

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA EN
ADOLESCENTES DE 12 Y 13 AÑOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TULUÁ**

ALEJANDRO CASTRO JARAMILLO – Código: 20251919831

NATHALIA LÓPEZ CASTAÑEDA – Código: 2025195000

Universidad Antonio Nariño

Buga- Valle del Cauca

Trabajo de Grado

Facultad de Psicología

Semestre X

24 de Noviembre del 2023

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA EN
ADOLESCENTES DE 12 Y 13 AÑOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TULUÁ**

ALEJANDRO CASTRO JARAMILLO – Código: 20251919831

NATHALIA LÓPEZ CASTAÑEDA – Código: 2025195000

Docente

Lady Castillo Arciniegas

Universidad Antonio Nariño

Buga- Valle del Cauca

Trabajo de Grado

Facultad de Psicología

Semestre X

24 de Noviembre del 2023

Tabla de contenido

Resumen	5
Palabras Claves	5
Abstract	6
Keys words	6
Introducción	7
Planteamiento Del Problema	9
Preguntas De Investigación	13
Objetivos	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Justificación	14
Marco Teórico	17
Inteligencia Emocional	17
Teorías De La Inteligencia Emocional	20
Aptitudes Básicas Emocionales Y Sociales De La Inteligencia Emocional	22
Conducta	25
El conductismo	29
La Adolescencia	30
Características generales de la adolescencia	32
La adolescencia temprana	33
La adolescencia intermedia	34
La adolescencia tardía	35
Marco Contextual	43
Método	46
Tipo de Investigación	46
Fuentes de Información	47
Instrumentos	49
Procedimiento	51
Aspectos Éticos	52
Tabla de categorías.	55
Resultados	57
Coeficiente de correlación	80
Correlación entre estilos de crianza con trastornos de la conducta	81

Hipótesis de Correlación	81
Estadístico de prueba	81
Discusión	83
Conclusión	88
Recomendaciones	90
Bibliografía	92
Anexos	100
Anexo 1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) – Cuestionario	100
Anexo 2. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) – Manual de evaluación	101
Anexo 3. Cuestionario ESPERI – Auto informe para adolescentes de 12 a 17	102
Anexo 4. Cuestionario ESPERI – Manual evaluación BAREMOS	104

Resumen

El objetivo del presente estudio consiste en analizar la relación entre Inteligencia Emocional y conducta. Para este, se contó con la participación de 63 estudiantes entre los 12 y 13 años de edad, del grado séptimo de secundaria de la Institución Educativa Julia Restrepo sede Santa Clara situado en la ciudad de Tuluá.

El desarrollo de la investigación tuvo un diseño cuantitativo en el cual se utilizó la prueba TMMS-24 para evaluar la Inteligencia Emocional a través del análisis de subcategorías de Atención, Claridad y Reparación. Así mismo, se utilizó el test ESPERI para medir las características de posible trastorno de conductas desde la presencia/ausencia de los trastornos conductuales como Disocial, Inatención, Predisocial, Psicopatía e Hiperactividad.

Los resultados muestran que sí existe relación entre las variables de inteligencia emocional y conducta, cumpliendo así con la hipótesis planteada.

Palabras Claves

Inteligencia emocional, conducta, adolescencia, relación, trastornos conductuales, educación.

Abstract

The objective of this study is to analyze the relationship between Emotional Intelligence and behavior. For this, there was the participation of 63 students between 12 and 13 years of age, from the seventh grade of secondary school at the Julia Restrepo Educational Institution, Santa Clara headquarters located in the city of Tuluá.

The development of the research had a quantitative design in which the TMMS-24 test was used to evaluate Emotional Intelligence through the analysis of subcategories of Attention, Clarity and Repair. Likewise, the ESPERI test was used to measure the characteristics of possible behavioral disorders from the presence/absence of behavioral disorders such as Dissocial, Inattention, Predissocial, Psychopathy and Hyperactivity.

The results show that there is a relationship between the variables of emotional intelligence and behavior, thus fulfilling the proposed hypothesis.

Keys words

Emotional intelligence, behavior, adolescence, relationship, behavioral disorders, education.

Introducción

En el transcurso de este diálogo, exploraremos un análisis detallado de la relación entre inteligencia emocional y trastornos de conducta en adolescentes, esta tesis se sumerge en un panorama complejo y crucial, donde las dimensiones psicológicas y emocionales convergen para influir en la salud mental y el comportamiento de los jóvenes en etapas formativas.

La inteligencia emocional, un constructo que abarca facetas como atención, claridad y reparación emocional, se perfila como una herramienta fundamental en la capacidad de los adolescentes para comprender y gestionar sus emociones, este estudio revela que, en la población estudiada, la inteligencia emocional se manifiesta mayoritariamente en un nivel medio, destacando la necesidad de explorar cómo estas dimensiones emocionales afectan la percepción y afrontamiento de situaciones en su día a día.

El análisis de las categorías de la inteligencia emocional arroja luces sobre áreas específicas donde los adolescentes podrían enfrentar desafíos, como la atención y claridad emocional, los resultados de este estudio plantean interrogantes sobre cómo estas limitaciones pueden incidir en las interacciones interpersonales y la toma de decisiones éticas, elementos cruciales para su desarrollo personal.

La otra cara de esta investigación examina la conducta de los adolescentes, revelando un predominio de conductas externalizantes y transgresoras, los trastornos de conducta, que abarcan desde inatención hasta hiperactividad, se presentan en niveles moderados, destacando la necesidad de comprender las causas y consecuencias de estas conductas en el contexto juvenil.

La correlación significativa entre inteligencia emocional y trastornos de conducta pone de manifiesto la complejidad de esta relación, estos hallazgos respaldan la premisa de que la

inteligencia emocional influye en las manifestaciones conductuales de los adolescentes, ofreciendo una oportunidad para intervenir y desarrollar estrategias que fortalezcan estas habilidades emocionales, reduciendo así la prevalencia de trastornos de conducta.

En este contexto, esta investigación no solo proporciona una visión panorámica de la inteligencia emocional y la conducta en adolescentes, sino que también resalta la importancia de abordar estas dimensiones de manera integral, la exploración de esta interconexión entre lo emocional y lo conductual abre la puerta a intervenciones más eficaces y a la comprensión más profunda de los factores que influyen en el bienestar psicológico de los jóvenes en su tránsito hacia la adultez.

Planteamiento Del Problema

Las problemáticas relacionadas con el comportamiento adolescente están experimentando un constante aumento, de tal manera que, según lo reportado por el ICBF en 2017, más de 9,510 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 18 años fueron registrados en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, indicando un incremento del 52.33% en comparación a años anteriores.

ICBF (2017), reporta cifras alarmantes en donde Bogotá se posiciona como la ciudad con mayor índice de delincuencia juvenil con 56,853 casos, seguida de cerca por Boyacá con 5,666. Las principales incidencias están ligadas a delitos de tráfico, fabricación o porte de estupefacientes (30%), seguidos de hurto (29%). Por otro lado, el homicidio, los actos sexuales con menores de 14 años y la violencia contra servidores públicos representan cada uno un 2% y que corresponden a esos problemas de conducta anteriormente mencionados.

Uribe et al (2016) demuestran de manera concluyente que en Cali es más notable la presencia de conductas delictivas a nivel general, sin embargo, es Bogotá, la ciudad que tiene mayor presencia de conductas antisociales entre la población adolescente, siendo este comportamiento el más significativo en el país.

Las conductas disruptivas en adolescentes, además de incrementar las cifras nacionales con relación a la delincuencia, dificultan la convivencia en distintos contextos donde empiezan a observarse actos que atentan contra la sana interacción con el otro, es así como Santisteban (2020), pone de manifiesto que las conductas disruptivas representan un desafío recurrente en el ámbito escolar de Colombia. Esta idea es apoyada por Romero et al (2016) quienes afirman que la presencia de conductas disruptivas en jóvenes no solo representa un desafío para la sana convivencia escolar, sino que también tiene un impacto significativo en su aprendizaje y

bienestar emocional (Romero López, Benavides, A, Quesada, Ana, & Alvarez, G, 2016) Estas conductas, que pueden ser influenciadas por una variedad de factores biológicos y sociales (Peña-Olvera & Palacios-Cruz, L, 2011), no solo ponen en riesgo la estabilidad del individuo, sino que también pueden llevar a consecuencias más graves como la delincuencia, la deserción escolar, el consumo de sustancias psicoactivas y rupturas familiares.

Por lo que, este complejo panorama se agrava aún más cuando se considera que muchos jóvenes carecen de herramientas efectivas para el manejo emocional (Inglés, y otros, 2014) Por lo tanto, es crucial abordar estos comportamientos desde un enfoque multidisciplinario que incluya tantas intervenciones educativas como psicosociales y médicas.

Así pues, estos autores a través de su investigación, encontraron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva, física y verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional. Con lo anterior se entiende que los adolescentes que muestran altos niveles de agresividad, tanto en acciones como en palabras, y que tienden a ser hostiles o enojados, tienen menor capacidad para reconocer, entender y gestionar sus emociones y las de los demás, aspecto que se relaciona de manera directa con lo que representa la inteligencia emocional.

De la misma manera (Rizo, 2019) expone que cuando se tiene carencia de inteligencia emocional existen mayores probabilidades de adquirir conductas de riesgo tales como consumo de tabaco, alcohol, mal manejo del estrés, relaciones sexuales a temprana edad, peleas, entre otras; situaciones estas que a su vez se relacionan con la presencia de conductas disruptivas y el incremento de las cifras anteriormente mencionadas.

Pastor (2020) corrobora la idea anterior al sostener que un menor nivel de inteligencia emocional se correlaciona con un aumento en las conductas disruptivas y los conflictos en el

entorno escolar. Con relación a esto, (Ferrara, 2017) expone que una de las situaciones que más se presenta en este entorno en sujetos con conducta disruptiva, es la intimidación escolar, de tal manera que un 7,6% de adolescentes entre los 14 y los 16 años han perpetrado intimidación hacia sus compañeros, afectando en la víctima su estabilidad emocional, escolar, social y su salud mental.

Las víctimas de acoso u otro tipo de conducta, evidencian deterioro en la percepción de sí mismo y de las habilidades de interacción con el otro, llegando, en muchas ocasiones a considerar el suicidio como opción. Frente a esto es necesario mencionar que actualmente se registra un aumento alarmante en los comportamientos suicidas entre jóvenes de 15 a 25 años, además de que en el año 2020, un millón y medio de individuos llevaron a cabo actos relacionados con conductas suicidas y en la actualidad se estima que la cifra de intentos de suicidio podría ser de 10 a 20 veces mayor de lo que se reporta oficialmente, lo que representa un aumento notable en las muertes diarias por suicidio en comparación con años anteriores (Organización Mundial de la Salud, citada en Hernández y Villareal, 2015),

Ahora bien, para el caso de Colombia, según las estadísticas del estudio de Salud Mental, el suicidio consumado ocupa el preocupante cuarto lugar entre las causas de muerte más comunes en adolescentes de 12 a 15 años. Las cifras proporcionadas por el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2022) y el Instituto Nacional de Salud (2022), mencionan que Colombia ha experimentado más de 2,060 suicidios y 32,719 intentos de suicidio en niños, niñas y adolescentes entre los años 2015 y 2022.

Los informes presentados anteriormente, evidencian que, en julio de 2022, se reportaron 179 suicidios en niños, niñas y adolescentes con edades entre los 6 y 17 años. Esto representa un

incremento del 13% en comparación con el mismo período del año anterior. Estos datos generan una creciente preocupación en el país con respecto a la salud mental de los menores.

De esta manera y continuando con esta línea de pensamiento sobre el suicidio, la Universidad del Valle (2012) sostiene que a medida que la inteligencia emocional se ve más afectada en las poblaciones juveniles, el riesgo de comportamientos suicidas, como intentos, ideación o suicidio consumado, se incrementa significativamente.

Con relación a lo anterior, es necesario resaltar que, según el DANE (2021), los menores de 5 a 13 años presentan el maltrato físico, psicológico y sexual en el entorno escolar como los principales motivos de los intentos suicidas. Esto subraya de manera contundente cómo las conductas disruptivas en el aula, tienen una incidencia sobre la salud emocional de niños y jóvenes, los cuales, al carecer de inteligencia emocional suficiente, pueden contemplar el suicidio. Esta situación motiva a buscar alternativas para la disminución de las conductas que atentan contra el bienestar del otro a fin de garantizar una interacción saludable entre los escolares.

Los docentes y directivos de la Institución Educativa Julia Restrepo, sede Santa Clara, donde se lleva a cabo el presente estudio, han expresado de manera reiterada su preocupación por diversas situaciones que parecen estar en aumento dentro de la institución, particularmente en los grados séptimos. Entre las problemáticas que más les inquietan se encuentran las conductas violentas y disruptivas en algunos jóvenes y con ello, las afectaciones que pueda haber entre las víctimas.

Es así como dentro de la Institución, en búsqueda de estrategias tendientes a disminuir o prevenir estas situaciones, se han empezado a generar acciones de fortalecimiento de la inteligencia emocional. Con base en ello surge como pregunta de investigación, la siguiente:

Preguntas De Investigación

¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y conducta en adolescentes de 12 y 13 años de la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara de la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación entre inteligencia emocional y conducta en adolescentes de 12 y 13 años pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara.

Objetivos específicos

- Caracterizar la inteligencia emocional en adolescentes de 12 y 13 años, pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara de Tuluá, Valle del Cauca.
- Identificar la conducta en adolescentes de 12 y 13 años, pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara de Tuluá, Valle del Cauca.
- Establecer la relación que existe entre inteligencia emocional y conducta en adolescentes de 12 y 13 años, pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara de Tuluá, Valle del Cauca.

Justificación

La inteligencia emocional (IE) en la etapa adolescente emerge como un pilar esencial para el desarrollo integral en una cantidad de contextos donde los jóvenes se desenvuelven, englobando esferas educativas, familiares, sociales e incluso interpersonales.

Dicho aspecto (IE), se caracteriza por su habilidad para incentivar la auto-motivación, persistir en objetivos a pesar de posibles desafíos, regular impulsos, posponer gratificaciones, gestionar estados emocionales, prevenir que la angustia interfiera con el razonamiento lógico y fomentar la empatía y confianza hacia los demás (Goleman, 1999) Por tanto, se torna esencial explorar cómo esta inteligencia emocional se manifiesta en los adolescentes, ya que ello arroja luz sobre sus conductas, ofreciendo una comprensión más profunda de cómo se desarrolla su repertorio de emociones ante situaciones cotidianas.

En un análisis más profundo, la IE adquiere relevancia en relación a la conducta social en adolescentes, como señalan Salguero et al (2011), estas emociones no solo orquestan cambios fisiológicos y cognitivos, sino también desempeñan un papel fundamental en la conducta y la toma de decisiones necesarias en los escenarios interpersonales.

De esta manera y aportando sustento a este enfoque crítico, estudios de Mayer et al (2008) corroboran conexiones notables entre la Inteligencia Emocional (IE) y el ajuste personal y social, con base en lo que surge entonces la premisa de esta capacidad, que se conecta con una competencia conductual enriquecida y una menor inclinación hacia estrategias interpersonales negativas, como señalan Salguero et al (2011).

Por lo tanto, resulta imperativo destacar la trascendencia de la inteligencia emocional en el ámbito de la salud mental, tomando como base lo expresado por la Universidad del Valle (2012), la menor influencia de la inteligencia emocional en poblaciones juveniles se relaciona con un riesgo disminuido de conductas suicidas, dicho enfoque se sustenta en Ahumada (2011), quien establece que elevados niveles de inteligencia emocional están ligados al equilibrio emocional y salud mental. Así, un fortalecimiento en la inteligencia emocional se traduce en menores tendencias hacia problemas de salud mental, ansiedad, depresión, estrés y conductas potencialmente adictivas o suicidas.

Ahora bien, con base en lo anteriormente dicho y contextualizándolo con la población destacada en el presente objeto de estudio, se tiene que la relevancia de la inteligencia emocional se revela a través de programas auspiciados por UNICEF, enfocados en adolescentes de 11 a 13 años. Estos programas subrayan la maestría emocional como una herramienta importante y cardinal en el desarrollo juvenil, considerando sus necesidades específicas y creando alternativas positivas para la salud mental y física.

No menos importante es la influencia de la inteligencia emocional en la conducta adolescente dentro del contexto escolar, en el que se centra esta investigación. Ejemplificando esta relación vital, la ley 1620 del 15 de marzo de 2013 instituye un sistema nacional de convivencia escolar, abordando el manejo emocional como una capacidad esencial para actuar en sociedad. Reconoce así a los adolescentes como titulares de derechos que merecen salvaguardias integrales y priorizadas para una convivencia escolar sana.

Para fortalecer esta postura, es crucial recalcar que la adolescencia exige un replanteamiento y desarrollo de competencias emocionales. Consecuentemente, es fundamental nutrir una educación emocional desde temprana edad para propiciar este proceso.

De esta manera, la presente investigación puede convertirse en un punto de partida para el planteamiento de nuevas estrategias de formación conductual y como ejemplo para orientar a las Instituciones Educativas, padres de familia o acudientes, acerca de la importancia de modelos de manejo emocional en los adolescentes y más cuando estos se encuentran inmersos en contextos sociables complejos.

Por lo tanto, cobra relevancia ya que intenta responder a una de las necesidades de la Sede Santa Clara, donde el principal interés es el de disminuir conductas en niños y adolescentes que afectan la relación con el otro y consigo mismo. Los resultados de la investigación pueden entonces relacionar una posible causa de las situaciones presentadas, aspecto que puede entonces sugerir intervenciones que exploren nuevos y más efectivos componentes.

De igual manera el trabajo realizado permite explorar la inteligencia emocional como una herramienta para la intervención de estos conflictos de tal manera que puedan trascender y aportar al contexto educativo de la institución en cuestión y a la sociedad de manera general.

Los cuales pueden ser más efectivos para superar la preocupación de que a mayor inteligencia emocional, mejores conductas, que de configurarse como algo certero, podría ser el inicio de un programa que permita a la Institución ayudar a disminuir conductas que actualmente perjudican a la población infantil y adolescente de la misma, no desde un ámbito punitivo como suspensiones y castigos, sino desde el fortalecimiento del manejo emocional, aspecto que seguramente pueden trascender a otros espacios siendo entonces, una oportunidad para mejores relaciones interpersonales presentes y futuras.

Así pues, contribuye al planteamiento de nuevas estrategias con el fin de disminuir conductas problemáticas de los escolares, ya que desde la institución no se ha logrado dar respuesta a la necesidad de formar las emociones, así mismo no hay un estudio contundente que

pueda mostrar a los padres de familia y acudientes la importancia de ser modelos de manejo emocional. Así pues, los resultados del estudio pueden convertirse en una base para el planteamiento de nuevas estrategias de formación conductual.

Marco Teórico

El presente estudio se instaura dentro de la línea de investigación “Grupo: Esperanza y vida – Categoría B 1. Hombre, Mujer y Sociedad” de la universidad Antonio Nariño. Dentro de este se abordarán temáticas fundamentales tales como: Inteligencia emocional, conducta y adolescencia los cuales son importantes para dar sustento al presente objeto de estudio.

Inteligencia Emocional

La definición ofrecida por la Real Academia Española (RAE, 2021) en su edición de 2023, aborda la inteligencia emocional como la "Capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás", establece una premisa básica pero limitada en su alcance. Desde un punto de vista crítico, esta definición parece encerrar la inteligencia emocional en una caja estrecha, ignorando la complejidad y la profundidad que esta facultad realmente implica.

Es por ello que, desde una perspectiva psicológica, es crucial ir más allá de esta delimitación y explorar las dimensiones subyacentes que conforman esta habilidad esencial para la adaptación y el bienestar humano. Sin embargo, este imperativo lleva a una pregunta clave: ¿Es la inteligencia emocional un concepto estático o una habilidad que se puede desarrollar y perfeccionar?

Goleman (Goleman, 1999) amplía y profundiza la noción, captura la esencia de la inteligencia emocional al describirla como la "Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las emociones." Aquí, se destaca la interconexión entre la autorreflexión, la comprensión interpersonal y la autorregulación emocional. La inclusión de la "motivación" es especialmente significativa porque añade una dimensión dinámica al concepto. No se trata solo de reconocer y controlar emociones, sino también de dirigir las hacia objetivos constructivos. Esta perspectiva invita a un análisis psicológico más profundo sobre cómo estas capacidades pueden influir en la conducta del sujeto y las relaciones que se establecen en diferentes contextos.

En consonancia con lo anterior, (Peter Salovey, 1995) contribuyen al subrayar la importancia de comprender y gestionar las motivaciones e impulsos internos en la inteligencia emocional. Esto plantea interrogantes como los siguientes: ¿Cómo se originan estas motivaciones e impulsos emocionales? ¿Cómo se interrelacionan las motivaciones con los procesos cognitivos y cómo afectan las decisiones y acciones? Desde un enfoque crítico, se podría argumentar que la inteligencia emocional no está aislada de la biología y educación. Los impulsos emocionales son, en gran medida, una interacción entre predisposiciones genéticas y experiencias vitales, lo que significa que la inteligencia emocional no es un concepto monolítico sino altamente contextual. Esta definición permite plantear la intrincada interacción entre lo emocional y lo cognitivo en la experiencia humana.

Por otra parte, la perspectiva de (Bar-On, 2018), al concebir la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que impactan la capacidad general para afrontar demandas y presiones del entorno, amplía el enfoque más allá de lo individual para considerar cómo estas habilidades se extienden a contextos sociales y ambientales. Esta visión es especialmente

relevante en el mundo actual, donde los desafíos son cada vez más complejos y globales; incita a pensar cómo la inteligencia emocional puede ser un pilar en la toma de decisiones éticas y sostenibles. Desde una mirada psicológica, esto suscita reflexiones sobre cómo las competencias emocionales pueden influir en la adaptación a situaciones desafiantes y en la resiliencia en entornos cambiantes.

La inteligencia emocional, posee varios componentes, siendo uno de ellos la capacidad para enfatizar en la escucha activa y la sintonización con señales emocionales en la comunicación (Guillera, 2006) esta habilidad hace parte de la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional. y aporta a la mejora en la calidad de las relaciones interpersonales, promueve la empatía y fomenta una comprensión más profunda entre individuos. Conocer este componente, plantea el desafío de evaluar la capacidad del sujeto actual para una escucha activa, siendo que hace parte de una era digital donde la comunicación cara a cara se vuelve cada vez más escasa.

Otros componentes de la inteligencia emocional, son planteados por (Extremera, 2002) quienes mencionan que hacen parte de esta la percepción, expresión, facilitación y regulación emocional, las cuales proporcionan un marco detallado para comprender sus múltiples facetas. En última instancia, este enfoque permite desentrañar las complejidades y matices de la inteligencia emocional, pues permite visualizar que más allá de ser simplemente la identificación de emociones, esta habilidad abarca procesos cognitivos, interacciones sociales, regulación emocional y adaptación al entorno. Su comprensión profunda y aplicación eficaz puede tener un impacto significativo en la salud mental, las relaciones y la capacidad de enfrentar los desafíos de la vida. Esto subraya la urgencia de incorporar la inteligencia emocional en la educación y la

formación profesional para preparar individuos más resilientes y conscientes en un mundo en constante cambio.

Teorías De La Inteligencia Emocional

La noción de Inteligencia Emocional abarca la intrincada habilidad inherente a los seres humanos de reconocer, comprender y gestionar sus propios sentimientos y emociones, al mismo tiempo que emplean estas facultades de manera fructífera, valiéndose de destrezas, actitudes y aptitudes que ejercen una profunda influencia sobre la conducta del individuo. Un enfoque psicológico permite desentrañar con mayor profundidad este fenómeno, arrojando luz sobre su papel crucial en la configuración del comportamiento adolescente y su capacidad para forjar conexiones significativas con el entorno circundante.

Un análisis crítico de la evolución de las teorías emocionales añade una perspectiva enriquecedora al concepto de Inteligencia Emocional. Siguiendo una trayectoria histórica, se encuentra en las investigaciones de (Lange, 2020) un pionero esbozo de las emociones como manifestaciones físicas arraigadas en estímulos específicos. De acuerdo con esta premisa, las emociones resultan de cambios corporales concomitantes, estableciendo un vínculo confuso entre el cuerpo y la experiencia emocional. Esta perspectiva resalta la importancia de la conciencia somática en la interpretación de los estados emocionales, insinuando que las emociones son una especie de decodificación del cuerpo respecto a las variaciones que experimenta.

Sin embargo, las investigaciones de (Bard, 1938) aportaron una dimensión adicional a esta interacción entre el cuerpo y las emociones. Su enfoque sugiere que las reacciones

fisiológicas y las emociones no solo están íntimamente conectadas, sino que también se representan simultáneamente. En este sentido, se sostiene que la percepción conjunta de estas dos facetas es esencial para una experiencia emocional completa y rica. Desde una perspectiva psicológica, esto subraya la naturaleza holística de las emociones, tejiendo un tapiz complejo en el que los aspectos físicos y emocionales se entrelazan.

Tomando en consideración lo mencionado, es esencial que el ser humano aprenda a reconocer sus emociones no solo a nivel mental, sino también a través de las respuestas físicas de su cuerpo. Esto se debe a la estrecha relación que existe entre el cuerpo y las emociones. En momentos de ira, por ejemplo, una persona puede no entender las reacciones físicas que experimenta. Por lo tanto, esta teoría sugiere que, en la medida en la que el sujeto se familiariza con su cuerpo, puede obtener un entendimiento más profundo de sus emociones.

No obstante, la teoría cognitiva introdujo una dimensión de discernimiento adicional en la ecuación emocional. Esta perspectiva argumenta que el juicio sobre una situación desempeña un papel central en la generación de una experiencia emocional. En otras palabras, no es simplemente la respuesta física o la percepción simultánea lo que determina la emoción, sino la interpretación cognitiva de la situación en cuestión. Este enfoque psicológico concede una mayor agencia a la mente en la génesis de las emociones, acentuando la influencia del proceso de pensamiento en la experiencia emocional de un individuo.

Siguiendo con esta línea de teorías de la inteligencia emocional y en pro de acercar más la temática de la presente investigación, es pertinente hablar de las categorías que plantea la Prueba TMMS-24, las cuales resaltan el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes, estas son:

- Atención: Capacidad de atender a los sentimientos de forma adecuada

- Claridad: Capacidad de comprender de manera adecuada los estados emocionales
- Reparación: Capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada

Estas categorías permiten ver un desarrollo de la inteligencia emocional, desde tener la capacidad de atender a las emociones, a su vez de comprenderlas y regular los estados emocionales, mostrando así un progreso adecuado del manejo emocional.

En conclusión, el concepto de Inteligencia Emocional, desde una mirada psicológica crítica, se erige como un complejo entramado de interacciones entre los aspectos somáticos, cognitivos y emocionales, aspectos estos que son fundamentales en el proceso de evaluación de esta variable.

Aptitudes Básicas Emocionales Y Sociales De La Inteligencia Emocional

Goleman (Goleman, 1999) se destaca como un autor que profundizó sobre el tema de la inteligencia emocional. Fue él mismo quien planteó unas aptitudes básicas emocionales y sociales que conforman la inteligencia emocional, estas son: El autoconocimiento, el autocontrol o autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

En primer plano, para Goleman (Goleman, 1999) el autoconocimiento es una de estas facultades intrínsecas de la inteligencia emocional, abarca la capacidad de discernir, en un nivel emocional, las sensaciones experimentadas en cada instante. Esta percepción interna, acompañada por una confianza sólida en el ser propio, constituye el cimiento para una toma de decisiones encaminada hacia el propio bienestar y desarrollo.

Dentro del alcance del autoconocimiento, emergen dos elementos cruciales que contribuyen a su desarrollo óptimo: la conciencia emocional y la autoevaluación. La conciencia

emocional se orienta hacia la identificación directa de cómo las emociones inciden en el desempeño y en la capacidad de tomar decisiones de cada individuo. Por otro lado, la autoevaluación se manifiesta como un discernimiento genuino de los propios límites y fortalezas internas, junto con la disposición para el aprendizaje y la mejora constante a partir de las experiencias (Goleman, 1999).

En la misma línea, el autocontrol o autorregulación emerge como otra aptitud básica de la inteligencia emocional. Siguiendo la perspectiva de (Goleman, 1999), se refiere a la habilidad de gestionar las emociones de manera que funcionen como impulsores en la consecución de tareas y actividades, en lugar de actuar como obstáculos. Además, esta aptitud destaca la capacidad de inducir deliberadamente emociones no solo positivas, sino también negativas, con el propósito de obtener beneficios interpersonales.

Según (Goleman, 1999), el autocontrol, dentro de su marco, engloba tres elementos esenciales para su manifestación ideal: 1. El autodomínio, que engloba la habilidad de manejar eficazmente emociones y pulsiones perjudiciales; 2. Confiabilidad, que subraya la importancia de la responsabilidad y la integridad en las interacciones interpersonales, englobando características como la honestidad y la autenticidad; y 3. Adaptabilidad, que se refiere a la flexibilidad necesaria para encarar cambios abruptos en el entorno, habilitando una respuesta hábil a los desafíos emocionales inherentes a dichos cambios.

Así mismo, la motivación en el contexto de la inteligencia emocional se manifiesta como el motor que aprovecha las inclinaciones profundas del individuo para dirigir y progresar hacia objetivos predefinidos. En este marco, se identifican tres pilares que contribuyen a una motivación efectiva: el afán de triunfo, que se enfoca en una mejora constante con la mira puesta

en objetivos resaltantes; el optimismo, que se nutre de la esperanza y la persistencia hacia el éxito, orientándose a maximizar la productividad y la persistencia; y el compromiso, que implica una adaptación flexible sin perder de vista los objetivos personales en pos de un bienestar colectivo, asumiendo la responsabilidad de las decisiones y emociones.

En un segundo plano, se revelan las aptitudes sociales básicas que complementan la inteligencia emocional. La empatía como habilidad clave, abarca la capacidad de percibir las emociones de los demás y comprender diversas perspectivas, permitiendo establecer una afinidad sólida con el círculo social de cada individuo. En este contexto según lo dicho por Goleman (Goleman, 1999), diversas habilidades interrelacionadas emergen: comprender a los demás, que involucra la interpretación precisa de los sentimientos ajenos para lograr una comprensión profunda de sus preocupaciones; orientación hacia el servicio, que se traduce en anticipar, satisfacer y reconocer las necesidades de los demás; y ayudar al desarrollo ajeno, que se refiere a la percepción de las necesidades de crecimiento en otros y la capacidad de fomentar adecuadamente sus aptitudes.

Las habilidades sociales, otro pilar de la inteligencia emocional, se enraízan en la amistad y el trabajo en equipo, exigiendo una apertura a intercambios emocionales y la interpretación precisa de señales interpersonales. Estas habilidades engloban aspectos esenciales como la influencia, que representa la aplicación positiva de tácticas sociales persuasivas; la comunicación, una habilidad que abarca la escucha activa y la transmisión efectiva de mensajes claros; el manejo de conflictos, que se refiere a la comprensión y resolución oportuna de desacuerdos; el liderazgo, que implica guiar e inspirar a otros en forma individual o grupal; el establecimiento del cambio, que comprende la variación emocional y social en individuos y/o grupos; la colaboración y cooperación mutua, que se refiere a trabajar en equipo para lograr

metas colectivas; y finalmente, las habilidades en equipo, que se centran en destrezas grupales para alcanzar objetivos colectivos (Goleman, 1999).

En suma, el estudio de la inteligencia emocional según lo destacado por (Goleman, 1999), se erige como un campo intrincado que abarca aptitudes fundamentales en el ámbito emocional y social. A través de un análisis detallado y una visión crítica, se revela una red interconectada de habilidades y capacidades que influyen profundamente en el comportamiento, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales de los individuos. La comprensión de estas aptitudes se posiciona como un vehículo esencial para fomentar un mayor bienestar emocional y social en la vida cotidiana.

Así pues, es importante resaltar la relevancia de la inteligencia emocional para lograr diferentes aspectos positivos y metas en la vida, además de permitir desempeñar y labrar de manera adecuada muchas aptitudes básicas, tanto independientes como colaborativas en cada persona.

Conducta

La definición ofrecida por la Real Academia Española (RAE) dentro del campo de la psicología es “conjunto de acciones con que un ser vivo responde a situaciones” (RAE R. A., 2022); Asimismo Watson menciona que para él la definición de conducta “es una actividad reflejada aprendida sobre la base de unos pocos reflejos congénitos o incondicionados” (Watson, 1961), entendiéndose así como que la conducta es una actividad la cual es aprendida con base a experiencias o reflejos incondicionados; a su vez (Watson, 1961) comparte así un paralelismo de que el hombre es como una maquina natural y orgánica, la cual se encuentra lista para montar y

funcionar, permitiendo así entender como la conducta es una acción involuntaria lista para emerger gracias a las situaciones del entorno.

Estas definiciones, aunque son fundamentales, podrían considerarse limitadas desde una perspectiva contemporánea, ya que la conducta es también moldeada por factores internos como la cognición y las emociones, donde la familia, como eje fundamental, tiene su papel de relevancia.

Es así como, (Torrente, 2005) mencionan que la familia es uno de los pilares más importantes y de mayor influencia en el desarrollo de un menor de tal manera que sus pautas de crianza constituyen un factor de protección o de riesgo en el desarrollo de conductas ilícitas en el futuro. Algunas de las prácticas que mayor incidencia tienen en una conducta ilícita en el menor son: la criminalidad parental, el maltrato infantil, pautas educativas inadecuadas, eventos familiares muy estresantes y marginación socioeconómica.

La anterior visión deja un gran peso sobre la familia, aspecto que recalca e invita a tener sumo cuidado a la hora de conformar una, ya que son muchos los factores, tanto positivos y/o negativos que pueden incidir e influenciar el desarrollo del menor.

No obstante, si bien es cierto que las familias tienen importantes funciones, entre ellas la de la formación de la conducta, es claro que a pesar de ellas, se presentan conductas poco ajustadas a lo esperado por la sociedad. estas conductas, conocidas como desadaptadas, son definidas por (Sarason, 2006) como patrones emocionales, intelectuales y de acción considerados patológicos por una o más razones, tales como: ocurrencia infrecuente, violación de las normas, ocasionar aflicciones, incapacidad o disfunción personal, y se resalta lo impredecible de estos aspectos; lo anterior indica que a pesar de la relevancia de la familia en el desarrollo de una adecuada o mala conducta; la sociedad y el entorno son un principal impulsor a la hora de

desarrollar en el menor conductas, más aún conductas desadaptativas, ya que estos generan escenarios que permiten el desarrollo impredecible de estas conductas.

Asimismo, este autor (Sarason, 2006) considera que la adaptación de una persona se basa en dos factores fundamentales: las características personales (habilidades, actitudes, condiciones físicas) y la naturaleza de las situaciones que deben enfrentar (conflictos naturales, desastres naturales etc.).

Por lo tanto, la unión de estos factores tiene como consecuencia “la capacidad o incapacidad que tiene una persona para modificar su conducta en respuesta a los requerimientos del ambiente en constante cambio”. Lo anterior menciona los aspectos claves para que una conducta se logre dar de manera adaptada o desadaptada al entorno, teniendo así características tanto personales como del entorno, las cuales partiendo de la forma en que estas dos coexistan juntas en el individuo, generan como consecuencia conductas adaptativas o desadaptativas.

(Sarason, 2006) Mencionan que al momento de hablar de una conducta desadaptada se afirma que “existe un problema, el mismo que puede estar ligado a la vulnerabilidad del individuo, su capacidad para afrontar la situación o el estrés excepcional en el ambiente” dada la influencia de los dos factores antes mencionados que generan la respuesta a los cambios.

Siguiendo con esta misma línea de conducta desadaptada y con ánimo de darle un propósito más aproximado a la presente investigación, es pertinente conocer sobre trastornos de la conducta.

El DMS-V explica que el trastorno de la conducta se caracteriza por tener patrones repetitivos y persistentes de comportamientos que no respeten los derechos básicos, las normas o reglas sociales propias de la edad, manifestándose con la presencia de por lo menos tres de los quince criterios diagnósticos en los últimos doce meses (APA, 2013), lo anterior explica que el

trastorno de la conducta son comportamientos fuera de lo normal, con énfasis de el no cumplimiento de normas, reglas y demás factores predominantes para la edad de la persona.

Fernández hace referencia a los trastornos de conducta como un patrón comportamental persistente, repetitivo e inadecuado a la edad del menor, que se caracteriza principalmente por el cumplimiento de las normas sociales básicas de convivencia y la oposición a los requerimientos a las figuras de autoridad, generando un deterioro significativo en las relaciones familiares y sociales (Fernández, 1999)

Lo anterior permite tener una visión clara sobre que es trastorno de la conducta y cómo influye en la cotidianidad de quien lo padece, ahora bien el test ESPERI menciona 5 categorías relevantes a la hora de hablar de trastornos conductuales, estos son:

- Factor Disocial o Conducta antisocial: Este se compone por conductas externalizadoras, observables, transgresoras de normas y derechos de los demás
- Factor inatención – impulsividad: Conductas características del TDAH que representan los aspectos de inatención e impulsividad, tales como no atender al llamado, divagar con facilidad, conducta repentina ante estímulo.
- Factor Pre Disocial: Este cuenta con componentes del factor Disocial, pero en menor impacto y se caracteriza por conductas de agresión y exclusión hacia otras personas.

- Factor Psicopatía: este se compone por aspectos como ausencia de empatía, egocentrismo y culpabilidad
- Factor Hiperactividad: Este factor reúne los tres componentes del TDAH, caracterizado por una actividad excesiva e inapropiada (Arias, 2009)

Estos factores son determinantes para la presente investigación ya que muestra trastornos de conducta, los cuales plantean una problemática dentro del campo de la psicología, cómo intervenir y encontrar el origen de estas conductas.

Lo anterior permite indagar en esa metodología para encontrar la causa de estos trastornos conductuales desde el conductismo, mostrando así una opción de conectar el manejo del ser humano desde su interior, desde su vivencia y emociones, con los problemas de la conducta.

El conductismo

La conducta como tal, ha sido ampliamente estudiada por el conductismo, filosofía de la ciencia del comportamiento humano. Para (Skinner, 1974) uno de sus principales expositores, la conducta ha sido estudiada a partir de dos corrientes metodológicas:

- Conductismo metodológico: Esta corriente sostiene que los hechos mentales son inobservables, ya que es imposible que dos o más puedan estar de acuerdo sobre lo que sucede en el mundo de las cogniciones. Centra su objeto de estudio en la conducta observable (Skinner, 1974)

- Conductismo radical: su objeto de estudio es la conducta. Toma en cuenta los aspectos internos de la persona, así como el contexto cultural en el que la persona se desarrolla, pero no los considera la causa del comportamiento. El apellido “radical” significa total, haciendo énfasis en que recoge todos los aspectos de la conducta humana, tanto externos como internos, sin dejar nada fuera por ser inobservable (Skinner, 1974)

Lo anterior permite identificar también que la conducta puede haberse asociado con un elemento para su aprendizaje. Para efectos de la investigación y teniendo en cuenta el componente emocional, se contempla la tercera generación o tercer ola del conductismo, por cuanto esta se caracteriza en buscar una mejora vital, profunda y del medio de una situación malestar para generar un cambio real y permanente (Castillero, 2017)

Uno de los principales autores y en pro de aproximar más a ese relacionamiento entre emoción y conducta, se destaca Albert Ellis, Psicólogo Norte americano, padre de la terapia emotiva conductual.

Ellis sostenía que la perturbación emocional no está directamente provocada por la situación sino por la interpretación que los sujetos hacen de ella (Ellis, 1997); Esto permite entender que una perturbación de la conducta no es necesariamente ocasionada por el entorno, sino también puede ser producto del manejo interno de cada individuo.

Además, Ellis ha mencionado el relacionamiento entre conducta y emoción, planteando así que estos son producto directo de los pensamientos y creencias de cada persona (Ellis, 1997) esto en relación a la presente investigación, plantea que la identificación y cuestionamiento de pensamientos disfuncionales, los cuales generan malestar emocional y conductas problemáticas,

serviría como origen a posibles trastornos de conducta que el individuo puede padecer en un futuro.

La Adolescencia

La adolescencia es la etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia con los cambios de la pubertad y se caracteriza por profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales, muchos de los cuales conducen a crisis y conflictos. Sin embargo, es crucial señalar que la cronología es solo una medida superficial. En culturas diversas y circunstancias personales, lo que se entiende por 'adolescencia' puede variar enormemente, lo que plantea cuestiones importantes sobre cómo se conceptualiza esta etapa en la investigación y la práctica psicológica.

Siguiendo con este hilo, la Organización Mundial de la Salud generalmente acepta que la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años). Estas categorías, aunque útiles para ciertos tipos de análisis, pueden ser problemáticas si se aplican de manera universal. Las diferencias culturales, económicas y de género pueden hacer que estas fronteras cronológicas sean más permeables o incluso irrelevantes.

Avanza el debate cuando (Brin Craig, 1997, 2000 & 2001) conceptualizan la adolescencia como un periodo del desarrollo humano que generalmente se sitúa entre las edades de 11 a 20 años. Es en este periodo de edad donde se espera que el sujeto alcance la madurez biológica y sexual, y a su vez, pone en marcha el objetivo de lograr la madurez emocional y social. Aquí, es tentador centrarse solo en la madurez "esperada" y pasar por alto las variabilidades significativas que pueden surgir debido a factores como el trauma, la salud mental o las circunstancias socioeconómicas. Además, es fundamental cuestionar la idea de que la madurez emocional y social pueda realmente 'lograrse' en un marco temporal tan limitado.

En este contexto, es imperativo recordar que la adolescencia no es solo una etapa de "tormenta y estruendo," sino también una ventana de oportunidad para el desarrollo personal y el autodescubrimiento. La psicología tiene la responsabilidad no solo de entender las "crisis y conflictos" que vienen con la adolescencia, sino también de reconocer y fomentar su potencial para el crecimiento y el cambio positivo.

Es decir, la adolescencia es una etapa tanto de vulnerabilidad como de gran potencial. Las intervenciones psicológicas efectivas deben, por lo tanto, ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a esta complejidad inherente y no reducir la experiencia adolescente a un conjunto de hitos cronológicos o biológicos.

Características generales de la adolescencia

La adolescencia cuenta con una serie de características que la engloban a nivel general, y (Brin Craig, 1997, 2000 & 2001) consideran pertinente categorizarlas según su aspecto, ya sea físico, sexual, emocional y social. Es necesario hacer una pausa aquí para reflexionar sobre la simplicidad que puede implicar categorizar un periodo tan complejo y multifacético de la vida humana en simples divisiones. Este enfoque, aunque académicamente útil, puede correr el riesgo de descuidar las intersecciones críticas entre estos diversos aspectos.

En lo que respecta al aspecto físico, se observa un aumento significativo en la tasa de crecimiento, cambio en la forma y tamaño del cuerpo, y alteraciones en los procesos endocrino-metabólicos. Estos cambios no siempre se desarrollan armónicamente, lo que puede resultar en torpeza motora, trastornos de coordinación, fatiga y trastornos del sueño que, a su vez, pueden causar trastornos emocionales y conductuales transitorios. Esto nos lleva a

cuestionar: ¿están nuestras estructuras sociales y educativas adecuadamente equipadas para manejar esta falta de armonía en el desarrollo físico y emocional?

Respecto a la sexualidad, esta se empieza a desarrollar de forma notable, caracterizada por la maduración de los órganos sexuales, la aparición de los caracteres sexuales secundarios y el inicio de la capacidad reproductiva. También emergen nuevas manifestaciones y conductas sexuales, acompañadas del desarrollo de la identidad sexual. Esta esfera del desarrollo a menudo se trata con tabúes y falta de educación sexual efectiva, lo que puede tener repercusiones a largo plazo en la salud mental y física del adolescente.

Pasando a los aspectos psicosociales, estos se integran en una serie de características y conductas más o menos presentes en esta etapa, tales como la búsqueda de sí mismo y de la propia identidad, así como la necesidad de independencia. A esto se suma una tendencia a la búsqueda de grupos afines y una evolución del pensamiento de lo concreto a lo abstracto. Es precisamente aquí donde las estructuras educativas y sociales podrían desempeñar un papel más proactivo en facilitar este tipo de desarrollo, en lugar de simplemente permitir que se desarrolle de manera natural.

Por otro lado, en términos de conducta, el adolescente muestra una postura social presuntuosa en la que desarrollan el análisis, comienzan a pensar simbólicamente, formulan hipótesis, corrigen actitudes equivocadas y consideran alternativas. Es vital preguntarse hasta qué punto los sistemas educativos actuales nutren este tipo de desarrollo cognitivo crítico en lugar de sofocarlo con enfoques pedagógicos obsoletos.

Por último, (Brin Craig, 1997, 2000 & 2001) categorizan las características antes mencionadas de la adolescencia en tres subetapas: la adolescencia temprana, la adolescencia intermedia y la adolescencia tardía. Es fundamental reflexionar sobre cómo estos límites

arbitrarios pueden afectar nuestra percepción de la adolescencia y las políticas y prácticas que se derivan de ella.

La adolescencia temprana

Esta etapa inicia en la pubertad, es decir, entre los 10 y 12 años de edad. Es aquí donde se empiezan a dar cambios generalmente físicos, donde destacan su crecimiento y desarrollo.

Además, surgen cambios a nivel psicológico, ya que es en este momento cuando el adolescente ya no quiere ser tratado como un niño y comienza a tener deseos de pertenecer a aspectos mucho más adultos. Este deseo de autonomía plantea una paradoja: aunque el adolescente busca independencia, sus habilidades para tomar decisiones responsables pueden no estar completamente desarrolladas. Es un dilema que los padres, educadores y la sociedad en su conjunto deben navegar con sensibilidad y apoyo.

La aparición de cambios repentinos en comportamiento y emociones también es característica de esta etapa (Brin Craig, 1997, 2000 & 2001) Respaldan estas observaciones. No obstante, es crucial señalar que este periodo de "cambios repentinos" a menudo se patologiza o se malinterpreta como simple "rebeldía" o "fase pasajera". Esta perspectiva reduccionista podría desencadenar una falta de comprensión y apoyo adecuados para los adolescentes durante un periodo crítico de su desarrollo.

Aquí yace una de las falacias más grandes en el estudio de la adolescencia: la simplificación de un proceso extraordinariamente complejo a meras categorías y estereotipos. Por ejemplo, la idea de que todos los adolescentes son impulsivos y emocionales puede llevar a políticas y prácticas que no hacen justicia a la diversidad y complejidad de las experiencias adolescentes.

La adolescencia intermedia

Esta etapa inicia entre los 14 y 15 años de edad. Es en este momento cuando el adolescente ya posee un nivel mínimo de aceptación y adaptación de sí mismo y del entorno que lo rodea. Empieza a establecer amistades sólidas debido a la satisfacción y seguridad que esto le provoca. Es fascinante observar cómo la necesidad de afiliación y pertenencia, que es intrínseca en la naturaleza humana, se manifiesta tan poderosamente durante esta etapa. No obstante, cabe preguntar si la "seguridad" obtenida de estos círculos de amistad es siempre beneficiosa. En ocasiones, la necesidad de pertenecer puede llevar al adolescente a comprometer su propio sentido del yo, a conformarse con normas grupales que podrían ser dañinas o a ignorar su desarrollo individual en favor de la aprobación del grupo.

(Brin Craig, 1997, 2000 & 2001) Mencionan que, durante esta etapa, el menor suele dejar de lado la admiración a los roles paternos para empezar a generar grupos que posteriormente integrará en la sociedad. Aquí radica una dinámica interesante, pero a menudo problemática: la disminución del rol parental no necesariamente conlleva una disminución de su importancia. De hecho, algunos argumentan que la guía y el apoyo parental son más cruciales que nunca, ya que se produce un traspaso de influencia de la familia a pares que, en el peor de los casos, pueden tener impactos negativos.

La adolescencia tardía

Esta etapa se inicia entre los 17 y 19 años de edad. En este periodo, la mayoría de los adolescentes completan gran parte de su crecimiento y desarrollo físico, y empiezan a demostrar una mayor seguridad emocional y un manejo emocional más adecuado. Resulta intrigante cómo en esta fase se experimenta una suerte de "falsa madurez" en la que, aunque se haya avanzado mucho, aún falta consolidar habilidades esenciales para la vida adulta. Por ejemplo, la capacidad

de tomar decisiones informadas y reflexivas aún se encuentra en desarrollo, a pesar de que se toman decisiones críticas en áreas como la educación y la elección de carrera.

Es también en este periodo cuando los adolescentes toman decisiones importantes respecto a su educación y carrera futura. Sin embargo, es crucial reconocer que, aunque se asuman más responsabilidades, no necesariamente implica que se tenga un completo control de los impulsos. La brecha entre la madurez cognitiva y la madurez emocional a menudo puede generar tensiones, especialmente en áreas como la vida sexual, social, económica y familiar.

Se adquieren la totalidad de sus responsabilidades, lo que suele generar un mayor control de impulsos y una madurez más definida de la personalidad, incluso en aspectos como la vida sexual, social, económica y familiar futuras. Es preciso cuestionar hasta qué punto esta "adquisición" de responsabilidades se traduce en una verdadera madurez o simplemente en una aceptación resignada de las responsabilidades que la sociedad espera que asuman.

Concluyendo, la adolescencia no es solo una etapa de transición hacia la adultez, sino un periodo crucial lleno de contradicciones, descubrimientos y desafíos. La interacción entre la madurez emocional y los rasgos conductuales es un baile delicado, influenciado tanto por factores internos como externos. Más que una etapa para "superar", la adolescencia es una etapa para comprender y apoyar.

Los autores como (Brin Craig, 1997, 2000 & 2001) apuntan a que la adolescencia es una etapa crucial en la vida de cada ser humano, trayendo consigo cambios en diferentes aspectos, y estableciendo una relación significativa entre el manejo de emociones y rasgos conductuales. Esto nos lleva a una necesidad imperante de abordajes terapéuticos y educativos que no solo traten los síntomas, sino que también aborden las complejidades inherentes a esta etapa de la vida.

Ahora bien, a fin de tener una información actualizada acerca de las últimas investigaciones relacionadas con el tema de investigación, se revisaron antecedentes empíricos de tipo internacional, nacional y regional, los que se analizan a continuación.

Con base en todo lo anteriormente expuesto, cabe destacar que la inteligencia emocional (IE) ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones internacionales, nacionales y locales en lo que a Colombia respecta, enfocándose especialmente en cómo se relaciona con otras dimensiones psicológicas y comportamentales en adolescentes y jóvenes.

Desde la perspectiva internacional en Alicante, España, Parodi (Parodi Úbeda, Belmonte Lillo, V, Ferrándiz García, C, & Ruiz Melero, M, 2017) investigaron la conexión entre la IE auto percibida y la personalidad en estudiantes de secundaria de instituciones privadas. Utilizando instrumentos como el TEIQue-ASF, EQ-i:YV, y el BFQ-NA en 670 adolescentes de 12 a 16 años, determinaron que existe una correlación entre la IE y los factores de personalidad, Ante lo cual, desde una perspectiva psicológica crítica, es importante cuestionar si la correlación entre la inteligencia emocional y la personalidad sugiere una relación causal. ¿El desarrollo de la inteligencia emocional podría realmente llevar a cambios en la personalidad, o son simplemente dos constructos que tienden a coexistir? Este tipo de preguntas son fundamentales para diseñar intervenciones psicológicas efectivas que puedan tener un impacto duradero en el bienestar de los adolescentes.

En una dirección similar, Carrillo (Carrillo-Ramírez, Pérez-Verduzco, G, Laca-Arocena, F, & Luna-Bernal, A, 2020) en Colima, México, exploraron la relación entre la IE percibida y el auto concepto en bachilleres, encontrando que las dimensiones de la IE predicen positivamente los puntajes de auto concepto. En este sentido, es crucial considerar cómo la educación

emocional podría ser más efectiva si se integra de manera interdisciplinaria en el currículo escolar, en lugar de ser tratada como una asignatura separada. Esto podría permitir una aplicación más práctica y contextual de la inteligencia emocional en la vida diaria de los estudiantes.

España también fue escenario de otro estudio de inglés (Inglés, y otros, 2014) que analizó la relación entre la IE rasgo y varios componentes de la conducta agresiva en adolescentes. Desde una perspectiva crítica, sería relevante investigar si la baja inteligencia emocional es una causa o un efecto de la conducta agresiva. Además, ¿cómo se podrían adaptar las intervenciones para abordar específicamente las necesidades emocionales de los adolescentes con tendencias agresivas?

Mientras que, en Lima, Perú, (Rizo, 2019) identificó que fortalecer la IE puede disminuir la probabilidad de conductas de riesgo en adolescentes. Es vital considerar si las intervenciones centradas en la inteligencia emocional son igualmente efectivas en diferentes contextos culturales y socioeconómicos. Además, ¿cómo se pueden adaptar estas intervenciones para abordar las necesidades específicas de diferentes grupos demográficos?

Ecuador, por su parte, ha visto investigaciones similares; (Salazar Nieto, 2022) en Ambato encontraron una correlación positiva entre la IE y la toma de decisiones en adolescentes. y Orbea (2019), también en Ambato, determinó una relación significativa entre la IE y las habilidades sociales. Estos hallazgos plantean preguntas sobre si la inteligencia emocional podría ser un factor más importante en la toma de decisiones que otros factores cognitivos. Además, ¿cómo se podrían diseñar intervenciones que fomenten tanto la inteligencia emocional como las habilidades de toma de decisiones?

Más allá de la IE, estudios como el de (Angulo, 2012) abordaron la relación del cuerpo como generador de emociones. A su vez, (Rivera, 2015) en España, indagó sobre la arqueología de las emociones y cómo las capacidades cognitivas racionales y emocionales del ser humano influenciaron conductas fundamentales desde la prehistoria. Desde una perspectiva crítica, es importante considerar cómo la relación entre el cuerpo y las emociones podría ser mediada por factores culturales y sociales. ¿Cómo se expresan y experimentan las emociones en diferentes culturas, y qué implicaciones podría tener esto para la práctica psicoterapéutica?

En Italia, Ferrara (Ferrara, 2017) resaltó cómo comportamientos desviados en la adolescencia pueden estar relacionados con dinámicas familiares disfuncionales. Este hallazgo nos lleva a cuestionar la eficacia de las intervenciones que se centran exclusivamente en el individuo. ¿Sería más efectivo un enfoque sistémico que también incluya a la familia en el tratamiento?

En cuanto a la motivación intrínseca, (Ortega, 2021) en Barcelona, encontraron que una mayor IE se correlaciona con altos niveles de esta motivación en estudiantes universitarios. Esto plantea la cuestión de si la inteligencia emocional podría ser un factor más influyente en la motivación intrínseca que otros factores como el logro académico o las recompensas externas. Además, ¿cómo podría esto informar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior?

(Gómez & Cisneros, J, 2019) en Monterrey, México, evidenciaron que aquellos estudiantes con mayores niveles de IE tienden a tener mejor rendimiento académico. Asimismo, (Reyes & Peralta, F, 2022) en Quito, Ecuador, destacaron que una alta IE predice una comunicación más asertiva en estudiantes universitarios. Desde una perspectiva crítica, es

importante cuestionar si la inteligencia emocional es realmente un predictor del rendimiento académico o si ambos son el resultado de otros factores subyacentes, como el apoyo social o las oportunidades educativas.

Finalmente, en Chile, (Colop, 2011) halló una relación significativa entre la IE y la resiliencia en jóvenes adultos. Esto sugiere que la inteligencia emocional podría ser un recurso valioso para enfrentar adversidades, pero también plantea preguntas sobre la dirección de la causalidad. ¿La resiliencia lleva a una mayor inteligencia emocional o viceversa?

En este sentido, en Buenos Aires, Argentina, (Valencia & Zúñiga, H, 2020) establecieron una fuerte conexión entre la IE y la empatía. Desde una perspectiva crítica, es relevante preguntarse si la empatía y la inteligencia emocional son constructos que se influyen mutuamente o si uno es un subproducto del otro. Además, ¿cómo se manifiesta esta relación en diferentes contextos culturales y sociales?

Pasando al contexto colombiano, se han llevado a cabo numerosos estudios centrados en la inteligencia emocional (IE) y su impacto en distintos grupos demográficos y contextos. En Boyacá, Buitrago (Buitrago, 2019) sumergieron en un análisis que comparaba la IE de estudiantes entre 8-10 y 11-16 años. De manera similar, sería interesante explorar si la mayor destreza en el manejo del estrés y adaptabilidad en niños más jóvenes es una característica innata o si es el resultado de factores ambientales y educativos.

Y en lo que respecta a la ciudad de Bogotá, tres investigaciones ofrecieron perspectivas complementarias. Camacho (Camacho Bonilla, 2017) se enfocaron en estudiantes de segundo grado de una IED, hallando, a través de entrevistas y observaciones, una influencia significativa de la IE en la convivencia escolar. Este hallazgo plantea la cuestión de si la inteligencia

emocional es un factor más determinante en la convivencia escolar que otros factores como el entorno familiar o las políticas escolares. Paralelamente, (Cerón Perdomo, Pérez-Olmos, I, & Ibáñez Pinilla, M) estudiaron a adolescentes en bachillerato y educación superior. Desde una perspectiva crítica, sería útil investigar cómo estos índices de percepción, comprensión y regulación emocional se traducen en comportamientos y resultados prácticos en la vida de los adolescentes.

Además, (López & Mendoza, V., 2023) dirigieron su atención hacia estudiantes universitarios, concluyendo que aquellos con una mayor IE tienden a exhibir rasgos asociados con el liderazgo transformacional. Esto nos lleva a cuestionar si la inteligencia emocional es un precursor necesario para el liderazgo transformacional o si ambos constructos pueden desarrollarse de manera independiente.

A nivel regional, las perspectivas son igualmente reveladoras. En Palmira, Valle del Cauca, Torres (Torres Azcárate, Núñez Bernal, C, & Roncancio Moreno, M, 2020) analizaron la IE en ambientes educativos rurales y urbanos. En este contexto, este estudio nos hace preguntarnos si la falta de diferencias significativas en la IE entre entornos rurales y urbanos sugiere que la inteligencia emocional es un constructo universal o si hay otros factores en juego. (Cabrera G, 2020) desde Quindío, trazaron una correlación entre desregulación emocional y conducta antisocial en adolescentes en conflicto con la ley. Por lo tanto, esto resalta la necesidad de investigar más a fondo cómo la inteligencia emocional podría ser un factor de mitigación en conductas antisociales y en qué medida.

Por último, desde Medellín, (Echeverri Montoya, 2022) examinó las emociones de niños durante el confinamiento por la COVID-19. En conclusión, desde una perspectiva crítica, sería

esencial explorar cómo estos sentimientos de aburrimiento, tristeza y enojo podrían tener efectos a largo plazo en el bienestar emocional y psicológico de los niños.

Como se puede evidenciar con base en lo anteriormente expuesto, en lo que concierne al escenario académico colombiano, se han llevado a cabo numerosos estudios centrados en la inteligencia emocional (IE) y su impacto en distintos grupos demográficos y contextos. Estos estudios resaltan la importancia de una comprensión más profunda de la inteligencia emocional en diferentes culturas y entornos, lo que podría ser crucial para la adaptación de intervenciones psicológicas. Sin embargo, es crucial ser crítico acerca de cómo se miden e interpretan estos constructos en diferentes contextos culturales.

Marco Contextual

La Institución Educativa Julia Restrepo, específicamente su sede Santa Clara, constituye un actor influyente en la vida de la población residente en el barrio Alvernia, en la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca. Esta entidad educativa desempeña un papel crucial al atender a una amplia comunidad de 656 niños y jóvenes, abarcando edades que oscilan entre los 4 y los 17 años, abarcando desde el nivel de transición hasta la etapa de educación media vocacional. Cabe mencionar que esta sede se compone de cuatro instalaciones contiguas, estratégicamente distribuidas en diversas zonas del municipio. Es significativo destacar que la gran mayoría de los estudiantes que la integran pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 o 3, consolidando así su compromiso con la educación inclusiva y la equidad social.

La Institución en cuestión, como se observa en la Figura 1, se estructura en un diagrama organizativo que abarca desde la posición de máxima jerarquía, que es la rectoría, hasta roles como comités, coordinadores, docentes, y finalmente, juntas conformadas por padres y estudiantes. Los padres de los alumnos de esta Institución asumen diversas funciones en la sociedad, desempeñándose en roles que van desde el comercio hasta el hogar, pasando por trabajos en ingenios y una amplia gama de profesiones dentro del municipio.

Según los testimonios de los docentes y directivos, particularmente de la Sede Santa Clara de la misma Institución, los padres de familia se caracterizan por su involucramiento activo en el desarrollo, actividades y llamados oportunos a los estudiantes. Este respaldo incondicional proporciona una base sólida para profundizar en los temas de investigación, incluso en el ámbito social que involucra a los adolescentes en cuestión.

El impulso de esta investigación se origina en una necesidad identificada en el ámbito de la psicología educativa. Los directivos y docentes observan que un sector significativo de los adolescentes enfrenta dificultades en aspectos como la empatía, impulsividad y la capacidad para establecer relaciones interpersonales. Estos desafíos a menudo generan respuestas de agresividad y una dificultad para reconocer y gestionar sus propias emociones.

En este contexto, el propósito de esta investigación radica en explorar la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y los estudiantes adolescentes en edades comprendidas entre los 12 y 13 años, específicamente en la Sede Santa Clara de la Institución Educativa previamente mencionada. Uno de los enfoques centrales reside en las manifestaciones conductuales, las cuales ejercen un papel crucial en este análisis.

Para llevar a cabo la evaluación y el logro de los objetivos planteados En el presente objeto de estudio, se propone la utilización de dos instrumentos fundamentales. Por un lado, se empleará el cuestionario TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes. Por otro lado, se recurrirá a la prueba ESPERI, que se enfoca en la evaluación de la conducta en los adolescentes, aportando así una perspectiva integral para un análisis exhaustivo y enriquecedor.

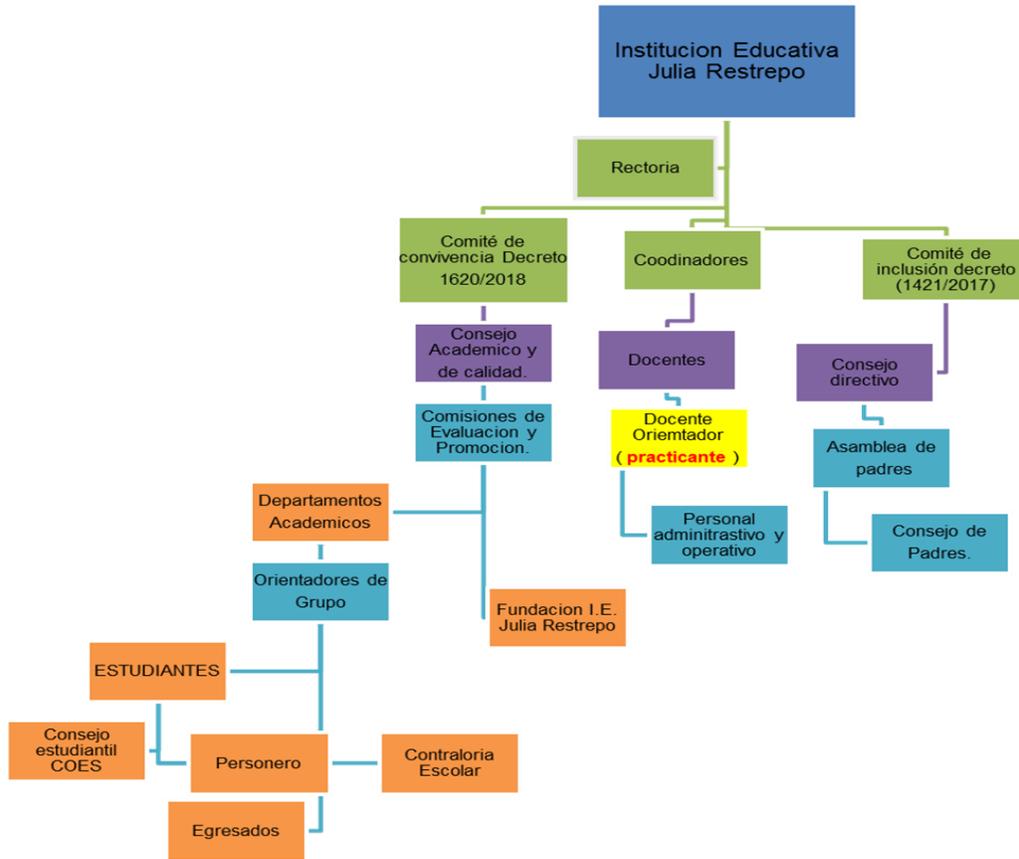


Figura 1.

Estructura Organizacional de la Institución Educativa Julia Restrepo

Nota: Institución Educativa Julia Restrepo (2023).

Método

Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativa, ya que, cómo es descrito por (Alan, 2012) corresponde a una investigación cuyo interés se centra en cuantificar la recopilación y el análisis de los datos obtenidos, tal como es el interés del presente estudio, que además tiene como instrumentos dos pruebas de carácter cuantitativo con las que se busca dar respuesta al planteamiento inicial.

Así mismo, la presente se instaura en un diseño no experimental de alcance correlacionar siendo que esta pretende establecer una relación entre dos variables trascendiendo la descripción (Hernandez, 2010) es así como en esta ocasión se pretende relacionar la inteligencia emocional con la conducta.

De otro lado, la presente investigación corresponde a un criterio epistemológico de enfoque empírico – analítico ya que esta verifica la hipótesis que se plantea provisionalmente dentro de la investigación, ya que conlleva al análisis de esta y obliga a plantear nuevas hipótesis que se acomoden a los resultados obtenidos (Sarasola, 2022)

Teniendo en cuenta que el presente estudio es de tipo cuantitativo, se definen las siguientes variables de investigación: inteligencia emocional y conducta. Las cuáles serán evaluadas en la población adolescente de 12 a 13 años pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara.

Así mismo, partiendo de las categorías antes mencionadas, se definen las siguientes variables:

- Variable independiente: Inteligencia emocional
- Variable dependiente: Conducta
- Hipótesis: La inteligencia emocional de los adolescentes entre 12 y 13 años incide, se relaciona, con la conducta.
- Hipótesis nula: La inteligencia emocional de los adolescentes entre 12 y 13 años incide, No se relaciona con la conducta.

Fuentes de Información

La población con la cual se llevará a cabo el estudio corresponde a los dos grados séptimo de la sede Santa Clara con un total de 74 estudiantes distribuidos en dos grupos siendo el primero de ellos de 38 estudiantes, divididos entre 6 hombres y 32 mujeres; y el segundo de 36 estudiantes, divididos entre 6 hombres y 30 mujeres.

Los resultados obtenidos por los instrumentos empleados son proporcionados directamente de la población a estudiar, sin intermediario alguno, constituyéndose estos como fuentes de información primarias.

De igual manera tal y como se mencionó anteriormente, esta fuente de información cuenta con una población total compuesta por 74 estudiantes de los cuales se plantea elegir una muestra finita, teniendo en cuenta la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * S^2}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * S^2}$$

Dónde:

N= Total de la población (74)

Z^a= un coeficiente de 1.96 (con una confiabilidad del 95%)

p= proporción esperada (5% = 0.05)

q= 1 - 0.05 (dando como resultado 0.95)

d= precisión 0.03 (eligiendo así el 3%).

Así pues, la muestra corresponde a 63 estudiantes, dicha muestra es elegida por conveniencia, teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Oscilar entre los 12 y 13 años de edad.
- Estar matriculado en el grado séptimo de la Sede Santa Clara.
- Se dará prioridad a casos específicos recomendados por los directivos y docentes institucionales (estudiantes que han evidenciado de manera recurrente, alteraciones de conducta).
- Deben querer participar de manera voluntaria en el estudio.
- Los padres de familia o acudientes, deben haber firmado el consentimiento informado.

Instrumentos

Se emplean como instrumentos para la evaluación y cumplimiento de los objetivos del presente estudio el TMMS-24, el cual evalúa la inteligencia emocional y la prueba ESPERI que determina rasgos de conducta desadaptativas, ambos centrados en adolescentes, su conceptualización y explicación se expresa a continuación:

En primer lugar, la prueba TMMS-24, se conceptualiza como una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que se es consciente de las propias emociones, así como de la capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE evaluadas a través de 8 ítems para cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional.

En Colombia el TMMS-24 fue validado por (Gomez, 2008), los cuales obtuvieron un Alpha de Cronbach de 0.927 para la escala total, y la totalidad siguiente de valores para estas tres subescalas: atención (0,90), claridad (0,88) y reparación (0.88); lo mencionado anteriormente indica alto porcentaje en el nivel de confiabilidad de la prueba. Para estos autores el TMMS-24 es totalmente confiable y válido con el que se puede realizar investigaciones futuras en el contexto colombiano.

En segundo lugar, el test ESPERI (Cuestionario para la detección de los trastornos del comportamiento adaptado), de María José Parellada, Javier San Sebastián y Rosario Martínez, tiene como objetivo la evaluación y detección temprana de trastornos de la conducta en los niños y adolescentes; también puede ser utilizada en diversas áreas tales como: clínica, educativa, forense y servicios sociales.

El test ESPERI considera cuatro cuestionarios, uno para niños de 8 a 11 años, otros para jóvenes de 12 a 17 años y otros dos más que responden a los padres y tutores. En este caso en particular y atendiendo al objetivo de la investigación, se aplicará el cuestionario para jóvenes de 12 a 17 años.

Así mismo, este test consta con 58 ítems para las edades de 12 a 17 años, los cuales otorgan un diagnóstico de posibles alteraciones del comportamiento entre los cuales se encuentran: Disocial, inatención-impulsividad, pre-Disocial, psicopatía e hiperactividad.

Fue validado para Latinoamérica a través de Coral Medina Gómez y Wendy Merino Jacinto en el 2017 en la ciudad de Lima, Perú; Creando el Proyecto ESPERI, esto con una primera intencionalidad de poder aplicar este instrumento en escuelas para detectar de manera temprana a los jóvenes con posibles problemas de conducta y así se realizó el primer estudio piloto con un grupo de estudiantes de 8 a 11 años y otro de 12 a 18 años matriculados en educación secundaria obligatoria, de centro tanto pública como privadas logrando así la reducción y estandarización de las preguntas utilizadas en la prueba entre 60 y 47 dependiendo del cuestionario y además de lograr un común entre todos los cuestionario de preguntas que evalúan aspectos positivos de la conducta.

Ambas pruebas y metodologías utilizadas son adecuados para evaluar las dos variables principales, es decir, la inteligencia emocional y la conducta, su relacionamiento, además de ser de carácter ideal en la población adolescente a la cual se le apunta cómo muestra en la investigación.

Procedimiento

Inicialmente se realiza el primer acercamiento a la sede Santa Clara con el objetivo de adquirir el consentimiento y permiso institucional para realizar las pruebas con la población objetivo de la investigación, se solicita a los directivos el acceso a la sede, explicando el motivo y los fines de la investigación; presentando así una solicitud firmada por la universidad Antonio Nariño, para llevar a cabo el estudio.

Una vez obtenida la autorización por parte de la escuela, se realizó el primer acercamiento a los estudiantes de séptimo de la sede para contextualizar sobre el objetivo de la investigación y solicitar su participación, además, de realizar la entrega del consentimiento informado, el cual debe ser firmado por sus tutores.

Seguidamente, se realiza la selección de la muestra a conveniencia de la investigación teniendo en cuenta cada uno de los criterios de selección antes mencionados, a su vez, se les explican las condiciones de confidencialidad y anonimato de cada resultado.

Posteriormente, se realizará la aplicación de los instrumentos en diferentes momentos, contando con un tiempo aproximado de 15 minutos para cada uno de ellos y garantizando un adecuado espacio para su realización.

La primera prueba en ser entregada será la TMMS-24 y al día siguiente el test ESPERI. En caso de que alguno de los participantes llegase a faltar el segundo día, se visitará de nuevo la institución en búsqueda de la participación de todos los estudiantes.

Finalizado el procedimiento, se recolectaron los resultados obtenidos por cada uno de los instrumentos para su respectivo análisis y evaluación.

Aspectos Éticos

La presente investigación, titulada "Relación entre inteligencia emocional y conducta en adolescentes de 12 y 13 años en una Institución Educativa de Tuluá", se desarrolla bajo un sólido y estricto marco ético que asegura la integridad de los participantes, la transparencia en los procesos y la validez de los resultados. Para ello, se toman en consideración diversas normativas y códigos éticos que rigen la investigación científica y la práctica profesional en el campo de la psicología.

Esta investigación se registrará, en primer lugar, por la Ley 1090 del 2006, la cual reglamenta las normas y principios éticos contenidos en el código deontológico y bioético de la profesión e investigaciones, incluyendo la necesidad de garantizar el bienestar de los participantes, respetar su autonomía, asegurar la confidencialidad de la información y evitar cualquier forma de daño o explotación. De la psicología en Colombia. Esta ley establece directrices fundamentales para la realización

Agregando a lo anterior, en segundo lugar se plantea otro principio a tener en cuenta, siendo este el de confidencialidad, el cual para la presente investigación es de suma importancia ya que el psicólogo tiene como prioridad guardar la confidencialidad de, en este caso, los adolescentes evaluados y los resultados obtenidos siempre y cuando estos no pongan en riesgo la seguridad del menor. (Trujillo, 2018)

A su vez, otro principio a tener en cuenta en la investigación, es el de no maleficencia, ya que es indispensable garantizar la seguridad del menor en todo aspecto, siempre con la disposición de provocar un mayor bienestar posible, evitando o disminuyendo el riesgo al daño. (Trujillo, 2018)

Al mismo tiempo, el principio de justicia es un aspecto importante a considerar, ya que este permite dentro de la investigación el trato igualitario a todos los participantes sin importar género, raza, orientación sexual o religiosa. (Trujillo, 2018)

Asimismo, se considerará la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud en Colombia. Esta resolución proporciona directrices específicas sobre la planificación, implementación y reporte de investigaciones, garantizando la calidad científica y ética de los procesos.

La ética de la investigación también se guiará por el código de conducta de la Asociación Psicológica Americana (APA), que establece principios fundamentales de integridad, respeto, responsabilidad y beneficencia en la investigación psicológica. Se asegurará que todos los procedimientos y prácticas se ajusten a las normas éticas de la APA, incluyendo la obtención de consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y la divulgación precisa de los resultados.

Adicionalmente, se atenderá a la Resolución No. 13 del 2005, que regula la ética en la investigación científica en Colombia. Esta resolución establece los procedimientos para la evaluación ética de los proyectos de investigación, asegurando que se respeten los derechos y el bienestar de los participantes.

En concordancia con las regulaciones de la Universidad Antonio Nariño, se seguirá el reglamento de conducta ética para el desarrollo y la práctica responsable de las investigaciones. Esto implica un compromiso firme de los investigadores con la honestidad, la integridad y la transparencia en todas las etapas del proceso investigativo.

Todas las medidas éticas se aplicarán en beneficio de los participantes, quienes serán plenamente informados sobre el propósito, los procedimientos y los posibles riesgos y beneficios del estudio. Se respetarán sus decisiones de participar o no participar, y se garantizará la confidencialidad de la información proporcionada. Los acuerdos establecidos en el consentimiento informado, tanto por los participantes como por sus acudientes cuando aplique, serán rigurosamente respetados en el tratamiento y uso de la información.

En resumen, esta investigación se guiará por los más altos estándares éticos, cumpliendo con las normativas legales y profesionales, y garantizando el respeto por la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes.

Tabla de categorías.

Las diferentes categorías a evaluar surgen a través de los objetivos específicos de la investigación, la cual hila el desarrollo de temáticas básicas como la inteligencia emocional y la conducta.

Estas categorías cuentan cada una con sus diferentes sub categorías, las cuales nacen a partir de las pruebas propuestas para su evaluación. Es así como la inteligencia emocional es evaluada por medio del TMMS-24 y destaca subcategorías como la atención, la claridad y la reparación, mientras la conducta, es evaluada por medio del ESPERI destacando subcategorías de conducta la Disocial, la inatención, predisocial, psicopatía e hiperactividad.

Lo anterior se sustenta cada categoría con un autor principal, el cual le da base científica a lo abordado en la presente investigación como se puede observar en la Tabla 1.

Problema de investigación			
¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y conducta en adolescentes de 12 y 13 años de la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara de la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca?			
Objetivo general			
Analizar la relación entre inteligencia emocional y conducta en adolescentes de 12 y 13 años pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara.			
Objetivo específico	Categoría	Sub categoría	Autor
•Caracterizar la inteligencia emocional en adolescentes de 12 y 13 años, pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara de Tuluá, Valle del Cauca.	Inteligencia Emocional	Atención	Peter Salovey, Jhon D. Mayer, S. L. Goldman, C. Turvey, T. P. Palfai (1995) Emotional attention, Clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)
		Claridad	
		Reparación	
•Identificar la conducta en adolescentes de 12 y 13 años, pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara de Tuluá, Valle del Cauca.	Conducta	Disocial	María del Rosario Martínez (2009). Cuestionario para la detección de los trastornos de comportamiento en niños y adolescentes ³⁴⁽⁵⁾ ,
		Inatención	
		Predisocial	
		Psicopatía	
		Hiperactividad	

Tabla 1. Problema y Objetivos

Nota: Objetivos general y específicos, categorías, Sub categorías y referencias de Inteligencia Emocional y Conducta en Adolescentes de 12 y 13 años en la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara, Tuluá, Valle del Cauca

Resultados

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados, se presentan a continuación los resultados a la luz de los objetivos de la investigación.

Inicialmente, se retoma que la muestra fue de 63 personas, todos estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Julia Restrepo, sede Santa Clara, la cual tuvo una distribución por sexo según se observa en la Tabla 2.

Tabla 2.

Frecuencia Sexo.

	Sexo	
	N	%
Hombre	12	19,0%
Mujer	51	81,0%

Nota: Distribución del sexo en la muestra de estudio, compuesta por

adolescentes de 12 y 13 años en la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara de la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca.

De acuerdo con lo anterior se puede evidenciar la diferencia entre el número de participantes, contando así con un 19% del sexo masculino y un 81% del sexo femenino.

Dando respuesta al primer objetivo específico, el cual habla de caracterizar la inteligencia emocional en el grado séptimo, se presentan en la tabla 3 los porcentajes y resultados de la categoría de atención la cual es uno de los componentes de la Inteligencia Emocional. Se puede evidenciar que los estudiantes en general prestan poca atención a las emociones, puntuando en esta un 50.8%, seguido de un 44.4% de estudiantes con una adecuada atención y con excesiva atención un 4,8%. Lo anterior quiere decir que la mayoría de los estudiantes no se encuentran en capacidad de atender sus emociones de manera adecuada.

Tabla 3.

Frecuencia de Inteligencia emocional en su categoría de atención.

IE Atención		
	N	%
Poca	32	50,8%
Adecuada	28	44,4%
Excesiva	3	4,8%

Nota: Distribución de los niveles de atención en la inteligencia emocional de los adolescentes de 12 y 13 años pertenecientes a la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

Asimismo, y para complementar la información, se puede observar dentro de la Gráfica 1 los resultados por sexo en la categoría de atención. En este destaca se destaca que 7 estudiantes de sexo masculino poseen poca atención, mientras 4 de estos tienen adecuada atención. Solo un estudiante de sexo masculino tiene excesiva atención. Con relación al sexo femenino, la misma tabla evidencia que...; dentro del género femenino se mantiene la tendencia, predominando la poca atención con 25 estudiantes, seguido de una adecuada con 24 y finalizando con 2 estudiantes puntuando en excesiva. Lo anterior expone que gran parte de los alumnos, tanto hombres como mujeres, no se encuentran en capacidad de prestarle atención a sus emociones de manera óptima.

Continuando con el análisis de la categoría claridad, la cual se refiere al nivel de comprensión que manejan los adolescentes acerca de sus emociones, se observa en la tabla 4 que predomina la poca claridad, es decir la poca comprensión emocional con un 57.1 %, seguido de una adecuada claridad con un 39.7% y con un 3,2% estudiantes con una excelente claridad.

Tabla 4.

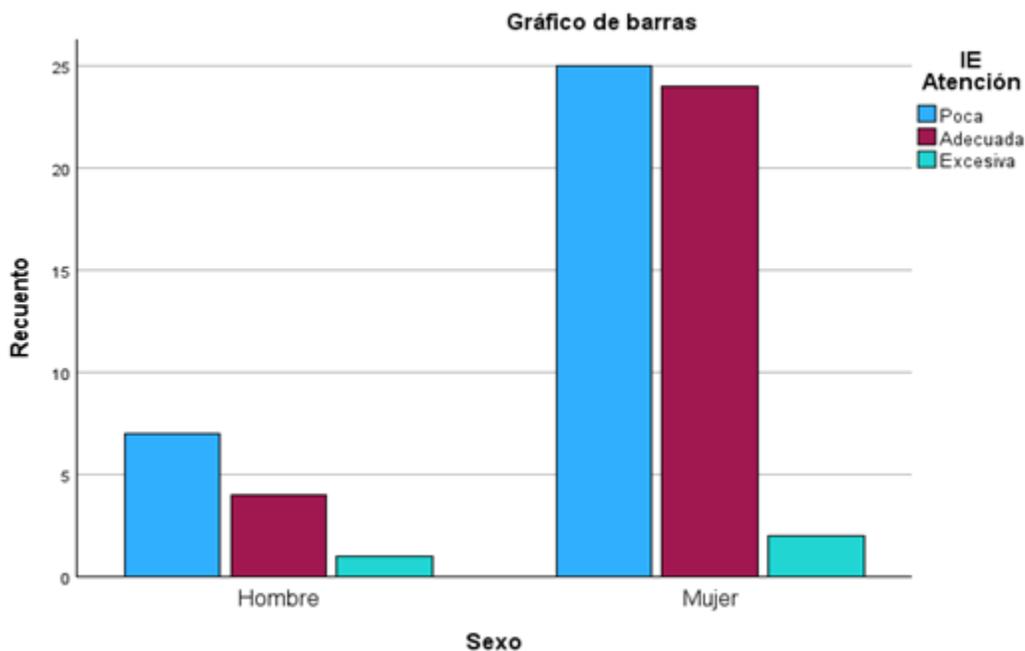
Frecuencia de Inteligencia emocional en la categoría de atención.

	Claridad	
	N	%
Poca	36	57,1%
Adecuada	25	39,7%
Excelente	2	3,2%

Nota: La tabla presenta la distribución de los niveles de claridad en la categoría de atención dentro de la inteligencia emocional de los adolescentes de 12 y 13 años en la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

Gráfica 1.

Gráfico de barras por sexo en Inteligencia Emocional Atención.



Nota: Se evidencia una mayor cantidad de mujeres en la muestra

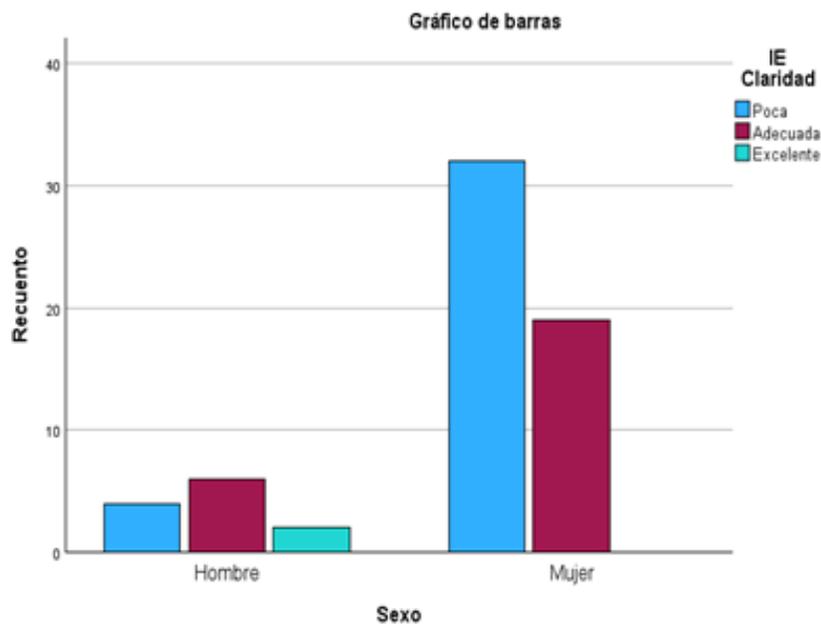
Agregado a lo anterior, se puede observar dentro de la Gráfica 2 los resultados por sexo en la sub categoría de Claridad, en el cual se refleja por el lado masculino como predomina la adecuada claridad con 6 estudiantes, seguido de un poca claridad con 4 y por ultimo 2 estudiantes con excelente claridad; por el lado femenino se presencia una variabilidad en cuanto a esta sub

categoría, ya que predomina la poca claridad con 32 estudiantes, seguido de una adecuada claridad con 19 y ningún estudiante puntuando en excelente.

Lo anterior muestra la diferencia entre sexos, por el lado masculino predomina adecuada comprensión emocional y por el lado femenino un panorama opuesto, predominando la poca comprensión, entendiéndose, así como que en esta categoría el sexo masculino tiene un manejo adecuado de la comprensión emocional mientras que el sexo femenino carece de esta comprensión.

Grafica 2.

Gráfico de barras por sexo en Inteligencia Emocional Claridad.



Nota: La Gráfica 2 un desglose por sexo en relación con la subcategoría de Claridad dentro de la inteligencia emocional en los adolescentes de 12 y 13 años de la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

De la misma forma, dando continuidad a la categoría de reparación, la cual hace alusión al nivel de regulación que tienen los adolescentes, en la tabla 5 se observa que predomina la reparación adecuada con un 50.8%, seguido con un 31.7% de estudiantes que tienen poca reparación y terminando con un 17.5% los adolescentes con una excelente reparación.

Tabla 5.

Frecuencia de inteligencia emocional en la categoría de reparación.

IE Reparación

	N	%
Poca	20	31,7%
Adecuada	32	50,8%
Excelente	11	17,5%

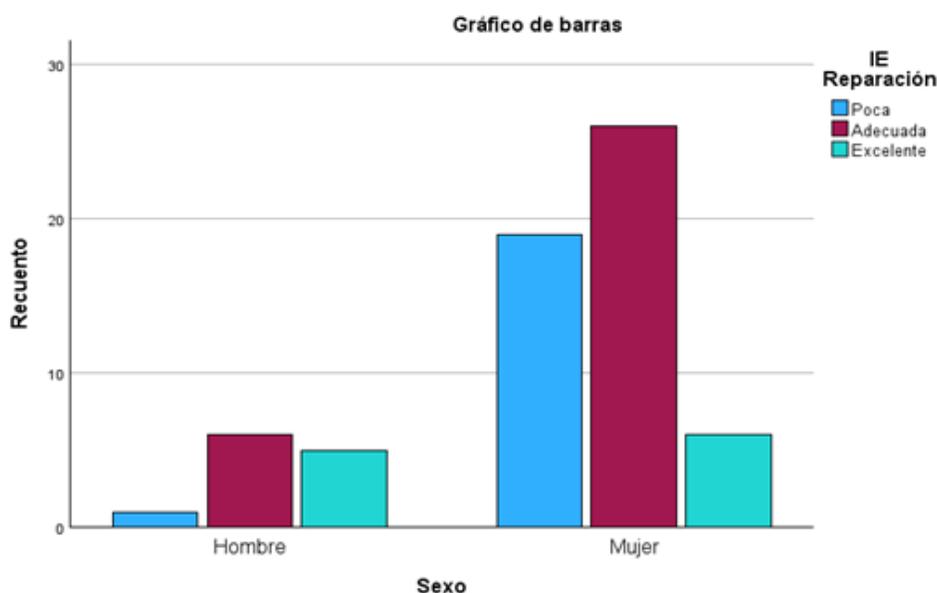
Nota: La tabla presenta la distribución de los niveles de reparación en la inteligencia emocional de los adolescentes de 12 y 13 años en la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

Aunado a lo anterior, dentro de la gráfica 3 se pueden observar los resultados por sexo en la sub categoría de Reparación, en donde por el lado masculino se refleja una leve inclinación a tener una adecuada reparación con 6 estudiantes, seguido de 5 con excelente reparación y 1 estudiante con poca reparación, por el lado femenino se observa una inclinación mucho más

predominante a una adecuada reparación con 26 estudiantes, seguido de poca reparación con 19 y 6 estudiantes con excelente reparación, lo anterior quiere decir que por el lado masculino los estudiantes tienen una adecuada regulación emocional con inclinación a excelente, mostrando así que pueden regular las emociones de forma correcta; por otro lado en las adolescentes femeninas existe una puntuación pareja a la de los hombres, pero con un leve predominio en el poco manejo de sus emociones.

Grafica 3.

Gráfico de barras por sexo en Inteligencia Emocional Reparación.



Nota: La Gráfica 3 proporciona un análisis detallado de los resultados por sexo en la subcategoría de Reparación dentro de la inteligencia emocional de los adolescentes de 12 y 13 años en la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

Siguiendo con el primer objetivo, consistente en el análisis de la inteligencia emocional de los adolescentes participantes, se exponen en conjunto las sub categorías de Atención, Claridad y Regulación desde un análisis general de sus componentes. Se puede observar en la Tabla 6, una tendencia a una IE media con 61,9%, seguido de una baja IE con 33,3% y con un 4,8% una alta IE, lo cual deja evidencia que los estudiantes no tienen un buen desarrollo dentro de la inteligencia emocional, conociendo del tema, pero sin tener las herramientas adecuadas para manejar las emociones.

Tabla 6.

Frecuencia de inteligencia emocional englobando todas las categorías.

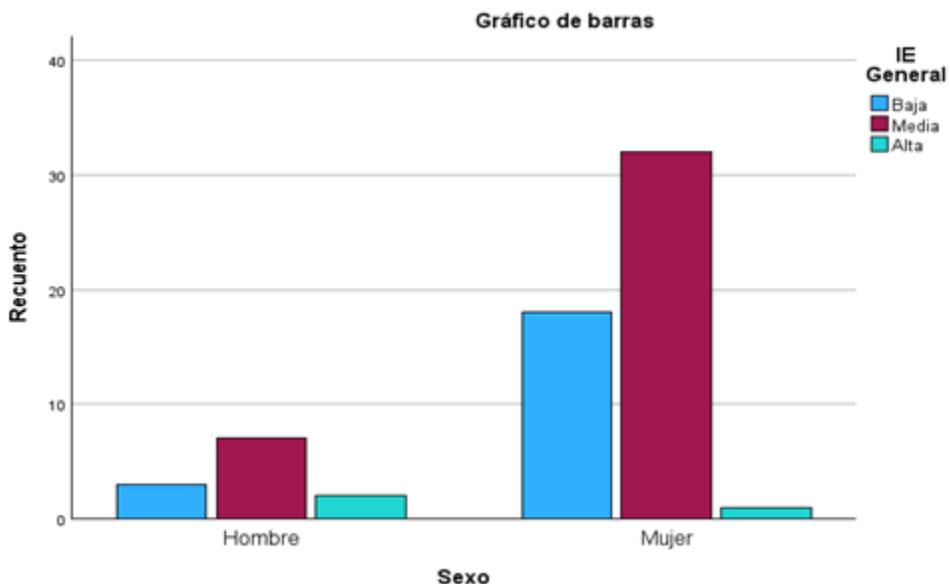
IE General		
	N	%
Baja	21	33,3%
Media	39	61,9%
Alta	3	4,8%

Nota: La tabla refleja la distribución de los niveles de inteligencia emocional (IE) general en adolescentes de 12 y 13 años de la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

En el contexto anterior, la Grafica 4 suma una vista de la inteligencia emocional (IE) desde la diferencia de sexos, donde por el lado masculino predomina la IE media con 7 estudiantes, seguido de la IE baja con 3 y con 2 estudiantes con IE alta; por el lado femenino, el panorama es similar, predominando la IE media con 32 estudiantes, seguido de una IE baja con 18 y solo 1 estudiante puntuando en una IE alta, lo anterior confirma un manejo medio de la inteligencia emocional de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, logrando entender del tema, pero sin interiorizar, sin tener las herramientas suficientes para lograr manejar las emociones.

Grafica 4.

Gráfico de barras por sexo en Inteligencia Emocional General.



Nota: La Gráfica 4 ofrece una perspectiva diferenciada de la inteligencia emocional (IE) según el género de los adolescentes de 12 y 13 años en la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

De otro lado, con la intención de dar respuesta al segundo objetivo, consistente en identificar la conducta en los adolescentes del grado séptimo, se presenta en la tabla 7 los porcentajes y resultados de la subcategoría de Disocial, la cual consiste en conductas externalizadas y transgresoras, en este se puede evidenciar un moderado nivel en los estudiantes con un 60,3%, seguido de un 27,0% de estudiantes con un nivel Disocial leve, con un 11,1% un nivel severo y por ultimo con un 1,6% los alumnos con nivel bajo, lo anterior quiere decir que la mayoría de los estudiantes tienen conductas transgresoras moderadas, en general cuentan con una conducta Disocial moderada.

Tabla 7.

Frecuencia de Trastorno de Conducta en la sub categoría Disocial

TC Disocial

	N	%
Leve	17	27,0%
Bajo	1	1,6%
Moderad o	38	60,3%

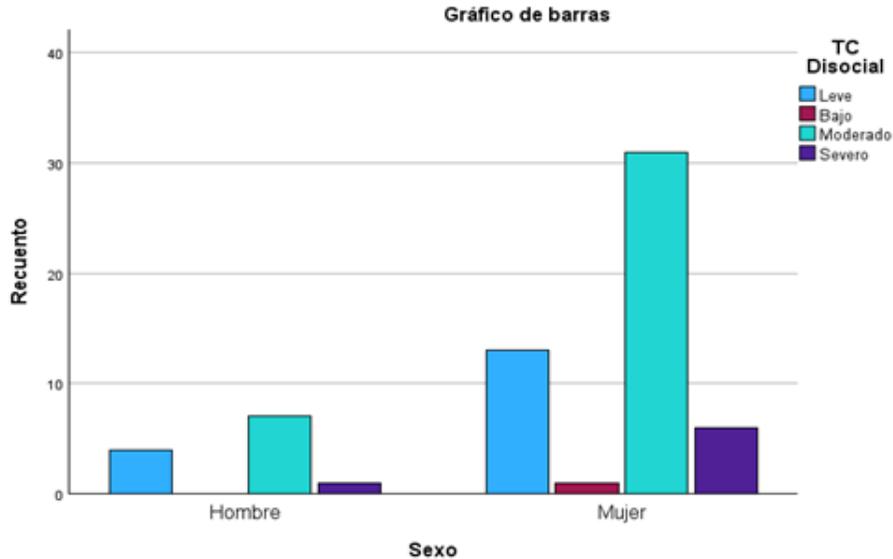
Severo	7	11,1%
--------	---	-------

Nota: La tabla presenta la distribución de la frecuencia de trastorno de conducta en la subcategoría Disocial entre los adolescentes de 12 y 13 años en la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

Asimismo, en la Grafica 5 se observan los resultados desde las diferencias de sexos, donde por el lado masculino predomina una conducta Disocial moderada con 7 estudiantes, seguido de un nivel leve con 4, después un nivel severo con 1 alumno y ningún estudiante puntuando en el nivel bajo; por el lado femenino el panorama es similar, predominando una conducta Disocial moderada con 31 estudiantes, seguido de un nivel Disocial leve con 13, el nivel severo es el siguiente con 6 y por ultimo 1 solo alumno puntuando en un nivel bajo, lo anterior quiere decir que en ambos sexos predominan las conductas transgresoras en los demás compañeros de forma moderada, con un inclinación a un nivel leve.

Grafica 5.

Gráfico de barras por sexo en Trastorno de Conducta Disocial.



Nota: La Gráfica 5 proporciona un análisis diferenciado de los resultados de conducta Disocial en adolescentes de 12 y 13 años, divididos por género, en la Institución Educativa Julia Restrepo Sede Santa Clara en Tuluá, Valle del Cauca.

Ahora bien, la Tabla 8 expone los resultados y porcentajes del trastorno de la conducta de inatención, el cual consiste en rasgos de impulsividad, inactividad e hiperactividad, en donde predomina el nivel de conducta de inatención moderado con 44,4%, seguido del nivel bajo con un porcentaje de 27,0%, el nivel leve puntúa con un 19,0% y por último con un 9,5% un nivel severo; lo anterior expone que los estudiantes tienden a predominar en conductas de impulsividad y de no prestar la suficiente atención de manera moderada.

Tabla 8.

Frecuencia de Trastorno de Conducta en la sub categoría Inatención

TC Inatención

	N	%
Leve	12	19,0%
Bajo	17	27,0%
Moderad o	28	44,4%
Severo	6	9,5%

Nota: La Tabla 8 presenta los resultados y porcentajes del trastorno de la conducta de inatención entre los adolescentes de 12 y 13 años, este trastorno se caracteriza por rasgos de impulsividad, inactividad e hiperactividad.

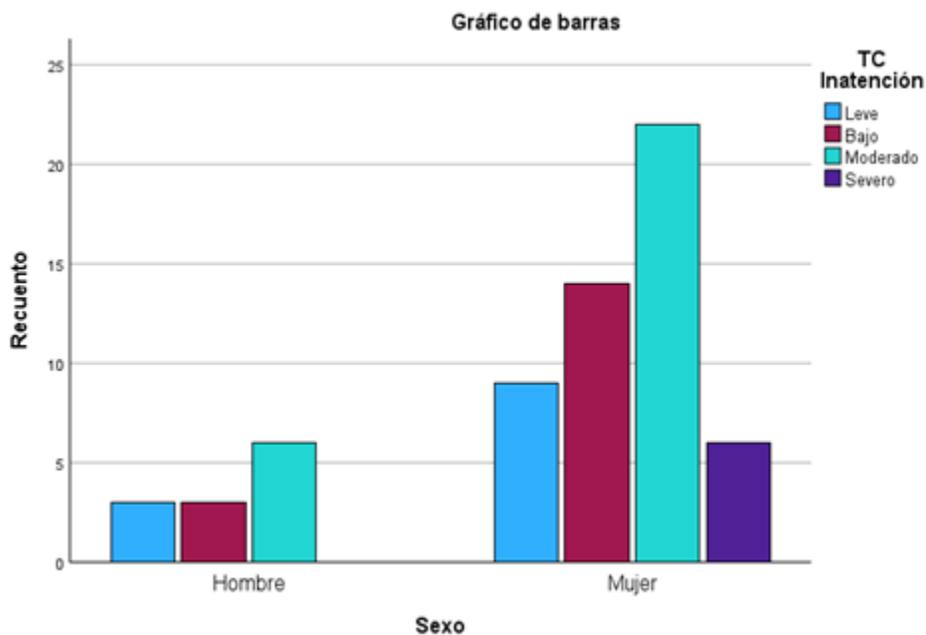
Agregando a lo anterior, como se observa en la Grafica 6 en donde se exponen las diferencias entre sexo de la sub categoría de inatención, por el lado masculino predomina un nivel de conducta de inatención moderado con 6 estudiantes puntuando en este, seguido de los niveles bajo y leve con 3 estudiantes puntuando en cada una y por último ningún alumno ha puntuado en el nivel severo.

Por el lado femenino predomina el nivel de conducta de inatención moderado con 22 estudiantes, seguido del nivel bajo con 14, el nivel leve es el siguiente con 9 estudiantes y por ultimo 6 alumnos puntuando en el nivel severo; lo anterior quiere decir que en los hombres la conducta de inatención dentro del aula es moderada con una inclinación en leve y bajo, en

cambio por el lado femenino si bien también predomina una falta de atención por hiperactividad con impulsividad en las estudiantes, existe una inclinación hacia el nivel bajo y teniendo población significativa en severo, aspecto que en el sexo masculino es nula.

Grafica 6.

Gráfico de barras por sexo en Trastorno de Conducta Inatención.



Nota: Mientras que en los hombres la intención es predominantemente moderada con una inclinación hacia los niveles bajos y leves, en las mujeres, aunque también predomina la inatención moderada, existe una inclinación hacia niveles bajos y una presencia significativa en niveles severos.

Asimismo y en búsqueda de continuar dando respuesta al segundo objetivo, en la Tabla 9 se observan los porcentajes y resultados de la sub categoría de conducta predisocial, la cual consiste en una conducta más leve que la Disocial, es decir, que las conductas son menos

transgresoras y externalizadoras, mostrando así que en los adolescentes predomina el nivel de conducta Disocial moderado con un 57.1%, seguido del nivel bajo con un 27.0%, el nivel severo con un 14.3% y por último el nivel leve con un 1.6%, lo anterior quiere decir que los estudiantes tienen tendencias fuertes a una conducta transgresora moderada, concordando con el nivel Disocial en donde también predomina el nivel moderado.

Tabla 9.

Frecuencia de Trastorno de Conducta en la sub categoría Predisocial

TC Predisocial

	N	%
Leve	1	1,6%
Bajo	17	27,0%
Moderado	36	57,1%
Severo	9	14,3%

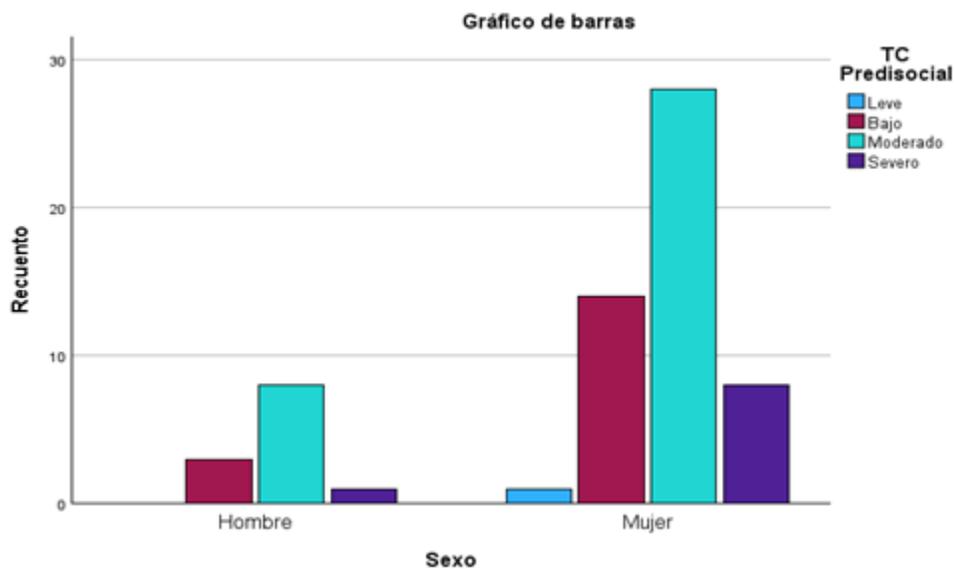
Nota: La predominancia de niveles "moderados" sugiere que un número sustancial de adolescentes podría experimentar desafíos intermedios en términos de rasgo predisocial. La presencia de niveles "leves" y "severos" indica la existencia de subgrupos con diferentes intensidades de rasgo predisocial

Además, dentro de la Grafica 7 se puede observar la diferencia entre sexos en la sub categoría predisocial, donde en la población masculina predomina el nivel de conducta predisocial moderado con 8 estudiantes, seguido del nivel bajo con 3, el nivel de conducta

predisocial severo puntúa con 1 estudiante y ningún alumno puntúa en el nivel leve. En la población femenina predomina de igual forma el nivel de conducta Predisocial moderado con 28 estudiantes, seguido del nivel bajo con 14, en el nivel severo puntúan 8 y por último en el nivel leve puntúa 1 estudiante, lo anterior quiere decir que en ambos sexos es predominante la conducta Predisocial moderada, es decir conductas transgresoras que tienen tendencia a estar presente dentro de la gran parte de los adolescentes.

Grafica 7.

Gráfico de barras por sexo en Trastorno de Conducta Predisocial



Nota: Estos resultados indican que, en ambos sexos, la conducta Predisocial moderada es la más prevalente, lo que sugiere que estas conductas transgresoras tienen tendencia a estar presentes en una gran parte de los adolescentes. La presencia de niveles "bajos" y "severos" indica la existencia de subgrupos con diferentes intensidades de conducta Predisocial.

Continuando, en la Tabla 10 se puede observar los resultados y porcentajes del trastorno de conducta de psicopatía, esta sub categoría se explica cómo ausencia de empatía, egocentrismo y culpabilidad; exponiendo como predominante el nivel de conducta de psicopatía moderado con un 55.6%, seguido del nivel bajo con un 23.8%, el severo con un 19.0% y por último el nivel leve con un 1,6%; Lo anterior hace énfasis en el alto porcentaje del nivel moderado en los estudiantes, con conductas egocentristas y faltas de empatía presentes dentro del aula de clases.

Tabla 10.

Frecuencia de Trastorno de Conducta en la sub categoría Psicopatía

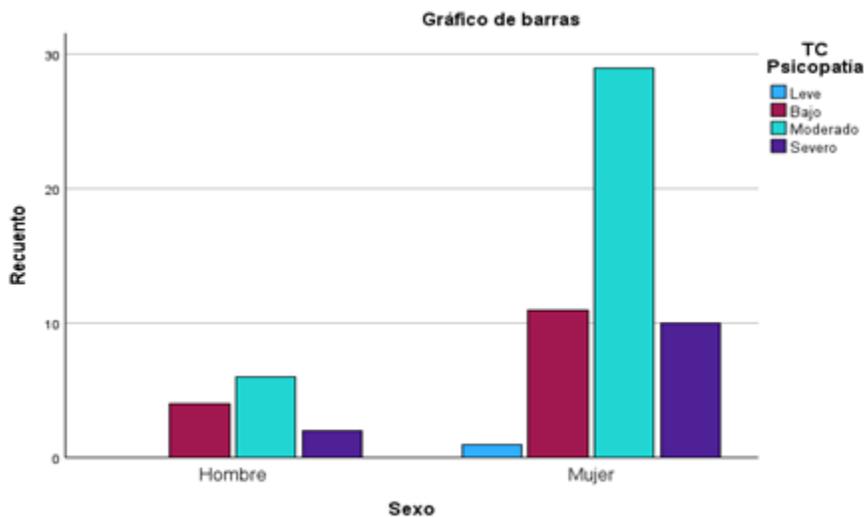
TC Psicopatía		
	N	%
Leve	1	1,6%
Bajo	15	23,8%
Moderado	35	55,6%
Severo	12	19,0%

Nota: La predominancia de niveles "moderados" sugiere que un número sustancial de adolescentes podría experimentar desafíos intermedios en términos de rasgos psicopáticos. La presencia de niveles "leves" y "severos" indica la existencia de subgrupos con diferentes intensidades de rasgos psicopáticos

En este mismo contexto, la Grafica 8 expone las diferencias entre sexos dentro de esta sub categoría de conducta psicopatía, mostrando así que por el lado masculino hay una inclinación hacia conductas de nivel moderado, puntuando con 6 estudiantes, seguido del nivel bajo con 4, el nivel severo es el siguiente con 2 estudiantes y ningún alumno puntuando dentro del nivel leve; por el lado femenino, el nivel con más predominancia es la conducta moderada con 29 estudiantes en esta categoría, seguida del nivel bajo con 11, con poca diferencia entre si está el nivel severo con 10 alumnos y por último el nivel leve con 1 solo estudiante; lo anterior quiere decir que en ambos sexos predomina moderadamente la conducta poco empática, es decir se presenta dentro del aula, pero no es un aspecto marcado en general.

Grafica 8.

Gráfico de barras por sexo en Trastorno de Conducta Psicopatía.



Nota: Estos resultados indican que, en ambos sexos, la conducta de psicopatía moderada es la más prevalente, lo que sugiere que estas conductas poco empáticas tienen tendencia a estar

presentes en una proporción significativa de los adolescentes. La presencia de niveles "bajos", "severos" y "leves" indica la existencia de subgrupos con diferentes intensidades de conducta psicopática.

Siguiendo con la última sub categoría, en la tabla 11 se observan los resultados y porcentajes obtenidos para la sub categoría de conducta de Hiperactividad, esta conducta se caracteriza por manejar una actividad excesiva e inapropiada sin relación a tareas y objetos, predomina el nivel moderado de la conducta de hiperactividad con un porcentaje del 39.7%, seguido del nivel severo con un 23.8%, con un porcentaje similar se encuentra el nivel bajo con un 22.2% y por último el nivel leve con un 14.3%, lo anterior explica que los estudiantes tienen una tendencia a conductas moderadas dentro de la hiperactividad, es decir con actividad excesiva sin relación a la tarea.

Tabla 11.

Frecuencia de Trastorno de Conducta en la sub categoría Hiperactividad

TC Hiperactividad

	N	%
Leve	9	14,3%
Bajo	14	22,2%
Moderad o	25	39,7%

Severo	15	23,8%
--------	----	-------

Nota: La distribución equitativa entre los niveles "leves", "bajos", "moderados" y "severos" indica la presencia de subgrupos con diferentes intensidades de rasgos hiperactivos.

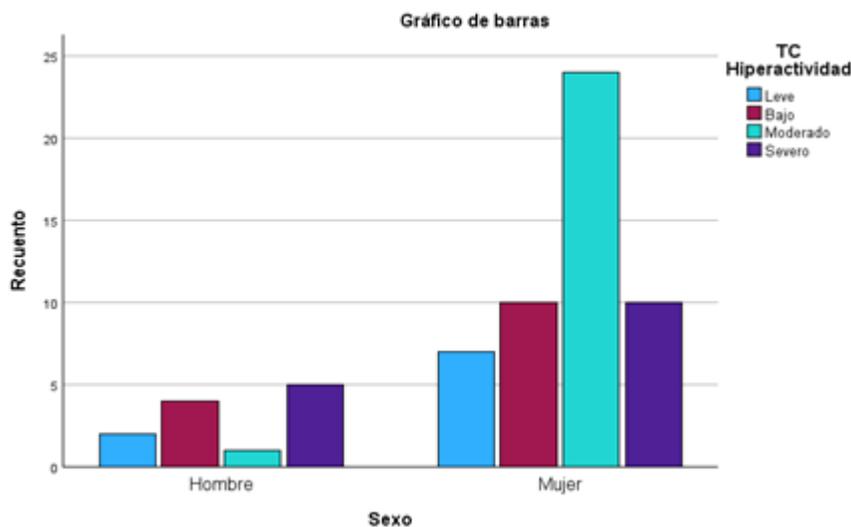
Aunado a esto, la Grafica 9 expone la diferencia de sexo dentro del trastorno de conducta en la sub categoría de Hiperactividad que, por el lado masculino se evidencia una tendencia hacia una conducta hiperactiva severa con 5 estudiantes puntuando en esta, seguido del nivel bajo con 4, el nivel leve es el siguiente con 2 alumnos y por último el nivel moderado con 1 estudiante; ahora bien, por el lado femenino el panorama cambia, predominando el nivel de conducta hiperactiva moderado con 24 estudiantes puntuando en este, seguido de los niveles bajo y severo con 10 estudiantes puntuando en cada una y por último el nivel leve puntúa con 7 alumnos; lo anterior evidencia la diferencia entre sexos, por el lado masculino hay una tendencia severa a conductas con actividad inapropiada y excesiva sin relación a la tarea, mientras que por el lado femenino esta conducta es más moderada.

Grafica 9.

Gráfico de barras por sexo en Trastorno de Conducta Hiperactividad.

Nota: Estos resultados indican que, por el lado masculino, hay una tendencia severa hacia conductas hiperactivas, caracterizadas por una actividad inapropiada y excesiva sin relación con la tarea.

por el lado
conducta
moderada,
en el nivel



En cambio,
femenino, esta
es más
predominando
moderado de
hiperactividad.

Con la

intención de realizar un análisis general a la categoría de la conducta, tal como corresponde al segundo objetivo de la investigación, se exponen las sub categorías que hacen parte de esta (Disocial, Inatención, Predisocial, Psicopatía e Hiperactividad) en la Tabla 12, mostrando en efecto una tendencia a la presencia de trastornos de la conducta con nivel moderado con un

44,4%, seguido del nivel bajo de trastorno de conducta en un 31,7% de la población, mientras el 15,9% tiene tendencia a un trastorno de conducta severo y solo 7,9% de la población tienen una tendencia leve. Lo anterior confirma que los adolescentes en el grado séptimo muestran una tendencia predominante a tener trastornos de la conducta moderados, aunque haya también un 31% de la población con un nivel bajo de esta.

Tabla 12.

Frecuencia de Trastorno de Conducta en la totalidad de las sub categorías.

TC Total		
	N	%
Leve	5	7,9%
Bajo	20	31,7%
Moderado	28	44,4%
Severo	10	15,9%

Nota: La presencia de "moderados" y "severos"

niveles "leves", "bajos", indica la existencia de

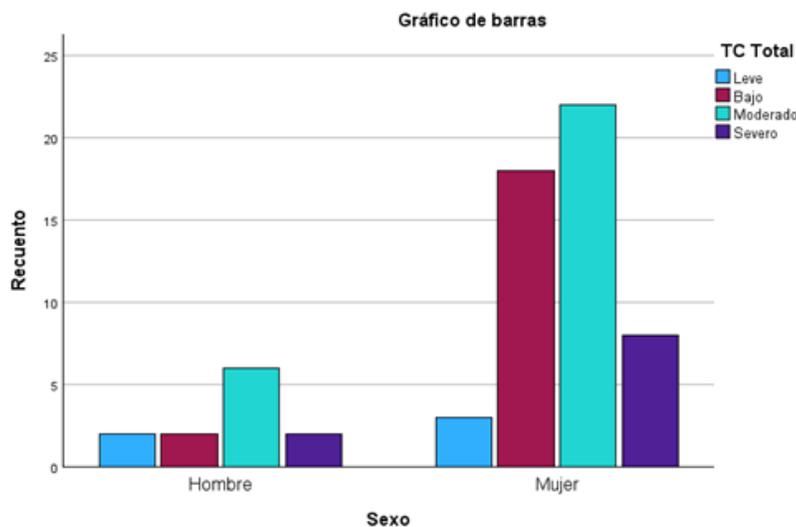
subgrupos con diferentes intensidades de rasgos transgresores en general.

Asimismo, dentro de las diferencias de sexos, como se observa en la gráfica 10, en el sexo masculino predomina el nivel moderado con 6 estudiantes puntuando en esta y en el nivel de bajo, leve y severo 2 alumnos puntuaron en cada uno; por sexo femenino también predomina el nivel de trastorno de la conducta total moderado con 22 estudiantes, seguido del nivel bajo con

18 puntuando, el nivel severo es el siguiente con 8 alumnos y por último el nivel leve con 3 estudiantes; lo anterior quiere decir que en ambos sexos predomina el nivel moderado de los trastornos de conducta, con una diferencia en que por el lado masculino tiene una inclinación en los demás niveles por igual, mientras que por el lado femenino dicha inclinación es más por el nivel bajo.

Grafica 10.

Gráfico de barras por sexo en Trastorno de Conducta Total.



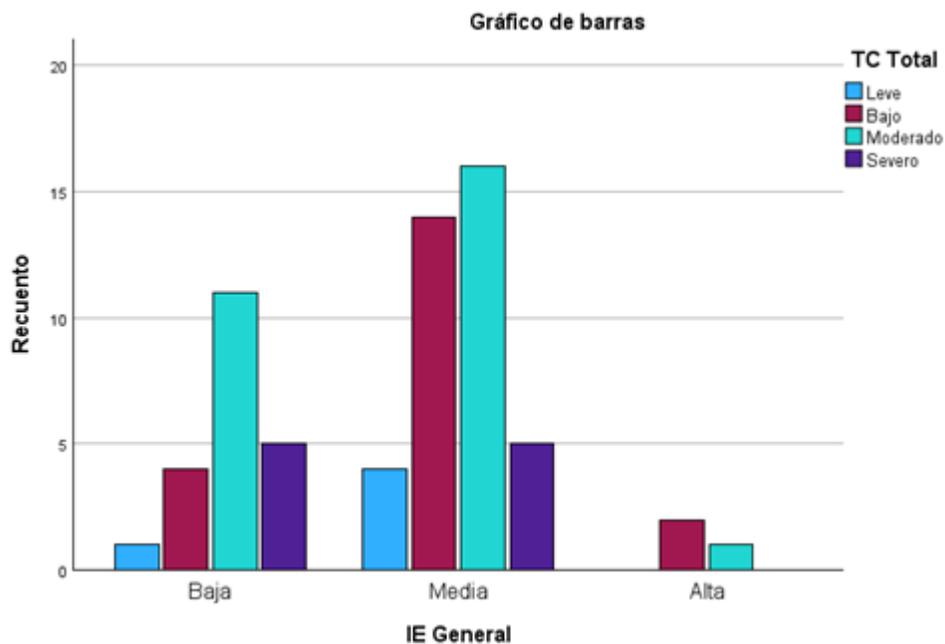
Con el objeto de relacionar la inteligencia

emocional y la conducta, se expone en la gráfica 11 una recopilación comparativa entre estas variables. Se puede observar que entre los estudiantes que tienen una inteligencia emocional alta, hay una tendencia baja de trastorno de conducta y no hay presencia de tendencias leves o

severas. Entre quienes tienen una inteligencia emocional media, predomina una tendencia moderada hacia el trastorno de conducta, seguido de tendencias bajas, severas y leves. Similares resultados hay entre quienes tienen baja inteligencia emocional, sin embargo, destaca que aunque predomina una tendencia moderada hacia el trastorno de conducta, esta es seguida de una tendencia severa.

Grafica 11.

Gráfico de barras por Inteligencia emocional General y Trastorno de Conducta Total.



Dando

continuidad al objetivo, se procede con el análisis estadístico de la relación entre ambas variables, es así como siendo una muestra de 63 personas, se procede inicialmente con el análisis de normalidad de la muestra a través de Kolmogorov, donde La Hipótesis nula establece una

distribución normal de los datos, mientras la Hipótesis alterna establece que no hay una distribución normal de los mismos.

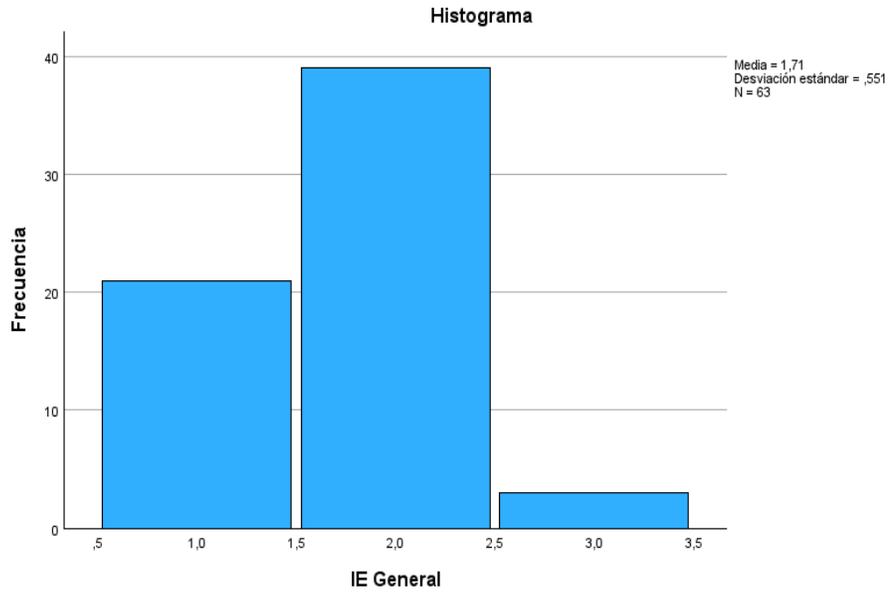
De acuerdo con la tabla 21, con un Nivel de Confianza (NC) = 0,95 y un Margen de error (α) = 0,05, si P-valor es igual a $< 0,05$ se rechaza la Hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1), pero si P-valor es igual a $> 0,05$ se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la Hipótesis alterna (H_1). En este caso se obtuvo una significancia de $p = 0,049$ encontrándose que este valor es menor a 0,05 lo cual quiere decir que la correlación es significativa y por lo tanto se rechaza la Hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

Tabla 21. Pruebas de Normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
IE General	,364	63	<,001	,717	63	<,001
TC Total	,251	63	<,001	,869	63	<,001

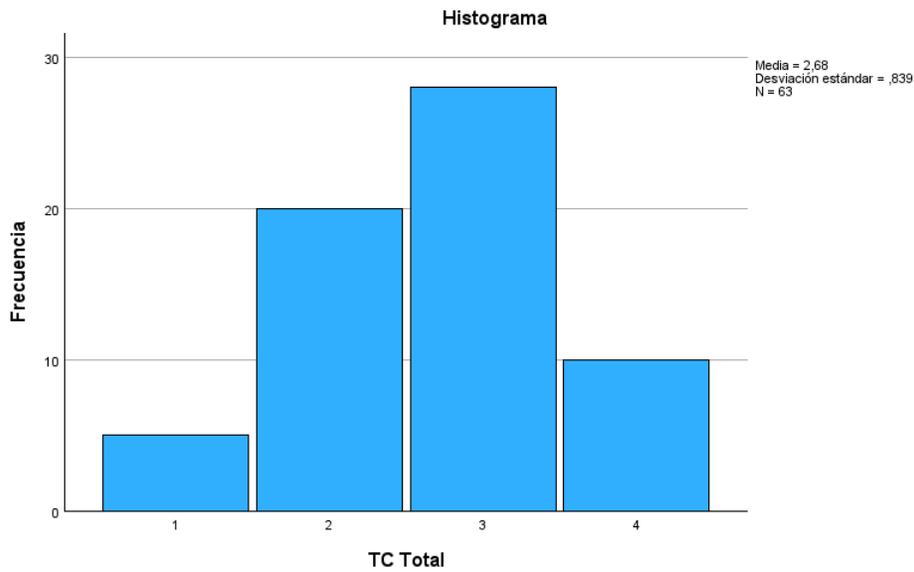
Lo anterior, quiere decir que de acuerdo con el análisis normativo, los datos no siguen una distribución normal en ninguna de las dos variables. Esto se corrobora a través de las gráficas 12 y 13 que demuestran que no hay un patrón simétrico, sino asimétrico

12.
de
de



Grafica
Gráfico
barras

Inteligencia emocional y frecuencia.



Grafica 13. Gráfico de barras de Trastornos de la conducta y frecuencia.

Coefficiente de correlación

Para realizar el análisis de la correlación entre ambas variables, y teniendo en cuenta que los datos estadísticos no evidenciaron una distribución normal en ninguna de las dos variables, se hace el análisis estadístico inferencial de correlación con el coeficiente de Rho de Spearman.

Correlación entre estilos de crianza con trastornos de la conducta

Hipótesis de Correlación

H_0 = No existe correlación entre las dos variables

H_1 = Existe correlación entre las dos variables

Nivel de Confianza (NC) = 0,95

Margen de error (α) = 0,05

Estadístico de prueba

Si P-valor < 0,05 se rechaza la Hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1)

Si P-valor > 0,05 se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la Hipótesis alterna (H_1).

Correlaciones

			IE General	TC Total
Rho de Spearman	IE General	Coefficiente de correlación	1,000	-,249*
		Sig. (bilateral)	.	,049
		N	63	63
	TC Total	Coefficiente de correlación	-,249*	1,000
		Sig. (bilateral)	,049	.
		N	63	63

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

Nota: Adaptada del programa SPSS 28

Tabla 22. *Correlación entre variables – Prueba Rho Spearman*

El resultado para la significancia es: $p = 0,049$ encontrándose que este valor es menor a 0,05 lo cual quiere decir que la correlación es significativa y por lo tanto se rechaza la Hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1). Es decir que se evidencia que existe una correlación entre las dos variables.

Discusión

Se analizan en este apartado los resultados obtenidos y se hacen las pertinentes discusiones con respecto a la problemática planteada y a los objetivos propuestos en la presente investigación.

A la vez que se referencian de nuevo autores presentados en el marco teórico; A su vez se tiene en consideración otras investigaciones y sus respectivos resultados planteadas a lo largo del trabajo en los diferentes capítulos, teniendo en cuenta la pertinencia en las variables y en sus posibles correlaciones.

En atención al cumplimiento de los objetivos planteados, se determina en primer lugar una caracterización de la inteligencia emocional en los adolescentes participantes en la investigación, encontrando que en la puntuación que engloba todas las categorías, predomina el nivel medio (61,9%), seguido del nivel bajo (33,3%) y por último el nivel alto (4,8%). Estos resultados sugieren que en general los adolescentes registran una inteligencia emocional en nivel medio, lo cual indica que los jóvenes participantes, poseen una mediana capacidad para afrontar demandas y presiones del entorno, lo cual, según (Bar-On, 2018) representa un pilar fundamental en el adolescente, para tomar decisiones éticas.

De acuerdo con (Peter Salovey, 1995) la inteligencia emocional es evaluada a partir de tres categorías tales como atención, claridad y reparación. En los resultados obtenidos se puede encontrar que en la categoría de atención la mitad de los de los adolescentes participantes poseen poca atención. De acuerdo con (Peter Salovey, 1995), los adolescentes tienen poca habilidad para centrar su atención en las emociones que van presentando. Según Goleman (1999) esta habilidad

es fundamental para iniciar el reconocimiento y control de sus emociones para así guiarlas hacia un objetivo.

Siguiendo con (Peter Salovey, 1995) la claridad es también parte fundamental de la inteligencia emocional. El estudio arrojó que los participantes tienen poca claridad de sus emociones, es decir, poseen dificultad para comprender de manera adecuada sus estados emocionales, aspecto que según Guilera (2007) es fundamental para la dimensión intra e inter personal, dado que aporta a la calidad en la relación consigo mismo y con los demás, al tiempo que promueve la empatía y la comprensión.

En la categoría de reparación el nivel de adecuada reparación predomina sobre los niveles de poca y excelente reparación. Según (Peter Salovey, 1995) esto quiere decir que los adolescentes participantes tienen una adecuada capacidad para regular sus estados de ánimo. Según Berrocal y Extremera 2002 esta es fundamental para el desarrollo de los procesos cognitivos interacciones sociales y adaptación al entorno. Un adecuado desarrollo de la reparación emocional según (Alarcón, 2021) impactó significativamente sobre la salud mental el relacionamiento y la habilidad para afrontar los desafíos de la vida.

En cuanto al segundo objetivo específico relacionado con la identificación de la conducta en los adolescentes participantes, se encontró que hay un predominio moderado de conductas externalizantes, transgresoras de la norma, con rasgos de inatención, falta de empatía, egocentrismo, hiperactividad entre otras. Lo anterior, está en correspondencia con lo mencionado por el ICBF en el 2017, quien en su estudio reportó que hay cifras alarmantes en los índices delincuenciales a nivel juvenil relacionados con las conductas anteriormente descritas. Igual situación es reportada por Uribe et. al (2016) quien menciona que el Valle del Cauca tiene un alto

porcentaje de conductas disruptivas a nivel juvenil, lo cual atenta contra la convivencia en distintos contextos y la sana interacción con el otro.

En atención al tercer objetivo específico que trata de establecer la relación que existe entre inteligencia emocional y conducta en los adolescentes participantes de la investigación, se encontró que existe una correlación significativa entre las dos variables, inteligencia emocional y trastornos de conducta, lo cual sugiere que la inteligencia emocional influye en los trastornos de conducta de los adolescentes.

Estos resultados coinciden con los encontrados por investigadores referenciados, como Parodi et al (2017) quienes determinaron que existe una correlación entre la IE y los factores de personalidad, considerando que, desde una perspectiva psicológica crítica, se debe cuestionar si la correlación entre la inteligencia emocional y la personalidad sugiere una relación causal, es decir se la IE puede influenciar en los trastornos de conducta.

Igualmente, en el trabajo de Rizo (2019) se evidencia que el fortalecimiento de la IE puede disminuir la probabilidad de conductas de riesgo en adolescentes, lo cual corrobora la influencia o la correlación entre la IE y la conducta, nos obstante el autor induce a a la consideración si las intervenciones centradas en la inteligencia emocional son igualmente efectivas en diferentes contextos culturales y socioeconómicos.

Pastor (2020) reafirma esta correlación, al concluir que un menor nivel de inteligencia emocional se relaciona con un aumento en las conductas disruptivas y los conflictos en el entorno escolar. Y al respecto, Ferrara (2017) indica que una de las situaciones que más se presenta en este entorno en sujetos con conducta disruptiva, es la intimidación escolar, demostrando que se han perpetrado intimidación hacia sus compañeros, afectando en la víctima su estabilidad emocional, escolar, social y su salud mental.

De tal manera que queda dilucidado que la IE adquiere relevancia en correlación a la conducta social en adolescentes, como señalan Salguero et al (2011), al comprobar que las emociones no solo se relacionan con cambios fisiológicos y cognitivos, sino también desempeñan un papel fundamental en la conducta y la toma de decisiones necesarias en los escenarios interpersonales de los adolescentes, lo cual es lo que se demuestra en este estudio al encontrar esa correlación entre la IE y los trastornos de conducta.

La investigación de Mayer et al (2008) igualmente corroboran conexiones notables entre la Inteligencia Emocional (IE) y el ajuste personal y social, con base en lo que surge entonces la premisa de esta capacidad, que se conecta con una competencia conductual enriquecida y una menor inclinación hacia estrategias interpersonales negativas, como señalan Salguero et al (2011).

Así entonces, los resultados de esta investigación contribuyen a destacar la trascendencia de la inteligencia emocional en el ámbito de la salud mental, basado en estudios de la Universidad del Valle (2012), donde se reconoce que la menor influencia de la inteligencia emocional en poblaciones juveniles se relaciona con un riesgo disminuido de conductas suicidas, lo cual se sustenta en el trabajo Ahumada (2011), quien establece que elevados niveles de inteligencia emocional están ligados al equilibrio emocional y salud mental. De tal manera que un fortalecimiento en la inteligencia emocional se presume que debe implicar menores tendencias hacia problemas de salud mental, ansiedad, depresión, estrés y conductas potencialmente adictivas o suicidas, o en términos de esta investigación, en trastornos de conducta.

La IE por tanto genera un autocontrol o autorregulación, que según Goleman (1999), se refiere a la habilidad de gestionar las emociones de manera que funcionen como impulsores en la

consecución de tareas y actividades, en lugar de actuar como obstáculos, es decir que induce a la capacidad de inducir deliberadamente emociones no solo positivas, sino también negativas, con el propósito de obtener beneficios interpersonales.

Las categorías de IE consideradas en esta investigación, presumen entonces un importante fundamento para el autocontrol, englobando tres elementos esenciales para su manifestación ideal: el autodomínio, que engloba la habilidad de manejar eficazmente emociones y pulsiones perjudiciales; confiabilidad, que subraya la importancia de la responsabilidad y la integridad en las interacciones interpersonales, englobando características como la honestidad y la autenticidad; y adaptabilidad, que se refiere a la flexibilidad necesaria para encarar cambios abruptos en el entorno, habilitando una respuesta hábil a los desafíos emocionales inherentes a dichos cambios (Goleman, 1999) y por tanto reduciendo los riesgos de adquirir o manifestar trastornos de conducta, como los que se exponen en la variable dependiente de esta investigación.

Conclusión

Con base a la investigación realizada se puede concluir que:

- Se resolvió el problema de investigación encontrando que sí existe una relación entre la variable Inteligencia emocional y la variable conducta en adolescentes entre los 12 y 13 años de edad
- El marco teórico frente a las variables de estudio es amplio y por tanto facilitó la realización de un análisis de acuerdo a los planteamientos establecidos.
- Como dificultad metodológica, fue complejo acceder a pruebas debidamente validadas en Colombia que midieran conducta, ya que la gran mayoría de estas manejan un alto costo de adquisición. Finalmente se encontraron los instrumentos TMMS-24 y el ESPERI, sin embargo se dificultó encontrar los manuales de estos, implicando así más tiempo de investigación, lo cual retrasó la aplicación de los instrumentos.
- Los resultados de la investigación son aplicables solo a la población objeto de estudio a causa de sus particulares condiciones, sin embargo y teniendo en cuenta el marco teórico, es posible que exista correlación entre las variables aún en sujetos que no tengan iguales particularidades (sexo, edad, condición socio familiar, etc.)
- Uno de los hallazgos más significativos y poco esperados dentro de la investigación fue evidenciar que existe una muy baja inteligencia emocional y alta presencia de trastornos

conductuales dentro de la población evaluada, esto probablemente como respuesta a situaciones socio-familiares que los adolescentes deben vivir en su cotidianidad. Los investigadores estaban listos para encontrar algún nivel de baja inteligencia emocional y algunos problemas de conducta, sin embargo los niveles hallados fueron más altos de lo que se esperaban.

- Como aporte para la disciplina, se comprueba significativamente la relación entre inteligencia emocional y conducta. Esto ratifica la importancia de evaluar el componente emocional ante las dificultades conductuales y así poder generar estrategias de atención y prevención ante situaciones disruptivas. Así mismo, teniendo en cuenta el programa de la UAN, esta investigación aporta información importante para el trabajo en el campo de la psicología educativa, al tiempo que constituye una base para que nuevos estudiantes den continuidad a la investigación con otras poblaciones.
- Como investigadores, esta permitió que se desarrollaran habilidades que no se tenían incluyendo entre otras, habilidad para solucionar problemas, capacidad para establecer relación entre práctica y teoría, permitió acercarse al uso y dominio de los instrumentos y sin duda alguna, es una experiencia que facilitará el desarrollo de estudios posteriores en el campo laboral.

Recomendaciones

Se sugiere en futuras investigaciones utilizar otros instrumentos similares para la obtención de los datos, con el fin de reafirmar el cumplimiento de los objetivos planteados. Igualmente sería apropiado aplicar el instrumento en tamaños de muestras mayores para obtener resultados más generalizados que corresponden a muestras de poblaciones más representativas.

Es muy importante reconocer y resaltar que ha habido limitaciones, como el tiempo, la falta de socialización previa del cuestionario, el desconocimiento por parte de los estudiantes de la teoría y la importancia de la inteligencia emocional, aspectos que tal vez han constituido factores determinantes para unas respuestas más contundentes. De tal manera que sería conveniente hacer un estudio de análisis de esas limitaciones y encontrar las incidencias que pudieron haber alterado los resultados.

Los resultados encontrados son de gran utilidad para que los docentes construyan estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de las características de inteligencia emocional de cada estudiante, con el propósito de encontrar un aprendizaje verdaderamente significativo, con miras a contribuir al mejoramiento del comportamiento conductual y por lo tanto al éxito del proceso educativo de los estudiantes.

Como perspectiva para el futuro, se sugiere que se tengan en cuenta estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de las variables estudiadas en el transcurso de un período de tiempo más largo. De igual manera deben atenderse otros niveles educativos tanto de primaria como de secundaria y universitaria.

En esta misma línea, se recomienda a la institución educativa implementar programas de inteligencia emocional como estrategia para brindar herramientas que facilite un buen manejo emocional a temprana edad, además de fomentar la importancia del desarrollo emocional desde la primera infancia.

Además, Implementar en la institución escuelas de padres, reuniones extracurriculares y/o conferencias, como estrategias pedagógicas que les permita a los padres de familia autoevaluar su desarrollo y manejo emocional desde casa y a su vez concientizar la importancia de ser modelos y formadores de inteligencia emocional de tal manera que se realicen acciones de prevención de trastornos de conducta entre escuela y familia.

Bibliografía

- Adler, R. S. (1998). *How to manage fear and anger*. *Negotiation Journal*. Emotions in negotiation.
- Alan, B. y. (2012). Guía de investigación metodológica . *SciELO*, 28.
- Alarcón, R. &. (2021). *Relación entre inteligencia emocional y resiliencia en jóvenes adultos de Santiago de Chile*. *Revista Chilena de Psicología*.
- Amaya-Duran, L. E. (2014). *La influencia de las emociones en el comportamiento cooperativo*. Redalyc.
- Andrade, A. G. (2019). *Neurociencia de las emociones*. Sociologia: Mexico.
- Angulo Rasco, J. F. (2012). *Cuerpo, emociones, cultura*. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890003>
- Angulo, J. F. (2012). *Cuerpo, Emociones y Cultura*. *Revista interuniversitaria de formación*.
- Antunes, C. (2009). *El desarrollo de la Personalidad y la Inteligencia Emocional*.
- APA, A. d. (2013). *DSM - 5*. New York: Editorial Medica Panamericana.
- Arias, M. d. (2009). *ESPERI: Cuestionario de detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. España.
- Arrizabalga, Á. R. (2015). *Arqueología de las emociones*. Diposit Digital.
- Bard, J. C. (1938). *Fisiología de la emoción*. Washington: TEA.
- Bar-On, R. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (7-18 años)*. Madrid: TEA.
- Barro, G. C. (2014). *La adolescencia como periodo de cambio. La formación de la identidad en el adolescente*. Madrid: Universidad internacional de la Rioja.

- Belmonte Lillo, V. F. (2017). *Relación entre la inteligencia emocional y la personalidad en estudiantes de educación secundaria*. International Journal of Developmental and Educational Psychology.
- Bericat, E. (2012). *Emociones*. Retrieved from Sociopedia.isa.
- Blos, P. (2009). *Las fases de la adolescencia en la sistematización de Peter Blos*. In P. Blos, Ciclos Vitales.
- Bonilla, N. M. (2017). *Convivencia escolar y cotidiana: Una mirada desde la inteligencia emocional. Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia*.
- Brin Craig, N. D. (1997, 2000 & 2001). *Creciendo con ellos*. Retrieved from <https://creciendoconellosv.wixsite.com/creciendoconellos/quienes-somos1>
- Buitrago, R. E. (2019). *Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo*. Retrieved from <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>
- Cabrera G, e. a. (2020). *Desregulación emocional y conducta disocial en una muestra de adolescentes en conflicto con la ley*. Retrieved from <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.decd>
- Calata, I. (2018). *Word Press*. Retrieved from <https://irenealatayud.com/2014/07/18/socializacion-emocional/>
- Calatayud, I. (2014). *Psicología y Psicoterapia*. Retrieved from <https://irenealatayud.com/2014/07/18/socializacion-emocional/>
- Camacho Bonilla, N. M. (2017). *Convivencia escolar y cotidianidad: Una mirada desde la inteligencia emocional*.

- Carrillo-Ramírez, E., Pérez-Verduzco, G, Laca-Arocena, F, & Luna-Bernal, A. (2020). *Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato*.
- Castillero, O. (2017). *Psicología y mente* . Retrieved from <https://psicologiymente.com/clinica/terapias-conducta-primera-segunda-tercera-ola>
- Cerón Perdomo, D., Pérez-Olmos, I, & Ibáñez Pinilla, M. (n.d.). *Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá*. Revista Colombiana de Psiquiatría.
- Chóliz, M. (2002). *Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía)*. Madrid: McGrawHill.
- Collings, R. (2015). *Interacción y emociones. La microsociología y la dimensión emocional de la interacción social*.
- Colop, V. A. (2011, Octubre 20). *Relación entre inteligencia emocional y resiliencia*. Retrieved from <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2011/05/22/Colop-Vilma.pdf>
- Déu, F. S. (2020). *soledad en niñas y niños causas y consecuencias*. Retrieved from <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/soledad-ninos-adolescentes-causas-consecuencias>
- E, B. A. (1998). *El contenido emocional de la comunicación en la sociedad del riesgo*. Revista Española de investigación sociológicas.
- Echeverri Montoya, L. M. (2022). *Emociones, comportamientos e implicaciones en la socialización de los niños durante las medidas de confinamiento establecidas para afrontar la crisis de la COVID-19 en Medellín (Colombia)*.
- Educaweb. (2020). *juventud-mas-afectada-nivel-emocional-laboral-covid*. Retrieved from <https://www.educaweb.com/noticia/2020/06/09/juventud-mas-afectada-nivel-emocional-laboral-covid-19-19216/>

- Ellis, A. (1997). *Albert Ellis on raional emotive behavior therapy*. Whashington: America journal of psychotherapy.
- Erikson, E. (2015). *Las ocho edades del hombre*. Guadalajara.
- Extremera, P. F. (2002). La intreligencia emocional como una habilidad esencial. *Iberoamericana de educación*, 1 - 6.
- Fernández B, P., & Extremera P, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Fernández, E. (1999). *Trastorno de comportamiento perturbador*. Madrid: UNED-FUE.
- Ferrara, G. (2017). *Relaciones entre el comportamiento emocional y psicosocial en el riesgo adolescent*.
- Flores, J., Reyes, E, & Lira, M. (2012). *La familia como contexto en la construcción de las emociones*.
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia emocional*. Estados Unidos: Kairos.
- Gómez, A., & Cisneros, J. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en bachilleres de Monterrey*. Revista Mexicana de Educación.
- Gomez, U. y. (2008). *Validación TMMS-24*. Bogotá: TEA.
- Guillera, L. (2006). *Mas allá de la inteligencia emocional*. Ciudad de Mexico: PARAN INFO.
- Hall, S. (1994). *Teorias sobre la adolescencia*. Retrieved from https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100002
- Hernandez, S. (2010). *Metodología de la Investigación Quinta edición*. Ciudad de Mexico: Mc Granw Hill.

- Hoffman, L. (1996). *Psicología del desarrollo hoy 6ta edición*. Valencia: Universidad empresarial Siglo XXI.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S, García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). *Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia*. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657003>
- Lange, J. (2020). *Estudyando*. Retrieved from Teoria de la emoción de James Lange: Descripción general: <https://estudyando.com/teoria-de-la-emocion-de-james-lange-descripcion-general/>
- Larson, R. (1996). *Transmisión emocional en la vida cotidiana de las familias: un nuevo paradigma para estudiar el proceso familiar*. Revista de matrimonio y familia.
- León-Rodríguez, D. A. (2008). *Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones*. Revista Latinoamericana de Psicología.
- López, M., & Mendoza, V. (2023). *Inteligencia emocional y liderazgo transformacional en estudiantes universitarios de Bogotá*. Revista Colombiana de Psicología.
- Máiquez, M. (2004). *Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia*. Psicothema.
- Mantilla, P. A. (2005). *La estimulación de la inteligencia emocional. Educar con inteligencia emocional*.
- Maslow, A. (1943). *Necesidades sociales*.
- Murcia, C. (2012). *Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida*. Logos, ciencia y tecnología.
- Orbea Guarnizo, S. (2019). *Relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes de bachillerato de una unidad educativa del cantón Ambato (Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica)*. Ecuador.

- Ortega, J. (2021, Julio 17). *Explorando motivaciones* . Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/353125993_Explorando_las_motivaciones_de_los_futuros_docentes_de_Educacion Primaria_en_la_eleccion_de_sus_estudios
- Parodi Úbeda, A., Belmonte Lillo, V, Ferrándiz García, C, & Ruiz Melero, M. (2017). *Relación entre la inteligencia emocional y la personalidad en estudiantes de educación secundaria*. International Journal of Developmental and Educational Psychology.
- Parra, N. C. (2015). *a educación de la inteligencia emocional en la escuela: Referentes conceptuales, lineamientos y experiencias pedagógicas*. Educación emocional y bienestar.
- Peña-Olvera, F., & Palacios-Cruz, L. (2011). *Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento*. Salud Mental.
- Peter Salovey, J. D. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker, *Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale* (pp. 125 - 151). Whashington : Emotion, Disclouser & Health.
- Piaget, J. (1997). *The Essencial piaget: Guia para padres y profesionales (2° Ed.)*. New York: Basic Books.
- RAE. (2021). *Real Academia de la lengua española*. Retrieved from Retrieved from <https://dle.rae.es/socializar>
- RAE, R. A. (2022). *REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española*. Retrieved from <https://dle.rae.es>
- Reyes, L., & Peralta, F. (2022). *Influencia de la inteligencia emocional en las habilidades de comunicación asertiva*. Revista Ecuatoriana de Psicología.
- Rivera, Á. (2015). Arqueología de ñlas emociones. *Dialnet*, 41 - 61.

- Rizo, L. (2019). *Relación entre inteligencia emocional y conducta de riesgo en adolescentes de dos escuelas publicas de Lima Metropolitana*. Lima : Universidad de Lima.
- Rodriguez, D. I. (2013). *Scielo*. Retrieved from
<http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v12n23/v12n23a05.pdf>
- Rodriguez, L. (2021). *Recoletas: Red hospitalaria*. Retrieved from
<https://www.gruporecoletas.com/noticias/cambios-psicologicos-durante-la-adolescencia/>
- Rojas, M. (2021). *Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas*. Retrieved from
http://cedro.org.pe/ebooks/friesgo_cap3_p50_93.pdf
- Romero López, M., Benavides, A, Quesada, Ana, & Alvarez, G. (2016). *Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años*. International Journal of Developmental and Educational Psychology.
- Salazar Nieto, D. (2022). *La inteligencia emocional y su relación con la toma de decisiones en adolescentes (Informe de investigación)*. Ecuador.
- Sarasola, J. (2022). Analisis empirico. *Gisapedia org.*, 20.
- Sarason, B. S. (2006). *Psicopatología, Psicología anormal: El problema de la conducta inadaptada*. Ciudad de Mexico : Pearson Educación.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. New York: Planet of Augustini S.A.S.
- Solar, M. L. (2011). *La Desatención Educativa Diferencial*. FONIDE.
- Torrente, G. (2005). Conducta antisocial y relaciones familiares en la adolescencia . *Anuario de Psicología Juridica* , 9 - 22.
- Torres Azcárate, A., Núñez Bernal, C, & Roncancio Moreno, M. (2020). *Medición de la inteligencia emocional en estudiantes de dos instituciones educativas públicas en dos*

- contextos sociales diferentes*. Retrieved from
<https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/3666>
- Trujillo, S. (2018). *ÉTICA: código deontológico en psicología*. Bogotá D.C: Fundación universitaria del Area Andina .
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*.
- Valencia, F., & Zúñiga, H. (2020). *Conexiones entre inteligencia emocional y empatía en jóvenes argentinos*. Revista Argentina de Psicología.
- Velazquez, A. V. (2015). *Erik Erikson: Las ocho edades del hombre*. Guadalajara: : Universidad Marista de Guadalajara.
- Villoria, S. (2021). *CIPSIA Psicólogos*. Retrieved from
<https://www.cipsiapsicologos.com/tratamientos-psicologicos/la-conducta-humana/>
- Walters, A. B. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza. .
- Watson, J. B. (1961). El conductismo. In J. B. Watson. Buenos Aires: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) – Cuestionario

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 2. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) – Manual de evaluación

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Claridad	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Reparación	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Anexo 3. Cuestionario ESPERI – Auto informe para adolescentes de 12 a 17

CUESTIONARIO ESPERI

AUTOINFORME PARA JÓVENES DE 12 – 17 AÑOS

Nombres y Apellidos _____ **Grado**

A continuación, vas a encontrar una serie de afirmaciones que debes valorar según el siguiente criterio:

1	2	3	4	5
Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre

Afirmaciones	1	2	3	4	5
1. Soy desobediente					
2. He robado en casa, tiendas, o por la calle					
3. Creo que nadie merece la pena					
4. Hago cosas sin pensar de las que luego me arrepiento					
5. He pegado a otras personas					
6. Soy muy inquieto, me muevo mucho					
7. He atracado a alguien amenazándole					
8. Hago cosas sin pensar en las consecuencias					
9. Hago lo que sea para conseguir lo que quiero					
10. Tengo en cuenta las opiniones de los demás					
11. Llevo la contraria por todo					
12. He vendido drogas o cosas robadas					
13. Me canso enseguida de hacer lo mismo					
14. Resuelvo los problemas dialogando					
15. He hecho el vacío a alguien para hacerle daño					
16. He contado mentiras de otras personas, para hacer daño					
17. Cojo cosas que no son mías y me las quedo					
18. Me distraigo con facilidad					
19. Fumo porros					
20. Me dicen que soy atolondrado					
21. Puedo hablar de mis problemas con alguien					
22. Me cuesta controlar mis impulsos					
23. Me cuesta esperar					
24. He destrozado o roto cosas en lugares públicos					

25. Pienso que las normas son necesarias					
26. Me cuesta estar quieto					
27. Creo que los demás tienen la culpa de mis problemas					
28. Hago las cosas según se me ocurren					
29. Peleo con otros					
30. Me siento mal cuando hago algo incorrecto					
31. He pasado noches fuera de casa sin permiso					
32. Pierdo el control con frecuencia					
33. Interrumpo a los demás o contesto antes de que terminen de preguntarme					
34. Cuando alguien es apartado del grupo, me acerco y pretendo ayudarlo					
35. Humillo a otras personas					
36. Voy en pandilla a pelearme con otros					
37. He utilizado armas para hacer daño a alguien					
38. Dejo tareas sin completar, o a medias					
39. Tengo amigos					
40. Me siento todo el tiempo acelerado, como una moto					
41. He tenido problemas por consumir alcohol / drogas					
42. Dejo en ridículo a otros					
43. Pierdo muchas cosas					
44. Me emborracho					
45. Amenazo o provoco a otros					
46. Escucho los consejos de los mayores					
47. Cometo errores por no fijarme					
48. Hay gente que me apoya					
49. He prendido fuego a propósito					
50. He hecho sufrir a compañeros en el colegio					
51. El sufrimiento de los demás me da igual					
52. He entrado en propiedades privadas para robar					
53. Expreso mis sentimientos					
54. Sólo me interesan mis asuntos					
55. Me ausento del colegio para irse a otros lugares					
56. Todo me irrita					
57. Puedo ser cruel sin inmutarme					

Anexo 4. Cuestionario ESPERI – Manual evaluación BAREMOS

Tabla N°4: Categorías diagnósticas para la interpretación de baremos

Percentil	Categoría
85 a más	Severo
45 a 75	Moderado
15 a 35	Bajo
1 a 5	Leve

Tabla N°2: Baremos, sexo: hombre

Percentil	Disocial	Inatención - Impulsividad	Pre - disocial	Psicopatía	Hiperactividad	Factores Totales
99	39,00	47,00	32,00	29,00	28,00	182,46
97	29,00	43,00	25,35	25,00	24,00	151,38
95	26,20	41,00	24,00	23,00	22,20	125,30
90	22,00	37,00	21,00	20,00	20,00	114,00
85	21,00	35,00	19,75	19,00	19,00	108,00
75	18,00	32,00	17,00	17,00	17,00	101,00
65	17,00	30,00	16,00	15,00	15,00	94,00
55	16,00	29,00	14,00	14,00	14,00	88,00
45	15,00	27,00	13,00	13,00	13,00	83,00
35	14,00	26,00	12,00	12,00	12,00	79,00
25	14,00	24,00	11,00	11,00	11,00	74,00
15	13,00	21,00	10,00	10,00	10,00	70,00
5	13,00	18,00	9,00	8,00	7,00	62,00
1	13,00	15,00	9,00	7,00	6,00	53,00

Tabla N°3: Baremos, sexo: mujer

Percentil	Disocial	Inatención - Impulsividad	Pre - disocial	Psicopatía	Hiperactividad	Factores Totales
99	34,15 33	40,30	29,30	28, 15	26,00	147,00
97	27,00	44,45	24,45	25,00	24,00	131,00
95	25,75	43,00	23,00	23,00	22,00	117,00
90	21,00	39,00	20,00	20,00	20,00	111,00
85	19,00	37,00	18,00	18,00	19,00	107,00
75	16,00	34,00	16,00	16,00	16,00	98,00
65	15,00	32,00	14,00	15,00	15,00	91,00
55	14,00	30,00	13,00	14,00	14,00	87,00
45	14,00	28,00	12,00	13,00	13,00	82,00
35	13,00	27,00	11,00	12,00	12,00	77,00
25	13,00	25,00	10,00	11,00	11,00	74,00
15	13,00	23,00	10,00	10,00	10,00	69,00
5	13,00	19,00	9,00	8,00	8,00	63,00
1	13,00	16,00	9,00	7,00	6,00	54,00