual es un instrumento que permite encausar la acción de observar ciertos fenómenos de manera estructurada y detallada mediante ítems preestablecidos (Buendía y Hernández, 1998). Con este instrumento, se recabaron datos sobre la variable conductas disruptivas. Contiene un conjunto de ítems que se detallan a continuación:

1. Habla sin permiso con otro(a) compañero(a).
2. Camina por el aula sin permiso.
3. Molesta a sus compañeros(as).
4. Hace ruidos molestos durante la clase (tamborilea con los dedos, canta, silba, etc.).
5. Grita en clase con o sin motivo.
6. Hace tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase.
7. Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente.

8. Come en clase sin permiso.
9. Juega, durante la clase, sin permiso.
10. Usa el celular en la clase sin permiso.
11. Desobedece abiertamente una orden del maestro.
12. Interrumpe la clase para hacer reír o llamar la atención (payasadas).
13. Sustraer sin permiso cosas de los demás y se las apropia.
14. Evade clases (se ausenta indebidamente).
15. Destruye el mobiliario del aula a propósito.
16. Evade responsabilidades y, cuando el docente las solicita, se hace el desentendido.
17. Agrede físicamente a sus pares dentro o fuera del aula.
18. Utiliza lenguaje soez (groserías).
19. Insulta a sus pares.
20. Insulta al profesor (a sus espaldas o delante de este).
21. Participa en juegos o tocamientos de tipo sexual.

El segundo instrumento empleado fue el cuestionario de encuesta. El cual, según Quezada (2010), representa un conjunto de preguntas respecto a una o más variables. Constituye un test escrito que los investigadores utilizan para sacar información de cualquier fenómeno. Con este instrumento, se obtuvieron datos sobre la variable conductas disruptivas. Contiene un conjunto de preguntas que se detallan a continuación:

1. ¿Hablas sin permiso con otro(a) compañero(a) durante la clase?
2. ¿Caminas por el aula durante la clase sin pedir permiso?
3. ¿Molestas a tus compañeros(as) durante la clase?
4. ¿Haces ruidos molestos durante la clase (tamborileas con los dedos, cantas, silbas, etc.)?
5. ¿Gritas en clases con o sin motivo?
6. ¿Haces tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase?
7. ¿Te dedicas a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente?
8. ¿Comes en clases sin permiso?
9. ¿Juegas durante las clases sin permiso?

10. ¿Usas el celular en las clases sin permiso?
11. ¿Desobedeces abiertamente una orden del maestro?
12. ¿Interrumpes las clases para hacer reír o llamar la atención (payasadas)?
13. ¿Sustraes, sin permiso, cosas de los demás y te las apropias?
14. ¿Evades clases (te ausentas indebidamente)?
15. ¿Destruyes el mobiliario del aula a propósito?
16. ¿Evades responsabilidades y, cuando el docente las solicita, te haces el desentendido
17. ¿Agredes físicamente a tus pares (compañeros) dentro o fuera del aula?
18. ¿Utilizas lenguaje soez (groserías) durante la clase?
19. ¿Insultas a tus pares (compañeros(as)) durante la clase?
20. ¿Insultas al profesor (a sus espaldas o delante de este)?
21. ¿Participas en juegos o tocamientos de tipo sexual durante la clase o el receso?

El tercer instrumento empleado fue la ficha de inventario tipo Cociente Emocional de Bar-On: NA (de Reuven Bar-On), basado en el modelo de inteligencia emocional de Gardner; el cual, según Ugarriza (2001), permite que las personas reconozcan y expresen sus emociones, se comprendan a sí mismos, actualicen sus capacidades potenciales, lleven una vida regularmente saludable y feliz; además, comprender la manera cómo las otras personas se sienten de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables sin llegar a ser dependientes de los demás. El instrumento está compuesto por los siguientes enunciados:

1. Reconozco mis emociones y las consecuencias de estos.
2. Conozco mis propias fortalezas y debilidades.
3. Confío en mis capacidades y habilidades para lograr objetivos.
4. Soy capaz de manejar adecuadamente mis emociones e impulsos conflictivos.
5. Pienso que soy confiable; es decir, sincero e íntegro con mis compañeros(as).
6. Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis propios actos.
7. Soy flexible para afrontar los cambios.

8. Me siento cómodo(a) y abierto (a) ante las nuevas ideas, enfoques e informaciones.
9. Soy perseverante para conseguir objetivos, a pesar de los obstáculos y los contratiempos.
10. Pienso que soy capaz de lograr mis objetivos.
11. Me esfuerzo cada día para ser el mejor.
12. Me siento dispuesto(a) para actuar cuando se presenta la ocasión.
13. Identifico los sentimientos y los puntos de vista de otras personas y me intereso activamente por las cosas que les preocupan.
14. Me preocupan las necesidades de mis compañeros(as).
15. Me gusta ayudar a mis compañeros(as).
16. Aprovecho las oportunidades que se me presentan.
17. Reconozco a quienes dominan y mandan en el salón.
18. Utilizo tácticas de persuasión para convencer a mis compañeros (as).
19. Escucho y transmito mensajes claros y convincentes cuando expongo o converso con mis compañeros (as).
20. Acostumbro negociar y resolver conflictos o problemas entre mis compañeros(as).
21. Pienso que puedo dirigir a mis compañeros(as) en el salón.
22. Puedo iniciar y dirigir cambios en el salón y el colegio.
23. Pienso que soy capaz de trabajar con los demás para lograr una meta común.
24. Pienso que soy capaz de reunir o congregar a mis compañeros para lograr objetivos.

Luego de elaborar los instrumentos, se proporcionaron los mismos a dos expertos en materia de educación y psicología, solicitándoles su opinión y juicio en los puntos redactados a continuación:

1. **Claridad.** Están formulados con lenguaje apropiado.
2. **Objetividad.** Están expresados en conductas observables.
3. **Actualidad.** Adecuados al avance de la ciencia y tecnología educativa.
4. **Organización.** Existe una organización lógica.
5. **Suficiencia.** Comprenden los aspectos en cantidad y calidad.

6. **Intencionalidad.** Adecuados para valorar los aspectos de las variables.
7. **Consistencia.** Basada en aspectos teórico-científicos.
8. **Coherencia.** Entre los índices, indicadores y las dimensiones. .
9. **Metodología.** Responde al propósito de la investigación.
10. **Pertinencia.** Es útil y adecuado para la investigación.

Los expertos, después de evaluar exhaustivamente los instrumentos, emitieron su informe de opinión, donde hacen constar la aplicabilidad de los mismos, sin ninguna observación. A continuación, presentamos la matriz de validez consolidada de los instrumentos.

Tabla n.º 3. Resultados del juicio de expertos sobre la *Guía de observación para las conductas disruptivas*

Expertos	ÍTEMS										Promedio
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	60	60	59	60	60	60	60	59	60	60	59.8 %
2	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60.0 %
Promedio de ponderación (BUENO)											59.9 %

Fuente: Informes de validación de los instrumentos

En la tabla n.º 3, observamos que los expertos, en promedio, coincidieron en que los ítems del instrumento son BUENOS, en un promedio de 59.9 %; por consiguiente, el instrumento es válido y coherente con los propósitos de la investigación.

Tabla n.º 4. Resultados del juicio de expertos sobre el *Cuestionario de encuesta para las conductas disruptivas*

Expertos	ÍTEMS										Promedio
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	60	60	70	60	60	60	60	60	60	70	62.00 %
2	50	55	55	55	55	55	50	55	50	55	53.05 %
Promedio de ponderación (BUENO)											57.75 %

Fuente: Informes de validación de los instrumentos

En la tabla n.º 4, observamos que los expertos, en promedio, coincidieron en que los ítems del instrumento son BUENOS, en un promedio de 57.75 %; por consiguiente, los instrumentos son válidos y coherentes con los propósitos de la investigación.

Tabla n.º 5. Resultados del juicio de expertos sobre el *Inventario tipo Cociente Emocional de Bar-On: NA sobre la inteligencia emocional*

Expertos	ÍTEMS										Promedio	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60.00 %
2	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60.00 %
Promedio de ponderación (BUENO)												60.00 %

Fuente: Informes de validación de los instrumentos

En la tabla n.º 5, observamos que los expertos, en promedio, coincidieron en que los ítems del instrumento son BUENOS, en un promedio de 60.00 %; por consiguiente, los instrumentos son válidos y coherentes con los propósitos de la investigación.

4.2 Tratamiento estadístico e interpretación de resultados

Para realizar el procesamiento de datos, se consideró la escala de valoración de acuerdo a cada variable, como se presenta en las siguientes tablas y gráficos.

a) Variable 01: Inteligencia emocional

Tabla n.º 6. Inteligencia emocional en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015

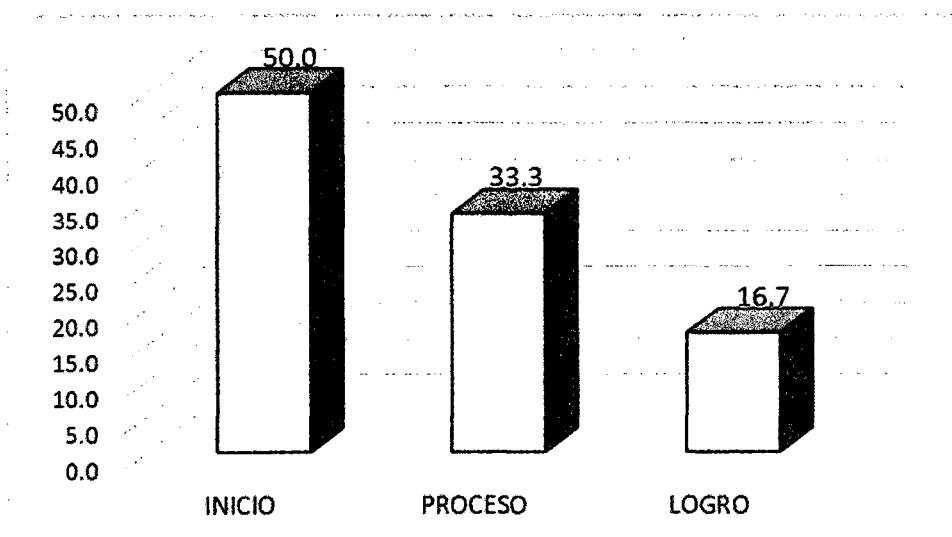
Inteligencia emocional		Frecuencia	Porcentaje
Intervalo	Nivel		
24 – 57	Inicio	15	50,0
58 – 75	Proceso	10	33,3
76 – 96	Logro	05	16,7
Total		30	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del inventario

La tabla n.º 6 muestra los resultados del desarrollo de la inteligencia emocional que los estudiantes han alcanzado. Se observa un gran porcentaje con un nivel de inteligencia emocional en inicio, equivalente al 50,0 % (15 estudiantes) del total de la muestra; seguido por un 33,3 % (10 estudiantes), con un nivel de inteligencia emocional en proceso; finalmente, el 16,7 % (05 estudiantes), que ha logrado desarrollar su inteligencia emocional. Por lo que podemos decir que el gran porcentaje de estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015 no ha logrado desarrollar su inteligencia emocional. Ello se da porque, en el sistema educativo peruano, y en la institución educativa investigada, no se da la debida importancia para desarrollar dicho aspecto.

En el grafico siguiente, se puede visualizar mejor los resultados obtenidos en nuestra investigación. Donde la barra más grande corresponde a una inteligencia emocional de desarrollo en inicio, en el 50 %, que es la mitad de la muestra total.

Gráfico n.º 1. Inteligencia emocional en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015



Fuente: Elaboración propia, a partir de la tabla n.º 6.

El grafico n.º 1 muestra mejor los resultados del Inventario tipo Cociente Emocional de Bar-On: NA sobre la inteligencia emocional de los estudiantes

del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar” de Ayacucho, 2015. Donde la mayoría de los estudiantes, que representa el 50 %, tienen un nivel de inteligencia emocional en inicio; mientras que el 33.3 % un nivel en proceso y; solo el 16.7 % han logrado desarrollar su inteligencia emocional.

b) Variable 02: Conductas disruptivas

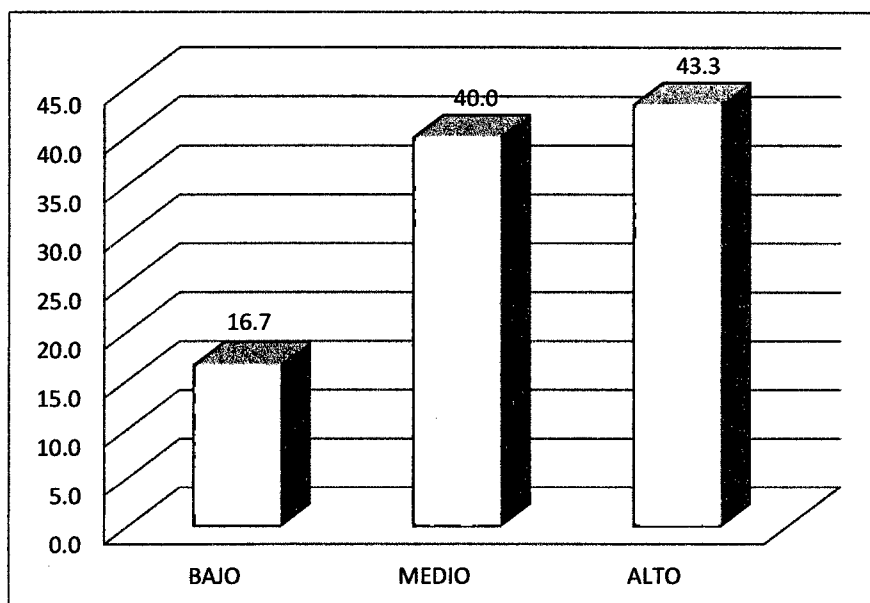
Tabla n.º 7. Conductas disruptivas en los estudiantes del Tercer Grado de Secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

Conductas disruptivas		Frecuencia	Porcentaje
Intervalo	Nivel		
21 – 30	Bajo	05	16,7
31 – 39	Medio	12	40,0
40 – 42	Alto	13	43,3
Total		30	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del cuestionario de encuesta y la ficha de observación

La tabla n.º 7 muestra la presencia de las conductas disruptivas en los estudiantes. Se observa a un 43,3 % (13 estudiantes) del total de la muestra con una conducta disruptiva alta; seguido por un 40,0 % (12 estudiantes), con una conducta disruptiva media; finalmente, solo un 16,7 % (5 estudiantes) con una conducta disruptiva baja. Estos últimos, diríamos, son aquellos que tienen una buena conducta como estudiantes y personas. Por lo que podemos decir que el gran porcentaje de estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar” de Ayacucho, 2015 tiene un alto grado de problemas relacionados con las conductas disruptivas, siendo afectado por situaciones emocionales que se producen en cada uno de ellos, por factores diversos.

Grafico n.º 2. Conducta disruptiva en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de la Tabla n.º 7.

El grafico n.º 2 muestra mejor los resultados de la ficha de observación y el cuestionario de encuesta sobre las conductas disruptivas de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar" de Ayacucho, 2015. Donde la mayoría de los estudiantes, representado por un 43.3 % del total de la muestra, tiene un nivel alto de conductas disruptivas; mientras que el 40.0 % medio y; solo el 16.7 % presenta bajo.

Las siguientes tablas muestran los resultados por dimensiones de la variable dependiente, que es resultado del cuestionario y la ficha de observación utilizada como instrumento para el recojo de información con respecto a la conducta disruptiva.

Tabla n.º 8. Conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

Dimensión 1		Frecuencia	Porcentaje
Intervalo	Nivel		
12– 19	Bajo	07	23,3
20 – 25	Medio	15	50,0
26 – 36	Alto	08	26,7
Total		30	100,0

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos del cuestionario de encuesta y la ficha de observación.

La tabla n.º 8 muestra los resultados de la primera dimensión de las conductas disruptivas: conductas que interrumpen el estudio. Donde observamos un 26,7 % (8 estudiantes) del total de la muestra con altas o elevadas conductas que interrumpen el estudio; mientras que un 50,0 % (15 estudiantes) con nivel medio y solo el 23,3 % (07 estudiantes) con bajo nivel. Por lo tanto, podemos inferir en que las conductas que interrumpen el estudio, en la muestra estudiada, se presentan predominantemente con niveles medios y altos.

Tabla n.º 9. Conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

Dimensión 02		Frecuencia	Porcentaje
Intervalo	Nivel		
03 – 04	Bajo	06	20,0
05 – 06	Medio	13	43,3
07 – 08	Alto	11	36,7
Total		30	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del cuestionario de encuesta y la Ficha de observación.

La tabla n.º 9 muestra los resultados de la segunda dimensión de las conductas disruptivas: conductas de falta de responsabilidad. Donde un 43,3

% (13 estudiantes) del total de la muestra tiene un nivel medio de estas conductas; es decir, no son muy responsables; mientras que un 36,7 % (11 estudiantes) presenta niveles altos, siendo nada responsables; finalmente, solo un 20,0 % (6 estudiantes) tiene un nivel bajo de estas conductas. Por lo que podemos entrever que la conducta de falta de responsabilidad en los estudiantes se presenta con niveles medio y alto, predominantemente.

Tabla n.º 10. Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

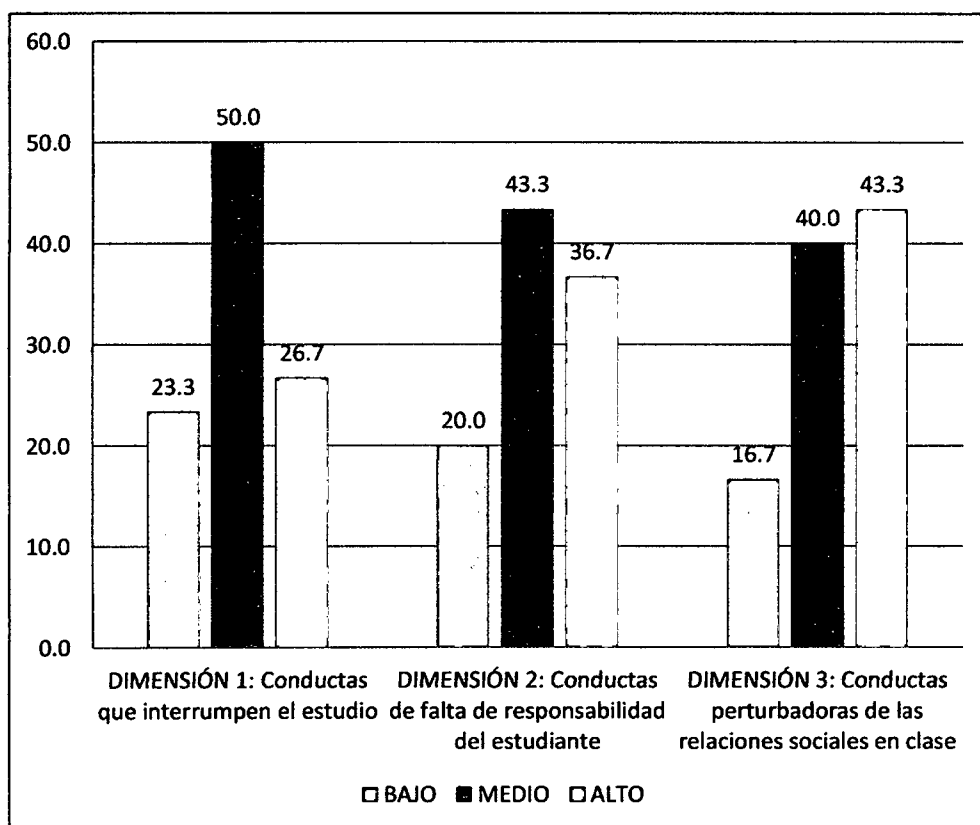
Dimensión 03		Frecuencia	Porcentaje
Intervalo	Nivel		
05 – 06	Bajo	05	16,7
07 – 08	Medio	12	40,0
09 – 12	Alto	13	43,3
Total		30	100,0

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos del cuestionario de encuesta y la ficha de observación.

La tabla n.º 10 muestra los resultados de la tercera dimensión de la conductas disruptivas: conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clases. Un 43,3 % (13 estudiantes) del total de la muestra presenta nivel alto de estas conductas; mientras que un 40,0 % (12 estudiantes), un nivel medio; finalmente, solo un 16,7 % (5 estudiantes) tienen un nivel bajo.

Por lo tanto, las anteriores tablas nos muestran que, en todas las dimensiones de las conductas disruptivas, los estudiantes presentan niveles altos o medios; es decir, conductas negativas. Lo cual, indudablemente, afecta aspectos personales y sociales de los estudiantes. En el siguiente gráfico, se muestra mejor cada una de las dimensiones.

Gráfico n.º 3. Dimensiones de las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015



Fuente: Elaboración propia, a partir de las tablas n.º 8, 9 y 10.

El gráfico n.º 3 es un resumen de los resultados de las dimensiones de las conductas disruptivas. Así, en la primera dimensión, prevalecen las conductas que interrumpen el estudio, en un 50 %; en la segunda dimensión, también preponderan las conductas de falta de responsabilidad, en un 43,3 % y 36,7 %, respectivamente. Finalmente, en la tercera dimensión, que está relacionado con las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clases, prevalecen el nivel alto y medio, con 43,3 % y 40 %, respectivamente. Demostrando que, en las tres dimensiones, hay un gran porcentaje de conductas disruptivas o negativas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.

4.2.1 Grado de correlación

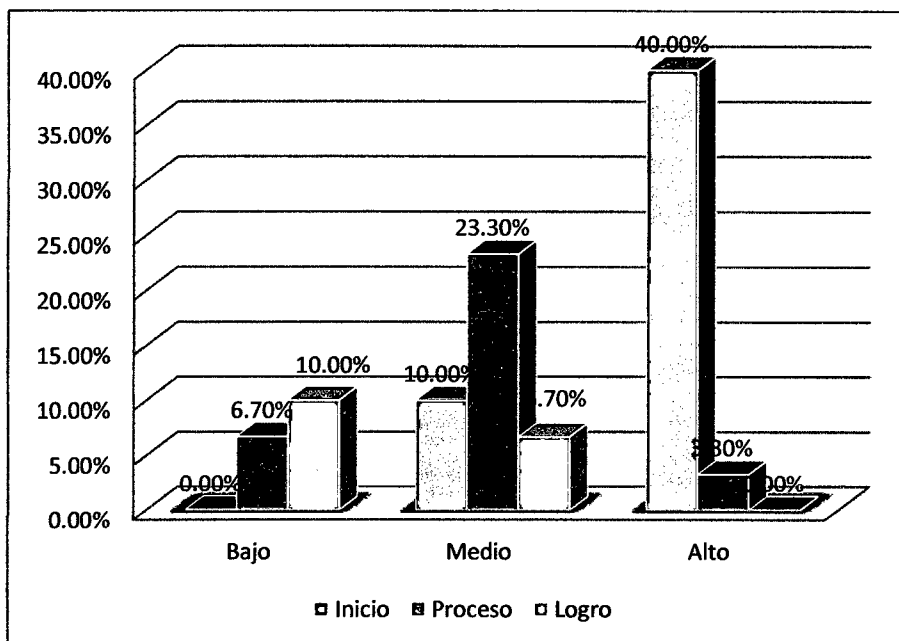
Para determinar la relación de las variables, se utilizó las tablas de contingencia, entre la variable independiente y dependiente, con sus respectivas dimensiones; para ello, se transformó, mediante la Escala Likert, cada una de las variables.

Tabla n.º 11. Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

		Conductas disruptivas			Total	
		BAJO	MEDIO	ALTO		
Inteligencia emocional	INICIO	Recuento	00	03	12	15
		% del total	0,0 %	10,0 %	40,0 %	50,0 %
	PROCESO	Recuento	02	07	01	10
		% del total	6,7 %	23,3 %	3,3 %	33,3 %
	LOGRO	Recuento	03	02	00	05
		% del total	10,0 %	6,7 %	0,0 %	16,7 %
Total		Recuento	05	12	13	30
		% del total	16,7 %	40,0 %	43,3 %	100,0 %

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos de los instrumentos.

Gráfico n.º 4. Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015



Fuente: Elaboración propia, a partir de la tabla n.º 11

Los resultados de la tabla de contingencia n.º 11 y gráfico n.º 4 nos muestran la existencia de una relación cruzada entre las variables inteligencia emocional y conductas disruptivas. Los estudiantes que tienen una inteligencia emocional en un nivel de inicio se relacionan con un nivel alto de conductas disruptivas en un 40 %; mientras quienes tienen un nivel de inteligencia en proceso están relacionados con un nivel medio de conductas disruptivas en un 23,3 %; los estudiantes que han logrado desarrollar su inteligencia emocional se relacionan con un nivel bajo de conductas disruptivas en un 10 %. Estos resultados reflejan que, cuando los estudiantes tienen un manejo de su inteligencia emocional en inicio y en proceso, como consecuencia, presentan conductas disruptivas en los niveles medio y alto; es decir, en mayor porcentaje. Siendo la relación de manera inversa; es decir, a niveles menores (en inicio y en proceso) de inteligencia emocional, la presencia de conductas disruptivas es mayor (nivel alto y medio).

Para responder al grado de relación que existe entre las variables, utilizamos la correlación por intervalo de R de Pearson; por otro lado, para la cualitativa u ordinal, la de correlación de Spearman, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla n.º 12: Tabla de correlación entre inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

		Valor	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-0,758	0,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-0,774	0,000 ^c
n.º de casos válidos		30	

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos.

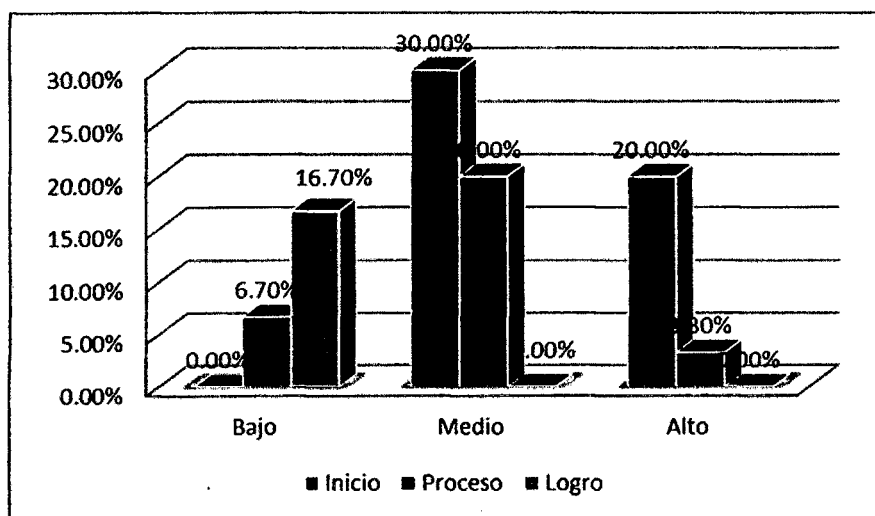
La tabla n.º 12 muestra el resultado obtenido con el software SPSS 21.0 de la relación que existe entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas; cuyo resultado, con el R Pearson, es -0,758, el cual demuestra una relación inversa fuerte; además, este resultado se puede corroborar con la correlación de Spearman, que indica -0.774, reflejando una relación inversa. Ambos obtuvieron sus resultados con un nivel de significancia de $0,00 < 0,05$. Quiere decir que hay una relación inversa entre ambas variables; es decir, a menor nivel de inteligencia emocional, hay presencia mayor de conductas disruptivas; es lo mismo decir que, a mayor nivel de inteligencia emocional, hay menor presencia de conductas disruptivas. Con ello, se responde al objetivo general planteado, que es: “Establecer la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015”. De la misma forma, se responde a los objetivos específicos planteados, haciendo uso de los mismos procedimientos. Se detalla en las tablas y gráficos que viene a continuación.

Tabla n.º 13. Relación entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015

			Dimensión 1			Total
			BAJO	MEDIO	ALTO	
Inteligencia emocional	INICIO	Recuento	00	09	06	15
		% del total	0,0 %	30,0 %	20,0 %	50,0 %
	PROCESO	Recuento	02	06	02	10
		% del total	6,7 %	20,0 %	3,3 %	33,3 %
	LOGRO	Recuento	05	00	00	05
		% del total	16,7 %	0,0 %	0,0 %	16,7 %
Total		Recuento	07	15	08	30
		% del total	23,7 %	50,0 %	26,7 %	100,0 %

Fuente: Elaboración Propia a partir de la base de datos de los instrumentos.

Gráfico n.º 5. Correlación entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015



Fuente: Elaboración propia, a partir de la tabla n.º 13

Los resultados de la tabla de contingencia n.º 13 y el gráfico n.º 5 nos muestran la relación existente entre la variable Inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio. Los estudiantes que tienen una inteligencia emocional en un nivel de inicio se relacionan con un alto nivel de

conductas que interrumpen el estudio en un 20 %; mientras quienes poseen una inteligencia emocional en proceso están relacionados un nivel medio de conductas que interrumpen el estudio en un 20 %; en cambio, los estudiantes que han logrado desarrollar su inteligencia emocional se relacionan con un bajo nivel de las conductas mencionadas en un 16.7 %. Estos resultados reflejan que, cuando los estudiantes tienen niveles bajos de inteligencia emocional (en inicio y en proceso), tiene como consecuencia la presencia de elevados niveles (medio y alto) de conductas que interrumpen el estudio. Por ende, la relación es de manera inversa; es decir, a bajos niveles de inteligencia emocional, la presencia de conductas que interrumpen el estudio es mayor (nivel alto y medio).

Para responder al primer objetivo específico, utilizamos la correlación por intervalo de R de Pearson; mientras, para la cualitativa u ordinal, la correlación de Spearman, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla n.º 14. Relación entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

		Valor	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-0,675	0,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-0,636	0,000 ^c
n.º de casos válidos		30	

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos.

El grado de relación de R de Pearson es igual a -0,675. Lo cual demuestra una relación inversa débil; asimismo, la correlación de Spearman indica como resultado -0,636, que demuestra una relación inversa entre la variable independiente y la primera dimensión de las conductas disruptivas, ambos resultados con un nivel de significancia de $0,00 < 0,05$. Con ello, se responde al primer objetivo específico planteado, que es “Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el

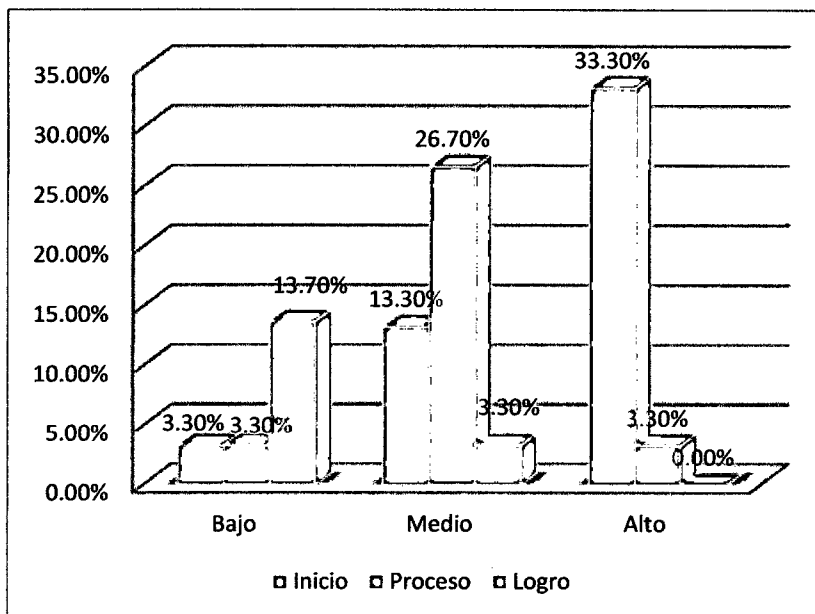
estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015”. Entonces, la relación es inversa, ya que el resultado en ambos casos es negativo; o sea, a menor nivel de inteligencia emocional, hay mayor presencia de conductas que interrumpen el estudio. Es lo mismo decir que, a mayor nivel de inteligencia emocional, hay menor presencia de conductas que interrumpen el estudio.

Tabla n.º 15. Relación entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

			Dimensión 2			Total
			BAJO	MEDIO	ALTO	
Inteligencia emocional	INICIO	Recuento	01	04	10	15
		% del total	3,3 %	13,3 %	33,3 %	50,0 %
	PROCESO	Recuento	01	08	01	10
		% del total	3,3 %	26,7 %	3,3 %	33,3 %
	LOGRO	Recuento	04	01	00	05
		% del total	13,3 %	3,3 %	0,0 %	16,7 %
Total		Recuento	06	13	11	30
		% del total	20,0 %	43,3 %	36,7 %	100,0 %

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de dato de los instrumentos.

Gráfico n.º 6. Correlación entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015



Fuente: Elaboración propia, a partir de la tabla n.º 15

Los resultados de las tablas n.º 15 y el gráfico n.º 6 nos muestran la relación cruzada entre la variable Inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad. Los estudiantes con un nivel de inteligencia emocional en inicio se relacionan con un nivel alto de conductas de falta de responsabilidad en un 33,3 %; mientras otros, con una inteligencia emocional en proceso, están relacionados con un nivel medio de conductas de falta de responsabilidad en un 26,7 %; contrariamente, aquellos que han logrado desarrollar su inteligencia emocional, se relacionan con conductas disruptivas bajas.

Por lo tanto, la relación entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad es inversa; es decir, a menores niveles de inteligencia emocional (en inicio y en proceso), la presencia de conductas que interrumpen el estudio es mayor (medio y alto).

Para responder al segundo objetivo específico, emplearemos la correlación por intervalo de R de Pearson; mientras, para la cualitativa u ordinal, la de Spearman, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla n.º 16. Correlación entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

		Valor	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-0,690	0,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-0,677	0,000 ^c
N de casos válidos		30	

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos.

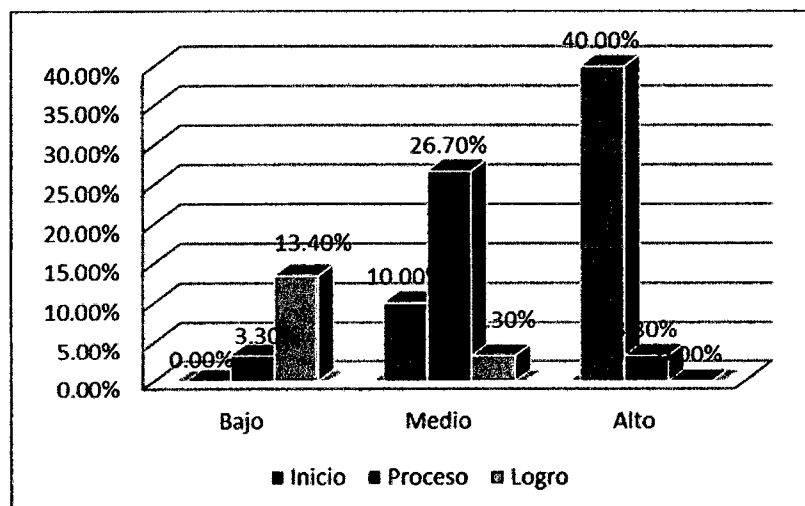
Según la Tabla n.º 16, la correlación de R de Pearson es igual a -0,690. Lo cual muestra una relación inversa regularmente fuerte; mientras que la de Spearman es igual -0,677, que indica la existencia de una relación inversa, ambos con un nivel de significancia de $0,00 < 0,05$. Por tanto, se demuestra una relación inversa entre la variable independiente y la segunda dimensión de las conductas disruptivas. Con estos resultados, estamos en la condición de responder al segundo objetivo específico planteado, que es “Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015”. Entonces, la relación es inversa o negativa, o sea a menor nivel de inteligencia emocional, hay mayor presencia de conductas que interrumpen el estudio; es lo mismo decir que, a mayor nivel de inteligencia emocional, hay menor presencia de dichas conductas.

Tabla n.º 17: Relación entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

			Dimensión 03			Total
			BAJO	MEDIO	ALTO	
Inteligencia Emocional	INICIO	Recuento	00	03	12	15
		% del total	0,0 %	10,0 %	40,0 %	50,0 %
	PROCESO	Recuento	01	08	01	10
		% del total	3,3 %	26,7 %	3,3 %	33,3 %
	LOGRO	Recuento	04	01	00	05
		% del total	13,4 %	3,3 %	0,0 %	16,7 %
Total		Recuento	05	12	13	30
		% del total	16,7 %	40,0 %	43,3 %	100,0 %

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de dato de los instrumentos.

Gráfico n.º 7. Relación entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015



Fuente: Elaboración propia, a partir de la tabla n.º 17

Los resultados de la tabla n.º 17 y el gráfico n.º 7 nos muestran la relación entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase. Los estudiantes con un nivel de inteligencia emocional en inicio se relacionan con un nivel alto de conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en un 40,0 %; mientras

quienes, con un nivel de inteligencia emocional en proceso, están relacionados con un nivel medio de dichas conductas en 26,7 %; en cambio, los estudiantes que han logrado desarrollar la inteligencia emocional están relacionados con un nivel elevado de estas conductas. Por lo que, la relación existente es inversa o negativa; es decir, los niveles menores de inteligencia emocional (en inicio y en proceso) se relaciona con mayores niveles (alto y medio) de conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase.

Para responder al tercer objetivo específico, utilizaremos la correlación por intervalo de R de Pearson; mientras, para la cualitativa u ordinal, la de Spearman, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla n.º 18. Correlación entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015

		Valor	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-0,820	0,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-0,808	0,000 ^c
n.º de casos válidos		30	

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de dato.

La tabla n.º 18 indica que la correlación R de Pearson es igual a -0,820, el cual significa una relación inversa muy fuerte; de igual modo, la de Spearman tiene un resultado equivalente a -0,808, ambos con un nivel de significancia de $0,00 < 0,05$; demostrando una relación inversa o negativa entre la variable independiente y la tercera dimensión de las conductas disruptivas. Por lo tanto, estamos en la condición de responder al tercer objetivo específico planteado que es: “Determinar la relación entre la inteligencia emocional y conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015”. Entonces, la relación es inversa o negativa; o sea, a menor nivel de inteligencia emocional, hay presencia

mayor de conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase. Es lo mismo decir que, a mayor nivel de inteligencia emocional, hay menor presencia de dichas conductas.

4.2.2 Prueba de hipótesis

Para demostrar la relación inversa entre las variables y probar la hipótesis, se hace uso de la prueba estadística de Chi-cuadrado de Pearson.

4.2.2.1 Prueba de la hipótesis general

Hipótesis general (H_G)

H_G : Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.

Hipótesis nula (H_0)

H_0 : No existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.

Tabla n.º 19: Pruebas de Chi-cuadrado para la hipótesis general

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,335 ^a	4	0,000
n.º de casos válidos	30		

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos.

La tabla muestra el resultado obtenido con el software SPSS 21. El Chi-cuadrado calculado es de 21, 335. Este resultado es mayor al Chi-cuadrado teórico, de 9,488; tomando en cuenta 4 grados de libertad y un nivel de

significancia del 0,05. Por tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos nuestra hipótesis de investigación; además, se puede comprobar con la $p = 0,00 < 0,05$. En conclusión, se acepta la hipótesis general: “Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015”.

4.2.2.2 Prueba de las hipótesis específicas

a) Prueba de la primera hipótesis específica

Primera hipótesis específica (H_{E1})

H_{E1} : Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

Hipótesis nula (H_0)

H_0 : No existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

Tabla n.º 20. Pruebas Chi-cuadrado para la primera hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,643 ^a	4	0,000
n.º de casos válidos	30		

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos.

La tabla n.º 20 de Chi-cuadrado de Pearson, calculada con 4 grados de libertad y con un nivel de significancia de 0,05, da como resultado 21,643; el cual es mayor al Chi-cuadrado teórico, de 9,488 o es lo mismo decir que la

probabilidad $p=0,00 < 0,05$. En resumen, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la primera hipótesis específica planteada: “Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015”. Quedando, de esta manera, demostrada la hipótesis planteada.

b) Prueba de la segunda hipótesis específica

Segunda hipótesis específica (H_{E2})

H_{E2} : Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

Hipótesis nula (H_0)

H_0 : No existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

Tabla n.º 21. Pruebas de Chi-cuadrado para la segunda hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,980 ^a	4	0,000
n.º de casos válidos	30		

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos.

La tabla n.º 21, de Chi-cuadrado calculada con 4 grados de libertad y con un nivel de significancia del 0,05, muestra un Chi-cuadro de 22,98, que es mayor al Chi-cuadrado teórico de 9,488; es lo mismo decir que la probabilidad $p=0,00 < 0,05$. En conclusión, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la segunda hipótesis específica o alternativa planteada: “Existe una

relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015”. Demostrándose, de esta manera, la segunda hipótesis específica de nuestra investigación.

c) Prueba de la tercera hipótesis específica

Tercera hipótesis específica (H_{E3})

H_{E3}: Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

Hipótesis nula (H₀)

H₀: No existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP “Abraham Valdelomar”. Ayacucho, 2015.

Tabla n.º 22. Prueba de Chi-cuadrado para la tercera hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,185 ^a	4	0,000
n.º de casos válidos	30		

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos.

La tabla n.º 22, de Chi-cuadrado, calculada con 4 grados de libertad y con un nivel de significancia del 0,05, muestra una Chi-cuadro de 30,185, que es mayor al Chi-cuadrado teórico de 9,488; es lo mismo decir que la probabilidad $p=0,00 < 0,05$. En conclusión, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la tercera hipótesis específica o alternativa planteada: “Existe una

relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015". Quedando, de esta manera, demostrada la tercera hipótesis específica de nuestra investigación.

De los resultados anteriores, de las pruebas de las hipótesis, podemos concluir en que se aceptan todas las hipótesis específicas de investigación; quedando demostrado que la falta o inadecuado desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes se relaciona con las distintas conductas disruptivas o negativas; en nuestro caso son tres dimensiones: conductas que interrumpen el estudio, conductas de falta de responsabilidad y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clases.

4.3 Discusión de resultados

El objetivo general de esta investigación buscó determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. Nuestro resultado general muestra la existencia de una relación inversa entre la variable inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes, la cual fue demostrada por la correlación de R de Pearson, con $-0,758$, y por la correlación de Spearman, con -0.774 . Estos resultados indican que, a menor nivel de inteligencia emocional (en inicio y en proceso), las conductas disruptivas de los estudiantes se presentan a mayor nivel (alto y medio); también, se puede afirmar que, a mayor nivel de inteligencia emocional en los estudiantes, hay menor presencia de las conductas disruptivas. En un análisis más minucioso sobre la relación existente entre ambas variables, tenemos los siguientes resultados:

En cuanto a la inteligencia emocional, un gran porcentaje de la muestra $50,0\%$ (15 estudiantes) posee una inteligencia emocional en inicio; seguido de $33,3\%$ (10 estudiantes), con un nivel en proceso; solo $16,7\%$ (05 estudiantes) ha logrado desarrollar su inteligencia emocional. Es decir, la

mayoría de los investigados (83.3 %) presenta una inteligencia emocional por desarrollar y mejorar (en inicio o en proceso). De la misma forma, los resultados con respecto a la variable conductas disruptivas, en relación a su nivel de inteligencia emocional, revelan que un 43,3 % (13 estudiantes) del total de la muestra presenta una conducta disruptiva alta; seguido por un 40,0 % (12 estudiantes) con una conducta disruptiva media; solo un 16,7 % (5 estudiantes) con una conducta disruptiva baja. Sumando el nivel alto y medio tenemos un 80.3 % de estudiantes con conductas disruptivas elevadas. Así, los bajos niveles de inteligencia emocional y los altos niveles de conductas disruptivas en los estudiantes no favorecen el desarrollo normal de las clases y están también asociados a otros problemas que perjudican seriamente a los mismos estudiantes, docentes, padres de familia, entre otros.

De igual manera, Vargas (2015), en su investigación, obtuvo resultados que demuestran la "existencia de un nivel significativo de correlación inversa moderada (indirecta) entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en el aula en las alumnas del 3er. grado de educación secundaria de la IEE Francisco Antonio de Zela de Tacna". Esto quiere decir, mientras más alto es el nivel de inteligencia emocional, menor es el nivel de conductas disruptivas que presentan las alumnas, coincidiendo de esta manera con nuestro resultado general.

De la misma forma, en su trabajo de investigación, Magallón, Megias y Bresó (2010) llegaron a concluir en que existe una relación reveladora entre la inteligencia emocional y la conducta social; donde la educación en emociones es un adecuado predictor del buen rendimiento personal, académico y laboral de cualquier persona. En cambio, las conductas disruptivas están asociadas a un nivel bajo de conocimiento y control de emociones; precisamente el entrenamiento en emociones puede llevar a controlar las conductas agresivas en adolescentes conflictivos y prevenir que futuros ciudadanos sean personas violentos. Coincidiendo con lo dicho, Guzmán y Vaca (2011) señalan que la conducta disruptiva es un problema

que afecta al niño en su comportamiento y que le impide obtener un proceso de aprendizaje normal, perjudicando su rendimiento; además –siguen señalando los autores– estas conductas también ocasionan un gran estrés en el docente; las cuales desestabilizan la marcha normal de clase. O sea, las conductas disruptivas tienen efectos serios en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como las relaciones sociales; esto se corresponde con un bajo nivel de inteligencia emocional. Por el contrario, un mayor nivel de inteligencia emocional es coherente con un rendimiento personal, académico y laboral óptimo.

En su trabajo de investigación, Gordillo (2008) logró comprobar que la frecuencia de conductas disruptivas está relacionada con el agrupamiento escolar por sexo en estudiantes de secundaria del área urbana de la región Callao; donde los resultados indican que es mayor en las escuelas mixtas que en las diferenciadas o no mixtas. Referente a ello, en nuestra investigación, no se ha trabajado en función al agrupamiento de estudiantes por sexos; sin embargo, por criterios personales, se optó por trabajar en una institución educativa mixta, donde los resultados muestran la existencia de estudiantes con altos niveles de conductas disruptivas; es decir, el agrupamiento escolar por sexo está relacionado de alguna manera con los altos niveles de dichas conductas, coincidiendo de esta manera con los resultados obtenidos por el autor referido.

Examinando los efectos potenciales que las habilidades de la inteligencia emocional pueden ejercer sobre el alumnado, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) han recogido, en un artículo, evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional; presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social; son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas. En este sentido, hay que destacar que la inteligencia emocional es

una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta las emociones y sentimientos; engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, motivación, entusiasmo, perseverancia, empatía, agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, compasión o altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación y convivencia social (Goleman, 1998).

Por otro lado, Morales (2005) después de la implementación de un programa para la disminución de la agresividad en alumnos de tercero de primaria por medio del desarrollo de la inteligencia emocional, comprobó que se disminuye y controla el problema de la agresividad. A demás, posterior al programa implementado, los niños y niñas que participaron en el mismo mejoraron sus relaciones interpersonales, tanto a nivel familiar, escolar y el resto del contexto social en donde están inmersos; así como su autoestima, respeto, empatía hacia los demás; tomaron mayor conciencia de sus reacciones, controlando sus emociones y racionalizándolas. En efecto, el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional en los estudiantes tiene muchos beneficios personales y sociales, debido a que se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito. Entre las cuales se pueden incluir: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control del genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía. También, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Shapiro, 1997).

Según Perea (2002), citado por Fernández-Berrocal y Ruiz (2004), uno de los principales espacios educativos para el desarrollo de la inteligencia emocional son las instituciones educativas, es que el período escolar se considera fundamental en la vida del ser humano. Así, a través de todos los agentes implicados (profesores, tutores, orientadores, padres de familia, etc.), se configura la personalidad del individuo como su auto-concepto general y dentro de ello el aspecto académico; el cual se refiere a las características y capacidades que el alumnado considera que posee en relación con su capacidad de aprendizaje, actividad académica y

rendimiento escolar. Además de ello –señala el autor– se debe potenciar la amistad, las relaciones con el grupo de iguales, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, comprensión, comunicación gestual y verbal de las emociones, dentro y fuera de la institución educativa; potenciando la convivencia continuada entre los estudiantes a través de actividades formales y extraescolares.

Finalmente, de acuerdo a Fernández-Berrocal y Ruiz (2004) educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo; la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos. Sin embargo, hay muchas formas de llevarlo a cabo y nosotros consideramos muy importante desarrollar en los estudiantes programas de inteligencia emocional en los diferentes niveles de educación.

CONCLUSIONES

Luego de presentar y analizar los resultados de la investigación, a continuación, damos a conocer nuestras conclusiones:

1. Existe una relación inversa fuerte entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015; la cual fue demostrada por la correlación de R Pearson, con $-0,758$; la de Spearman, con $-0,774$; ambos con un nivel de significancia $p=0,00 < 0,05$. Dicho de otro modo, a menor nivel de inteligencia emocional, hay presencia mayor de conductas disruptivas y viceversa.
2. Existe una relación inversa débil entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015; la cual fue verificada por la correlación de Pearson, con $-0,675$, y la de Spearman, con $-0,636$, ambos con un nivel de significancia $p=0,00 < 0,05$. Es decir, a menor nivel de inteligencia emocional, hay mayor presencia de conductas que interrumpen el estudio y viceversa.
3. Existe una relación inversa regularmente fuerte entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015; la cual fue corroborada por la correlación de R Pearson, con $-0,690$, y la de Spearman, con $-0,677$; ambos con un nivel de significancia $p=0,00 < 0,05$. En otras palabras, a menor nivel de inteligencia emocional, hay mayor presencia de conductas que interrumpen el estudio y viceversa.
4. Existe una relación inversa muy fuerte entre la Inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015; la cual fue demostrada por la correlación

R Pearson, con -0,820, y la de Spearman, con -0,808, ambas con un nivel de significancia $p=0,00 < 0,05$. Dicho de otra manera, a menor nivel de inteligencia emocional, hay presencia mayor de conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase y viceversa

RECOMENDACIONES

1. Al Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), de la misma forma a la Dirección Regional de Educación (DREA) de Ayacucho y también a la Unidad de Gestión Local (UGEL) de Huamanga, que, en base a los resultados de la presente investigación, financien e implementen programas de actualización y capacitación docente para desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes y así lograr una educación integral y de calidad.
2. A los directivos y responsables de TOE (Tutoría y Orientación del Educando) de la IEP “Abraham Valdelomar”, organicen y ejecuten talleres para promover y fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes como estrategia para enfrentar las conductas disruptivas; asimismo, obtener mejores resultados en lo académico, comportamental-conductual, afectivo y emocional, entre otros.
3. A los docentes de la IEP “Abraham Valdelomar”, priorizar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; al mismo tiempo, dar la debida importancia a las conductas de tipo disruptivo, identificando, focalizando e interviniendo cuando estas se manifiesten, pero bajo una perspectiva del desarrollo emocional. Además, son los docentes quienes tienen que trabajar de manera coordinada con los padres de familia para enfrentar y mitigar estas conductas.
4. A los padres de familia, en la medida de sus posibilidades, propicien un entorno familiar favorable (afectivo, emocional, conductual, etc.) a sus hijos; asimismo, identificar las conductas disruptivas que manifiestan sus proles en casa; siendo necesario, para ello, pedir asesoría a especialistas (psicólogos y docentes), con el objetivo de enfrentarlo de manera adecuada.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazán, J. E. (2012). *La inteligencia emocional y su relación con el nivel de logro en el área de personal social de las niñas y niños de 5 años del Jardín de Niños N° 215, Trujillo, 2012*. [Tesis para obtener el Título de Licenciada en Educación Inicial]. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Buendía, L. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carera, M.P. y Ochoa, M.K. (2010). *Estudio del impacto de las conductas disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases*. [Tesina previa a la obtención del Título de Licenciadas en Psicología Educativa en la especialización Educación Básica]. Universidad de Cuenca, Cuenca-Ecuador.
- Carrasco, N., Orozco, M.P., Pino, S. y Vargas, V. (2011). *¿Qué relación existe entre clima emocional de aula y el rendimiento escolar de niños y niñas de 2.º Año Básico de una Escuela Municipal de Cerro Navia?* [Tesis para obtener título de Pedagogía en Educación Básica]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- Casadevall, A. (2012). *Herramientas y estrategias aplicables en niños con trastorno de conducta: éxito en la redirección de conductas disruptivas en el aula*. Recuperado el 06/03/15 de:
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/20081/6/ecugatpPracticum0213memoria.pdf>
- Castro, A. M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta*. Wolters Kluwer.

- Cea, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. 2.^a ed. Santa Fe de Bogotá: El Buho.
- De la Cruz, S. (2006). *Influencia de la inteligencia emocional en el embarazo adolescente. Hospital de apoyo Huanta, diciembre 2005-febrero 2006*. [Tesis para optar el Título Profesional de Obstetrix]. Ayacucho: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Díaz-Sibaja, M.A. (2005). *Trastornos del comportamiento perturbador: trastorno negativista desafiante y trastorno disocial. Manual de Terapia de Conducta en la infancia*. Madrid: Dykinson.
- Dobles, C., Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.
- Dueñas, M.L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. En: *Educación XX1*, núm. 5, p. 77-96. Recuperado el 14/03/15 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. En: *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 6, núm. 2, p. 0. Recuperado el 13/10/15 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2004). *La inteligencia emocional en la educación*. En: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N.º 15, Vol. 6 (2), p. 421-436. Recuperado el 21/05/16 de:
http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_256.pdf

- Fernández, I. (2001). *¿Qué entendemos por disrupción? Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fulquez, S.C. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. Recuperado el 30/07/15 de:
http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9284/Tesis_Sandra_Carina_Fulquez_Castro_parte_2.pdf?sequence=2
- Gallego, A. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas*. [Tesis doctoral: Granada, España: Universidad de Granada.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Cairos.
- Goleman, D. (1998). *La Inteligencia emocional*. 6.^a ed. Buenos Aires: Zeta.
- Gómez, C. (s/f). *Relación entre la inteligencia emocional y la actitud ante el cambio de un grupo de profesores y gerentes académicos de la Universidad Metropolitana de Caracas – Venezuela*. [Tesis doctoral]. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Gómez, M. T., y Serrats, M. G. (2005). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid, España: Narcea. S.A. de Ediciones.
- Gordillo, E. (2008). *Relación entre el agrupamiento escolar por sexo y la frecuencia de conductas disruptivas en el aula en estudiantes de 2.º de secundaria en algunas ii. ee. del área urbana del Callao*.

[Tesis para obtener el Título de Licenciado en Educación]. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Guamán, B. N. y Vaca, K. M. (2011). *Las conductas disruptivas en el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa "Juan Montalvo" del Recinto Mata de Plátano*. [Tesis de grado para obtener el Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención: Educación Básica]. Milagro, Ecuador: Universidad Estatal de Milagro.

Guzmán, B. y Castro, S. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula de clases*. Recuperado el 23/05/15 de: [file:/// Dialnet-LasInteligenciasMultiplesEnElAulaDeClases-2051112%20\(1\).pdf](file:///D:/Dialnet-LasInteligenciasMultiplesEnElAulaDeClases-2051112%20(1).pdf)

Guzmán, T. (2011). *Estados emocionales en los adolescentes*. Recuperado el 13/06/15 de: <http://crecereseldilema.blogspot.pe/2011/03/estados-emocionales-en-los-adolescentes.html>

Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.

Hinostroza, G. y Llaccho, M. (2008). *Factores asociados al nivel de inteligencia emocional en alumnas de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho, 2007* [Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciadas en Enfermería] Ayacucho: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

Magallón, A., Megias, M.J. y Bresó, E. (2010). *Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa*. Recuperado el 24/03/15 de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/psievol/5.pdf>

- Mercado, C. (2000). *Inteligencia emocional en estudiantes Pre – Universitarios*. [Tesis para obtener el título de licenciado en Psicología]. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Morales, M. L. (2005). *Disminución de la agresividad en alumnos de tercero primaria por medio del desarrollo de la inteligencia emocional, Escuela Urbana Mixta, jornada vespertina, Simón Bergaño y Villegas, año 2004*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Orellana, G. y Huamán, L.A (1999). *Diseño y elaboración de proyectos de investigación pedagógica*. Huancayo, Perú: Instituto Andino de Pedagogía.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. 8.^a ed. Bogotá: McGraw Hill Companies.
- Pérez, N. (2013). *Aportación de la Inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior*. [tesis doctoral]. Alicante, España: Universidad de Alicante
- Pérez, V. y Velásquez, E. J. (2010). *Ambiente familiar y las conductas disruptivas del adolescente con padres divorciados y no divorciados*. [Tesis para obtener Título de Licenciada en Psicología]. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Pineda, S. y Aliño, M. (s/f). *Manual de prácticas clínicas para la atención... en la adolescencia*. Recuperado el 27/03/16 de:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/capitulo_i_el_concepto_de_adolescencia.pdf
- Porcel, A. M. (2010). *Conductas disruptivas en el aula*. Recuperado el 13/07/15 de: <http://conductas-disruptivas.aula=conducta>.

Quezada, N. (2010). *Metodología de la investigación*. 1.^a ed. Lima: Empresa Editora MACRO.

Quispe, R.A. (2012). *Metodología de la investigación pedagógica*. Ayacucho: COPYGRAPH BAUTISTA E.I.R.L.

Real Academia de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12/01/15 de:
<http://lema.rae.es/drae/?val=inteligencia>

Rice, P. (1997). *Desarrollo humano*. México D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.

Rojas, R. (2007). *Investigación social: teoría y praxis*. 12.^a ed. México: Plaza y Valdés S.A. de C.V.

Salovey, P. y Mayer J.D. (1990). *Inteligencia emocional. Imaginación, cognición y personalidad*. New York: Psychology Press.

Sánchez, M., Rodríguez, M. y Padilla, V. (2007). *La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico*. En: *Revista Psicología y Educación*, vol. 1. Recuperado el 12/09/15 de:
<http://www.uv.mx/ipe/documents/Lainteligenciaemocional>

Sepúlveda, M. y Vásquez, J. (2008). *Inteligencia emocional y liderazgo: Un estudio, sobre la relación que pudiese darse entre la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo en los jóvenes dirigentes estudiantiles, secundarios y universitarios de la región Metropolitana*. [Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología]. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid-España: Paraninfo Thomson Learning.
- Suárez, J., Maiz, F. y Mesa, M. (2010). *Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*. Recuperado el 26/03/15 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264005>
- Supo, J. (2014). *Instrumentos de medición*. En: Seminarios de investigación. Recuperado el 13/07/15 de:
<http://seminariosdeinvestigacion.com/instrumentos-de-medicion/>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. 4.^a ed. México D.F.: LIMUSA S.A.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2001). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA, en niños y adolescentes*. 2.^a ed. Lima: Amigo.
- Urdaneta, V.M. y Urbina, A.C. (2008). *Efecto de un programa de relajación sobre disminución de conductas disruptivas en niños con trastornos del comportamiento*. [Tesis de grado]. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta.
- Vargas, R. M. (2015). *Inteligencia emocional y conductas disruptivas en alumnas del tercer grado de educación secundaria de la I.E. Francisco Antonio de Zela de Tacna, 2012-2013*. [Tesis para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Psicología Educativa y Tutoría Escolar]. Moquegua, Perú: Universidad José Carlos Mariátegui.

Viana, J.A. (2010). *Indisciplina en estudiantes de una escuela secundaria de Valladolid, Yucatán*. Tesis elaborada para obtener el grado de Maestro en Orientación y Consejo Educativos]. Mérida de Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.

Zambrano, G.E. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en Historia, Geografía y Economía en Alumnos del Segundo de Secundaria de una Institución Educativa del Callao*. [Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Educación en la Mención Aprendizaje y Desarrollo Humano]. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

ANEXO

Anexo n.º 1. Matriz de consistencia

Anexo n.º 2. Informes de validación de instrumentos

Anexo n.º 3. Instrumentos de investigación

Anexo n.º 4. Evidencias fotográficas

Anexo n.º 1. Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOG	POBLACÓN/ MUEST.	TÉCNICAS/INST R.
<p>GENERAL ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015?</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>PE1 ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015?</p> <p>PE2 ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015?</p> <p>PE3 ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015?</p>	<p>GENERAL Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>OE1 Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p> <p>OE2 Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p> <p>OE3 Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p>	<p>GENERAL Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>HE1 Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas que interrumpen el estudio en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p> <p>HE2 Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas de falta de responsabilidad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p> <p>HE3 Existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p>	<p>VARIABLE 01</p> <p>Inteligencia emocional</p> <p>VARIABLE 02</p> <p>Conductas disruptivas</p>	<p>ENFOQUE</p> <p>Cuantitativa-positivista</p> <p>TIPO</p> <p>Básica o no experimental</p> <p>NIVEL</p> <p>Descriptivo</p> <p>DISEÑO</p> <p>Transaccional-correlacional</p> <p>MÉTODO</p> <p>Hipotético-deductivo</p>	<p>POBLACIÓN</p> <p>430 estudiantes (varones y mujeres) de secundaria de de la IEP "Abraham Valdelomar". Ayacucho, 2015.</p> <p>MUESTRA</p> <p>30 estudiantes (varones y mujeres) del tercer grado "C"</p>	<p>TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta ▪ Inventario ▪ Observación <p>INSTRUM.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de encuesta ▪ Ficha de inventario tipo Cociente Emocional de Bar-On: NA ▪ Ficha de observación

Anexo n.º 2. Informes de validación de instrumentos



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Luis Murguía Farfán
 Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Ficha de observación
 Título de la investigación: Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas
 Autor del instrumento: Milmo Parra Juan Carlos / Mauricio Huasaca Jany

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00 - 20				Regular 21 - 40				Bueno 41 - 60				Muy bueno 61 - 80				Excelente 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.																				
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.											X									
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología educativa.											X									
4. Organización	Existe una organización lógica.											X									
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.											X									
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las variables.											X									
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos.											X									
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.											X									
9. Metodología	Responde al propósito de la investigación.											X									
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.											X									

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Es aplicable el instrumento

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: Bueno

Lugar y fecha: Sejunchu, 21 de Noviembre 2014

Luis Murguía Farfán
 Firma del experto informante
 Potente



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: GUSTO ARROYO Adolfo
Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Etapa de observación
Título de la investigación: Relación entre la I. Emocional y las Conductas disruptivas en los
Autor del instrumento: NITIA RIVERA Juan Carlos - MAURICIO HUARACA Jossy J.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Table with 10 rows of indicators and 20 columns of scores. Indicators include Clarity, Objectivity, Actuality, Organization, Sufficiency, Intentionality, Consistency, Coherence, Methodology, and Relevance. Scores are marked with 'X' in the 'Buena' (41-60) column.

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: -se puede aplicar el instrumento

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: BUENO

Lugar y fecha: Ayacucho noviembre de 2014

Firma del experto informante

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN P.A. Guzmán Poma de Ayala Dr Adolfo



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Rubén Murguía Farfán
 Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Observación
 Título de la investigación: Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas
 Autor del instrumento: Mitza Rivera, Juan Carlos / Mauricio Ibarra Jossy

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00 - 20				Regular 21 - 40				Bueno 41 - 60				Muy bueno 61 - 80				Excelente 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.											X									
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.												X								
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología educativa.											X									
4. Organización	Existe una organización lógica.											X									
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.											X									
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las variables.											X									
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos.											X									
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.											X									
9. Metodología	Responde al propósito de la investigación.											X									
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.												X								

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Bueno

Lugar y fecha: 21 de Noviembre 2014

Firma del experto informante
Docente



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: QUISPE ARROYO Adolfo
 Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Cuestionario
 Título de la investigación: Relación de la T. emocional y las conductas disruptivas en los...
 Autor del instrumento: MITHA RIVERA, Juan Carlos - NAVARRO HUARACA JOSSE J.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00 - 20				Regular 21 - 40				Bueno 41 - 60				Muy bueno 61 - 80				Excelente 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.										X										
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.											X									
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología educativa.											X									
4. Organización	Existe una organización lógica.											X									
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.											X									
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las variables.											X									
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos.										X										
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.											X									
9. Metodología	Responde al propósito de la investigación.											X									
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.											X									

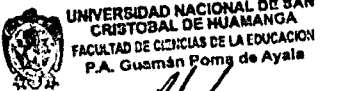
III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: se puede aplicar el instrumento

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

BUENO

Lugar y fecha: Ayacucho noviembre de 2014

Firma del experto informante



Dr Adolfo Quispe Arroyo



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Ruber Murguía Izquierdo
 Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Instrumento
 Título de la investigación: Relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas
 Autor del instrumento: Miguel Herrera, Juan Carlos J. Marescaio, Adriana J. Jara

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00 - 20				Regular 21 - 40				Bueno 41 - 60				Muy bueno 61 - 80				Excelente 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.											X									
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.											X									
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología educativa.											X									
4. Organización	Existe una organización lógica.											X									
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.											X									
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las variables.											X									
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos.											X									
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.											X									
9. Metodología	Responde al propósito de la investigación.											X									
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.											X									

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: Bueno

Lugar y fecha: 21 de Noviembre de 2014

Ruber Murguía
 Firma del experto informante
Docente



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Quispe Arroyo Adolfo
Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Inventario
Título de la investigación: Relación entre la I. Emocional y las conductas destructivas en los...
Autor del instrumento: MITHA RIVERA Juan Carlos - MAURICIO HUARACA JOSEY I

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

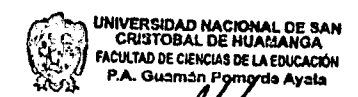
Table with 5 main columns: INDICADORES, CRITERIOS, Deficiente (00-20), Regular (21-40), Bueno (41-60), Muy bueno (61-80), Excelente (81-100). Rows include indicators like Claridad, Objetividad, Actualidad, etc.

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: se puede aplicar el Instrumento

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: BUENO

Lugar y fecha: Ayacucho noviembre de 2014

Firma del experto informante: Dr Adolfo Quispe Arroyo



FICHA DE OBSERVACION - CUESTIONARIO-CONDUCTA DISRUPTIVA

N°	Nombres	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	D1		P13	P14	P15	P16	D2		P17	P18	P19	P20	P21
1	Ruth	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	1	23	2	1	1	1	2	5	1	1	2	1	1	
2	Celina	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	24	2	1	1	1	1	4	2	1	2	2	2	1
3	Yacson	2	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	18	1	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	2
4	Elizabeth	3	2	3	1	2	2	2	1	2	3	1	1	23	2	2	1	2	1	6	2	2	2	1	2	
5	Roger	3	2	3	1	2	2	2	1	2	3	1	2	24	2	1	2	1	2	6	2	1	2	3	1	
6	Roy	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	28	3	1	2	1	2	6	2	1	2	2	3	
7	Yan	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	23	2	1	1	1	2	5	2	1	2	2	2	1
8	Lidia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	23	2	1	1	1	2	5	3	1	1	1	2	
9	Junior	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	25	2	1	2	1	2	6	2	2	2	2	2	1
10	Flor	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	26	3	3	3	1	2	9	1	1	1	1	1	1
11	Cesar	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	27	3	1	2	1	2	6	1	2	2	2	3	
12	Jimmy	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	15	1	1	1	1	1	4	1	1	2	1	1	
13	cesar C.	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	17	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1
14	María I.	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	18	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1
15	Mayrax	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	18	1	1	1	1	1	4	1	1	1	2	1	
16	Raúl	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	20	2	1	1	1	1	4	1	1	2	1	1	
17	Roxana	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	23	2	1	1	1	1	4	2	1	2	1	1	
18	Gladis	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	22	2	1	1	1	1	4	1	1	2	2	1	
19	Ángel	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	23	2	1	2	1	2	6	1	1	2	2	2	
20	Cleisson	2	1	1	1	1	1	2	2	3	1	1	1	17	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1
21	Ana	2	2	2	1	1	1	3	2	1	2	1	1	19	1	1	1	1	1	4	2	2	1	1	1	1
22	Yanet	2	2	2	1	1	1	3	1	1	2	1	1	18	1	1	1	1	1	4	3	1	1	1	1	1
23	Cristhian	3	1	1	1	1	3	2	2	2	1	1	1	19	1	1	1	1	2	5	3	1	1	1	1	1
24	Flor de Mría	3	3	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	23	2	2	2	1	2	7	3	2	2	3	2	
25	Alexandra	2	3	3	3	3	1	1	3	1	2	2	1	25	2	3	3	1	2	9	2	1	1	2	2	
26	Jhon	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	30	3	1	1	3	3	8	2	1	3	1	1	
27	Crizthian R.	2	2	2	1	1	2	2	2	3	1	2	1	21	2	1	1	2	2	6	2	2	1	2	1	
28	Yan Y.	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	19	1	1	2	1	2	6	2	3	1	1	1	
29	David	3	2	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	24	2	1	2	1	2	6	2	1	1	2	1	
30	Lucas	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	27	3	1	2	1	2	6	1	2	2	2	3	

Estadísticos descriptivos						
	N	o	o	Media	tip.	a
Conductas que interrumpen el	30	15	30	21.90	3.585	13.310
Conductas de falta de responsabilidad del estudiante	30	4	9	5.30	1.489	2.234
Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase	30	5	12	6.93	1.837	3.495
CONDUCTA DISRUPTIVA	30			34.13	5.952	
N válido (según lista)	30					

Puntos de Corte

	D1	D2	D3	DT
a=	19	4	6	30
b=	25	6	8	39

Estadísticos					
		ctas	ctas	ctas	UCTA
N	Válidos	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	21.90	5.30	6.93	34.13
	Desv. tip.	3.585	1.489	1.837	5.952
	Mínimo	15	4	5	25
	Máximo	30	9	12	45

INTERVALOS CONDUCTA DISRUPTIVA

	D1		D2		D3		DT	
BUENA	12	19	3	4	5	6	21	30
REGULAR	20	25	5	6	7	8	31	39
MALA	26	36	7	8	9	12	40	42

Anexo n.º 3. Instrumentos de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FICHA DE OBSERVACIÓN SOBRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE
LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE SECUNDARIA DE LA IEP
"ABRAHAM VALDELOMAR". AYACUCHO, 2015

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: (M) (F)

N.º	INDICADORES	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1	Habla sin permiso con otro(a) compañero(a).			
2	Camina por el aula sin permiso.			
3	Molesta a sus compañeros(as).			
4	Hace ruidos molestos durante la clase (tamborilea con los dedos, canta, silba, etc.).			
5	Grita en clase con o sin motivo.			
6	Hace tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase.			
7	Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente.			
8	Come en clases sin permiso.			
9	Juega durante la clase sin permiso.			
10	Usa el celular en la clase sin permiso.			
11	Desobedece abiertamente una orden del maestro.			
12	Interrumpe las clases para hacer reír o llamar la atención (payasadas).			
13	Sustraer sin permiso cosas de los demás y se las apropia.			
14	Evade clases (se ausenta indebidamente).			
15	Destruye el mobiliario del aula a propósito.			
16	Evade responsabilidades y cuando el docente las solicita, se hace el desentendido.			
17	Agrede físicamente a sus compañeros(as) dentro o fuera del aula.			
18	Utiliza lenguaje soez (groserías).			
19	Insulta a sus pares (compañeros(as)).			
20	Insulta al profesor (a sus espaldas o delante de este).			
21	Participa en juegos o tocamientos de tipo sexual.			

Ítems por dimensión de las conductas disruptivas

DIMENSIÓN	Ítems
Conductas que interrumpen el estudio	<ol style="list-style-type: none">1. Habla sin permiso con otro(a) compañero(a).2. Camina por el aula sin permiso.3. Molesta a sus compañeros(as).4. Hace ruidos molestos durante la clase (tamborilea con los dedos, canta, silba, etc.).5. Grita en clases con o sin motivo.6. Hace tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase.7. Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente.8. Come en clase sin permiso.9. Juega durante la clase sin permiso.10. Usa el celular en la clase sin permiso.11. Desobedece abiertamente una orden del maestro.12. Interrumpe las clases para hacer reír o llamar la atención (payasadas).
Conductas de falta de responsabilidad del estudiante	<ol style="list-style-type: none">13. Sustraе sin permiso cosas de los demás y se las apropia.14. Evade clases (se ausenta indebidamente).15. Destruye el mobiliario del aula a propósito.16. Evade responsabilidades y cuando el docente las solicita, se hace el desentendido.
Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase	<ol style="list-style-type: none">17. Agrede físicamente a sus pares dentro o fuera del aula.18. Utiliza lenguaje soez (groserías).19. Insulta a sus pares.20. Insulta al profesor (a sus espaldas o delante de este).21. Participa en juegos o tocamientos de tipo sexual.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA

CUESTIONARIO DE ENCUESTA SOBRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS
EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO "C" DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA IEP "ABRAHAM VALDELOMAR", AYACUCHO – 2015

Cuestionario

Estimado(a) estudiante, necesitamos tu ayuda para una investigación que estamos realizando. Este cuestionario es anónimo y busca recolectar información para ayudar a mejorar el clima escolar en tu institución educativa. Con ella, ayudarás a tus compañeros y compañeras. Por eso, necesitamos que contestes con la mayor sinceridad posible, marcando con una X si durante las clases has cometido o no cada una de las conductas señaladas a continuación. Si no las tuviste, marca **Nunca**, si lo tuviste debes en cuando, **A veces** y si siempre lo tuviste, **Siempre**. Pero no dejes de marcarlo. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo único que cuenta es tu sinceridad. Recuerda que la encuesta es anónima y que nada de lo que escribas aquí será usado para perjudicarte.

Edad: _____ Sexo: (M) (F)

- 1 ¿Hablas sin permiso con otro(a) compañero(a) durante las clases?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

2. ¿Caminas sin pedir permiso por el aula durante las clases?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

3. ¿Molestas a tus compañeros(as) durante las clases?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

4. ¿Haces ruidos molestos durante las clases (tamborileas con los dedos, cantas, silbas, etc.)?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

5. ¿Gritas en clases con o sin motivo?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

6. ¿Haces tareas distintas a las asignadas por el profesor en las clases?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

7. ¿Te dedicas a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

8. ¿Comes en clases sin permiso?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

9. ¿Juegas durante las clases sin permiso?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

10. ¿Usas el celular en las clases sin permiso?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

11. ¿Desobedeces abiertamente una orden del maestro?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

12. ¿Interrumpes las clases para hacer reír o llamar la atención (payasadas)?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

13. ¿Sustraes sin permiso cosas de los demás y te las apropias?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

14. ¿Evades de clases (te ausentas indebidamente)?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

15. ¿Destruyes el mobiliario del aula a propósito?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

16. ¿Evades responsabilidades y cuando el docente las solicita, te haces el desentendido?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
-------	---------	---------

17. ¿Agredes físicamente a tus pares (compañeros) dentro o fuera del aula?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
--------------	----------------	----------------

18. ¿Utilizas lenguaje soez (groserías) durante las clases?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
--------------	----------------	----------------

19. ¿Insultas a tus pares (compañeros(as)) durante las clases?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
--------------	----------------	----------------

20. ¿Insultas al profesor a sus espaldas o delante de este?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
--------------	----------------	----------------

21. ¿Participas en juegos o tocamientos de tipo sexual durante las clases o el receso?

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
--------------	----------------	----------------



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA**

**INVENTARIO SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS
ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE SECUNDARIA DE LA IEP
“ABRAHAM VALDELOMAR”. AYACUCHO, 2015**

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: (M) (F)

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe. Hay cuatro posibles respuestas:

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN EL SALÓN**. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el recuadro que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, coloca un ASPA sobre el recuadro correspondiente y en la misma línea de la oración. Esto no es un examen, no existen respuestas correctas e incorrectas. Por favor, haz un ASPA en la respuesta de cada enunciado.

Nº	ítems	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Reconozco mis emociones y las consecuencias de estos.				
2	Conozco mis propias fortalezas y debilidades.				
3	Confío en mis capacidades y habilidades para lograr objetivos.				
4	Soy capaz de manejar adecuadamente mis emociones e impulsos conflictivos.				
5	Pienso que soy confiable; es decir, sincero e íntegro con mis compañeros(as).				
6	Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis propios actos.				
7	Soy flexible para afrontar los cambios.				
8	Me siento cómodo(a) y abierto(a) ante las nuevas ideas, enfoques e informaciones.				
9	Soy perseverante para conseguir objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.				
10	Pienso que soy capaz de lograr mis objetivos.				

11	Me esfuerzo cada día para ser el mejor.				
12	Me siento dispuesto(a) para actuar cuando se presenta la ocasión.				
13	Identifico los sentimientos y los puntos de vista de otras personas y me intereso activamente por las cosas que les preocupan.				
14	Me preocupan las necesidades de mis compañeros(as).				
15	Me gusta ayudar a mis compañeros(as).				
16	Aprovecho las oportunidades que se me presentan.				
17	Reconozco a quienes dominan y mandan en el salón.				
18	Utilizo tácticas de persuasión para convencer a mis compañeros (as).				
19	Escucho y transmito mensajes claros y convincentes cuando expongo o converso con mis compañeros (as).				
20	Acostumbro negociar y resolver conflictos o problemas entre mis compañeros(as).				
21	Pienso que puedo dirigir a mis compañeros(as) en el salón.				
22	Puedo iniciar y dirigir cambios en el salón y el colegio.				
23	Pienso que soy capaz de trabajar con los demás para lograr una meta común.				
24	Pienso que soy capaz de reunir o congrega a mis compañeros para lograr objetivos.				

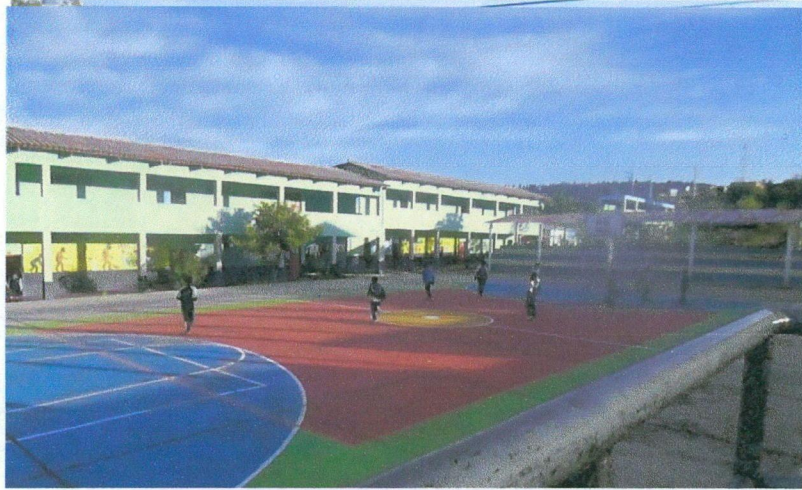
Anexo n.º 4. Evidencias fotográficas



Frontis de la IEP "Abraham Valdelomar", del distrito de Carmen Alto. 2015



Estudiantes del tercer grado "C" de la IEP "Abraham Valdelomar" resolviendo la encuesta.



Interior de la IEP "Abraham Valdelomar"