



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO PERCIBIDO POR
ADOLESCENTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PARROQUIAL DEL DISTRITO DE SANTIAGO DE SURCO - LIMA –
2019

Línea de investigación:

Educación para la Sociedad del Conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Gestión y
Administración de la Educación

Autora

Caballa Fernández, Carmen Hermelinda

Asesor

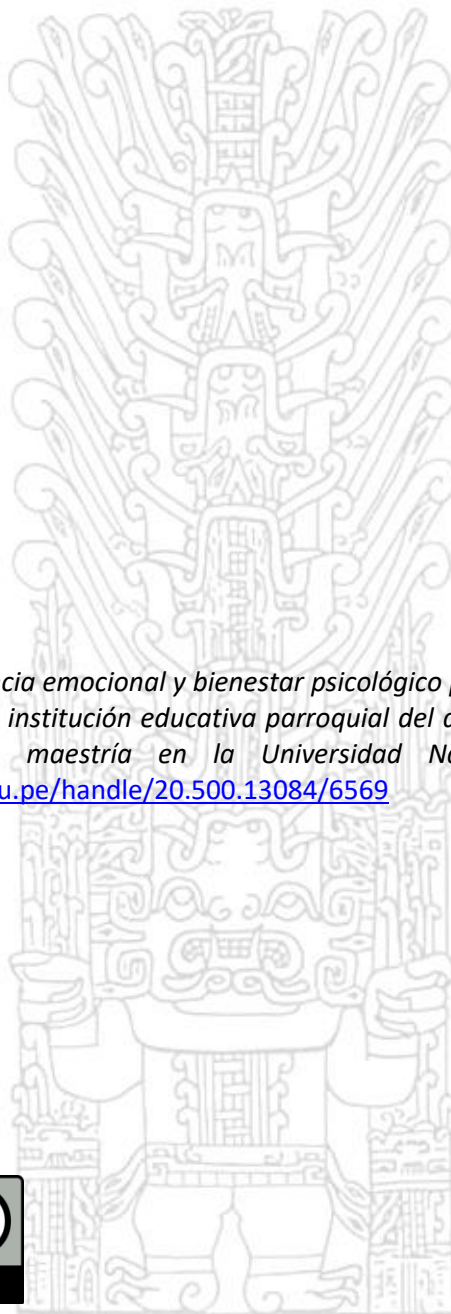
Díaz Hamada, Luis Alberto
(ORCID: 0000-0002-9081-7625)

Jurado

Romero Carrión, Violeta Leonor
Urquiza Maggia, Marco Antonio
Lagos Manrique, Germain Marcos

Lima - Perú

2021



Referencia:

Caballa, C. (2022). *Inteligencia emocional y bienestar psicológico percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima - 2019 [Tesis de maestría en la Universidad Nacional Federico Villarreal].* <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/6569>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO PERCIBIDO POR
ADOLESCENTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PARROQUIAL DEL DISTRITO DE SANTIAGO DE SURCO - LIMA –
2019.

Línea de Investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de
Maestra en Gestión y Administración de la Educación

Autora:

Caballa Fernández, Carmen Hermelinda

Asesor:

Díaz Hamada, Luis Alberto

(ORCID: 0000-0002-9081-7625)

Jurado:

Romero Carrión, Violeta Leonor

Urquiza Maggia, Marco Antonio

Lagos Manrique, Germain Marcos

Lima - Perú

2021

DEDICATORIA

La presente tesis con mucho cariño y agradecimiento va dedicada a Dios mi constante guía, a mi familia por su compañía y apoyo en este largo camino académico; en especial a mi querido papá Diómedes Caballa Oscco: mi gran ejemplo de vida y estímulo de superación permanente.

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela Universitaria de Post Grado de la Universidad Nacional Federico Villarreal por brindarme la oportunidad de estudiar y graduarme en la maestría de Gestión y Administración de la Educación.

A mis profesores por sus conocimientos y experiencias durante los dos años de estudios.

A mi asesor el Dr. Luis Alberto Díaz Hamada por sus orientaciones en el aspecto metodológico y apoyo estadístico; así mismo por su tiempo, amabilidad y dedicación en la elaboración de mi investigación.

A todos aquellos que de una u otra forma contribuyeron en la realización de la presente tesis.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenido	iv
Lista de Tablas	vi
Lista de Figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. Introducción	11
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Descripción del problema	13
1.3. Formulación del problema	18
1.3.1. Problema general	18
1.3.2. Problemas específicos	18
1.4. Antecedentes	19
1.4.1. Antecedentes en bienestar psicológico	19
1.4.2. Antecedentes en inteligencia emocional	27
1.5. Justificación e importancia de la investigación	33
1.6. Limitaciones de la investigación	35
1.7. Objetivos de la investigación	36
1.7.1. Objetivo general	36
1.7.2. Objetivos específicos	36
1.8. Hipótesis	37
1.8.1. Hipótesis general	37
1.8.2. Hipótesis específicas	37
II. Marco teórico	39
2.1. Adolescencia, familia y amigos	39
2.2. Inteligencia emocional	46
2.3. Bienestar psicológico	62
2.4. Marco conceptual	77
2.5. Marco legal	78

III. Método	80
3.1. Tipo de investigación	80
3.2. Población y muestra	80
3.3. Operacionalización de las variables	84
3.4. Instrumentos	86
3.5. Procedimiento	93
3.6. Análisis de los datos	94
3.7. Consideraciones éticas	96
IV. Resultados	97
4.1. Análisis exploratorio de las variables	97
4.2. Ajuste psicométrico de las escalas	97
4.3. Análisis descriptivo de las variables	101
4.4. Contrastación de hipótesis	117
V. Discusión de los resultados	124
VI. Conclusiones	133
VII. Recomendaciones	134
VIII. Referencias	135
IX. Anexos	148
9.1. Matriz de consistencia	148
9.2. Validación y confiabilidad de los instrumentos	149
9.3. Instrumentos de obtención de datos	156
9.4. Juicio de expertos	160

Lista de Figuras

Nº de Figura

- 1: Representación de la distribución de la muestra según el año escolar
- 2: Representación de la distribución de la muestra según el sexo
- 3: Representación de la muestra por niveles de inteligencia emocional
- 4: Representación de los Niveles de relaciones interpersonales: socialización
- 5: Representación de los Niveles dimensión relaciones intrapersonales: autoestima
- 6: Representación de los niveles dimensión adaptabilidad: solución de problemas
- 7: Representación de los niveles dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo
- 8: Representación de los niveles dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción
- 9: Perfil porcentual en barras de las dimensiones de inteligencia emocional
- 10: Perfil porcentual lineal de las dimensiones de inteligencia emocional
- 11: Representación de los niveles de la escala de bienestar psicológico
- 12: Representación de los niveles del factor I de la escala de bienestar psicológico
- 13: Representación de los niveles del factor II de la escala de bienestar psicológico
- 14: Representación de los niveles del factor III de la escala de bienestar psicológico
- 15: Representación de los niveles del factor IV de la escala de bienestar psicológico
- 16: Representación de los niveles del factor V de la escala de bienestar psicológico
- 17: Representación de los niveles del factor VI de la escala de bienestar psicológico
- 18: Representación de los niveles del factor VII de la escala de bienestar psicológico
- 19: Perfil en barras de los niveles de las dimensiones de bienestar psicológico
- 20: Perfil lineal de los niveles de las dimensiones de bienestar psicológico.

Índice de tablas

Tabla 1 Población en el nivel secundaria – año 2019	81
Tabla 2 Distribución de la muestra según el año	82
Tabla 3 Distribución de la muestra según el sexo.....	83
Tabla 4 Operacionalización de.....	85
Tabla 5 Dimensiones de la inteligencia emocional.....	87
Tabla 6 Plantilla para la calificación del test de conociendo mis emociones	88
Tabla 7 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.....	97
Tabla 8 Confiabilidad de la escala de inteligencia emocional y de sus dimensiones	98
Tabla 9 Análisis de ítems en la escala de Inteligencia emocional	98
Tabla 10 Análisis de las dimensiones en la escala de Inteligencia emocional (IE)	99
Tabla 11 Confiabilidad de la escala de inteligencia emocional y de sus dimensiones	99
Tabla 12 Análisis de los ítems en la escala de bienestar psicológico	100
Tabla 13 Análisis de las dimensiones en la escala de bienestar psicológico (BP)	100
Tabla 14 Distribución de la muestra por niveles de inteligencia emocional	101
Tabla 15 Niveles dimensión relaciones interpersonales: socialización	102
Tabla 16 Niveles dimensión relaciones intrapersonales: autoestima.....	103
Tabla 17 Niveles dimensión adaptabilidad: solución de problemas	104
Tabla 18 Niveles dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo.....	105
Tabla 19 Niveles dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción.....	106
Tabla 20 Perfil porcentual de las dimensiones de inteligencia emocional	107
Tabla 21 Niveles de la escala de bienestar psicológico	108
Tabla 22 Niveles del factor I de la escala de bienestar psicológico.....	109
Tabla 23 Niveles del factor II de la escala de bienestar psicológico	110
Tabla 24 Niveles del factor III de la escala de bienestar psicológico	111
Tabla 25 Niveles del factor IV de la escala de bienestar psicológico.....	112
Tabla 26 Niveles del factor V de la escala de bienestar psicológico	113
Tabla 27 Niveles del factor VI de la escala de bienestar psicológico.....	114
Tabla 28 Niveles del factor VII de la escala de bienestar psicológico.	115
Tabla 29 Perfil porcentual de los niveles de las dimensiones de bienestar psicológico	116
Tabla 30 Relación entre inteligencia emocional con bienestar psicológico	117
Tabla 31 Modelo de regresión lineal.	117
Tabla 32 Resumen del modelo de regresión lineal	118
Tabla 33 Establecimiento del Análisis de varianza para las variables propuestas	119
Tabla 34 Valores Beta y prueba t de Student.....	119
Tabla 35 Inteligencia emocional según el sexo con la Prueba de Mann-Whitney (N = 172)..	120
Tabla 36 Bienestar psicológico y sus dimensiones con la U de Mann-Whitney (N = 172) ..	121
Tabla 37 Inteligencia emocional y bienestar psicológico con la Prueba de Kruskal-Wallis ..	122

Índice de figuras

Figura 1 Representación de la distribución de la muestra según el año escolar	83
Figura 2 Representación de la distribución de la muestra según el sexo	84
Figura 3 Representación de la muestra por niveles de inteligencia emocional”	101
Figura 4 Niveles de relaciones interpersonales: socialización”	102
Figura 5 Niveles dimensión relaciones intrapersonales: autoestima	103
Figura 6: Niveles dimensión adaptabilidad: solución de problemas	104
Figura 7 Niveles dimensión estado de ánimo I: felicidad – optimismo”	105
Figura 8 Niveles dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción	106
Figura 10 Perfil porcentual lineal de las dimensiones de inteligencia emocional	107
Figura 11 Representación de los niveles de la escala de bienestar psicológico”	108
Figura 12 Niveles del factor I de la escala de bienestar psicológico	109
Figura 13 Niveles del factor II de la escala de bienestar psicológico”	110
Figura 14 Niveles del factor III de la escala de bienestar psicológico”	111
Figura 15 Niveles del factor IV de la escala de bienestar psicológico”	112
Figura 16: Niveles del factor V de la escala de bienestar psicológico.....	113
Figura 17 Niveles del factor VI de la escala de bienestar psicológico	114
Figura 18: Niveles del factor VII de la escala de bienestar psicológico	115
Figura 20 Perfil lineal de los niveles de las dimensiones de bienestar psicológico.....	116

Resumen

La investigación de tipo descriptiva comparativa correlacional tiene como objetivo determinar la relación de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico percibido por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019. Se aplicó a una muestra de 172 escolares los instrumentos de recolección de datos el test conociendo mis emociones y la escala de bienestar psicológico. Entre las principales conclusiones se demuestra en el Análisis descriptivo por niveles de inteligencia emocional que un 66.3% de la muestra presentan niveles bajo y moderado en inteligencia emocional; con relación a los niveles de la escala de bienestar psicológico el 63.3% presentan un nivel bajo a moderado de bienestar psicológico. Existe relaciones positivas moderadas y muy significativas entre inteligencia emocional con bienestar psicológico ($\rho = 0.516$; $p < 0.001$). En el modelo de regresión lineal la dimensión manejo de la emoción es la que presenta un mayor porcentaje explicativo (46.7%) del bienestar psicológico; tampoco No existen diferencias en los rangos promedios de inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo. No existen diferencias en los rangos promedios de bienestar psicológico y sus dimensiones según el sexo. Existen diferencias muy significativas por año escolar en inteligencia emocional y bienestar psicológico. Los escolares de 4to y 5to año presentan mayores promedios que los escolares del 1ro al 3er año de secundaria.

Palabras clave: Inteligencia emocional, bienestar psicológico, adolescentes del nivel de secundaria, institución educativa parroquial, distrito de Santiago de Surco.

Abstract

The objective of the descriptive comparative correlational research is to determine the relationship of emotional intelligence and psychological well-being perceived by adolescent schoolchildren at the secondary level of a parochial educational institution in the district of Santiago de Surco - Lima - 2019. It was applied to a sample of 172 schoolchildren data collection instruments took the test knowing my emotions and the psychological well-being scal. Among the main conclusions it is shown in the descriptive analysis by levels of emotional intelligence, 66.3% of the sample present low and moderate levels of emotional intelligence; In relation to the levels of the psychological well-being scale, 63.3% present a low to moderate level of psychological well-being. There are moderate and very significant positive relationships between emotional intelligence and psychological well-being ($\rho = 0.516$; $p < 0.001$). In the linear regression model, the emotion management dimension is the one with the highest explanatory percentage (46.7%) of psychological well-being. There are no differences in the average ranges of emotional intelligence and its dimensions according to sex. There are no differences in the average ranges of psychological well-being and its dimensions according to sex. There are very significant differences by school year in emotional intelligence and psychological well-being. Schoolchildren in 4th and 5th year present higher averages than schoolchildren from 1st to 3rd year of secondary school.

Keywords: Emotional intelligence, psychological well-being, high school adolescents, parochial educational institution, district of Santiago de Surco.

I. INTRODUCCIÓN

Cabe entender que el rol que juega el contexto educativo en la instrucción educativa de sus estudiantes ha variado mucho en este siglo XXI, así mismo el rol de los padres ha sufrido un proceso de cambio, donde generalmente se encuentran más abocados en sus actividades laborales y sociales que a las actividades familiares y de acompañamiento a sus hijos.

Uno de los problemas que se encuentra a diario en los escolares de la institución educativa investigada está relacionado de cómo estos escolares expresan inadecuadamente sus emociones en el contexto educativo y por ende en su entorno familiar y de qué manera esto afecta el bienestar psicológico de los mismos.

En tal sentido se ha creído conveniente plantear la investigación de tipo descriptiva comparativa correlacional que tiene como objetivo determinar la relación de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico percibido por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019. Se aplicó a una muestra de 172 escolares el test conociendo mis emociones y la escala de bienestar psicológico.

La presente investigación está distribuida en cinco capítulos: en el I capítulo se describe la problemática de la investigación, la formulación del problema, objetivos, variables, hipótesis y la justificación del trabajo. En el II capítulo se describen los reportes de los antecedentes de investigación y el marco teórico de la investigación. En el III capítulo se plantea la metodología, tomando en cuenta, el tipo de investigación, diseño, población y muestra, técnica e instrumento de obtención de datos y las técnicas de análisis de los datos. En el IV capítulo se describen los resultados. En el V capítulo se analizan y discuten los resultados con los antecedentes de la investigación. Se plantean las conclusiones y

recomendaciones. Así también se presenta las Referencias y en Anexos se describe el instrumento de obtención de los datos.

1.1 Planteamiento del problema

En nuestro contexto educativo la participación de los padres es más frecuente y continúa en el nivel de educación primaria, sin embargo, en el nivel de educación secundaria los padres por lo general se desatienden social y académicamente de sus hijos, dejándolos por su cuenta. El rol de apoyo y supervisión académica de los padres no es ejercido por la totalidad de ellos. En tal sentido habría que tomar en cuenta lo que plantea Bello et al. (2010) quienes afirmaban que la educación emocional se impone como un imperativo actual que, puesta en práctica desde edades tempranas, contribuye al desarrollo de capacidades emocionales que ayudan a un mejor bienestar personal y social. Si es misión de la educación, preparar al hombre para la vida, la escuela ha de cumplir el encargo social de formar las cualidades necesarias que permitan a cada hombre satisfacer las demandas de su tiempo y es, en este sentido, que las concepciones acerca de la inteligencia ocupan un lugar relevante en tanto se asocian a ella, las garantías para un buen desempeño.

Otro aspecto importante es el rol del escolar en su proceso de aprendizaje quienes muchas veces no participan en el proceso de enseñanza aprendizaje porque presentan problemas emocionales que afectan las relaciones en el aula con sus compañeros, la falta de participación en los trabajos de grupos y otras actividades escolares, lo cual tiene consecuencias negativas en su rendimiento académico y sus competencias sociales – personales. Al respecto, Fuster y Altamirano (2017) mencionaban que en los centros educativos se observan las dificultades que presentan los estudiantes para relacionarse entre sí; un estudiante ante una diferencia con otro compañero o compañera actúa con descontrol, impulsividad, poca tolerancia y frustración, generando un clima hostil y violento que influye

en el desarrollo normal de las actividades educativas. A esta situación, se suma el ausentismo de los padres de familia en el hogar, ya sea por horarios extendidos de trabajo o familias disfuncionales, situaciones que generan en los estudiantes sentimientos de abandono y baja autoestima. Por otro lado, debemos mencionar la influencia negativa de los medios de comunicación, que muestran con desmedida la violencia en que vive sumergida nuestra ciudad en la actualidad. (p. 258).

Así mismo, Zambrano (2011) planteaba que los educadores observan en su quehacer educativo que los alumnos además de diferenciarse en su nivel académico, también difieren en sus habilidades emocionales. Estas habilidades influyen en forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su socialización, en su bienestar emocional e incluso, en sus logros académicos y en su futuro laboral. Es así que, diversos estudios han demostrado que las carencias de habilidades en inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar.

1.2 Descripción del problema

La Institución educativa Parroquial “Virgen del Rosario” ubicada en el distrito de Santiago de Surco cuenta con los niveles: Inicial – Primaria – Secundaria de menores mixta. Cuenta con amplios ambientes modernos, una loza deportiva, un gimnasio, sala de cómputo, Biblioteca, aulas equipadas con equipos de multimedia, brinda servicios de EBR Secundaria con 309 estudiantes para el año 2019. Los estudiantes pertenecen en un 80% a la Lima metropolitana y un 20% a los migrantes de distintas regiones del Perú.

La institución educativa (IE) tiene como Visión convertirse en los próximos cinco años en una Institución que forma en la fe, según el carisma y la espiritualidad dominicana, a niños y adolescentes, brindando una educación integral de carácter humanista, académica y tecnológica, formando personas competentes con capacidad de liderazgo, críticas y creativas;

convirtiéndose en agentes transformadores de la sociedad actual, encaminándola hacia una cultura de vida, amor y paz. Tiene como Misión ser una institución educativa parroquial que brinda una formación integral inspirada en la espiritualidad de la orden dominica, emanada del carisma de la Madre Guzman Romanengo. Promueve una formación en la Fe, haciendo énfasis en el amor a Jesús Eucaristía y a nuestra Madre en la advocación de la Virgen del Rosario; brindando una educación integral de calidad y equidad con espíritu fraterno, una educación para el servicio, la justicia y la paz, que responda a las exigencias de la sociedad actual, acogiendo preferentemente a niños y adolescentes de bajos recursos económicos.

Sin embargo, a pesar de tener una visión – misión clara, la institución presentan algunos problemas críticos reportados por la comisión técnica pedagógica de la institución educativa tales como: Muy poco acompañamiento y supervisión en el avance académico de los estudiantes por la mayoría de los padres de familia; En cada aula hay un promedio del 20% de estudiantes (entre 4 a 6 estudiantes por aula) que no respetan el reglamento interno de la Institución educativa; Existe poco compromiso de los padres de familia (30% de los padres por aula) con la Institución educativa en la formación de sus hijos; Padres no educan a sus hijos en valores (50%); Formación académica limitada en la mayoría de los padres de familia que impide un adecuado acompañamiento escolar (50% aproximadamente); Presencia de padres permisivo que no ejercen la debida autoridad sobre sus hijos justificándose en que trabajan y no tienen con quien dejarlos para su cuidado (40% por aula); No se cuenta con una evaluación psicológica integral y permanente del estudiante que evalúe la inteligencia emocional y el bienestar psicológico de los mismos; Un 20% de estudiantes no asisten de manera permanente a clases. Alto porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en la evaluación de matemática emitida por el Ministerio de Educación (80%); Irresponsabilidad de los padres que anteponen la vida social o laboral a la educación de sus hijos (80% de los padres) dejándolos por su cuenta; Problemas conductuales (falta de control emocional,

negativistas, incumplimiento de tareas, no siguen instrucciones, comportamiento hostil en el aula, etc.), de los estudiantes que interfieren en el progreso de sus aprendizajes en un 30% por sección; Padres de familia (papá y mamá) no participan activamente en las actividades programadas, por lo general asisten las madres y en un porcentaje que no sobrepasa del 30% por aula; Incumplimiento de reglamento interno de la institución educativa por los estudiantes que muchas veces son apoyados injustificadamente por sus padres (del 30 al 40% de estudiantes por aula); Tardanza continúa de los estudiantes (20 a 30% por aula) perdiendo las primeras horas de clase, siendo el curso de matemáticas el más afectado. Así mismo, la institución educativa hasta el año 2019 no cuenta con un departamento Psicopedagógico que trabaje de manera permanente y mancomunadamente con los docentes que proporcione soluciones eficaces a la problemática de los estudiantes.

Finalmente, en base a entrevistas con el personal docente y el personal directivo de la institución educativa quienes mostraron su preocupación por el grupo de estudiantes que son aproximadamente 70 escolares que representa el 30% de la población de estudiantes, distribuidos entre el primero al quinto año de secundaria, presentando la mayor frecuencia de problemas los estudiantes del tercero al quinto año presentando los siguientes problemas: Alto porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en la evaluación de matemática emitida por el Ministerio de Educación; Problemas conductuales de algunos estudiantes que interfieren en el progreso de sus aprendizajes (falta de control emocional, hostilidad verbal hacia sus compañeros, impulsividad, negativismo, rebeldía, agresividad manifiesta, no atienden ni participan en clases, son reportados constantemente a la Dirección de la I.E. por mal comportamiento dentro del aula, estudiantes no hacen caso de las llamadas de atención y cuando los padres asisten generalmente justifican la conducta inadecuada de sus hijos, sobreprotección, entre otros). La mayoría de padres se hacen presente en la institución

educativa sólo para la matrícula de sus hijos y aduciendo la falta de tiempo porque trabajan no asisten a la institución educativa cuando se los requieren durante el año escolar.

Frente a esta realidad que probablemente no sólo se presentan en la institución educativa investigada, sino que es parte de nuestra realidad en Lima metropolitana y con mayor énfasis en las instituciones que están al interior del país, es que se consideró los aporte de algunos investigadores para consolidar la importancia de investigar las variables inteligencia emocional y bienestar psicológico, tal como lo mencionan Bello et al. (2010) quienes especifican que hoy se reconoce que de lo que se trata es que la educación del componente emocional del comportamiento de los educandos sea un objetivo en sí mismo no sólo para el logro de una mayor ganancia intelectual, sino en su desenvolvimiento como persona en general, para lo cual han de desarrollar capacidades básicas para la vida. Esto convoca a reformular y reelaborar, de forma flexible y creativa, las acciones encaminadas a la educación del área afectiva. Como todo aprendizaje, el emocional necesita de una larga práctica en las soluciones emocionales de problemas emocionales.

Así mismo, sostenía Lang, citado por Cabrera (2011) que planteaba que un inadecuado desarrollo emocional en los jóvenes puede llevarlos a sentirse inseguros, a que no tomen ninguna responsabilidad por su vida, culpando por lo que les sucede a sus padres, maestros o amigos. Por el contrario, un adolescente con un desarrollo adecuado de su inteligencia emocional, se caracteriza por ser proactivo, responsable de su propia vida, tiene un fin en la mente, tiene definida su misión y metas en la vida, escucha sinceramente a los demás, es colaborativo, trabaja en equipo, ejerce control sobre su vida, mejora sus relaciones con los amigos, se lleva bien con sus padres, se sobreponen a las adicciones, define sus valores y prioridades, halla un equilibrio entre todas sus actividades y es feliz. (p. 11)

En la última década ha habido un conjunto de estudios que se han centrado en analizar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los estudiantes. El modelo de Mayer y Salovey

nos proporciona un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayuda a comprender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los estudiantes y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal. Los estudios realizados en Estados Unidos muestran que los alumnos universitarios con más IE informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y menos rumiación. Además, cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey et al., 2002) e incluso, se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos experimentalmente (Salovey et al., 1995). Las investigaciones realizadas con adolescentes españoles muestran que cuando se les divide en grupo en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos por una mayor claridad hacia sus sentimientos y por una mayor capacidad para regular sus emociones (Fernández-Berrocal et al. 2006).

Frente a esta realidad problemática referida en párrafos anteriores, así como, por los reportes de los hallazgos realizados por algunos autores expertos en la temática investigada en contextos escolares, se formula el problema general de investigación.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cómo se relaciona y compara la inteligencia emocional y el bienestar psicológico percibidos por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cómo se presenta la inteligencia emocional y sus dimensiones (socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción) percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?
- ¿Cómo se presenta el bienestar psicológico y sus dimensiones (crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal) percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?
- ¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y bienestar psicológico percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?
- ¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y las dimensiones crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?
- ¿Cómo se relaciona el bienestar psicológico con las dimensiones socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?
- ¿Cuál es la dimensión de inteligencia emocional que es el factor determinante que explica el bienestar psicológico?

- ¿Cómo se comparan la inteligencia emocional y el bienestar psicológico según el sexo y los años de estudio?

1.4 Antecedentes

1.4.1. Antecedentes en bienestar psicológico

Solórzano (2019) en su investigación que tuvo como objetivo: determinar la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes de un colegio parroquial mixto de Lima metropolitana. Materiales y métodos: estudio correlacional de corte transversal. Se realizó un censo a 233 adolescentes de 4to y 5to de secundaria en una Institución Educativa Parroquial de Lima Metropolitana. Se usaron como instrumentos el Inventario del cociente emocional BarOn (ICE), la Escala BIEPS-J y una ficha sociodemográfica. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico STATA versión 14. Se empleó la prueba de Shapiro Wilk para determinar normalidad. Para las variables categóricas se usó la prueba de Chi-cuadrado y para numéricas la correlación de Pearson y Spearman. Se consideró una significancia estadística ≤ 0.05 Resultados: No existe relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico ($p=0.97$). Se halló asociación entre la edad y la dimensión interpersonal ($p=0.001$) y entre la religión y la dimensión intrapersonal ($p=0.01$). El 50% de participantes evidenció un nivel bajo de bienestar psicológico. Conclusión: De manera integral se observa que ambas asociaciones son consideradas factores potenciales en el desarrollo de la inteligencia emocional, como adquirir habilidades sociales favorables, afianzar su autonomía, contar con herramientas necesarias para resolver conflictos y tomar decisiones”.

Sauleda (2017) realizó una investigación transversal y ex post facto sobre la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en población adolescente. Además, se estudió mediante un análisis de regresión en qué medida la primera predice la segunda. Los

análisis se realizaron según el género. La muestra consistió en 486 alumnos con edades entre 13-16 años (178 mujeres y 308 hombres) de dos colegios privados en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Para medir la inteligencia emocional se utilizó la adaptación castellana y la versión abreviada del Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Fernández – Berrocal et al., 2004) y para estudiar el bienestar psicológico se recurrió a la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J; Casullo, 2002). Los resultados obtenidos muestran mayores niveles de las dos variables estudiadas en los hombres frente a las mujeres. Además, se obtuvieron altas correlaciones entre las variables en ambos géneros. Por último, el análisis de regresión evidenció que la inteligencia emocional tuvo una capacidad predictiva leve sobre el bienestar, tanto en hombres y mujeres.

González-Fuentes y Andrade (2016). El propósito de su investigación fue diseñar y validar una escala para evaluar la percepción de Bienestar Psicológico (BP) en adolescentes mexicanos. La fase I fue exploratoria, se realizaron dos estudios, uno para identificar el significado que los adolescentes le dieron al BP, y otro para diseñar y validar la escala. La fase II permitió confirmar las características psicométricas. En el primero participaron 30 adolescentes de 15 a 20 años; y en el segundo 665, de 14 a 20 años ($M=16.7$; $DE=1.36$). En la fase II participaron 1064 estudiantes de 15 a 20 años ($M=16.10$; $DE=.941$). Los resultados agruparon 29 reactivos en siete factores ($\alpha=.76$), que explicaron el 60.51% de la varianza total: crecimiento personal ($\alpha=.79$), relaciones positivas con otros ($\alpha=.81$), propósito de vida ($\alpha=.80$), auto-aceptación ($\alpha=.74$), planes a futuro ($\alpha=.77$), rechazo personal ($\alpha=.77$) y control personal ($\alpha=.83$)”.

Jaimes et al. (2016), su investigación tuvo como objetivo estudiar la relación entre las variables bienestar psicológico y asertividad en los estudiantes de una institución educativa particular de Lima este. Este estudio es de tipo cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal y alcance correlacional. El modelo del bienestar psicológico sobre el cual se

trabajó es el modelo propuesto y descrito por Ryff (1989). Las escalas utilizadas para la medición fueron el Perfil de Bienestar Psicológico de Ryff (PBP), un cuestionario en forma de escala dicotómica compuesta por 67 ítems, y el Auto informe de Conducta Asertiva de García y Magaz compuesta por 35 ítems. Los participantes fueron 221 estudiantes de nivel secundario de una institución educativa particular de Vitarte. Los resultados indicaron que, existe relación altamente significativa y positiva entre la dimensión relaciones con otros y ambas dimensiones del asertividad, es decir con auto asertividad ($\rho = ,206$; $p = ,002$) y hetero asertividad ($\rho = ,189$; $p = ,001$). Además, se encontró relación altamente significativa, en sentido negativo entre las dimensiones dominio del entorno y crecimiento personal, y la hetero asertividad ($\rho = -,217$; $p = ,001$; $\rho = -,191$; $p = ,004$ respectivamente). El bienestar psicológico y el asertividad se relacionan parcialmente, con mayor énfasis en la capacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias.

Sánchez et al. (2015) realizaron una investigación que tuvo como objetivo: ¿Qué grado de correlación encontraremos entre las escalas de inteligencia emocional y de bienestar psicológico? y, en caso de estar correlacionadas, ¿predecirán el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura? Método: Encuesta transversal, descriptiva y observacional aplicada a un total de 90 alumnos de licenciatura. Las correlaciones de las escalas se efectuaron con r de Pearson o ρ de Spearman, según el caso, y las diferencias en los promedios de las escalas según rendimiento académico se contrastaron por análisis de varianza o con la prueba de Kruskal-Wallis. Resultados: La Escala de Inteligencia Emocional arrojó un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach 0.82 (IC 95%: 0.77-0.87, $p = 0.0001$) y el de bienestar psicológico fue de 0.716 ($p = 0.09$). A mayor puntaje de inteligencia emocional correspondió mayor puntaje en bienestar psicológico subjetivo y mayor bienestar psicológico material. En general, un hallazgo fue que a menor bienestar psicológico subjetivo hubo mayor promedio de calificaciones en el rendimiento académico ($\rho = -0.220$, $p = 0.03$).

Villagrán (2014) afirma que el bienestar psicológico puede ser conceptualizado como el progreso de las facultades y desarrollo personal, en la que el individuo demostrará positivamente estar bien consigo mismo y en la vida, pues percibe dentro de sí, la sensación de bienestar, mientras que la asertividad es la capacidad que puede tener un individuo para poner de manifiesto de manera concreta y sencilla los deseos, sentimientos, ideas, derechos personales, emociones negativas o positivas y con ello no daña a otros al ser sincero, también no se deja influir por el enojo, la desilusión u otros factores negativos, de manera que toma decisiones que dejan un canal abierto de comunicación con los demás, respetándose a sí mismo, pero hay que resaltar que durante el desarrollo humano en la etapa de la adolescencia se viven cambios físicos y psíquicos que pueden ocasionar problemas, por ello el ser humano debe desarrollar bienestar psicológico y asertividad como herramientas para vivir plenamente. El objetivo de esta investigación fue establecer la relación del bienestar psicológico con el asertividad en el adolescente de edades de 17 a 19 años del Instituto Tecnológico Privado de Occidente de la ciudad de Quetzaltenango. Para lograr el objetivo propuesto se tomó una muestra de 80 sujetos, a los que se le aplicó el test escala de bienestar psicológico (EBP), en conjunto con la prueba que mide asertividad (INAS-87). Después de evaluar a los adolescentes, con los datos obtenidos se trabajó el proceso estadístico descriptivo y con los resultados al interpretarlos se acepta la hipótesis que indica que el bienestar psicológico tiene relación con el asertividad en el adolescente. De acuerdo a lo anterior fue necesario elaborar la propuesta, que ofrece una guía para la realización de terapias en Instituto Tecnológico Privado de Occidente de modo que se realice una formación integral en los adolescentes”.

Luna (2012) en su tesis doctoral Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia que tuvo como objetivo general explorar las relaciones entre el bienestar subjetivo y un conjunto de variables escolares que caracterizan tanto el funcionamiento del aula y del centro, como el rendimiento académico en una muestra de adolescentes de 12 a 18

años, todos ellos alumnos de un instituto público de la provincia de Girona. Los objetivos específicos del trabajo fueron: identificar si hay o no diferencias en la autoestima y en la percepción de variables contextuales escolares (clima, normas, manera de trabajar en el aula y visión que tienen los estudiantes del instituto) en relación al género, el nivel de aprendizaje, el hecho de haber repetido o no algún curso, el haber sido o no expulsado del instituto, el hecho de haber suspendido o no más de cuatro asignaturas en el primer trimestre de curso y en función de la valoración comparativa entre la escuela y el instituto. También exploró las relaciones entre algunos componentes de las variables contextuales citadas, y el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar. Asimismo, exploró la relación de las emociones y afectos que los estudiantes experimentan habitualmente en el aula con la satisfacción vital y escolar de los jóvenes. Después de estos análisis entre las relaciones entre las variables citadas y el bienestar subjetivo, exploró la capacidad de éstas para predecir la satisfacción de los estudiantes y si las medidas de bienestar actúan como mediadoras o moderadoras. Finalmente, se analizó la categorización de los estudiantes en grupos según la homogeneidad que presentan en sus patrones de respuesta a los instrumentos utilizados. Los datos obtenidos posibilitan identificar aquellos aspectos asociados al contexto escolar que tienen un papel importante para el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar. A su vez, los resultados del estudio ayudan a reflexionar sobre aquellas acciones pedagógicas que pueden mejorar el bienestar de los estudiantes.

Velásquez et al (2008) en la investigación Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, refieren que para cuantificar la relación entre las variables bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico se utilizaron los instrumentos titulados escala de Bienestar Psicológico de Ryff, inventario de Asertividad de Rathus y el rendimiento académico, por medio del método estadístico descriptivo- correlacional en la cual

indican que el bienestar psicológico ha sido difícil de establecer puesto que se confunde con la felicidad y calidad de vida por ello es necesario aclarar que el bienestar puede definirse desde la percepción subjetiva de cada sujeto y que le permitirá experimentar respuestas emocionales de acuerdo al logro de objetivos y la satisfacción personal tiene mucha relación con los acontecimientos que ha vivido, vive en el presente y a futuro, por ello es importante la manera en la que el sujeto se auto valora. Los resultados fueron analizados bajo el método estadístico del producto Momento Pearson, por análisis cuantitativo y cualitativo con una muestra de 1244 alumnos de los cuales 551 pertenecen al sexo masculino y 693 al sexo femenino del primero al décimo ciclo de varias facultades, se aplicó la escala de bienestar psicológico y asertividad al correlacionar las variables con el rendimiento académico, se demuestra que existe correlación significativa positiva entre el bienestar y la asertividad por lo que si una tiene variantes la otra también se verá afectada, en relación con la edad mientras está va en aumento no hay tanta relación entre bienestar y asertividad, además la relación entre asertividad y rendimiento académico no es marcada ni determinada según el género, aunque si hay diferencia entre el bienestar psicológico relacionado con el sexo del sujeto puesto que las mujeres tienen mayor puntuación. Debe concluirse que la asertividad y bienestar psicológico tienen correlación significativa positiva igualmente en hombres como en mujeres, y que el bienestar psicológico y rendimiento académico se relacionan significativamente en género en las distintas facultades, y que el sexo no está relacionado con la asertividad. De acuerdo a la investigación de tesis es recomendable que el sujeto sea entrenado desde temprana edad para que sea asertivo y posea bienestar psicológico pues así podrá responder correctamente ante las situaciones de la vida o del entorno en el que se desenvuelva, al ser asertivo mejorará las relaciones interpersonales y si posee bienestar psicológico tendrá las herramientas para mantener la tranquilidad y optimismo para afrontar los acontecimientos de la vida.

García (2008), en su tesis analiza el bienestar de los adultos mayores en México a partir de la teoría de los funcionamientos y capacidades de Amartya Sen. La investigación tiene dos objetivos principales: el primero es medir el bienestar del adulto mayor con una visión más amplia, en el sentido de incluir tanto indicadores objetivos como subjetivos; y el segundo objetivo es demostrar que este bienestar depende tanto de los recursos, como de los factores de conversión con los que cuenta el adulto mayor, los cuales pueden potenciar o acentuar el logro de funcionamientos. Para ello, se elabora una medida resumen multidimensional del bienestar con la técnica de componentes principales categóricas. Así también, se analizan las probabilidades de tener cierto nivel de bienestar a partir de ciertos factores característicos del adulto mayor, lo cual se efectúa con la metodología del modelo probabilístico probit ordenado. Se concluye que el indicador subjetivo provoca que la medición en el bienestar se incremente y que tal bienestar va a estar condicionado no sólo por los recursos con los que cuenta el adulto mayor, sino también por sus factores de conversión, como son sus características personales ambientales y sociales.

Chávez (2006) refiere en la tesis titulada bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior, de la universidad de Colima, México, que bienestar psicológico son las creencias, juicios, deseos personales, contexto social, condiciones orgánicas y psicológicas, ser congruente entre los objetivos planteados y obtenidos, la suma de valores personales por lo cual el sujeto valora subjetivamente la sensación de bienestar con otras personas y de situaciones concretas de la vida en las cuales impera los estados de ánimo positivo, por ello existe una estrecha relación entre el aspecto cognitivo y afectivo, comprende que no hay ausencia de emociones negativas sino que el estado será determinado por la manera en que maneje la respuesta afectiva por ello fija a lo largo de la vida la manera efectiva de procesar la información recibida del medio que le rodea y en el ser interior.

Brude et al. (2006). En su investigación se analizó el riesgo psicológico al que se exponen los adolescentes en el contexto social actual. La muestra comprendió 214 adolescentes escolarizados entre 16 y 19 años de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Fueron identificadas como supuestos las siguientes causales genéricas de crisis: hedonismo, consumismo, individualismo, pobreza, marginalidad, fallas en la cultura del esfuerzo, inseguridad emocional familiar, crisis de valores, etc. Se administraron tres instrumentos destinados a evaluar cualitativa-cuantitativamente el grado de bienestar psicológico de las/los jóvenes: Escala Bieps-J, cuestionario ad-hoc confeccionado por equipo investigador y test proyectivo Persona bajo la lluvia. El objetivo fue aislar características de riesgo para diseñar un instrumento diagnóstico que facilite la detección precoz de las situaciones determinantes de malestar psicológico a fin de dar apoyo conceptual a un trabajo de prevención y promoción de la salud emocional. Se definieron cuatro dimensiones de análisis: Control de impulsos, Aceptación de sí mismo, Proyectos y Vínculos. Los datos empíricos muestran, entre otras cosas, que 75 por ciento de jóvenes presentan signos de malestar psicológico y 70 por ciento posee deficitario control de impulsos, asociado al consumo de alcohol, drogas, sexualidad sin cuidado y conductas violentas. Los indicadores detectados refuerzan criterios de abordajes interdisciplinarios”.

Gamboa et al (2005) menciona que, a partir del enfoque de capacidades y funcionamientos de Sen, elaboran un índice de condiciones de vida como indicador del bienestar de los habitantes de Colombia. Los autores utilizan un indicador multivariado que incorpora variables de tipo cualitativo y utilizan la técnica de componentes principales categóricas para la obtención de su índice. Las variables que introducen son: condiciones de la vivienda, variables educativas, condiciones de salud, cobertura de servicios de salud y tiempo de traslado del hogar al trabajo. Encuentran que todas las variables son relevantes, pero que la salud y el reporte de salud tienen un mayor peso para el bienestar que las demás.

1.4.2. Antecedentes en inteligencia emocional

Cabezas (2007), en su trabajo *Ética y emociones: de la inteligencia emocional a la educación moral*, planteaba el objetivo de argumenta a favor de las conexiones entre la inteligencia emocional y la filosofía moral. Para ello, y con el fin de lograr la interdisciplinariedad, se ha seguido el método argumentativo lógico-deductivo propio de la filosofía integrando a su vez el punto de vista de otras disciplinas científicas complementarias. Este artículo examina las consecuencias que pueden tener para la filosofía moral los últimos avances en el estudio de las emociones desde la psicología y la neurología, los cuales destacan el papel crucial de las emociones en el desarrollo de las habilidades morales. En este sentido, partiendo de la existencia de suficientes evidencias empíricas (Damasio, 2005; Greene, 2004 y Waal, 2007) a favor de la base emocional de los juicios morales, el artículo trata de justificar que una educación que potencie el desarrollo de las competencias emocionales puede tener un efecto directo en el desarrollo de las capacidades morales de ese sujeto, facilitando su habilidad para reconocer creencias, valores, y daños morales, propios y ajenos. Para concluir, se anima a seguir tendiendo puentes entre el estudio de la inteligencia emocional, la psicología moral y la ética.

Andrade et al. (2007), en su investigación de *La Inteligencia Emocional en Brasil* mediante un estudio de la producción académica de los cursos de postgrado, concuerdan que, desde su formalización teórica en 1990, el constructo de la Inteligencia Emocional (IE) ha despertado un interés creciente, tanto popular como científico, constatado por el volumen de publicaciones sobre el tema en distintos países. Para averiguar en qué medida este constructo despertó el interés científico en Brasil, se llevó a cabo este estudio de naturaleza exploratoria y descriptiva, que consistió en revisar sistemáticamente la producción científica proveniente de los trabajos de investigación realizados desde los programas de Maestría Profesionalizante (MP), Maestría Académica (MA) y Doctorado (D) nacionales, durante el período de enero de

1990 a diciembre de 2006. Los datos provienen del Banco de Tesis Capes, cuyo acervo de disertaciones y tesis sobrepasa los 266. 341 registros. Desde el punto de vista cuantitativo, se observa un volumen de producción discontinuo a lo largo del tiempo, que sugiere que el interés científico por el constructo de la IE en el contexto investigado aún parece muy escueto. La aplicación del constructo al ámbito laboral y la validación del constructo han sido los ámbitos temáticos de mayor interés”.

Martín y Mora (2007), en su investigación *Inteligencia Emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos*, planteaban que la elevada correlación entre inteligencia emocional y bienestar personal parece confirmarse a través de numerosos estudios empíricos. Ante esto, se plantea la necesidad de determinar hasta qué punto la inteligencia emocional es un concepto válido y original para predecir consecuencias vitales, al margen de otros parámetros cuyo influjo sobre estas consecuencias es bien conocido. A la interacción entre inteligencia emocional y bienestar personal subyacen ciertos aspectos teóricos de particular relevancia para su comprensión. Esencialmente: 1) el hecho de que existen distintos modelos teóricos de inteligencia emocional, 2) la presencia de escalas de medida de auto-informe frente a pruebas objetivas y 3) el solapamiento entre inteligencia emocional y personalidad. De alguna manera y hasta cierto punto, estos factores explican la cercanía que empíricamente se ha encontrado entre las habilidades emocionales y el bienestar personal”.

Páez et al. (2007), investigaron el Vínculo de Apego e Inteligencia Emocional: Estado de la cuestión y el instrumento de Medición de M.M. Casullo, en este capítulo examina la teoría y estudios que muestran una asociación entre un estilo de apego seguro y la inteligencia emocional (IE). Un apego seguro durante la infancia se asocia a una mayor aceptación de y verbalización sobre las emociones por parte de las figuras parentales – un cuidador sensible y reactivo permite una mejor socialización emocional. Un estilo de apego adulto seguro se ha

asociado a mejor reconocimiento de estímulos emocionales, a puntuaciones altas de IE y a un estilo de afrontamiento adaptativo. La escala de estilos de apego adulto de M.M. Casulo, un correlato de la IE, se describe, incluyendo puntuaciones normativas.

Aradilla-Herrero et al. (2007). El objetivo de este trabajo fue estudiar las relaciones entre la inteligencia emocional, la alexitimia y la ansiedad ante la muerte en una muestra de enfermeras españolas. Participaron un total de 111 profesionales de enfermería, 7 hombres y 104 mujeres, que respondieron un cuestionario anónimo y auto administrado que contenía la escala de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24), la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20) y el Inventario de Ansiedad ante la Muerte (DAI). Los resultados indican una fuerte correlación negativa entre las puntuaciones de alexitimia y los componentes claridad y reparación de la inteligencia emocional. Asimismo, las puntuaciones de ansiedad ante la muerte correlacionan de forma significativa y positiva con la alexitimia y de forma no significativa con los tres componentes de la inteligencia emocional. Estos resultados confirman la necesidad de establecer programas formativos dirigidos al personal de enfermería dirigidas a desarrollar estrategias de afrontamiento y habilidades emocionales.

Leire (2007), en su trabajo Cultura Organizacional e Inteligencia Emocional tuvo como objetivo conocer el tipo de cultura compartida por las personas de una organización nos ofrece información relevante para entender el tipo de normas de expresión y regulación emocional que existen en la misma, las cuales pueden determinar los tipos de relación que las personas construyen con los superiores, los demás compañeros y los equipos de trabajo. Estos comportamientos afectan a la forma en la que los individuos toman conciencia, comparten y regulan las emociones. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar si los distintos tipos de cultura existentes en las organizaciones influyen sobre los niveles de Inteligencia Emocional auto percibida y sobre el clima afectivo de la organización. La muestra estuvo compuesta por cinco empresas del País Vasco (dos del sector servicios y tres del sector industrial). Los

participantes completaron el cuestionario sobre valores en competencia de Quinn y Cameron (1999) y el TMMS-12 (Fernández Berrocal, 2004). Los resultados indicaron que el tipo de cultura organizacional se asocia con los resultados observados de Inteligencia Emocional. El trabajo concluye que el tipo de cultura predominante en cada una de las organizaciones condiciona el modo en que las personas interactúan, el nivel de expresión emocional y las posibilidades de desarrollo de competencias emocionales, por lo que, antes de iniciar cualquier intervención de desarrollo de competencias socio-emocionales, se hace necesario conocer el tipo de cultura predominante en una organización.

Leire (2007), en su trabajo *Inteligencia Emocional y Burnout en Profesionales de la Intervención Social y Comunitaria*, se basó en resultados previos sobre la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el bienestar en trabajadoras sociales, el objetivo principal de este trabajo consistió en analizar la relación entre la Inteligencia Emocional auto percibida y el burnout en profesionales de la intervención social y comunitaria. Por otro lado, también se buscaba detectar necesidades emocionales individuales, grupales y organizacionales generadas por el desempeño de trabajos (remunerados o no) que requieren una relación constante y directa con personas, y cuyas tareas principales son la atención, ayuda y/o cuidado. El estudio se ha realizado en dos municipios de Guipúzcoa (País Vasco), uno de 5.630 habitantes y el otro de 13.993 habitantes. La muestra estuvo compuesta por 136 individuos, que trabajan con personas dependientes; con dificultades de inserción socio laboral; y con jóvenes. Los resultados de esta investigación permitirán diseñar intervenciones dirigidas a desarrollar, por un lado, habilidades emocionales que permitan moderar y prevenir los efectos negativos individuales, grupales y organizacionales producidos por situaciones altamente estresantes; y, por otro lado, aumentar la calidad de las tareas, programas y servicios ofrecidos en el ámbito del trabajo social.

Leire (2007), en su investigación Equipos de trabajo, competencia emocional y sistema de género. Una aproximación teórica, refería que en el ámbito de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, desde mediados de la década de los ochenta y especialmente en los noventa, se ha producido una evolución de los modelos teóricos centrados en las competencias técnicas/racionales hacia una mayor relevancia de los modelos que integran las emociones en el trabajo. Paralelamente, el estudio del género y de los procesos derivados de los nuevos modelos sociales y económicos en relación a la igualdad entre hombres y mujeres ha generado cambios en la estructuración y definición de las funciones sociales y organizacionales. Aunque estas dos realidades nos ofrecen un escenario de reestructuración en el que la identidad y los roles de equipo y liderazgo requeridos a nivel organizacional son susceptibles de redefinición, hasta la fecha no se han encontrado estudios que se ocupen de analizar su interrelación. El presente trabajo plantea un modelo teórico que incorpora el estudio del género y las emociones a nivel grupal. Específicamente, propone analizar la relación entre las competencias emocionales y la identidad de género y su influencia en el rendimiento de equipo. Se discute la necesidad de incorporar el análisis del sistema de género y su relación con las competencias socioemocionales.

Augusto et al. (2007). En el presente estudio se analiza el papel modulador que desempeña la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) sobre la auto-eficacia general, y la competencia percibida en una muestra de 122 estudiantes universitarios pertenecientes a la titulación de Trabajo Social, que completaron las siguientes escalas: TraitMeta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al. 1995), Escala de Auto-eficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), y Escala de Competencia Percibida de Wallston (1992). Los análisis de correlación han mostrado relaciones significativas entre las dimensiones del TMMS (Atención, Claridad y Regulación) con las escalas de auto-eficacia general y competencia percibida. Posteriores análisis de regresión jerárquica han mostrado la capacidad predictiva de algunas de las

dimensiones de Inteligencia Emocional Percibida (Claridad y Regulación emocional) sobre las escalas de auto-eficacia y competencia percibida”.

De los reportes de investigación descritos en los presentes trabajos relacionados con las variables investigadas, sólo cuatro reportes se han realizado tomando en cuenta las variables investigadas en muestras de escolares y en instituciones educativas. De las cuales, sólo dos trabajos se han realizado a nivel nacional y los otros dos trabajos a nivel internacional. De los trabajos a nivel nacional, el reporte presentado por Solórzano (2019) es el trabajo de investigación que más se aproxima al presente trabajo dado que investigaron en una muestra de escolares de una institución educativa parroquial, utilizaron los mismos instrumentos para evaluar las variables inteligencia emocional y bienestar psicológico, llegando a la conclusión de que entre dichas variables no existe relación estadística. En el trabajo de Saucedo (2017) realizado en el Ecuador en una muestra de escolares de una institución educativa, reportaron que la inteligencia emocional y el bienestar psicológico están asociados al sexo de los escolares, y a través de la regresión lineal determinaron que las dimensiones de la inteligencia emocional predicen levemente el bienestar psicológico en los escolares evaluados. Por otro lado, el trabajo de Sánchez et al. (2015) con una muestra de estudiantes de una universidad reportaron que el bienestar psicológico estaba relacionado con el mayor rendimiento académico en los sujetos evaluados. Así mismo, el trabajo de Martín y Mora (2007) encontraron una relación significativa entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. En los trabajos restantes se han investigado las variables inteligencia emocional y el bienestar psicológico relacionado con otras variables como rendimiento académico, asertividad, Burnout, cultura organizacional, satisfacción familiar, entre otras, reportando que dichas variables son de vital importancia en el desarrollo integral de las personas. En tal sentido, las investigaciones reportadas ponen énfasis en el desarrollo personal, social y académico de las personas, por lo tanto, establecen que deberían aplicarse

planes de desarrollo de dichas competencias en las instituciones educativas y/o en el ambiente laboral.

Es por ello, que la investigación que se está planteando es relevante debido a que se pueden establecer perfiles de dichas variables en la población investigada con la finalidad de diseñar y desarrollar un plan de contingencias para el desarrollo integral de los escolares, sobre todo en la institución educativa parroquial que tiene como política en la matrícula de sus estudiantes que éstos provengan de sectores de clase económica baja.

1.5. Justificación e Importancia de la investigación

Mediante el presente estudio se pretende conocer y analizar la relación que existe entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en estudiantes adolescentes, es así que se plantea la justificación e importancia de la investigación de la siguiente manera:

1.5.1. Justificación de la Investigación

Con el presente estudio se conocerá la asociación que existe entre inteligencia emocional y bienestar psicológico, es por ello que se justifica en los aspectos presentados a continuación:

1.5.1.1. Justificación teórica. Contribuir nuevas pruebas prácticas concernidas a inteligencia emocional y para el bienestar psicológico en nuestro entorno.

1.5.1.2. Justificación práctica. Que los instrumentos de obtención de los datos obtengan estadísticamente validez de constructo y confiabilidad, de esa forma los resultados obtenidos son resultados sin sesgos estadísticos.

1.5.1.3. Justificación metodológica. Dado que la participación a la investigación es voluntaria y el muestreo empleado es intencional los resultados a obtenerse solo serán válidos para la muestra de estudio permitiendo establecer un perfil objetivo de dicha realidad evaluada.

1.5.2. Importancia de la Investigación

Esta investigación es importante porque servirá como generador de hipótesis futuras para la asociación de inteligencia emocional y bienestar psicológico, además por su:

1.5.2.1. Relevancia. A partir de los resultados obtenidos servirán de pre test para la aplicación de un programa de intervención que permita mejorar las variables investigadas y posteriormente reevaluar dichas variables con el fin de poder establecer si existieron cambios al aplicar el programa.

1.5.2.2. Viabilidad. Si se cuenta con instrumentos validados se pueden realizar replicaciones directas en otras instituciones educativas.

1.5.2.3. Trascendencia. A partir de los resultados se podrá trabajar con la comunidad educativa (docentes, escolares y padres de familia), lo que implicara una mejora en el desarrollo personal de los escolares y una mejora del contexto familiar a los que pertenecen.

1.5.2.4. Originalidad. Si bien es cierto, que las variables estudiadas se han replicado en otros contextos similares, sin embargo, si se toman en cuenta sus resultados para la aplicación de un programa de intervención le permite dar cierta originalidad porque en muchos casos los programas de intervención se realizan sin haber hecho un estudio descriptivo de las variables en dichos contextos educativos.

1.6. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que se presentan para la realización del presente proyecto de investigación serían las siguientes:

1.6.1. Limitaciones de tiempo

Porque la evaluación deberá aplicarse entre los meses de noviembre - diciembre del año 2019 y ello implicará que se tomen algunas horas de las sesiones de clase interfiriendo

con el cumplimiento del Plan de Trabajo Académico (hora de tutoría) de la institución educativa y/o quedarnos en la IE. Luego de la jornada escolar.

1.6.2. Limitaciones de espacio

El estudio se realizará dentro del ámbito geográfico de la institución educativa ubicada en el distrito de Santiago de Surco, en sus respectivas aulas por grupos no mayores de 15 escolares para tener un mayor control. Ello implicará que se desdoble las horas para la evaluación y/o se utilicen más aulas para ser ocupadas por los estudiantes.

1.6.3. Limitaciones de recursos

Al ser autofinanciada por la responsable del proyecto y no contar con el apoyo de una organización nacional o extranjera para su financiamiento.

1.6.4. Limitación metodológica

Dado que el trabajo es de tipo descriptivo analítico no se pueden realizar generalizaciones a la población de estudio. Los datos obtenidos sólo son válidos para la muestra investigada.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Determinar la relación de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico percibido por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.

1.7.2. Objetivos específicos

- Describir los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones: socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.

- Describir los niveles del bienestar psicológico y sus dimensiones: crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.
- Relacionar la inteligencia emocional y bienestar psicológico percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.
- Relacionar la inteligencia emocional con las dimensiones crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.
- Relacionar el bienestar psicológico con las dimensiones socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.
- Hallar la dimensión de inteligencia emocional que es el factor determinante que explica el bienestar psicológico.
- Comparar la inteligencia emocional y el bienestar psicológico según el sexo y los años de estudio.

1.8. Hipótesis

1.8.1. Hipótesis General

Existen asociación positiva entre inteligencia emocional y el bienestar psicológico percibido por estudiantes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019, según sexo, año escolar y tipo de familia.

1.8.2. Hipótesis específicas

- Existen mayores porcentajes en los niveles deficiente y bajo de inteligencia emocional y sus dimensiones: socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.
- Existen mayores porcentajes en los niveles deficiente y bajo del bienestar psicológico y sus dimensiones: crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.
- Hay relación positiva entre la variable inteligencia emocional con la variable bienestar psicológico percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.
- Existe relación positiva de la inteligencia emocional y las dimensiones crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.

- Existe relación positiva del bienestar psicológico con las dimensiones socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.
- La dimensión de inteligencia emocional es el factor determinante que explica el bienestar psicológico es el manejo de las emociones.
- No existe diferencias de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico según el sexo, pero si por años de estudio.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Adolescencia, familia y amigos

2.1.1. *Adolescencia*

“En América Latina y el Caribe, la población joven de 10 a 24 años representa el 30% del total de la población. Es decir, 148 millones de personas. Se estima que para el año 2025, esta población alcanzara los 166 millones. La población adolescente (10 a 19 años) representa en promedio el 21% de la población total, porcentaje que varía entre el 13% y 25% según el país” (OPS/Kellogg, 1999). “Estos datos indican la necesidad de dar visibilidad a esta población teniendo en cuenta que conforman un buen porcentaje de la población total, viviendo en circunstancias diversas y en nuevos contextos de riesgo, que las generaciones precedentes no conocieron” (UNICEF Oficina Regional, 2000).

“La adolescencia es un periodo transicional entre la niñez y la vida adulta, pero también es un proceso de maduración en el desarrollo, que involucra cambios físicos, psicológicos, cognoscitivos y sociales” (Alsinet et al., 2003; Stassen, 1997).

Así mismo, Luna (2012) menciona que “la adolescencia se suele caracterizar como un periodo de crisis que, debido a una acumulación de cambios biológicos, psicológicos y sociales, puede implicar mayores dificultades de adaptación. A nivel cognitivo, aumenta su capacidad para evaluar de forma crítica su satisfacción con determinados aspectos vitales, mientras que a nivel afectivo e interpersonal, se inicia una etapa de búsqueda de identidad y autonomía que, por la discrepancia entre sus necesidades de auto afirmación y las constricciones externas, puede llevar a una aumento de las confrontaciones y a la aparición de sentimientos de insatisfacción con su situación en ámbitos como la familia o la escuela (Gómez et al., 2009)”.

“La transición entre la infancia y la adultez, tiene su origen en los cambios que se presentan los cuales interactúan con diversos factores individuales, familiares y sociales para facilitar el éxito o fracaso en las tareas de desarrollo propias de la edad. Para lograr con éxito las tareas de desarrollo el adolescente debe experimentar varios cambios, entre ellos modificar sus patrones de relación” (Steinberg y Morris, 2001, citados por Vargas y Barrera, 2002).

“Esta etapa de transición en la cual se están dando cambios físicos, cognitivos y emocionales puede llegar a afectar las relaciones de los adolescentes con sus padres y con los iguales. (Motrico et al., 2001).

“El proceso por el que pasan los adolescentes para definirse a sí mismos, está relacionado con el intento de integrar su personalidad y construir su identidad, considerando sus propias emociones, pensamientos y conductas. En consecuencia, los efectos que tienen estos cambios en el adolescente, pueden adquirir un carácter estresante y tener diversos efectos psicológicos” (Barra et al., 2006).

“Tales factores son evidencia del periodo de vulnerabilidad que viven los adolescentes, en donde la influencia de la familia y los amigos, entre otros es fundamental, puesto que las redes de apoyo que de aquí se deriven pueden tener efectos positivos o negativos sobre esta población, es por ello que se resalta la necesidad de brindar apoyo social para el bienestar del adolescente” (Barrón, 1992).

“La percepción que los jóvenes tengan respecto del apoyo con que cuentan, las características de éste, su disponibilidad, accesibilidad, fortalezas y deficiencias, constituyen elementos centrales al intentar reflexionar sobre los medios para favorecer el desarrollo adolescente” (Méndez y Barra, 2008).

Orcasita y Uribe (2010) referían que “” durante la adolescencia se constituye una serie de identificaciones nuevas, los nuevos modelos pueden ser los adultos ajenos a la familia, entre ellos se encuentran los compañeros del colegio, los amigos y la pareja, quienes permiten

comparar y validar sus pensamientos y emociones para lograr aceptación y aprobación de sus comportamientos característicos de esta etapa” (Motrico et al., 2001).

Según Orcasita y Uribe (2010) “dentro del contexto de la adolescencia, se puede considerar fundamental las implicaciones que tienen los factores provenientes del adolescente o de su entorno que favorecen el desarrollo y ejecución de conductas de riesgo para su salud física y/o psicológica”. (p. 74).

Para Florenzano (2002) “los factores protectores son recursos personales, sociales e institucionales que promueven el desarrollo exitoso o que disminuyen el riesgo de que surja un desarrollo alterado. El adolescente necesita contar con personas que se interesen por ellos, que los acepten incondicionalmente. Esta sensación de apoyo y aceptación incondicional, debería ser proporcionada por una familia que funcione adecuadamente, ya que, si no es así, el adolescente buscará este apoyo en grupos informales de amigos, que pueden influir positiva o negativamente en el sujeto”.

“La adolescencia es una época en la que los jóvenes, por primera vez en su vida, enfrentan la responsabilidad de tomar decisiones que tienen consecuencias importantes para su salud y la de sus parejas. Estas decisiones generalmente se toman en el marco de una red social y están orientadas al mantenimiento de relaciones significativas con los miembros del grupo de referencia” (Vargas et al., 2007).

“Los adolescentes son uno de los grupos que presenta mayor probabilidad de sufrir depresión, ya que en la etapa de la adolescencia se llevan a cabo procesos de cambio físico, psicológico, sociocultural y cognitivo, que demanda de los jóvenes el desarrollo de estrategias de afrontamiento que les permitan establecer un sentido de identidad, autonomía y éxito personal y social” (Blum, 2000).

2.1.2. Adolescencia y Familia

“Pardo et al. (2004) señalan que la adolescencia es un periodo de desarrollo importante para la adquisición y el mantenimiento de patrones de comportamiento saludable, que disminuyan el riesgo y prevengan el desarrollo de trastornos clínicos durante este periodo y la edad adulta. La relación del adolescente con sus padres se considera una variable de gran peso en el desarrollo de síntomas depresivos en niños y adolescentes, ya que quienes tienen un vínculo pobre con sus padres son más vulnerables a presentar este tipo de síntomas cuando se enfrentan a eventos vitales adversos, en comparación con aquellos que tienen estilos de relación más cercanos y de mayor soporte emocional”.

“Pardo et al. (2004) encontraron que la pérdida y disminución de apoyo, sumado al mantenimiento de interacciones sociales negativas, genera mayores dificultades en el bienestar psicológico de los adolescentes. Por el contrario, las interacciones sociales positivas, el crecimiento o mantenimiento del soporte social, favorecen el bienestar del adolescente.

Méndez y Barra (2008), destacan las afirmaciones acerca de que la percepción que los adolescentes tengan respecto del apoyo con el que cuentan, las características de este, su disponibilidad, accesibilidad, fortalezas y deficiencias, constituyen elementos fundamentales al reflexionar sobre los medios para favorecer el desarrollo adolescente”.

Orcasita y Uribe (2010) mencionaba que “Con respecto a la familia en la cual se constituye el adolescente, esta es considerada como la unidad básica de salud y debe educar con normas y límites, ejerciendo una autoridad afectiva, compartida y responsable. Es la entidad idónea como transmisora de factores protectores (Castellano, 2005). La familia, es un sistema dinámico que se ve afectado por los cambios sociales, culturales e históricos, así como por los ciclos y transiciones que le son propios. Una de estas transiciones es la que tiene lugar cuando los hijos llegan a la adolescencia. Durante estos años, y como consecuencia – entre otros factores– de los cambios físicos, sociales y cognitivos del adolescente, todo el

sistema familiar tiene que ajustarse a esa nueva circunstancia. La familia es el centro primario de socialización infantil y juvenil, en el cual se encuentran los modelos a seguir por medio de la educación, de la observación constante del comportamiento de los padres y las formas de relación social establecidas por el núcleo familiar con otros grupos. Así mismo, esta unidad debe permitirles a los individuos desarrollar sus habilidades, enseñándoles a superar las limitaciones que existen. Se ha informado que la construcción del comportamiento de los adolescentes en edad escolar está relacionada con las características del estilo de paternidad y la familia”. (p. 75).

Musitu et al. (2006) “investigaron con 733 adolescentes entre 11 y 16 años, encontraron que si el adolescente percibe un bajo apoyo del padre y la madre tenderá a presentar una autoestima social más baja, a participar con mayor frecuencia en conductas violentas y probablemente problemas de ajuste escolar. En general los resultados del estudio evidencian que la relación entre familia y escuela tiene lugar a través del apoyo social parental, el cual potencia recursos significativos en el adolescente.

Para Orcasita y Uribe (2010, p. 75) “otra área de preocupaciones de los adolescentes la constituye su familia, respecto de la que expresan dificultades de comunicación y de tiempo (Parker, 2000). Muchas de las dificultades que afrontan los adolescentes están asociadas a la incapacidad material de las familias para cumplir con su papel de protección y apoyo. En casos más extremos, pero también frecuentes, la familia pasa de ser el entorno protector que la define a convertirse en el escenario donde los adolescentes presencian o sufren la violencia. Los adolescentes suelen expresar que los adultos y especialmente sus padres, no los comprenden, el dialogo con ellos se interrumpe” (Sánchez y Muñoz, 2005).

Motrico et al. (2001) “plantean que los conflictos entre padres e hijos surgen dentro del marco de las relaciones familiares y estas, como se ha venido demostrando en los últimos años, son dinámicas y bidireccionales, de tal modo que las acciones de los padres tienen

consecuencias sobre sus hijos, pero éstos también influyen de modo decisivo sobre sus padres. El significado funcional de los conflictos durante la adolescencia depende, en parte, de la calidad de las relaciones entre padres e hijos; por eso hay que analizarlos teniendo en cuenta el grado de intimidad, afecto y comunicación en dicha relación”.

Toledo et al. (2000) afirman que “la familia puede ser fuente de satisfacción de las necesidades básicas del joven o pueden transformarse en un agente patógeno cuando no cumplen bien su rol. Una forma de protección contra influencias antisociales es crecer en una familia con fuertes vínculos afectivos, disciplinas con reglas claras y en que los padres enseñan valores y pautas de conducta socialmente aceptadas, donde ellos a su vez, sean modelos explícitos de lo que enseñan a sus hijos. Los adolescentes que crecen en un ambiente así pueden tener más probabilidad de respuestas adaptativas sanas”.

“El apoyo parental constituye un indicador de la calidad de la relación padres-hijos, un recurso que desempeña un papel importante en el ajuste escolar, la autoestima y la competencia social de los hijos” (Helsen et al., 2000).

“Tanto la familia como la escuela, son agentes educativos importantes en el desarrollo integral de las personas. Es a partir de su interés y colaboración que se puede lograr amortiguar las presiones que los medios de comunicación o los amigos ejercen sobre los adolescentes, de esta forma se puede potenciar sus capacidades personales” (Carrera et al., 2007).

“La familia y la escuela son dos ámbitos que se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo psicosocial del adolescente. Ambos contextos contribuyen a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan el proceso de socialización e influyen en el bienestar y en el ajuste del adolescente” (Estévez et al., 2005).

2.1.3. Adolescencia y Amigos

A medida que los adolescentes se apartan de la familia, encuentran nuevos interlocutores en sus amigos. Los amigos son una red de apoyo de gran importancia durante la adolescencia, ya que se incrementa el involucramiento, la atracción e identificación con los pares. Es decir que encuentra el consejo en amigos, quienes los entienden y con los que simpatizan pues están en la misma posición que ellos” (Vargas et al., 2005).

Según Castellano (2005) “los adolescentes suelen refugiarse en sus amigos, en sus pares, buscando la cohesión y afectividad que los adultos no les proporcionan, desembocando en comportamientos violentos contra ese mismo medio que en su opinión no les protege de forma adecuada, o cayendo en conductas de riesgo ante la falta de consistencia de factores protectores”.

Orcasita y Uribe (2010) mencionaba que “los adolescentes tempranos están más orientados a tomar decisiones teniendo en cuenta la opinión de sus padres; a medida que avanza la adolescencia, las decisiones tienden a estar en concordancia con la opinión del grupo de referencia, y sólo hasta el final de la adolescencia, los jóvenes comienzan a decidir con base en su criterio personal. El grupo de iguales suministra al adolescente un marco de referencia para la comparación, le da retroalimentación y lo capacita para experimentar diferentes formas de amistad e intimidad”. (p. 77)

Pardo et al. (2004) manifiestan que “el grupo de pares brinda la posibilidad de tomar decisiones junto a sus compañeros, de tener poder y seguridad, proporciona prestigio y libertad, constituyéndose en un importante modelo de referencia, en el cual existen emociones, ideas, ambiciones y expectativas que discrepan con los valores de los adultos relacionados con el adolescente (profesores, familiares, etc.).

2.2 Inteligencia emocional (IE)

2.2.1. Generalidades

Andrade et al. (2007) mencionaban “que, en 2004, los investigadores Salguero y Iruarrizaga llevaron a cabo una investigación exploratoria con el objetivo de analizar la importancia que el constructo de Inteligencia Emocional ha cobrado desde su aparición dentro de la Psicología. Para ello, revisaron el número de publicaciones relacionadas a “inteligencia emocional” en la base de datos más consultada en Psicología, la PsycINFO, abarcando el período de 1872 hasta el mes de junio del año de 2004. Los resultados muestran un creciente interés por ese nuevo constructo, sobre todo a partir del año 1997, cuando proliferan la creación de medidas de evaluación de la IE y el surgimiento de estudios relacionando el concepto con distintas áreas. Se observa que el mayor número de trabajos publicados se refiere a la aplicación del concepto en la educación; le siguen las publicaciones que estudian la relación de la IE con la salud física y psicológica. En tercer y cuarto lugar, aparecen, respectivamente, la vinculación de la IE con el ámbito organizacional y con el comportamiento social”. (p. 51).

Por otro lado, Cabello et al. (2007), referían que “las habilidades de regulación emocional han mostrado sus efectos positivos para la mejora de diferentes dominios de funcionamiento personal, social y laboral de las personas. En concreto, se ha confirmado que altas destrezas de regulación están vinculadas a una mejor calidad en las relaciones sociales y bienestar subjetivo (Fernández- Berrocal 2008; John y Gross, 2004)”.

Así mismo, Cabello et al. (2007), manifestaban que “uno de los acercamientos teóricos más desarrollado en los últimos años ha sido el dirigido por Gross y su grupo de investigación. Desde hace años están investigando la regulación de emociones entendida como herramienta de manejo afectivo que promueve la menor o mayor amortización de recursos socio-emocionales y cognitivos. (Srivastava et al., 2009)”.

Cabría indicar que los autores mencionados coinciden en la importancia de la inteligencia emocional en las instituciones educativas como un instrumento fundamental para el desarrollo social, personal y académico de las personas.

2.2.2. Definición

No se puede negar la importancia de la inteligencia emocional y que en estas últimas décadas ha sido una variable bastante estudiada, de tal forma, que existen definiciones puntuales respecto a este constructo. Para ello, se consideró tener en cuenta las definiciones planteadas por Goleman (1996) quien define que la “inteligencia emocional se refleja en la manera en que las personas Interactúan con el mundo. Las personas emocionalmente inteligentes toman muy en cuenta sus propios sentimientos y los de los demás; tienen habilidades relacionadas con el control de los impulsos, la autoconciencia, la valoración adecuada de uno mismo, la adaptabilidad, motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación”.

Mayer y Salovey (1997) la definen como “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”

Fernández-Berrocal (2002) menciona que la IE es: “la Capacidad para reconocer, comprender y regular nuestra emoción y las de los demás”.

En base a dichas definiciones se plantea la siguiente definición: la inteligencia emocional se refiere al conjunto de habilidades emocionales que permiten al sujeto regular sus emociones, manejarlas y controlar las situaciones estresantes que se presentan día a día y

que le permiten relacionar apropiadamente, adecuarse y adaptarse positivamente en cualquier contexto en el que le toque interactuar (familiar, social y laboral). Así mismo, esto es importante para que el individuo sea capaz de desarrollar habilidades empáticas, así como desarrollar una actitud positiva hacia la vida que le permita optimizar su propio crecimiento personal y social.

2.2.3. Dimensiones de la inteligencia emocional

Goleman (1999) “plantea cinco dimensiones de la inteligencia emocional:

A. Relaciones interpersonales: socialización. Es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.

B. Relación intrapersonal: autoestima. Esta habilidad se refiere a valorarse, quererse y ser consciente de uno mismo, tal y como uno es, percibiendo y aceptándose con sus fortalezas y debilidades.

C. Adaptabilidad: solución de problemas. La habilidad de identificar y definir problemas, así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

D. Estado de ánimo I: felicidad- optimismo. Es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida, saber disfrutarla, sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos.

E. Estado de ánimo II: manejo de la emoción. Es la habilidad se refiere a la capacidad de enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionalmente difíciles resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación.

2.2.4. Ética y emociones

Cabezas (2007) manifestaba que gracias a las “investigaciones en neurociencia y psicología hoy se puede afirmar, con mayor seguridad que nunca antes, que las emociones son un factor necesario para el desarrollo de las habilidades morales, retomándose así la

tesis emotivista de que las distinciones morales se derivan de un sentimiento moral” (Hume, 2005, p. 635).

Según Cabezas (2007) refería que “baste citar algunas emociones morales, como la culpa o la vergüenza, para darse cuenta del impacto moral que encierran. En efecto, la culpa es una emoción tan claramente relacionada con la moral que se podría afirmar que pensar que X es moralmente incorrecto es pensar que es apropiado sentirse culpable por hacer X”.

Gibbard (2002) mencionaba que “Lo mismo ocurre con otras emociones como la admiración, la gratitud, la compasión, la venganza o la indignación. Estas emociones están íntimamente asociadas a un juicio de valor sobre la acción de los demás, positivo o negativo, que a su vez desencadena el deseo de penalizar o premiar dicha conducta, según se adecue o no a la visión de cómo deberían ser las cosas según ese sujeto. Igualmente, tienen una clara implicación en la motivación de la acción moral pues llevan a potenciar ciertas conductas que fomenten el bienestar del grupo y a inhibir, rechazar o penalizar aquellas vistas como dañinas”. (p. 42)

Según Cabezas (2007) no se “trata simplemente de que trasgredir normas sociales y morales tenga un coste emocional en el sujeto, sino de que las emociones actúan como instrumentos, alarmas o detectores para identificar lo que juzgamos como bueno, malo, justo o injusto. En efecto, cuando calificamos un acto como cruel, repugnante o despreciable no estamos haciendo otra cosa que emitir un juicio moral sobre el mismo, de manera que juzgar algo como moralmente malo se traduce en tener un sentimiento de desaprobación hacia ello”. (p. 21)

Así mismo, Waal (2007), manifestaba que “la neurociencia parece apoyar la postura de que la moralidad humana está evolutivamente anclada en la sociabilidad de los mamíferos” (p. 48), “la cual estaría, a su vez, cimentada en la capacidad de experimentar y reconocer emociones (Turner, 2000).

2.2.5. Modelos de inteligencia emocional

“Los modelos teóricos de IE como habilidad, es decir , aquellas aproximaciones que analizan las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo y, por otro lado, los conocidos como modelos mixtos o modelos rasgos, aquellos acercamientos que en sus postulaciones incluyen , dentro de la definición IE, tanto habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y de personalidad, competencias sociales e indicadores de ajuste” (Fernández-Berrocal, 2008).

Según Trigoso (2013) “los tres modelos teóricos de IE han sido desarrollados con el objetivo de analizar qué factores componen la IE, así como los mecanismos y procesos que permiten su uso en la vida diaria”. (p. 41).

“Estas aproximaciones al concepto de IE han dirigido la investigación en este campo hasta la actualidad. Las habilidades integrantes del constructo IE son numerosas y diversas según los modelos teóricos propuestos”. (Fernández-Berrocal, 2006).

“La literatura científica divide estos tres modelos en dos grupos: Los modelos mixtos y los modelos de habilidad. Dentro del modelo mixto se encuentran Goleman y Bar-On; y dentro de los modelos de habilidad se encuentran Mayer y Salovey (Cobb y Mayer, 2000):

A. Modelo Mixto. Para Trigoso (2013) en el modelo mixto se concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 1997, 2000; Goleman, 1995). Este modelo está representado fundamentalmente por *Goleman* (1995) y *Bar-On* (1997) y en él se combinan aspectos de personalidad con habilidades emocionales. (p. 42)

a. El Modelo de Goleman (1995). Refiere que “son las habilidades emocionales las que mayor relación tienen con la IE, afirma que la IE puede interpretarse como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este

conocimiento orientado a nuestra propia conducta y en el segundo caso, como la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de las otras personas.

Goleman (1998) se refiere a ellas llamándolas “competencias personales y competencias sociales y distingue cinco habilidades emocionales y sociales básicas. i) Haciendo referencia al conocimiento de las propias emociones, siendo esta la capacidad de reconocer los propios sentimientos, este es uno de los puntos más importantes de la IE. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas. ii) Se refiere a la capacidad para controlar las emociones, siendo la habilidad básica que permite el autocontrol de los propios sentimientos según la circunstancia. iii) Por otra parte la capacidad para motivarse, la motivación constituye un imponderable que subyace a todo logro. iv) Luego hace referencia al Reconocimiento de las emociones de los demás, siendo la capacidad de sintonizar con los demás a través de la empatía; v) Finalmente se refiere a la Gestión de las relaciones, siendo la habilidad para relacionarse eficazmente con los demás”.

Goleman (1995) define “las competencias como un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño más eficaz”. Goleman (1998) “orienta su modelo a explicar las causas del éxito personal y profesional y su objetivo es el de predecir la efectividad y el rendimiento en ambos ámbitos”.

Para Trigoso (2013) “El modelo de Goleman (1998) engloba habilidades muy distintas (25 competencias) y complementarias a las de la inteligencia académica. Boyatzis et al. (2000) reducen estas 25 competencias a 20. Mediante un proceso estadístico de integración. El mérito de la aportación de Goleman (1998) está en el desarrollo de un modelo de Inteligencia Emocional basado en competencias emocionales, un modelo que se perfila como una teoría del rendimiento. El mundo empresarial encuentra en este modelo algunas de las claves esenciales para el liderazgo eficaz”. (p. 44)

b. Modelo de Bar-On (1997). Trigoso (2013) planteaba que “este modelo mixto se le atribuye la autoría del término *EQ* (Coeficiente Emocional) por semejanza y complemento al término *IQ* (Coeficiente Intelectual). Su modelo de IE ha sido desarrollado sobre la base de muchos años de investigación y representa básicamente un modelo de bienestar psicológico en el que se define la IE como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno”. (p. 46)

Según Trigoso (2013) manifestaba que a pesar de la “amplitud de su modelo, Bar-On (1997) es relativamente cauteloso, aunque su modelo predice el éxito, este éxito sería el producto final del esfuerzo para alcanzar los logros. De hecho, su instrumento de evaluación, el *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*, lo relaciona con el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo” (p.47). Posteriormente, Bar-On (2000) “redefine su modelo como un modelo comprensivo y una medida de la inteligencia social y emocional “La inteligencia social y emocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias”.

Así mismo, Mestre y Guil (2006) presenta un “modelo donde se distinguen factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuáles a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor. Por subcomponentes, como aprobación de la realidad, manejo de estrés, control de impulso entre otros, se clasifica como modelo mixto. No obstante, como sus propios autores han afirmado, se trata de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales. Estos factores correlacionan de manera positiva con la IE y la inteligencia social, además tienden a facilitar la habilidad global de esta medida para cubrir eficazmente las demandas y presiones diarias”.

B. Modelo de Habilidad. En forma general, “los modelos de habilidades se centran exclusivamente en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento” (Trigoso 2013, p. 49).

“El modelo de Mayer y Salovey (1997) con la finalidad de explicar el concepto de IE lo seccionaron en sus dos conceptos: inteligencia y emoción. La construcción teórica de la IE considera la inteligencia como la representación primaria, una habilidad de adaptación y de aprendizaje y una capacidad para resolver problemas abstractos. Así mismo retoma de psicometría la idea de medición de las habilidades. El segundo aspecto corresponde a la emoción. Dentro del modelo de Mayer, las emociones se producen cuando un estímulo es evaluado en términos de bienestar o daño para el individuo y el medio ambiente. Las emociones son vistas como un proceso que nos puede llevar a la adaptación y la transformación personal, social y cognitiva y se manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas (Mayer et al., 2004)”.

“Estas dos esferas cognitiva y emocional se encuentran en constante interacción, permitiendo definir la IE como “La capacidad del individuo de percibir, evaluar y expresar las emociones. Las emociones facilitan los pensamientos, permiten conocer las fases de las emociones y sus mezclas, y su autorregulación” (Mayer y Salovey, 1997).

La presente investigación está fundamentada en el modelo Mixto, partiendo del enfoque que plantea Bar On.

2.2.6. Importancia de la inteligencia emocional

“Tradicionalmente las emociones se han utilizado como herramientas para hacer entender qué está bien y qué está mal” (Prinz 2006).

Cabezas (2007), refería la “importancia de potenciar la inteligencia emocional:

- **1ro**, que potenciar la capacidad de reconocer e identificar las emociones propias en el momento en el que están sucediendo (Fernández-Berrocal, 2005) se convertiría en una herramienta útil para ser conscientes de nuestras propias creencias subyacentes a la emoción que experimentamos, lo que puede ayudar a enfrentarnos con nuestros propios prejuicios, creencias y valores morales. De hecho, las emociones son una clave para averiguar cuáles son nuestras verdaderas creencias, para entender cómo nos sentimos respecto de un hecho, qué pensamos y qué esperamos.
- **2do**. potenciar la habilidad para reconocer las emociones ajenas abre una puerta a la comunicación y a la intersubjetividad, necesaria para la sociabilidad y, por ende, para la moralidad, ayudándonos a detectar daños morales. Así, la habilidad de reconocer emociones en otros tendría consecuencias morales en, al menos, dos sentidos. Por un lado, a través de las reacciones emocionales y las expresiones faciales ajenas podemos saber qué está pensando esa persona, cómo ve el mundo y qué espera, también en asuntos morales. Así, potenciar esta habilidad puede mejorar la capacidad para comprender e identificar las creencias y los juicios morales de otra persona y nos puede ayudar a anticipar las consecuencias que un acto puede tener para el otro. Asimismo, a través del reconocimiento de emociones ajenas podemos evaluar de nuevo la honestidad o la coherencia entre los valores que una persona defiende y los que dice defender. Así, si una persona reacciona ante un caso de tortura con indignación, repulsa, tristeza o asco podremos suponer que esta persona juzga la tortura como moralmente incorrecta.
- **3ro**, la habilidad de reconocer emociones ajenas es básica para comprender qué es un daño moral, más allá de un daño físico, puesto que nos permite imaginar el estado emocional ajeno. Esto es, si no fuéramos capaces de ponernos en el lugar del otro, no sólo racional, sino emocionalmente, no sabríamos cómo aplicar -ni en qué consistirían

en la práctica- los juicios y las normas morales, ni entenderíamos en sentido último por qué el otro merece respeto. Si previamente no se dispusiera de un repertorio emocional y de la habilidad de reconocer emociones ajenas, no seríamos capaces de entender hasta las últimas consecuencias qué significa y qué implica para el otro padecer un daño moral, pues nunca se comprendería cómo está el otro en su lugar, cómo afecta al sujeto y qué implicaciones tiene para él cualquier daño infringido”.

“Dicho en positivo, desde el momento en el que somos capaces de comprender que una situación *S*, por ejemplo, una posible amenaza de abuso o tortura, podría desencadenar en el sujeto que la padecería una reacción emocional concreta -miedo, angustia etc.-, somos capaces de comprender que aquella amenaza implica un daño moral para aquel sujeto y, por tanto, somos capaces de entender por qué no se debe actuar de una determinada manera, razonamiento necesario para llegar a comprender el sentido de las normas morales. Asimismo, los juicios morales son universales, y para poder universalizar, el sujeto debe ser capaz de salir del yo, esto es, de ponerse en el lugar de cualquier otro, de imaginar el sufrimiento que la situación *S* causaría al individuo *I*. Para esto, a su vez, es necesario contar con un repertorio emocional propio pues, de lo contrario sólo sabría que *S* produce una reacción en *I*, pero no comprendería hasta sus últimas consecuencias el daño que implica *S* en *I*. Así, potenciar nuestra habilidad para empatizar nos ayuda a ver que no se puede imaginar ninguna circunstancia en la que se quisiera ser objeto del abuso o mediatización (Ignatieff, 1999)”.

Para Smith (2004), “la imaginación nos permite situarnos en su posición, concebir que padecemos los mismos tormentos, entrar por así decirlo en su cuerpo y llegar a ser en alguna medida una misma persona con él y formarnos así alguna idea de sus sensaciones”. (p. 50)

Refería Cabezas (2007, p. 24) para “ser capaz de ponerse en el lugar del otro es necesario contar, no sólo con un sistema cognitivo, sino con un repertorio emocional, por lo que potenciar esta segunda habilidad emocional puede tener repercusiones muy positivas en la educación moral de los individuos puesto que (a) los dilemas morales involucran a sujetos vulnerables, susceptibles de padecer daños (Hoffman, 1992, p. 79) y (b) ser capaces de empatizar puede minimizar la agresividad y/o el deseo de dañar a otro, lo que en último término podría ayudar a interiorizar las obligaciones morales para/con los otros”.

Finalmente, Cabezas (2007) planteaba que ser “capaces de regular nuestras propias emociones -unido a las dos habilidades anteriores- puede ayudarnos a tomar una decisión sobre cómo actuar en dilemas morales de manera más consciente. Por ejemplo, si el hombre que reacciona atacando violentamente a otro porque éste no respetó su turno en la fila de la caja del supermercado (1) fuera consciente de por qué este acto le provoca rabia o enfado, en lugar de risa o pena por el que es incapaz de guardar su turno, y si (2) fuera capaz de empatizar con él, quizás hubiera sido capaz de manejar mejor esa situación y quizás se pudiera haber evitado la agresión final. Así, si esta persona supiera manejar la información que sus emociones le brindan sobre sus objetivos, creencias, expectativas y sobre cómo se ve en relación a estas, quizás sus habilidades morales se verían beneficiadas. Igualmente, si el que se saltó el turno hubiera sido capaz de ponerse en el lugar de los otros la situación hubiese sido distinta, por lo que el desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional adquiriría relevancia moral”. (p. 24).

2.2.7. Pensamiento Constructivo e Inteligencia Emocional

Palenzuela (2007) hacía referencia “que Epstein y Meier (1989) relacionaron el concepto de Pensamiento Constructivo (PC) con la inteligencia experiencial descrita en su teoría de la personalidad dentro del sistema experiencial, un sistema que funciona a un nivel

preconsciente y se manifiesta en pensamientos automáticos. Debido a que en la vida diaria la conducta está determinada por este sistema, la inteligencia experiencial jugaría un papel importante de cara a un funcionamiento óptimo y adaptativo, por lo que sería útil disponer de una medida de la inteligencia del sistema experiencial”. (p. 73)

Así mismo, Palenzuela (2007) refería que el “pensamiento constructivo (PC) se define como el grado en que el pensamiento automático de una persona facilita resolver problemas en la vida diaria con un mínimo coste de estrés. Epstein (1998) viene a decir que la mayoría de la gente cree que las emociones que experimenta son reacciones automáticas a los acontecimientos diarios y no se dan cuenta de que esas emociones están determinadas no por los acontecimientos en sí, sino por el modo de pensar sobre ellos. Según Epstein estos pensamientos preconscientes que ocurren automáticamente varían en su constructividad y el pensamiento constructivo es el fundamento de la Inteligencia Emocional”. (p. 73)

Manifestaba Palenzuela (2007) que “según Epstein (1998) viene a decir también que si tenemos conocimiento o somos conscientes de cómo determinadas emociones están asociadas a modos concretos de pensar sobre los acontecimientos diarios, estaremos en condiciones de poder intervenir y cambiar ese modo de pensar para así controlar la aparición de las emociones negativas” (p. 74). Este planteamiento de Epstein sí coincidiría con el enfoque de Goleman (1996), en el sentido que para Goleman ”la piedra angular de la IE es el conocimiento de uno mismo y eso requiere una capacidad meta cognitiva y de meta estado, es decir, la capacidad para tomar conciencia de los propios pensamientos y emociones, de modo que “aunque haya una diferencia lógica entre ser consciente de los sentimientos e intentar transformarlos, Mayer ha descubierto que, para todo propósito práctico, ambas cuestiones van de la mano y que tomar conciencia de un estado de ánimo negativo conlleva también el intento de desembarazarse de él” (Goleman, 1996, p. 87).

2.2.8. Inteligencia emocional y bienestar personal

Martín y Mora (2007) hacía referencia de “Goleman (1995, 1998) mencionaba que optimismo, sensación de bienestar, sociabilidad, autocontrol, etc. Entre los elementos facilitadores del concepto de inteligencia emocional-social de Bar-On (2006) figuran el optimismo, la felicidad y la responsabilidad social. Puede decirse que la inteligencia emocional y la satisfacción vital aparecen en estos modelos como realidades consubstanciales. En cambio, los estudios que toman como referente el concepto de inteligencia emocional basado en el modelo de habilidades (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997), tratan de determinar en qué medida, más allá del influjo de la personalidad y otros factores personales y circunstanciales, la inteligencia emocional contribuye a la felicidad y al bienestar personal de los individuos”. (p. 98).

2.2.9. Estilos de Apego e Inteligencia Emocional

Páez et al. (2007) referían que a lo largo del proceso de crianza se gestan relaciones interpersonales basadas en el compromiso e implicación emocional entre padres e hijos. Se ha denominado Apego a la relación especial que el niño establece con un número reducido de personas, lazo afectivo que se forma entre él mismo y cada una de estas personas, un lazo que le impulsa a buscar la proximidad y el contacto con ellas a lo largo del tiempo. De hecho, la teoría del apego (Bowlby, 1982) se ha convertido en las últimas décadas en uno de los marcos conceptuales más importantes para entender los procesos de regulación emocional. (p. 101).

Así mismo, Páez et al. (2007) planteaban que “De hecho, tanto de niños como de adultos formamos vínculos cuando nos acercamos a otra persona en busca de seguridad, protección, sentirnos cómodos y asistidos “(Mikulincer y Shaver, 2001; 2007). Los estudios realizados por Hazan y Shaver, (1987) han mostrado que “apegarse de manera insegura, sobre todo de forma evitativa, se asocia a mantener relaciones menos duraderas”. (p. 102).

Cabe añadir que Páez et al. (2007) plantean que “Existe evidencia parcial que sugiere que la IE se relaciona con un estilo de apego seguro, con vínculos parentales de cuidado y apoyo, así como con un clima familiar expresivo y cohesivo. De hecho, las personas con estilo de apego adulto seguro evalúan retrospectivamente una mayor calidez parental, han sufrido menos el maltrato físico, la negligencia o el abandono severo, la conducta anti-social paternal, la mala calidad de la relación y la violencia marital, así como el divorcio o separación de los padres” (p. 102). Es decir, “han tenido cuidadores estables y cálidos o cariñosos. Los estudios también sugieren que los cuidadores de apego seguro responden a toda la gama emocional, comentan los afectos de los niños y los ayudan a elaborarlos verbalmente” (Páez y Campos, 2008). Se supone “que cuidadores seguros que son sensibles y reaccionan a los niños van a comunicar y enseñar a percibir las emociones mejor. Confirmando esta idea, se ha encontrado que individuos adultos seguros son mejores interpretando emociones faciales negativas que sujetos evitantes y perciben mejores emociones positivas que sujetos ansiosos” (Kafetsios, 2004, citado en Páez y Campos, 2008).

“Queda confirmando que el apego seguro adulto se asocia a la capacidad de regulación emocional, este se ha asociado a la baja alexitimia o déficit de IE (Hexel, 2003, citado en Páez y Campos, 2008)”.

Así mismo, “queda confirmando que el apego ansioso se asocia a peor percepción emocional, hombres con apego inseguro ansioso han mostrado un déficit en la percepción de conductas no-verbales asociadas a emociones positivas (Kafetsios, 2004 citado en Páez y Campos, 2008). Sujetos ansiosos fácilmente ven sus pensamientos influenciados por emociones negativas y atienden mucho a ellas (Mikulincer y Shaver, 2001)”.

“La alexitimia se caracteriza por un déficit en la regulación emocional que dificulta la adecuación de las emociones a situaciones específicas (Taylor et al., 1997)”.

” La intensidad de la vivencia puede depender de varios Aspectos: emocionales, cognitivos, experienciales, de desarrollo personal y profesional, y otros de índole motivacional” (Letho y Stein, 2009 citados por Aradilla-Herrero et al., 2007, p. 162).

Aradilla-Herrero et al. (2007) manifiestan que “la alexitimia muestra una intensa relación con la Inteligencia Emocional, considerándose, incluso, como una medida útil para identificar individuos con baja inteligencia emocional (Taylor et al., 2000). En esta misma línea, se sugiere que los individuos con altas puntuaciones Alexi tónicas manifiestan una limitada capacidad para empatizar con los estados emocionales de los demás (Krystal, 1979). Esta última idea tiene un particular interés para la profesión enfermera, donde la empatía constituye una competencia fundamental que permite ponerse en lugar de los que sufren, comprender mejor su situación y las emociones derivadas de ella”. (p. 162).

2.2.10. Inteligencia emocional, autoeficacia y competencia percibida

Augusto et al. (2007) referían que “el concepto de autoeficacia, desde la teoría social cognitiva de Bandura hace alusión a juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento. De acuerdo con la teoría social cognitiva, las creencias de autoeficacia afectan al comportamiento humano de cuatro maneras: 1) La autoeficacia influye en la elección de actividades y conductas; 2) determina el esfuerzo que invierte una persona en una actividad a la vez que también determina lo constantes que serán estos esfuerzos frente a los problemas que se le pueden presentar; 3) influye sobre los patrones de pensamiento y reacciones emocionales; 4) permite a la persona ser el productor de su futuro y no un simple predictor. Así mismo, Bandura diferencia entre autoeficacia y expectativas de resultados, en cuanto a que las expectativas de resultados hacen referencia a la percepción de las posibles consecuencias de una acción. Se ha señalado que las personas con creencias de una mayor auto-eficacia, en comparación con los de baja autoeficacia, presentan

mejor salud, una mayor integración social y son optimistas acerca de sus logros y de su desarrollo personal. En términos de pensamiento, un fuerte sentido de competencia facilita los procesos cognitivos y el desempeño de variedad de acciones tales como toma de decisiones y logro académico”. (p. 185)

Así mismo, Augusto et al. (2007) referían que “la competencia percibida hace referencia a la creencia personal y generalizada de que se es capaz de interactuar efectivamente con el entorno. Esta definición implica tanto la expectativa de auto-eficacia como la de resultados, integrando de esta manera el concepto de auto-eficacia con el de internalidad. Debido a su nivel de generalidad, la competencia percibida resulta adecuada para medir índices globales de conducta”. (p. 185)

Según Augusto et al. (2007) “Partiendo del modelo desarrollado por Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional hace referencia a la habilidad para reconocer los significados de las emociones, utilizándolas para razonar y resolver problemas, adoptando así un carácter cognitivo. Desde este punto de vista, la IE hace referencia a cuatro facetas o elementos concretos ordenados jerárquicamente: 1) habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones con exactitud (percepción emocional); 2) habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento (integración emocional); 3) habilidad para comprender emociones, tener conocimiento emocional y razonar emocionalmente (comprensión emocional) y 4) habilidad para regular las emociones propias y las ajenas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (regulación emocional). Estas habilidades seguirían una secuencia, desde los procesos psicológicos más básicos (los primeros) hasta los más complejos o integrados (los últimos)” (p.186).

2.3 Bienestar Psicológico

2.3.1. Conceptualizaciones

Cuando uno se refiere al bienestar psicológico, García (2008) se está “refiriendo a un acontecimiento subjetivo que es interpretado fenomenológicamente por el individuo en función de cómo percibe su contexto. Esta percepción está en función de sus aprendizajes previos y de su disposición psicológica y fisiológica. En tal sentido, este constructo es muy probable que esté determinado por múltiples factores y que este estado es relativo dado que es cambiante en el tiempo, en el espacio, las personas con quien se relaciona en un contexto determinado, la etapa de desarrollo humano al que pertenece, etc.” (p. 6). Es por ello que se comienza “la conceptualización que el bienestar es un concepto amplio el cual ha sido definido de múltiples formas, no existe una medición y conceptualización única del bienestar, por el contrario, existe una controversia de que si es el propio AM o un observador externo el que juzga el bienestar individual. En el primer caso es la evaluación que hace el individuo de su propia situación (medición subjetiva), en el segundo se considera que ciertas cosas o bienes son necesarios para el bienestar (medición objetiva) (Erikson, 2004). Una segunda controversia es la que existe sobre la dimensión del indicador a utilizar para la medición del bienestar. Algunos autores abogan por que el indicador sea unidimensional, ya que mencionan que uno multidimensional es muy problemático y satura al indicador con juicios de valor implícitos” (Erikson, 2004). Por otro lado, la gran mayoría aboga por una “medición del bienestar en los AM se analizada e interpretada bajo un enfoque multidimensional, ya que sus características y el tipo que vive cada individuo son consecuencia de las dimensiones de los procesos biológicos, culturales, ambientales e individuales” (Mendoza 2003, p. 60).

El “bienestar es un concepto abierto, que ha sido definido de múltiples formas en la literatura económica y social, debido a la dificultad que entraña comprender en una expresión concisa y breve los sentimientos de satisfacción material e inmaterial que producen

en los individuos y colectividades una serie de condiciones materiales, como el nivel de ingresos, equipamiento de la vivienda, acceso a la educación, salud etc.” (Chosco y Hernández, 2015).

García (2008) refería “que no existe una medición cuantitativa única del bienestar, esta medición dependerá de la conceptualización que se haga del bienestar, de la información estadística disponible y de los indicadores a manejar”. (p. 13).

Así mismo, García (2008) reporta que “las investigaciones que se han llevado a cabo para cuantificar el bienestar son variadas y de diversa índole. Están las investigaciones que aproximan el bienestar con una sola variable (unidimensional), que puede ser objetiva o subjetiva, y están aquellas que utilizan varios indicadores para aproximar el bienestar (multidimensionales), ya que rechazan que el bienestar puede ser medido con un solo indicador o dimensión”. (p. 14)

Por otro lado, García (2008) menciona que “este tipo de investigaciones se enmarca en varias teorías. Una corriente, quizá la principal, es la que aproxima o entiende el bienestar como la satisfacción de necesidades básicas. Otra corriente es la de la economía neoclásica, la cual entiende el bienestar como la evaluación que hace el individuo de su situación a partir de la utilidad o satisfacción que le genera el consumir determinado bien o servicio (Van 2004). Desde otro punto de vista, está la teoría de Sen y Foster (2001)”.

Desai (2003) “plantea que el bienestar se entiende como el aumento de capacidades y funcionamientos. Esta teoría le da prioridad a lo que puede realizar la persona, más que a la posesión de bienes o recursos”.

“Tradicionalmente los economistas han medido el nivel de bienestar de una población por sus ingresos y consumo, y a nivel agregado por el PIB per cápita (Teruel, 2002)”.

“En 1954 las Naciones Unidas sugirieron que si se va a medir el bienestar de las poblaciones no es adecuado basarse tan sólo en las unidades monetarias, sino que esta medida de bienestar debería fundamentarse por diferentes categorías (variables) (Erikson, 2004)”.

Según Rodríguez y Quiñones (2012) el “Bienestar Psicológico puede ser conceptualizado como el progreso de las facultades y desarrollo personal en la que el individuo demostrará positivamente el desempeño en distintas áreas de vida y que puede determinar el éxito académico en los estudiantes, puesto que las habilidades pueden ser mejor aprovechadas, he ahí la importancia de favorecer al individuo para que tenga y mantenga el bienestar físico y mental que determinen una calidad de vida aceptable, por lo que debe cultivarse integralmente a la persona y partir desde la perspectiva mental”.(p.22)

Así mismo, Martin y Boeck (2004) citados por Rodríguez y Quiñones (2012) referían que definían el “bienestar psicológico si se toma en consideración la inteligencia emocional, pues la primera es inexistente si la segunda esta desequilibrada. Al estudiar la inteligencia emocional es posible definirla en base a la comprensión de las emociones, saber dirigir las emociones, manejar el potencial existente, ponerse en el lugar del otro, promover relaciones sociales. La suma de estos aspectos contribuirá a que una persona tenga una buena calidad de vida y por lo tanto tendrá un equilibrio psicológico que le permitirá experimentar la sensación de bienestar, a pesar de las emociones que experimente como temor, inseguridad y otras, la persona tendrá la capacidad de dar respuestas emocionales de manera adecuada”. (p. 23)

Larson (2008) citado por Rodríguez y Quiñones (2012) indica que el “bienestar psicológico generalmente se asocia con la satisfacción vivencial o el sentirse bien con aspectos como apariencia física, inteligencia o estado económico, sin embargo, el bienestar es más que una satisfacción es un equilibrio de la subjetividad personal. Los estudios hechos sobre el concepto investigan los aspectos extremos como los de las condiciones de vida, nivel de vida y de calidad, es un concepto amplio que toma en cuenta la salud física del sujeto, el

estado psicológico, el nivel de independencia, las interacciones sociales y la satisfacción de ellas”. (p. 24)

Luna (2012) plantea que “El bienestar subjetivo es un componente psicológico de la calidad de vida. Se refiere a las evaluaciones que hacen las personas de sus vidas, y está conformado por aspectos cognitivos y afectivos. El componente cognitivo del bienestar sería la satisfacción con la vida considerada globalmente y con ámbitos específicos (p.ej. la familia, las amistades, la salud), mientras que el componente afectivo se refiere a la presencia de afectos positivos y la ausencia de afectos negativos, lo que algunos autores denominan felicidad”. (p. 12)

Según Casas, (1996) “El bienestar subjetivo, también conceptualizado como bienestar personal, psicológico o calidad de vida subjetiva, es la dimensión psicológica y psicosocial de la calidad de vida, y hace referencia a la valoración subjetiva de la propia calidad de vida. El rango de elementos que cubre comprende desde estados de dicha transitorios hasta valoraciones o evaluaciones, relativamente abstractas, sobre el sentido de la propia vida”.

Por otro lado, Luna (2012) refiere “que otros autores consideran el término bienestar personal como el más adecuado, esgrimiendo que el adjetivo personal, al poder incluir ambos aspectos del comportamiento humano (subjetivo y objetivo), parece ser más apropiado para referirnos al bienestar humano personal y social”. (p.20)

2.3.2. Componentes básicos del bienestar subjetivo

(Diener et al., 2003) “plantean que la investigación en las últimas décadas ha ayudado a especificar algunos componentes básicos que consideramos intrínsecamente unidos al concepto de bienestar subjetivo”:

A. El afecto (positivo y negativo). Luna (2012) especifica que “El afecto positivo incluye estados de ánimo y emociones diversas con un contenido subjetivo agradable (alegría,

cariño, gozo, interés por las cosas o asombro ante algo positivo). Forman parte del bienestar subjetivo, pues reflejan reacciones ante condiciones o sucesos que informan positivamente sobre la marcha de la vida. Las diferentes clasificaciones de los estados anímicos y el afecto positivo incluyen estados de baja activación (p. ej.: sentirse contento), activación moderada (p. ej.: placer) y activación elevada (p. ej.: euforia). También pueden clasificarse en función de si constituyen reacciones positivas ante los demás (p.ej.: cariño), ante determinadas actividades (p.ej.: interés, dedicación o flow) o de reacciones o estados de ánimo positivo generales (p. ej: alegría). Por el contrario, el afecto negativo incluye estados de ánimo y emociones con un contenido subjetivo desagradable (ira, tristeza, ansiedad, preocupación, culpa, envidia, celos...) y expresan reacciones negativas de la gente ante sus vidas, otras personas o circunstancias. A pesar de cumplir una función importante, su intensidad, duración o frecuencia elevadas pueden ser una señal de que la vida no marcha bien y comprometer el bienestar y el funcionamiento cotidiano de las personas”. (p. 16)

B. La satisfacción global con la vida. Diener (1994) define “la satisfacción vital como un juicio global que la gente hace cuando considera su vida como un todo. Representa un juicio sobre cómo se considera la propia vida en su totalidad, siendo una medida fundamentalmente cognitiva o evaluativa.

C. La satisfacción en ámbitos o áreas concretas de la vida. Andrews y Withey (1976) incluyeron el concepto de “satisfacción con la vida en la definición de bienestar subjetivo. Campbell et al. (1976) sugirieron la conveniencia de explorar la satisfacción con ámbitos o áreas específicas (trabajo, matrimonio) para ofrecer un cuadro más acabado del bienestar de la gente”.

2.3.3. Tipos de bienestar

A. El bienestar subjetivo. Es el grado en que un individuo en términos positivos juzga la vida como un todo, es decir, en qué medida una persona se encuentra a gusto con la vida que lleva, representa una discrepancia estable entre la aspiración y logros; entre la sensación de realización personal y el fracaso. (Rodríguez y Quiñones 2012, p.24)

B. El bienestar material. Es el tercer componente del desarrollo humano junto a la educación y la salud. Este hace énfasis en el acceso a los recursos económicos de las personas. Está directamente relacionado con el bienestar material, así como la cantidad de dinero que una persona tiene a la disposición. Esto quiere decir que para que una persona goce de bienestar material, es necesario examinar si ese ingreso por capital es suficiente”. (Rodríguez y Quiñones 2012, p.25)

C. Bienestar psicológico. Los términos Bienestar Psicológico (BP) fueron empleados por primera vez en 1969 por Bradburn, cuando publicó los resultados de casi una década de investigaciones acerca de la felicidad o eudemonía. En su libro no sólo nombró el constructo, sino que también sugirió un modelo de BP para explicar su estructura que, desde su punto de vista, estaba conformado por varias dimensiones de afecto positivo y negativo, por lo que propuso una escala de balance afectivo para medirlas (Bradburn, 1969)”.

González-Fuentes y Andrade (2016, p. 70), referían que “el constructo de BP ha sido estudiado desde diversas perspectivas teóricas, que han identificado dos tendencias: la hedonista y la eudemonista”.

González-Fuentes y Andrade (2016) manifestaba “que en cada una de éstas hay investigadores destacados que han aportado evidencia empírica para sustentar sus planteamientos, sin embargo, a pesar de la evidencia acumulada en el estudio de ambas concepciones no se ha logrado un consenso” (p. 70). Los ejes del enfoque hedonista o

placentero han sido: la felicidad y el Bienestar Subjetivo (BS) –constituido por el balance entre afecto positivo y negativo y la Satisfacción con la Vida (SV). (Diener et al., 1984).

Así mismo, González-Fuentes y Andrade (2016), por su parte “los ejes del enfoque eudemonista se han centrado tanto en la búsqueda de la auto-realización y la significación personal como en el logro de la auto-actualización y de la auto-determinación” (p. 70).

Según (Keyes et al., 2002) citado por González-Fuentes y Andrade (2016) “La investigación empírica relacionada con estas dos perspectivas sugiere que estas concepciones del bienestar están relacionadas, pero son diferentes, pues cada una mantiene sus propias características” (p. 70).

Para González-Fuentes y Andrade (2016, p. 70) “Algunos investigadores como Kashdan et al. (2009) han puntualizado los problemas y los costos de distinguir entre estas dos concepciones, ya que consideran que esta diferenciación tiene sus raíces en la filosofía, por lo que no sólo no ha podido ser definida, sino que su medición adolece de consistencia. Estos autores (Biswas-Diener et al., 2009) han planteado que la distinción entre ambas perspectivas constituye dos tradiciones de investigación del constructo, pero no dos tipos de felicidad. En respuesta a este planteamiento, algunos académicos (Delle y Bassi, 2009; Keyes y Annas, 2009; Ryan y Huta, 2009; Waterman, 2008) han hecho énfasis en la importancia del estudio del pensamiento eudemonista. Uno de los argumentos más puntuales es el de Waterman (2008), quien ha estudiado desde hace varios años el Bienestar Eudemonista (BE), centrado en la calidad de vida de la persona – presencia y frecuencia de emociones positivas y negativas a lo largo del tiempo, así como un nivel general de satisfacción de vida (Waterman et al., 2013)”.

González-Fuentes y Andrade (2016) refería que Ryff (1989) fue una “pionera en el estudio del funcionamiento positivo del ser humano y del bienestar psicológico desde la perspectiva eudemonista. Interesada en el funcionamiento positivo de las personas, cuestionó

las investigaciones y las mediciones acerca del bienestar subjetivo, criticó la falta de sustento teórico de ese constructo y su énfasis en el afecto positivo y negativo. Además, manifestó su desacuerdo con la traducción de eudemonía, ya que este término se había traducido como felicidad y, desde su punto de vista, estaba más relacionado con la búsqueda de autorrealización”. (p. 70)

2.3.4. Bienestar familiar

Cabreira (2017) según la Real Academia Española, bienestar es: “el conjunto de cosas necesarias para vivir bien, y el “bienestar familiar es estado multidimensional de bienestar (físico, intelectual, ocupacional, social, emocional y espiritual) de y entre los miembros de la familia. Bienestar es un concepto que implica mucho más que la falta de enfermedades. Nuestro nivel de bienestar se ve afectado por nuestro cuerpo y mente. No sólo lo que comemos, sino que también lo que hacemos y lo que recibimos por medio de nuestros sentidos juega un factor en nuestro nivel de bienestar.”

2.3.5. Dimensiones del bienestar psicológico

“Ryff (1989) distingue seis dimensiones en el bienestar psicológico: a) auto aceptación: se sienten bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones; b) relaciones positivas con otros: han desarrollado y mantenido relaciones cálidas con los demás; c) dominio del entorno; dan forma a su medio para así satisfacer sus necesidades y deseos; d) autonomía: han desarrollado un marcado sentido de individualidad y de libertad personal; e) propósito en la vida: han encontrado un propósito que unifica sus esfuerzos y retos; y f) crecimiento personal: mantienen una dinámica de aprendizaje y de desarrollo continuo de sus capacidades. (Vázquez, et al., 2009)”.

“González-Fuentes y Andrade (2016) desarrollaron y validaron una escala de bienestar psicológico para adolescentes (BP – A) que inicialmente estuvo conformado por 91 reactivos y después del proceso de validez y confiabilidad quedó reducida a 29 reactivos. A través del análisis factorial se determinó los siguientes factores o dimensiones del bienestar psicológico y son los siguientes:

1. Crecimiento personal
2. Relaciones positivas con otros
3. Proyecto de vida
4. Auto aceptación
5. Planes a futuro
6. Rechazo personal
7. Control personal”

2.3.6. Las teorías sobre bienestar de las personas

A. La teoría de las capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. García (2008), refiere que “Sen desarrolla su enfoque de capacidades y funcionamientos a partir de la crítica que hace de la Economía de Bienestar (EB). Este enfoque surge de la necesidad de evaluar con más exactitud la desigualdad económica que hay entre los individuos”. Sen (2004) consideró que “la EB proveía escasa orientación para juzgar la desigualdad”. Para Sen “el Utilitarismo, que había sido el método principal de la Economía del Bienestar, se desentiende por completo de las desigualdades precisamente en la variable en la que se concentra, la de las utilidades individuales” (Sen y Foster, 2001, p. 134).

Boltvinik (2005) sostiene que “En las críticas que hace Sen a la EB o al utilitarismo particularmente, está la que hace al bienestarismo el cual define como “juzgar la bondad de los estados de cosas sólo por la información de la utilidad”, él está en desacuerdo con esto ya

que menciona que, si bien cualquier placer tiene algún valor, se debe localizar la fuente del placer y la naturaleza de la actividad asociada.

García (2008) “pone de manifiesto que Sen además critica las medidas de bienestar basadas en el acceso a bienes y recursos como la teoría de Rawls de los bienes primarios”. (p. 27).

Menciona García (2008) que “a partir de las críticas que hace del bienestarismo y los bienes primarios de Rawls, Sen propone que el bienestar se debe evaluar desde otro enfoque” (p. 28).

Respecto a la oportunidad real del individuo, (Sen y Foster, 2001) menciona lo siguiente:

Si el objetivo es centrarse en la oportunidad real del individuo por perseguir sus objetivos no deberían tomarse en cuenta sólo los bienes primarios que tengan las personas, sino también las características personales relevantes que gobierna la conversión de los bienes primarios en la capacidad de la persona para promover sus fines. (p. 227)

En tal sentido García (2008) citando a Sen y Foster (2001), refiere que “Sen elaboró el enfoque de capacidades y funcionamientos. El espacio de funcionamientos, como también se le conoce, representa los estados de una persona, es en particular lo que logra hacer o ser”. (p. 28). Sen menciona que los funcionamientos valuados pueden ser desde los elementales como comer bien y estar sano. Hasta funcionamientos más complejos como ser participe en la comunidad y tener respeto a sí mismo.

García (2008) citando a Sen y Foster (2001) reporta que respecto a los enfoques propuestos:

Este enfoque de capacidades y funcionamientos se puede usar ya sea en las opciones que tiene una persona para lograr sus funcionamientos (capacidades) o en la

combinación de funcionamientos que realizó. La primera tiene que ver con la libertad de elegir mientras que la segunda tiene que ver con las realizaciones de las personas, para nuestra investigación nosotros nos enfocaremos en esta última, aunque como dice Sen son conceptos que van integrados, ya que ésta es una mejor aproximación al nivel de bienestar de los individuos. Por lo regular el enfoque de capacidades se utiliza para los estudios de pobreza, y el enfoque de funcionamientos para el estudio de bienestar. (p. 29)

Por lo tanto, Sen (2004) plantean lo siguiente: “El bienestar que disfruta una persona no es sólo cuestión de lo que logra, sino también de cuáles eran las opciones entre las que una persona tuvo la oportunidad de elegir” (p. 59).

Sen y Foster (2001) respecto al ingreso menciona que:

Sí bien puede existir algo homogéneo como el ingreso, en virtud del cual puede juzgarse y hacerse una comparación interpersonal de la ventaja personal (y que se puede suponer que no existe diversidad en materia de necesidades, circunstancias personales, precios etcétera) ello no resuelve el problema sino lo alude (p.233).

Según Sen y Foster (2001) Es un “proceso donde se ejerce la capacidad de juicio, y una persona seleccionará estos funcionamientos de acuerdo con la forma en que crea razonable (p.235)

Según Sen (2004) “Los funcionamientos hacen al ser de una persona, y que la evaluación de su bienestar debe de tomar la forma de valoración de esto elementos constitutivos” (p.62)

B. Principales teorías sobre las necesidades básicas. Refiere García (2008), citando a Maslow (1991) que:

“Las necesidades básicas están ordenadas jerárquicamente, es decir, que desear o necesitar algo implica haber satisfecho otras necesidades previas. En esta jerarquía la primera necesidad que se tiene que satisfacer es la fisiológica, después la de seguridad, seguida de la necesidad de amor y afecto y por último surge la necesidad de estima. Según Maslow, cuando el individuo ha logrado satisfacer todas estas necesidades, las personas buscan una necesidad superior llamada autorrealización, a esto se le entiende cuando las personas buscan la necesidad de realizar o satisfacer su potencial. (p.32)

García (2008), hace referencia que “Doyal y Gough tienen una concepción distinta de las necesidades, ellos no plantean una jerarquía de éstas. Para ellos las necesidades básicas humanas son lo que las personas deben lograr o tener para evitar un serio daño, las cuales tienen una estructura lógica, que se ajusta muy bien al planteamiento de Sen, se necesita satisfacer tal necesidad que sería un medio para lograr el bienestar que sería el fin”. Para Doyal y Gough (1994), “esta estructura lógica de las necesidades humanas tiene un carácter instrumental ya que, siempre tiene que haber otro propósito detrás para que concibamos a una necesidad “x” como un propósito en sí mismo. Si no fuera así, sería imposible identificar la razón por la cual creemos que es valioso buscar alcanzarlo” (Boltvinik, 2005).

Doyal y Gough proponen que “la salud física y la autonomía personal “son las precondiciones de cualquier acción individual en cualquier cultura; constituyen las necesidades humanas más básicas, y, además, son las que deben, de satisfacer en algún grado antes de que los actores puedan efectivamente participar en su forma de vida buscando alcanzar otras metas valiosas” (Boltvinik, 2005). “La independencia individual la piensan como la capacidad de iniciar una operación, el volumen de enunciar intenciones y maniobras y pretender reinstalar en acción”.

García (2008), también menciona a Max – Neef cuando hacen una clara diferenciación entre “necesidades y satisfactores de esas necesidades y mencionan que “no existe correspondencia biunívoca entre necesidades y satisfactores. Un satisfactor puede contribuir simultáneamente a la satisfacción de diversas necesidades o, a la inversa, una necesidad puede requerir de varios satisfactores para ser satisfecha” (Max- Neef 1986, p. 26). Y que “cada sistema económico, social y político adopta diferentes estilos para la satisfacción de las mismas necesidades humanas fundamentales, es decir, que lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales sino los satisfactores de esas necesidades” (Max- Neef, 1986, p. 27).

Max-Neef, mencionan que “los bienes son en sentido estricto el medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores para vivir sus necesidades” (Max - Neef, 1986, p. 35); “tales bienes se relacionan con lo que nosotros llamamos recursos que serán los medios que potenciarán el logro de funcionamientos (fines), que en este caso es el satisfacer ciertas necesidades. Sin embargo, Sen consideraba que para el logro de funcionamientos (bienestar) se necesita tener algo más en consideración, que son los factores de conversión, que potenciarán o disminuirán que los medios (recursos) se conviertan en fines (funcionamientos)”.

“Las necesidades fundamentales que una persona debe satisfacer para su bienestar son según Max- Neef, (1986): subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad”.

García (2008), refiere “que, para estos tres autores analizados, el no satisfacer tales necesidades básicas llegan a producir resultados psicopatológicos, frustración, ansiedad, enfermedad, pérdida de libertad y autonomía; lo que provoca que no sólo su bienestar se reduzca, sino que impida nuevos logros o funcionamientos (Maslow, 1991)”.

C. La teoría del bienestar subjetivo. Según García (2008) “el enfoque de Sen parte de otra concepción del bienestar, ya que como vimos, la evaluación del bienestar en esta teoría son los logros que llegan hacer o ser cada individuo y que Sen bautiza como funcionamientos, éstos pueden ser logros subjetivos como estar feliz, así como logros objetivos como estar bien nutrido o estar en buena salud etc.”. (p. 36).

García (2008) menciona que tanto “los indicadores objetivos como subjetivos tienen pros y contras. Se considera ampliamente que basar los indicadores de bienestar en actitudes y opiniones de las personas tienen algunos problemas”, ya que “hay una gran variación en la habilidad para expresar la satisfacción y el descontento” (Allardt, 2004). “Por ejemplo se considera inapropiado preguntar a la persona sobre lo que le hace feliz (determinantes), ya que se cree que la persona no detecta con exactitud el cambio que ocurriría en su felicidad como consecuencia de los cambios en los determinantes. Esta heterogeneidad interpersonal que existe para interpretar lo que es el bienestar, se debe a que los factores que explican tal, dependen de la noción que se tenga de éste por cada individuo. Además, otro problema, es que las personas que han vivido en la miseria, son menos capaces de poder expresar con objetividad sus cambios en el nivel de bienestar, ya que para ellas un pequeño cambio en algún satisfactor de sus necesidades, o en un nuevo funcionamiento logrado puede reportar un gran bienestar para ellas, aunque este no sea tal, y seguir en condiciones no adecuadas de calidad de vida o que los funcionamientos logrados no sean relevantes para la autorrealización (Erikson, 2004)”.

García (2008) refería que “el bienestar subjetivo se ha utilizado en áreas como la psicología y la sociología que se asocia al concepto de felicidad o satisfacción de la vida. La felicidad es el indicador más utilizado para el estudio del bienestar subjetivo “este indicador se basa en la respuesta que una persona hace a una pregunta sobre su felicidad o a su satisfacción de vida, utilizándose escalas de medición ampliamente probadas. Por ello el

criterio se basa en el bienestar declarado por la persona, antes que en la presunción que el investigador hace del bienestar de una persona” 1). (Layard, 2005) refería “que las personas saben bien como se sienten y reconocen la validez de estas preguntas”. Por su parte (Frey y Stutzer, 2005) mencionan que “las mediciones de bienestar subjetivo han tenido un alto grado de estabilidad a través del tiempo y no están sistemáticamente sesgadas por causas de deseos sociales”. Esto es así ya que “cuando se trata de medir cómo nos sentimos, la mayoría de nosotros adoptamos una visión más bien a la larga, aceptando los altibajos y concentrándonos en nuestra felicidad media durante un periodo bastante amplio” (Layard, 2005). Layard (2005) “define a la felicidad como sentirse bien, disfrutar de la vida y desear que este sentimiento se mantenga”.

Frey y Stutzer (2005) “identifican tres determinantes del bienestar individual (felicidad): 1) los constitucionales, donde un indicador importante es la democracia; 2) factores micro y macroeconómicos, donde los indicadores son el ingreso per cápita; el desempleo y la inflación respectivamente. Las personas con mayores ingresos reportan mayores niveles de felicidad, y la inflación y el desempleo se correlacionan negativamente con la felicidad y 3) factores demográficos y de personalidad, donde los indicadores tradicionales son la salud, sexo, edad y circunstancias familiares”.

Layard (2005) “identifica siete determinantes de la felicidad: relaciones familiares, situación financiera, trabajo, comunidad y amigos, salud, libertad personal y valores personales”.

Para Layard (2005) “el objetivo primordial de la vida es la felicidad, ya que ésta fija una meta suprema la cual nos permite valorar los demás logros en la medida que nos permitan alcanzar la felicidad. Así que, los “bienes como la salud, la autonomía y la libertad etc. son instrumentales”. Por lo que, para este autor si queremos medir el bienestar de una persona debemos de basarnos en cómo se siente la gente”. (García 2008, p. 38).

El presente trabajo se enmarca dentro de la posición teórica planteada por Ryff (1989) respecto al bienestar psicológico.

2.4 Marco conceptual

2.4.1. Adolescencia

Alsinet et al. (2003) y Stassen, (1997), definen que “la adolescencia es un periodo transicional entre la niñez y la vida adulta, pero también es un proceso de maduración en el desarrollo, que involucra cambios físicos, psicológicos, cognoscitivos y sociales.

2.4.2. Inteligencia emocional

Mayer y Salovey (1997) la definen como “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

2.4.3. Bienestar psicológico

García y Llabaca (2013) la definen a “vivir de forma plena y al desarrollo del potencial humano. Se centra principalmente en el desarrollo de las capacidades y en el crecimiento personal, considerados estos, como los principales indicadores del funcionamiento positivo.

2.5. Marco legal

“La presente investigación sobre inteligencia emocional y bienestar psicológico está enmarcada dentro de los fundamentos de la ley general de educación N° 28044 (Ministerio de educación 2003) y en forma más específica en lo referido al artículo 9° “Fines de la educación” que a la letra refiere en su acápite “a”: **Formar personas capaces de lograr su**

realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento”.

En el capítulo II La educación básica, artículo 31°. Objetivos (acápites a y b)

a) **Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social,** ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que **le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.**

b) **Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.**

Así mismo en el Artículo 36°.- Educación Básica Regular se indica:

a) Nivel de Educación Inicial: Con participación de la familia y de la comunidad, la Educación Inicial cumple la finalidad de **promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socio afectivo y cognitivo,** la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos.

b) Nivel de Educación Primaria: La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Tiene como **finalidad educar integralmente a niños. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal,** espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades necesarias para el despliegue de sus potencialidades, así como la comprensión de los hechos cercanos a su ambiente natural y social.

c) Nivel de Educación Secundaria: La Educación Secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece a los estudiantes una formación científica, humanista y técnica. **Afianza su identidad personal y social.** Profundiza el aprendizaje hecho en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de competencias que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los púberes y adolescentes”.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo y según el tipo de investigación es descriptivo. Asimismo, el nivel de investigación es analítico (correlacional).

Por el tipo de obtención de datos la investigación es transversal dado que la obtención de los datos se obtendrá en un solo momento.

El Diseño de investigación para la presente investigación es de No Experimental porque de acuerdo a Kerlinger (2004), se afirma que “la investigación no experimental es una indagación empírica y sistemática en la cual el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Las inferencias acerca de las relaciones entre variables se hacen, sin una intervención directa a partir de la variación concomitante de la variables dependientes e independientes”.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población investigada estuvo conformada por 309 estudiantes matriculados en el año 2019 en el nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco – Lima. La población estuvo conformada por 140 (45%) escolares del sexo masculino y 169 (55%) escolares del sexo femenino. Así mismo, los 309 escolares se distribuyeron en 10 secciones del 1er año al 5to año, tal como se especifica en la tabla 1.

Tabla 1*Población en el nivel secundaria – año 2019.*

Años	Secciones por año	Total	Hombres	Mujeres
1	1° A y B	62 - 100%	22 - 35%	40 - 65%
2	2° A y B	65 - 100%	26 - 40%	39 - 60%
3	3° A y B	65 - 100%	29 - 45%	36 - 55%
4	4° A y B	56 - 100%	32 - 57%	24 - 43%
5	5° A y B	61 - 100%	31 - 51%	30 - 49%
	Total	309 - 100%	140 - 45%	169 - 55%

3.2.2. Muestra

Se seleccionó de manera intencionada, dado que la participación a la investigación fue voluntaria. La muestra mínima a investigarse se determinó a través de la fórmula para poblaciones finitas iguales o menores a 100,000.

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

Valores estadísticos para determinar la muestra

$$N = 309; P = 0,50; q = 0,50; d = 0,05; z = 1,96$$

Fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q}{d^2}$$

Sustituyendo los valores

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,5)(0,5)}{(0,05)^2} \quad \boxed{n = 384,16}$$

Cálculo de la muestra

$$nf = \frac{N}{1 + \frac{N}{n}}$$

$$nf = \frac{309}{1 + \frac{309}{384.16}} \quad \boxed{N = 171.66}$$

La muestra estuvo conformada por 172 escolares que representa el 55.7% de la población de estudio.

3.2.3. Características de la muestra

En la tabla 2 y la figura 1 se distribuye la muestra por año escolar reportándose que los porcentajes por año están en un rango del 18% al 20.9%. La proporción se realizó en base al 55.7% por cada año escolar.

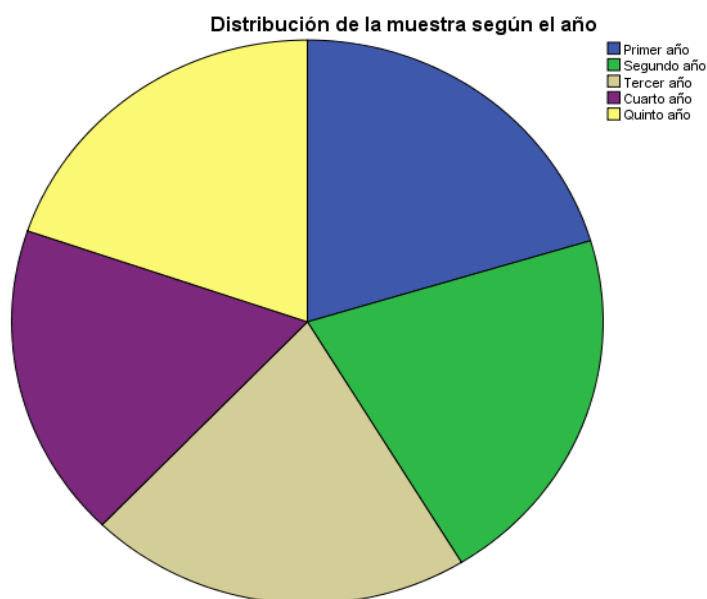
Tabla 2

Distribución de la muestra según el año

Según año escolar	Frecuencia	Porcentaje
Primer año	35	20,3
Segundo año	36	20,9
Tercer año	36	20,9
Cuarto año	31	18,0
Quinto año	34	19,8
Total	172	100,0

Figura 1

Representación de la distribución de la muestra según el año escolar



En la tabla 3 y la figura 2 se describe la distribución de la muestra por sexo de los escolares, reportándose que el 44.8% pertenecen al sexo masculino y el 55.2% pertenecen al sexo femenino.

Tabla 3

Distribución de la muestra según el sexo

Según sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	77	44,8
Femenino	95	55,2
Total	172	100,0

Figura 2

Representación de la distribución de la muestra según el sexo



3.3. Operacionalización de las Variables

3.3.1 Variable de la investigación.

Se toman en cuenta dos variables: Inteligencia emocional y Bienestar psicológico.

3.3.2. Variables de control (asociación – comparación)

- **Sexo:** masculino - femenino
- **Año de estudios:** 1ro, - 2do. – 3ro. – 4to. -5to.

3.3.3. Definición operacional de la variable de investigación

Estuvo dado por el puntaje total y niveles obtenidos por los instrumentos de obtención de los datos.

3.3.4. Definición conceptual de las variables

A. Inteligencia emocional. Fernández-Berrocal y Ramos (2002) definen a la Inteligencia Emocional como: “la Capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás”.

B. Bienestar psicológico. Rodríguez y Quiñones (2012) mencionan que el Bienestar Psicológico puede ser conceptualizado como el progreso de las facultades y desarrollo personal en la que el individuo demostrará positivamente el desempeño en distintas áreas de vida y que puede determinar el éxito académico en los estudiantes, puesto que las habilidades pueden ser mejor aprovechadas, he ahí la importancia de favorecer al individuo para que tenga y mantenga el bienestar físico y mental que determinen una calidad de vida aceptable, por lo que debe cultivarse integralmente a la persona y partir desde la perspectiva mental.

3.3.5. Operacionalización de las variables

En la tabla 4 se describe la operacionalización de las variables de investigación.

Tabla 4

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems que evalúan la inteligencia	Instrumento
Inteligencia emocional	Socialización	Hablar. Nacer de nuevo. Seguridad. Dificultades. Popular. Nerviosismo. Alegre y feliz.	1 - 5 - 13 - 17 - 29 - 31 - 36 - 39	Test Conociendo mis emociones (inteligencia emocional) conformado por 40 ítems. Ruiz (2004). En anexo descripción de la escala.
	Autoestima	Mi vida es triste. Optimismo. Hacer amigos. Autoconcepto.	2 - 6 - 10 - 14 - 18 - 22 - 26 - 38	
	Solución de problemas	Descontento. Confianza. Fealdad. Cometer errores. Tristeza.	4 - 7 - 12 - 15 - 19 - 24 - 27 - 34	
	Felicidad optimismo	Defectos y cualidades. Fracasar. Explotar. Inteligentes que yo.	3 - 8 - 11 - 16 - 20 - 23 - 28 - 37	

	Manejo de la emoción	de la	Rabia y cólera Control de si mismo. Tomar decisiones. Llevarse bien. Feliz y contento Sociable. Mantengo la calma	9 - 21 - 25 - 30 - 32 - 33 - 35 - 40	
Bienestar psicológico	Crecimiento personal		Habilidades nuevas. Abierto(a) experiencias Formación personal Habilidades Apertura Conocimiento e innovación.	Ítem 1 al ítem 6	Escala bienestar psicológico para adolescentes conformado por 29 ítems de Autores: González-Fuentes y Andrade (2016) En anexo descripción de la escala
	Relaciones positivas con otros		Relaciones con otros. Llevarse bien	Ítem 7 al ítem 11	
	Proyecto de vida	de	Retos de la vida. Capacidad de Logro	Ítem 12 al ítem 15	
	Auto aceptación		Aceptar defectos. Cuerpo diferente	Ítem 16 al ítem 19	
	Planes a futuro		Metas claras Plan de vida.	Ítem 20 al ítem 23	
	Rechazo personal		Carácter. Manera de ser.	Ítem 24 al ítem 26	
	Control personal		Control de impulsos.	Ítem 27 al ítem 29	

3.4. Instrumentos

3.4.1. Test conociendo mis emociones (inteligencia emocional)

Nombre de la prueba	: Test Conociendo mis emociones (inteligencia emocional)
Autor	: Ps. César Ruiz Alva
Procedencia	: Baterías psicopedagógicas CEP Champagnat. Lima 2004.
Adaptación	César Ruiz Alva y Ana Benites – Departamento Psicopedagógico : I.E.P. Champagnat. Lima, Universidad César Vallejo de Trujillo, Lima Perú, 2004
Usuarios	: Personas de 12 años como mínimo.
Forma de Aplicación	: Colectiva (Grupos hasta de 20) pudiéndose aplicar a más sujetos,

con apoyo de un asistente. También se administra individualmente, si el caso lo requiere.

Propósito de la Prueba	:	.
Áreas que mide	-	Relaciones Interpersonales: SOCIALIZACIÓN. Relación Intrapersonal: AUTOESTIMA. Adaptabilidad: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS. Estado de Ánimo I: FELICIDAD- OPTIMISMO. Estado de Ánimo II: MANEJO DE LA EMOCION.
Baremos	:	2004, Champagnat - Lima, UCV -Trujillo, Perú Publicación en la Revista de Psicología de la UCV y en la Testoteca de la UNMSM.
Normas que ofrece	:	Puntuaciones Percentiles (Centiles).
Duración	:	De 15 a 25 minutos.
Bases teóricas	:	Prueba sustentada en la Teoría de Inteligencia Emocional propuesta por Salovey y Meyer.

Tabla 5 Dimensiones de la inteligencia emocional

Dimensiones de la inteligencia emocional

AREAS	ITEMS
Relaciones Interpersonales	
SOCIALIZACIÓN	1 – 5 - 13 - 17 – 29 31 - 36 - 39
Relación Intrapersonal	
AUTOESTIMA	2 - 6 – 10 - 14 - 18 - 22 - 26 - 38
Adaptabilidad	
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	4 - 7 - 12 –15 –19 - 24 - 27 - 34
Estado de Ánimo I	3- 8 – 11 - 16 - 20 - 23 - 28 - 37
FELICIDAD – OPTIMISMO	
Estado de Ánimo II	
MANEJO DE LA EMOCIÓN	9 - 21 - 25 - 30 - 32 - 33 - 35 - 40

PRUEBA COMPLETA

Medida de la Inteligencia Emocional del Niño Suma de totales de cada área Niño.

A. Calificación. Para la calificación de la escala se tomará en cuenta los valores de cada ítem en el sentido positivo y en el sentido negativo, tal como se describe a continuación:

Tabla 6*Plantilla para la calificación del test de conociendo mis emociones*

	S	CS	AV	CN	N		S	CS	AV	CN	N
1	1	2	3	4	5	21	5	4	3	2	1
2	1	2	3	4	5	22	1	2	3	4	5
3	5	4	3	2	1	23	1	2	3	4	5
4	5	4	3	2	1	24	5	4	3	2	1
5	5	4	3	2	1	25	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5	26	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5	27	1	2	3	4	5
8	5	4	3	2	1	28	1	2	3	4	5
9	5	4	3	2	1	29	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5	30	1	2	3	4	5
11	5	4	3	2	1	31	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1	32	5	4	3	2	1
13	5	4	3	2	1	33	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5	34	1	2	3	4	5
15	5	4	3	2	1	35	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5	36	5	4	3	2	1
17	5	4	3	2	1	37	5	4	3	2	1
18	1	2	3	4	5	38	5	4	3	2	1
19	1	2	3	4	5	39	5	4	3	2	1
20	1	2	3	4	5	40	5	4	3	2	1

B. Establecimiento de niveles. Para efectos de la investigación se decidió establecer niveles para categorizar a los encuestados a través del proceso estadísticos cuartiles (25% / 100% = 4 niveles).

Escala general: 40 ítems X 4 puntos = 160 puntos máximo: 4 = 40 puntos por rango.

0 – 40 Deficiente IE

41 – 80 Baja IE

81 – 120 Alta IE

121 – 160 Excelente IE

Dimensiones: 8 ítems X 4 puntos = 32 puntos como máximo: 4 = 8 puntos como rango.

0 – 8 Deficiente

9 – 16 Bajo

17 – 24 Alto

25 – 32 Excelente

3.4.2. Escala de bienestar psicológico para adolescentes (BP-A)

Autores: González-Fuentes M. y Andrade P .

Año: 2016

Escala de Bienestar Psicológico para adolescentes (BP-A) conformada por 29 reactivos, tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, construida y validada en la fase anterior. En esta versión los reactivos se presentaron de forma aleatoria .

La escala BP-A se aplicó directamente en los salones de clases, previa autorización de los directivos y profesores de las escuelas. La participación de los estudiantes fue voluntaria y anónima, se les informó el propósito del estudio y se les aclararon sus dudas.

A. Dimensiones de la escala de bienestar psicológico. Se toman en cuenta siete dimensiones:

Crecimiento personal	(1 al 6)
Relaciones positivas con otros	(7 al 11)
Proyecto de vida	(12 al 15)
Auto aceptación	(16 al 19)
Planes a futuro	(20 al 23)
Rechazo personal	(24 al 26)
Control personal	(27 al 29)

B. Establecimiento de niveles diagnósticos. Para efectos de la investigación se creyó conveniente utilizar alternativas de respuesta randomizadas (nunca, rara vez, a veces, regularmente, casi siempre y siempre) dado que la formulación de los reactivos de la escala es de tipo directo, por lo tanto, es una escala de medición directa porque casi siempre está midiendo una conducta determinada. Este tipo de medición es mucho más objetiva que si las respuestas están basadas en una escala de tipo Likert. Para el tipo de respuesta Likert tienen que estar formuladas los reactivos en forma indirecta por ejemplo “considero”.

Además, las respuestas tipo Likert no siempre expresan lo que el individuo hace. Así mismo, se encontró en la escala de bienestar psicológico para adolescentes que los reactivos están formulados en forma negativa y positiva, lo que implica que los valores por cada alternativa varían de acuerdo al reactivo. En este caso los autores del instrumento no lo mencionan, sin embargo, la autora de la investigación determinó los reactivos positivos y negativos tal como se dan a continuación:

Reactivos con valores positivos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 27, 28, 29

Reactivos con valores negativos: 8, 9, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26

Estos aspectos no están reportados en el trabajo de González-Fuentes M. y Andrade P. ni como se establecen la categorización de los individuos, porque su objetivo fue validar y establecer la confiabilidad del instrumento. Por lo tanto, es conveniente establecer criterios diagnósticos en base a Quintiles (20% / 100%) lo que nos da cinco categorías diagnósticas, para categorizar a los adolescentes evaluados, tal como a continuación se especifica:

C. Criterios diagnósticos. Se toman en cuenta los siguientes datos: Puntaje mínimo = 0 ($29 \times 0 = 0$); puntaje máximo = 145 ($29 \times 5 = 145$).

Para establecer los rangos se divide el puntaje máximo (145) entre 5 y da como resultado un rango de 29 puntos.

Rango	Nivel o categoría
0 – 29	Deficiente bienestar psicológico
20 – 58	Bajo bienestar psicológico
59 – 87	Moderado bienestar psicológico
88 – 116	Alto bienestar psicológico
117 – 145	Excelente bienestar psicológico

D. Dimensiones de la Escala de bienestar psicológico para adolescentes (BP-A). Se consideran siete dimensiones:

1. *Crecimiento personal* (6 reactivos) Puntaje mínimo = 0; puntaje máximo = 30 (rango 6 puntos)

Rango	Nivel o categoría
0 – 6	Deficiente crecimiento personal
7 – 12	Bajo crecimiento personal
13 – 18	Moderado crecimiento personal
19 – 24	Alto crecimiento personal
25 – 30	excelente crecimiento personal

2. *Relaciones positivas con otros* (5 reactivos) Puntaje mínimo = 0; puntaje máximo = 25 (5 puntos)

Rango	Nivel o categoría
0 – 5	Deficiente relaciones positivas con otros
6 – 10	Bajo relaciones positivas con otros
11 – 15	Moderado relaciones positivas con otros
16 – 20	Alta relaciones positivas con otros
21 – 25	Excelente crecimiento persona relaciones positivas con otros

3. *Proyecto de vida* (4 reactivos) Puntaje mínimo = 0; puntaje máximo = 20 (4 puntos)

Rango	Nivel o categoría
0 – 4	Deficiente proyecto de vida
5 – 8	Bajo proyecto de vida
9 – 12	Moderado proyecto de vida
13 – 16	Alto proyecto de vida
17 – 20	Excelente proyecto de vida

4. *Auto aceptación* (4 reactivos) Puntaje mínimo = 0; puntaje máximo = 20 (4 puntos)

Rango	Nivel o categoría
0 – 4	Deficiente auto aceptación
5 – 8	Baja auto aceptación
9 – 12	Moderada auto aceptación
13 – 16	Alta auto aceptación
17 – 20	Excelente auto aceptación

5. *Planes futuros* (4 reactivos) Puntaje mínimo = 0; puntaje máximo = 20 (4 puntos)

Rango	Nivel o categoría
0 – 4	Deficiente planes futuros
5 – 8	Bajo planes futuros
9 – 12	Moderado planes futuros
13 – 16	Alto planes futuros

17 – 20 Excelente planes futuros

6. **Rechazo personal** (3 reactivos) Puntaje mínimo = 0; puntaje máximo = 15 (3 puntos)

Rango	Nivel o categoría
0 – 3	Aceptable rechazo personal
4 – 6	Bajo rechazo personal
7 – 9	Moderado rechazo personal
10 – 12	Alto rechazo personal
13 – 15	Excesivo rechazo personal

7. **Control personal** (3 reactivos) Puntaje mínimo = 0; puntaje máximo = 15 (3 puntos)

Rango	Nivel o categoría
0 – 3	Deficiente control personal
4 – 6	Bajo control personal
7 – 9	Moderado control personal
10 – 12	Alto control personal
13 – 15	Excelente control personal

3.5. Procedimiento

Para la ejecución de la presente investigación se desarrolla los siguientes procedimientos:

- Se solicitó verbalmente autorización a la dirección de la I.E.P.
- Se coordinó con la administración fechas y horarios para la aplicación.
- Antes de la aplicación se le informó del objetivo de la investigación y con el consentimiento verbal del escolar se le consideró ser parte de la muestra estudiada.
- Con los escolares que aceptaron ser evaluados se les aplicará la escala leyéndoles las instrucciones y los escolares marcaran la alternativa de respuesta pertinente.
- Al concluir la evaluación se agradeció verbalmente por su participación de la investigación.

- Se corrigieron las escalas teniendo en cuenta las puntuaciones directas e inversas obteniéndose un puntaje total de las escalas.
- En base al puntaje total se categorizaron a los encuestados por niveles.
- Se codificó y digitó los datos en una base de datos en Excel.
- Se elaboró la base de datos en SPSS y una vez digitalizado las variables de estudio se transfirió los datos de la base de datos del Excel a la base de datos en el SPSS.
- Se estableció primero el análisis exploratorio de la variable a través de la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov (K-S), para determinar si la muestra tiene una distribución normal y tomar la decisión estadística de usar técnicas inferenciales paramétricas o no paramétricas.
- Se analizó los datos para establecer las medidas psicométricas de la escala de calidad de servicio: confiabilidad a través del Alpha de Cronbach y la validez de constructo a través del análisis de ítems – escala general con la técnica inferencia de correlación producto momento de Pearson.
- Se realizó el análisis descriptivo de los niveles de inteligencia emocional y de bienestar psicológico en términos de frecuencias y porcentajes.
- Se realizó la contrastación de hipótesis con la técnica inferencial paramétrica análisis de varianza: T de Student y análisis de varianza: ANOVA
- Se elaboró los resultados en tablas y figuras con una descripción de las mismas.
- Se realizó el análisis y discusión de los resultados teniendo en cuenta los reportes de investigaciones realizadas en nuestro medio.
- Se formuló las conclusiones respondiendo a cada uno de los objetivos específicos formulados en la investigación.
- Se formuló las recomendaciones respectivas.
- Se redactó el resumen y el Abstract considerando la metodología de la investigación,

el objetivo general, el instrumento y muestra evaluada y las conclusiones alcanzadas.

- Se elaboró el informe final de la investigación para ser presentada previa aprobación del asesor e informantes designados por la oficina de grados del Post grado de la UNFV.

3.6. Análisis de datos

3.6.1. Paquete estadístico SPSS versión 22.0

Para el análisis de los datos se empleó las técnicas estadísticas a través del paquete estadístico SPSS versión 22.0 versión en español. Se utilizó en dos etapas:

1ra. Estadística descriptiva: Con la cual se obtuvo los datos de frecuencia y porcentajes. Medidas de tendencia central (media aritmética) y medida de dispersión (desviación estándar).

2da. Estadística inferencial: El Alpha de Cronbach para el establecimiento de la confiabilidad de las escalas.

3.6.2. La prueba paramétrica de la correlación de Pearson

Se utilizó para establecer la validez de constructo. La finalidad de la correlación de Pearson es comprobar si los resultados de una variable están relacionados con los resultados de la otra variable (Greene y D'Oliveira 2006), teniendo en cuenta los siguientes criterios de aceptación o rechazo de la Ho de acuerdo con Ávila (1998).

$r = 0.00$	no hay correlación estadística	se acepta la Ho.
$0 < r < 0.20$	Existe correlación muy baja	se acepta la Ho.
$0.21 < r < 0.40$	Existe correlación baja	se rechaza la Ho.
$0.41 < r < 0.60$	Existe correlación moderada	se rechaza la Ho.
$0.61 < r < 0.80$	Existe correlación significativa	se rechaza la Ho.

0.81 < r < 1.00 Existe correlación muy significativa se rechaza la Ho.

3.6.3. Técnica de T de Student / U de Mann Whitney

Estas técnicas han sido diseñadas exclusivamente para establecer comparaciones entre dos condiciones (Greene y D'Oliveira 2006), permite conocer si la media de dos grupos difieren de modo significativo entre sí con un nivel de significación estadística: $p < 0.01$ para rechazar la Ho.

3.6.4. Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis

Para el establecimiento de comparaciones de promedios de las variables estudiadas en función de los grupos etáreos (edades), año escolar se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

3.7. Consideraciones éticas

En este trabajo se tomará en cuenta los siguientes aspectos éticos:

- Se evaluará sólo a los estudiantes que voluntariamente accedan a participar de la investigación.
- Se informará detalladamente a los escolares participantes de la investigación de cuáles son los objetivos de la investigación.
- Si durante el proceso del llenado de los instrumentos de obtención de los datos, los estudiantes ya no quisieran colaborar interrumpiendo el llenado de las escalas, se respetará su decisión.
- Se respetará el anonimato del escolar evaluado.
- La confidencialidad de los resultados será un aspecto importante en la obtención de los datos.

IV: RESULTADOS

4.1. Análisis exploratorio de las variables

En la tabla 7, se presentan los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), reportándose que las variables: inteligencia emocional y bienestar psicológico **no presentan una distribución normal**, dado que el coeficiente (K-S) es significativo ($p < 0.001$) para las variables. Por lo tanto, se empleó **pruebas no paramétricas** para el análisis inferencial de los datos.

Tabla 7

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Prueba de Kolmogorov-Smirnov		inteligencia emocional	bienestar psicológico
N		172	172
Parámetros normales	Media	108,10	74,93
	Desviación estándar	36,128	29,019
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0,249	0,173
	Positivo	0,249	0,173
	Negativo	-0,208	-0,096
Estadístico de prueba		0,249	0,173
Sig. asintótica (bilateral)		0,000	0,000

4.2. Ajuste psicométrico de las escalas

4.2.1. Escala de Inteligencia emocional

A. Confiabilidad inteligencia emocional. En la Tabla 8, los coeficientes Alpha son elevados en todas las dimensiones de la escala de inteligencia emocional superando el valor 0.70, generalmente aceptado como adecuado para los instrumentos psicológicos. La escala presenta un valor **Alpha = 0.981** que indica que la escala es muy confiable en la obtención de los datos.

Tabla 8*Confiabilidad de la escala de inteligencia emocional y de sus dimensiones*

Dimensiones	N° de ítems	Coefficiente Alpha de Cronbach
(SOCIALIZACION)	8	0.977*
(AUTOESTIMA)	8	0.975*
(SOLUCION PROBLEMAS)	8	0.976*
(FELICIDAD, OPTIMISMO)	8	0.974*
(MANEJO DE LA EMOCION)	8	0.978*
PRUEBA COMPLETA	40	0.981*

* < CONFIABLE (Brown, 1989)

B. Validez de constructo. En la Tabla 9 y 10, todos los Coeficientes de Correlación de Spearman (rho) son altos y muy significativas ($p < 0.001$). Estos valores confirman que la escala de inteligencia emocional presenta validez de constructo dado que existe una fuerte correspondencia entre cada ítem y dimensión con el valor del constructo (Escala).

Tabla 9*Análisis de ítems en la escala de Inteligencia emocional*

N°	rho	nse	N°	rho	nse	N°	rho	nse
1	0,628**	0.000	15	0,713**	0.000	29	0,655**	0.000
2	0,723**	0.000	16	0,775**	0.000	30	0,698**	0.000
3	0,738**	0.000	17	0,713**	0.000	31	0,639**	0.000
4	0,666**	0.000	18	0,826**	0.000	32	0,801**	0.000
5	0,714**	0.000	19	0,673**	0.000	33	0,798**	0.000
6	0,679**	0.000	20	0,797**	0.000	34	0,663**	0.000
7	0,767**	0.000	21	0,708**	0.000	35	0,759**	0.000
8	0,656**	0.000	22	0,729**	0.000	36	0,734**	0.000
9	0,614**	0.000	23	0,765**	0.000	37	0,702**	0.000
10	0,651**	0.000	24	0,729**	0.000	38	0,678**	0.000
11	0,744**	0.000	25	0,583**	0.000	39	0,610**	0.000
12	0,741**	0.000	26	0,753**	0.000	40	0,688**	0.000
13	0,723**	0.000	27	0,778**	0.000			
14	0,790**	0.000	28	0,774**	0.000			

** La correlación es significativa al nivel $p < 0.001$

Tabla 10*Análisis de las dimensiones en la escala de Inteligencia emocional (IE)*

Sub - escalas	Escala DE IE	
	rho	p
Relaciones Interpersonales: socialización	0.878 **	0.000
Relación Intrapersonal: autoestima	0.889 **	0.000
Adaptabilidad: solución de problemas	0.870 **	0.000
Estado de Animo I : felicidad- optimismo	0.902 **	0.000
Estado de Animo II : manejo de la emociones	0.903 **	0.000

** La correlación es significativa al nivel $p < 0.001$

4.2.2. Escala de bienestar psicológico

A. Confiabilidad inteligencia emocional. En la Tabla 11 los coeficientes Alpha son elevados en todas las dimensiones de la escala de bienestar psicológico superando el valor 0.70, generalmente aceptado como adecuado para los instrumentos psicológicos. La escala presenta un valor **Alpha = 0.976** que indica que la escala es muy confiable en la obtención de los datos.

Tabla 11*Confiabilidad de la escala de inteligencia emocional y de sus dimensiones*

Dimensiones	N° de ítems	Coeficiente	Alpha de Cronbach
Crecimiento personal	6		0.957
Relaciones positivas con otros	5		0.959
Proyecto de vida	4		0.954
Auto aceptación	4		0.956
Planes a futuro	4		0.958
Rechazo personal	3		0.962
Control personal	3		0.963
Prueba completa	29		0.976

* < Confiable (Brown, 1989)

B. Validez de constructo. En la Tabla 12 y 13 todos los Coeficientes de Correlación de Spearman (ρ) son altos y muy significativas ($p < 0.001$). Estos valores confirman que la escala de bienestar psicológico presenta validez de constructo dado que existe una fuerte correspondencia entre cada ítem y dimensión con el valor del constructo (Escala).

Tabla 12

Análisis de los ítems en la escala de bienestar psicológico

N°	ρ	nse	N°	ρ	nse	N°	ρ	nse
1	0,849	0.000	11	0,747	0.000	21	0,734	0.000
2	0,671	0.000	12	0,842	0.000	22	0,821	0.000
3	0,907	0.000	13	0,813	0.000	23	0,811	0.000
4	0,905	0.000	14	0,836	0.000	24	0,741	0.000
5	0,668	0.000	15	0,786	0.000	25	0,828	0.000
6	0,597	0.000	16	0,842	0.000	26	0,698	0.000
7	0,716	0.000	17	0,748	0.000	27	0,785	0.000
8	0,683	0.000	18	0,763	0.000	28	0,785	0.000
9	0,617	0.000	19	0,823	0.000	29	0,719	0.000
10	0,672	0.000	20	0,762	0.000			

** La correlación es significativa al nivel 0,01

Tabla 13

Análisis de las dimensiones en la escala de bienestar psicológico (BP)

Dimensiones	Escala de BP	
	ρ	p
Crecimiento personal	0.963**	0.000
Relaciones positivas con otros	0.885**	0.000
Proyecto de vida	0.910**	0.000
Auto aceptación	0.918**	0.000
Planes a futuro	0.883**	0.000
Rechazo personal	0.874**	0.000
Control personal	0.817**	0.000

** La correlación es significativa al nivel 0,01

4.3. Análisis descriptivo de las variables

4.3.1. Inteligencia emocional

A. Escala general. En la tabla 14 y la figura 3 se describen la distribución de la muestra de escolares por niveles de inteligencia emocional, reportándose que el 25.6% presentan un nivel bajo; el 40.7% presentan un nivel moderado (promedio); el 27.3% presentan un nivel alto y el 6.4% presentan un nivel excelente de inteligencia emocional.

Tabla 14

Distribución de la muestra por niveles de inteligencia emocional

Niveles de inteligencia emocional	Frecuencia	Porcentaje
41 - 80 Bajo	44	25,6
81 - 120 Moderado	70	40,7
121 - 160 Alto	47	27,3
161 - 200 Excelente	11	6,4
Total	172	100,0

Figura 3

Representación de la muestra por niveles de inteligencia emocional



B. Dimensiones de inteligencia emocional

a. Dimensión relaciones interpersonales: socialización. En la tabla 15 y la figura 4 se describen la distribución de la muestra de escolares por niveles en la dimensión relaciones interpersonales: socialización de la inteligencia emocional, reportándose que el 24.4% presentan un nivel bajo; el 41.9% presentan un nivel moderado (promedio); el 26.2% presentan un nivel alto y el 7.6% presentan un nivel excelente en la dimensión relaciones interpersonales: socialización.

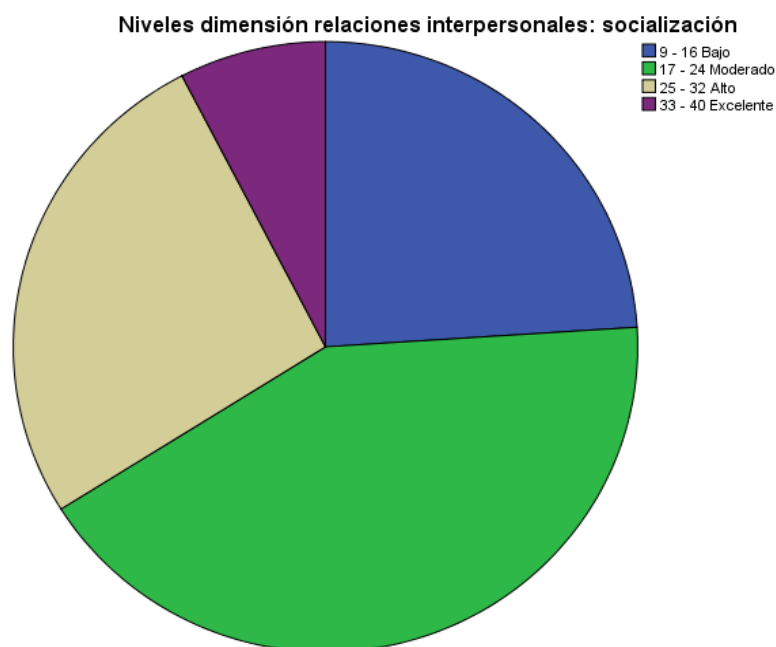
Tabla 15

Niveles dimensión relaciones interpersonales: socialización

Relaciones interpersonales: socialización	Frecuencia	Porcentaje
9 - 16 Bajo	42	24,4
17 - 24 Moderado	72	41,9
25 - 32 Alto	45	26,2
33 - 40 Excelente	13	7,6
Total	172	100,0

Figura 4

Niveles de relaciones interpersonales: socialización



b. Dimensión relaciones intrapersonales: autoestima. En la tabla 16 y la figura 5 se describen la distribución de la muestra de escolares por niveles en la dimensión relaciones intrapersonales: autoestima de la inteligencia emocional, reportándose que el 33.2% presentan un nivel bajo; el 33.7% presentan un nivel moderado (promedio); el 17.4% presentan un nivel alto y el 15.7% presentan un nivel excelente en la dimensión relaciones intrapersonales: autoestima.

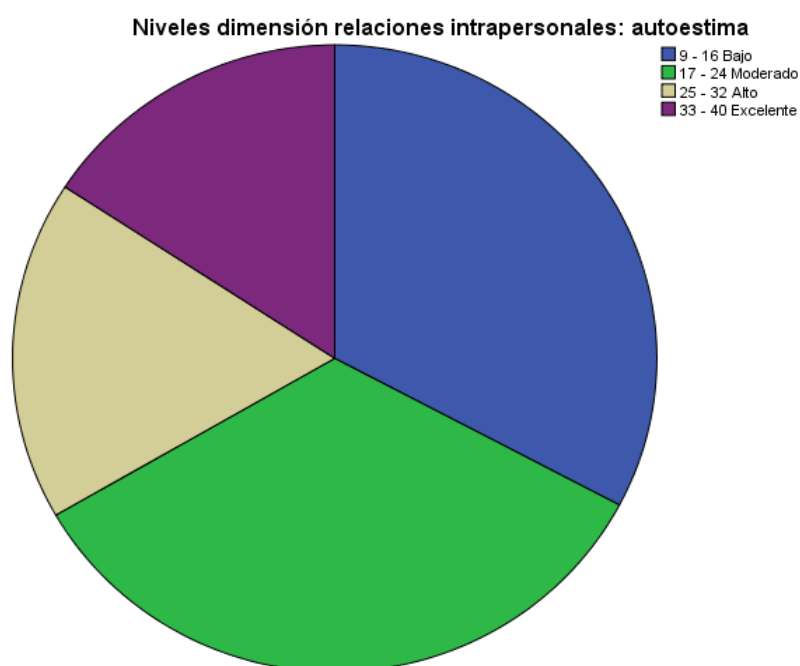
Tabla 16

Niveles dimensión relaciones intrapersonales: autoestima

Relaciones intrapersonales: autoestima	Frecuencia	Porcentaje
9 - 16 Bajo	57	33,2
17 - 24 Moderado	58	33,7
25 - 32 Alto	30	17,4
33 - 40 Excelente	27	15,7
Total	172	100,0

Figura 5 Niveles dimensión relaciones intrapersonales: autoestima

Niveles dimensión relaciones intrapersonales: autoestima



c. Dimensión adaptabilidad: solución de problemas. En la tabla 17 y la figura 6 se describen la distribución de la muestra de escolares por niveles en la dimensión adaptabilidad: solución de problemas de la inteligencia emocional, reportándose que el 1.2% presentan un nivel deficiente; el 25% presentan un nivel bajo; el 40.7% presentan un nivel moderado (promedio); el 27.9% presentan un nivel alto y el 5.2% presentan un nivel excelente en la dimensión adaptabilidad: solución de problemas.

Tabla 17

Niveles dimensión adaptabilidad: solución de problemas

Adaptabilidad: solución de problemas	Frecuencia	Porcentaje
0 - 8 Deficiente	2	1,2
9 - 16 Bajo	43	25,0
17 - 24 Moderado	70	40,7
25 - 32 Alto	48	27,9
33 - 40 Excelente	9	5,2
Total	172	100,0

Figura 6:

Niveles dimensión adaptabilidad: solución de problemas



d. Dimensión estado de ánimo I: felicidad – optimismo. En la tabla 18 y la figura 7 se describen la distribución de la muestra de escolares por niveles en la dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo de la inteligencia emocional, reportándose que el 32.7% presentan un nivel bajo; el 29.7% presentan un nivel moderado (promedio); el 16.3% presentan un nivel alto y el 16.9% presentan un nivel excelente en la dimensión estado de ánimo I: felicidad – optimismo.

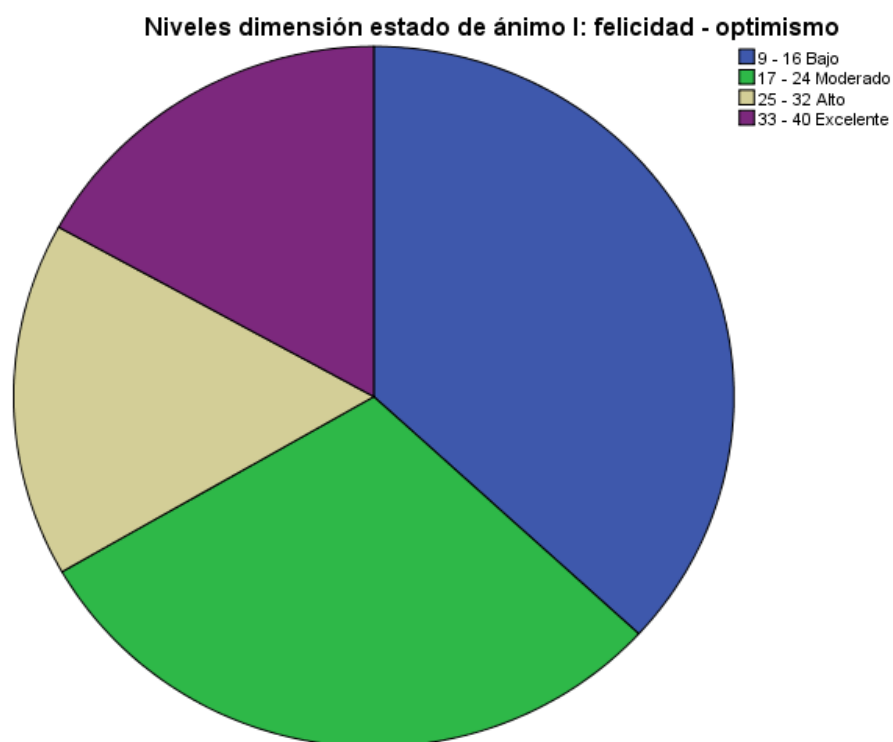
Tabla 18

Niveles dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo

Estado de ánimo I: felicidad - optimismo	Frecuencia	Porcentaje
9 - 16 Bajo	64	37,2
17 - 24 Moderado	51	29,7
25 - 32 Alto	28	16,3
33 - 40 Excelente	29	16,9
Total	172	100,0

Figura 7

Niveles dimensión estado de ánimo I: felicidad – optimismo



e. Dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción. En la tabla 19 y la figura 8 se describen la distribución de la muestra de escolares por niveles en la dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción de la inteligencia emocional, reportándose que el 32% presentan un nivel bajo; el 34.9% presentan un nivel moderado (promedio); el 29.1% presentan un nivel alto y el 4.1% presentan un nivel excelente en la dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción.

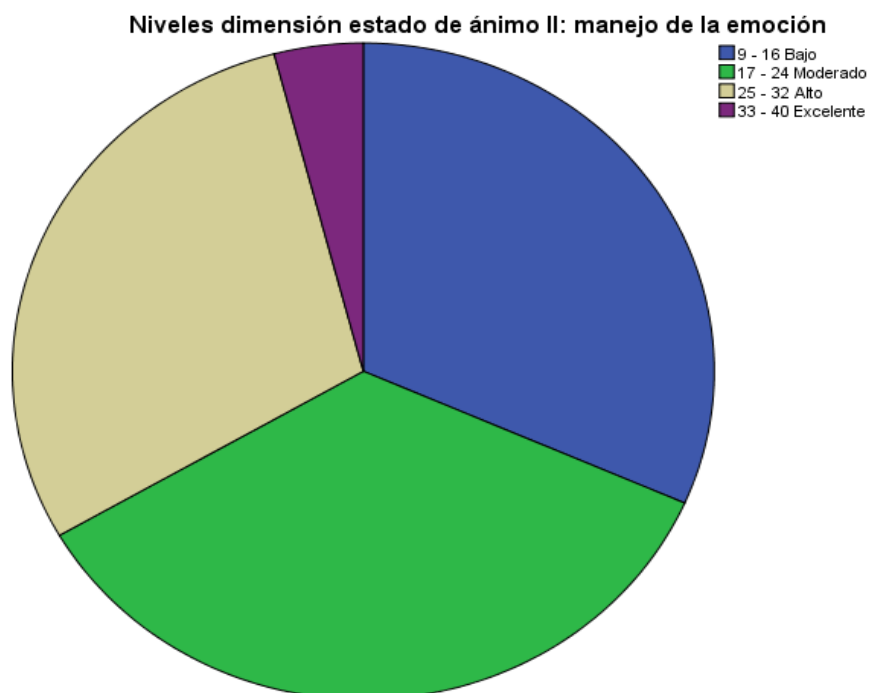
Tabla 19

Niveles dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción

Estado de ánimo II: manejo de la emoción	Frecuencia	Porcentaje
9 - 16 Bajo	55	32
17 - 24 Moderado	60	34,9
25 - 32 Alto	50	29,1
33 - 40 Excelente	7	4,1
Total	172	100,0

Figura 8

Niveles dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción



C. Perfil de las dimensiones de inteligencia emocional. En la tabla 20 y las figuras 9 y 10 se describe el perfil porcentual de las dimensiones de inteligencia emocional, reportándose que en todas las dimensiones los porcentajes son mayores en los niveles deficiente a moderado.

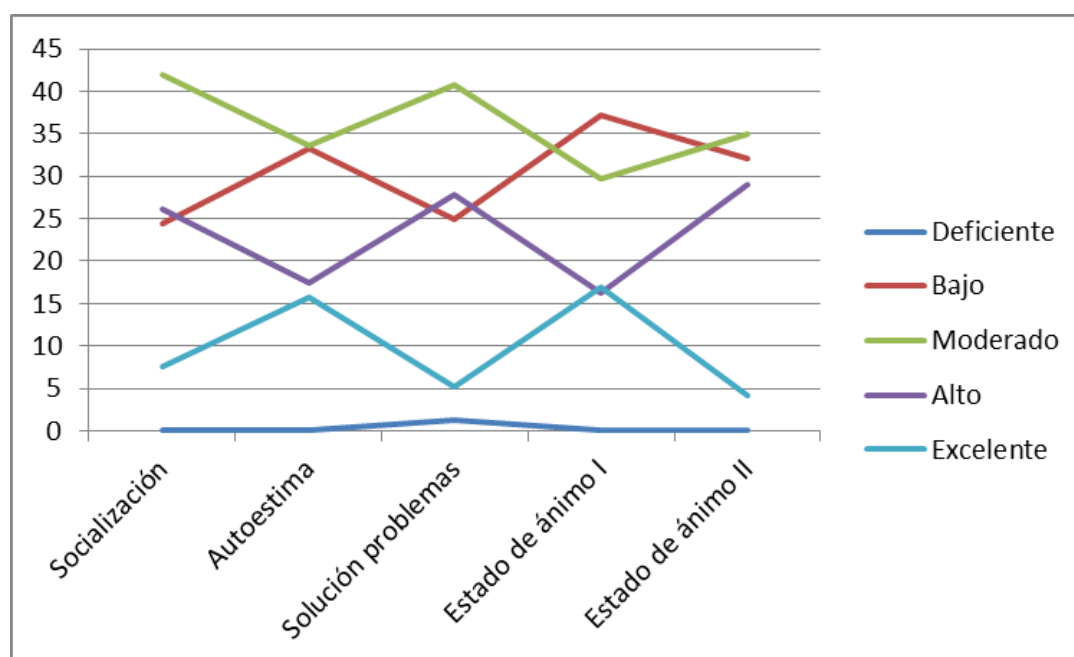
Tabla 20

Perfil porcentual de las dimensiones de inteligencia emocional.

Niveles/ Dimensiones	Socialización	Autoestima	Solución problemas	Estado de ánimo I	Estado de ánimo II
Deficiente	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0
Bajo	24.4	33.2	25	37.2	32
Moderado	41.9	33.7	40.7	29.7	34.9
Alto	26.2	17.4	27.9	16.3	29.1
Excelente	7.6	15.7	5.2	16.9	4.1
Total	100	100	100	100	100

Figura 10

Perfil porcentual lineal de las dimensiones de inteligencia emocional



4.3.2 Bienestar psicológico

A. Escala general. En la tabla 21 y la figura 11 se describen los niveles de la escala de bienestar psicológico reportándose que el 44.8% presentan bajo nivel; el 18.6% presentan un nivel moderado (promedio); el 26.2% presentan un nivel alto y el 10.5% presentan un nivel excelente de bienestar psicológico.

Tabla 21

Niveles de la escala de bienestar psicológico

Bienestar psicológico	Frecuencia	Porcentaje
30 - 58 Bajo bienestar psicológico	77	44,8
59 - 87 Moderado bienestar psicológico	32	18,6
88 - 116 Alto bienestar psicológico	45	26,2
117 - 145 Excelente bienestar psicológico	18	10,5
Total	172	100,0

Figura 11

Representación de los niveles de la escala de bienestar psicológico



B. Dimensiones (Factores) de bienestar psicológico

a. Crecimiento personal. En la tabla 22 y la figura 12 se describen los niveles de la dimensión crecimiento personal de la escala de bienestar psicológico reportándose que el 2.9% presenta un nivel deficiente; el 29,1% presentan bajo nivel; el 29.1% presentan un nivel moderado (promedio); el 26.7% presentan un nivel alto y el 12.2% presentan un nivel excelente de crecimiento personal.

Tabla 22

Niveles del factor I de la escala de bienestar psicológico

Crecimiento personal	Frecuencia	Porcentaje
0 - 6 Deficiente crecimiento personal	5	2,9
7 - 12 Bajo crecimiento personal	50	29,1
13 - 18 Moderado crecimiento personal	50	29,1
19 - 24 Alto crecimiento personal	46	26,7
25 - 30 Excelente crecimiento personal	21	12,2
Total	172	100,0

Figura 12

Niveles del factor I de la escala de bienestar psicológico



b. Relaciones positivas con otros. En la tabla 23 y la figura 13 se describen los niveles de la dimensión relaciones positivas con otros de la escala de bienestar psicológico reportándose que el 23.3% presentan bajo nivel; el 43% presentan un nivel moderado (promedio); el 23.7% presentan un nivel alto y el 11% presentan un nivel excelente de relaciones positivas con otros.

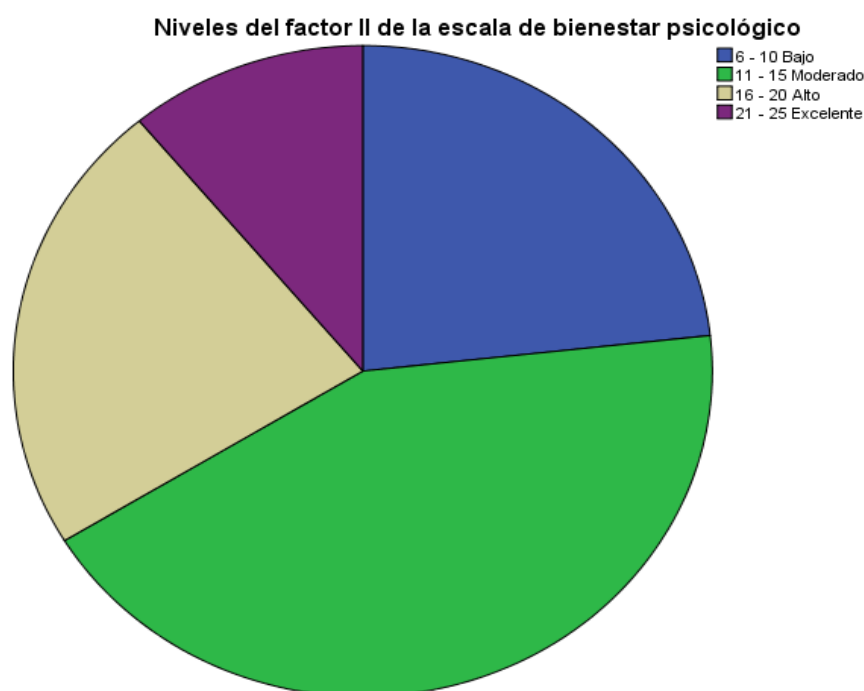
Tabla 23

Niveles del factor II de la escala de bienestar psicológico

Relaciones positivas con otros	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Bajo	40	23,3
11 - 15 Moderado	74	43,0
16 - 20 Alto	39	22,7
21 - 25 Excelente	19	11,0
Total	172	100,0

Figura 13

Niveles del factor II de la escala de bienestar psicológico



c. Proyecto de vida. En la tabla 24 y la figura 14 se describen los niveles de la dimensión proyecto de vida de la escala de bienestar psicológico reportándose que el 26.2% presentan un nivel deficiente; el 26.7% presentan bajo nivel; el 16.3% presentan un nivel moderado (promedio); el 18.6% presentan un nivel alto y el 12.2% presentan un nivel excelente proyecto de vida.

Tabla 24

Niveles del factor III de la escala de bienestar psicológico

Proyecto de vida	Frecuencia	Porcentaje
0 - 4 Deficiente	45	26,2
5 - 8 Bajo	46	26,7
9 - 12 Moderado	28	16,3
13 - 16 Alto	32	18,6
17 - 20 Excelente	21	12,2
Total	172	100,0

Figura 14

Niveles del factor III de la escala de bienestar psicológico



d. Auto aceptación. En la tabla 25 y la figura 15 se describen los niveles de la dimensión auto aceptación de la escala de bienestar psicológico reportándose que el 15.1% presentan un nivel deficiente; el 26.2% presentan bajo nivel; el 20.3% presentan un nivel moderado (promedio); el 28.5% presentan un nivel alto y el 9.9% presentan un nivel excelente de auto aceptación.

Tabla 25

Niveles del factor IV de la escala de bienestar psicológico

Auto aceptación	Frecuencia	Porcentaje
0 - 4 Deficiente	26	15,1
5 - 8 Bajo	45	26,2
9 - 12 Moderado	35	20,3
13 - 16 Alto	49	28,5
17 - 20 Excelente	17	9,9
Total	172	100,0

Figura 15

Niveles del factor IV de la escala de bienestar psicológico



e. Planes a futuro. En la tabla 26 y la figura 16 se describen los niveles de la dimensión planes a futuro con otros de la escala de bienestar psicológico reportándose que el 8.1% presentan un nivel deficiente; el 16.6% presentan bajo nivel; el 12.8% presentan un nivel moderado (promedio); el 35.5% presentan un nivel alto y el 7% presentan un nivel excelente planes a futuro.

Tabla 26

Niveles del factor V de la escala de bienestar psicológico

Planes a futuro	Frecuencia	Porcentaje
0 - 4 Deficiente	14	8,1
5 - 8 Bajo	63	36,6
9 - 12 Moderado	22	12,8
13 - 16 Alto	61	35,5
17 - 20 Excelente	12	7,0
Total	172	100,0

Figura 16:

Niveles del factor V de la escala de bienestar psicológico



f. Rechazo personal. En la tabla 27 y la figura 17 se describen los niveles de la dimensión rechazo personal de la escala de bienestar psicológico reportándose que el 12.8% presentan un nivel deficiente; el 41% presentan bajo nivel; el 26.2% presentan un nivel moderado (promedio); el 9.3% presentan un nivel alto y el 9.9% presentan un nivel excelente de rechazo personal.

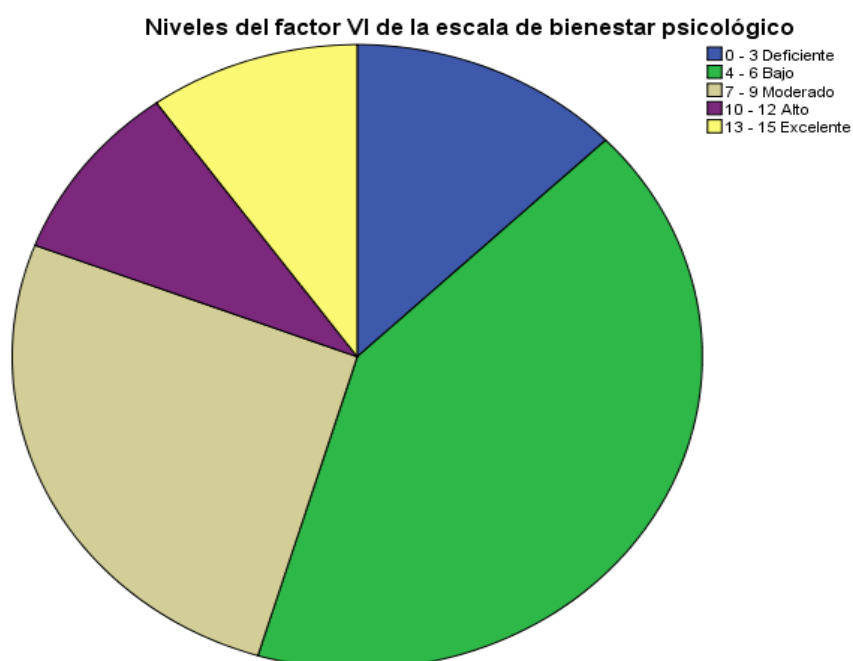
Tabla 27

Niveles del factor VI de la escala de bienestar psicológico

Rechazo personal	Frecuencia	Porcentaje
0 - 3 Deficiente	22	12,8
4 - 6 Bajo	72	41,9
7 - 9 Moderado	45	26,2
10 - 12 Alto	16	9,3
13 - 15 Excelente	17	9,9
Total	172	100,0

Figura 17

Niveles del factor VI de la escala de bienestar psicológico



g. Control personal. En la tabla 28 y la figura 18 se describen los niveles de la dimensión control emocional de la escala de bienestar psicológico reportándose que el 2.3% presentan un nivel deficiente; el 46.5% presentan bajo nivel; el 16.9% presentan un nivel moderado (promedio); el 22.7% presentan un nivel alto y el 11.6% presentan un nivel excelente de control personal.

Tabla 28

Niveles del factor VII de la escala de bienestar psicológico.

Control personal	Frecuencia	Porcentaje
0 - 3 Deficiente	4	2,3
4 - 6 Bajo	80	46,5
7 - 9 Moderado	29	16,9
10 - 12 Alto	39	22,7
13 - 15 Excelente	20	11,6
Total	172	100,0

Figura 18:

Representación de los niveles del factor VII de la escala de bienestar psicológico



C. Perfil de las dimensiones de bienestar psicológico. En la tabla 29 y las figuras 19 y 20 se describen el perfil porcentual de los niveles de bienestar psicológico donde los porcentajes de los niveles deficiente – moderado son mucho más altos que los niveles alto – excelente en todas las dimensiones.

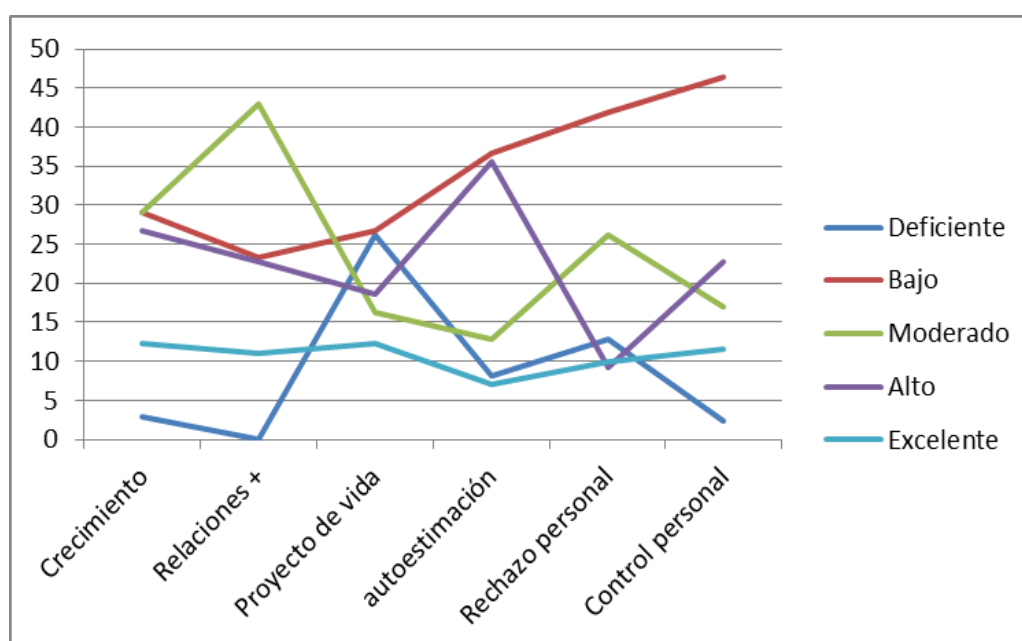
Tabla 29

Perfil porcentual de los niveles de las dimensiones de bienestar psicológico

Niveles / Dimensiones	Crecimiento	Relaciones +	Proyecto de vida	Auto estimación	Rechazo personal	Control personal
Deficiente	2,9	0	26,2	8,1	12,8	2,3
Bajo	29,1	23,3	26,7	36,6	41,9	46,5
Moderado	29,1	43	16,3	12,8	26,2	16,9
Alto	26,7	22,7	18,6	35,5	9,3	22,7
Excelente	12,2	11	12,2	7	9,9	11,6
Total	100	100	100	100	100	100

Figura 20

Perfil lineal de los niveles de las dimensiones de bienestar psicológico



4.4. Contrastación de hipótesis

4.4.1. Correlación

En la tabla 30 se relacionan las variables: inteligencia emocional con bienestar psicológico estableciéndose que existe relaciones positivas moderadas y muy significativas entre inteligencia emocional con bienestar psicológico ($\rho = 0.516$; $p < 0.001$).

Tabla 30

Relación entre inteligencia emocional con bienestar psicológico

Correlaciones	Rho de Spearman	bienestar psicológico
Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	0,516**
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	172

4.4.2. Análisis de regresión

En la tabla 31 se plantea que el modelo de regresión lineal planteado para el presente trabajo donde se trata de determinar cuál de las dimensiones de la inteligencia emocional es el factor explicativo del bienestar psicológico.

Tabla 31

Modelo de regresión lineal.

	VARIABLES INTRODUCIDAS	VARIABLES ELIMINADAS	Método
	Puntaje dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción		
Modelo 1	Puntaje dimensión relaciones interpersonales: socialización Puntaje dimensión adaptabilidad: solución de problemas Puntaje dimensión relaciones intrapersonales: autoestima Puntaje dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo		Intro

En la tabla 32 se determina el Coeficiente de determinación ($R^2 = 0.55$) que mide la bondad de ajuste e indica que el 55% de las variaciones del bienestar psicológico como variable dependiente es explicada por el modelo de regresión propuesto.

En la tabla 32 se determina el Coeficiente de correlación múltiple ($R = 0.588$) que mide el grado de asociación lineal entre el bienestar psicológico (variable dependiente) con el conjunto de las variables independientes o explicativas (dimensiones de la inteligencia emocional); en el presente modelo este grado de asociación es moderado (58.8%), lo que significa, que las variables se encuentran positivamente correlacionadas.

En la tabla 32 se determina La prueba del Durbin – Watson (DW), la cual permite detectar auto correlación serial entre las variables independientes o explicativas, para un nivel de significancia del 5% de DW es 1.923 lo que quiere decir que el modelo no tiene auto correlación. Cabe destacar que el valor encontrado está dentro del rango comprendido de 1.5 – 2.5, lo que indica que no existe motivo de preocupación. En consecuencia, el DW hallado en el presente modelo se encuentra en el rango permisible, por lo que se concluye que no existe auto correlación, siendo el valor de los residuos de la información válida.

Tabla 32

Resumen del modelo de regresión lineal.

Resumen del modelo					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	0,588 58.8%	0,550 55%	0,514	34,004	1,923

En la tabla 33 se determina la prueba de hipótesis con el estadístico F de Fisher para un nivel de significancia estadística del 5% de donde se deduce que las variables incluidas en el modelo son significativamente explicativas de la variable bienestar psicológico (variable dependiente). Se infiere en consecuencia que las variables en conjunto conforman un modelo de regresión válido.

Tabla 33

Establecimiento del Análisis de varianza para las variables propuestas

ANOVA					
Modelo 1	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	33560,681	7	4794,383	4,146	,000^b
Residuo	189631,436	164	1156,289		
Total	223192,116	171			

Así mismo, en la tabla 34 se establecen los valores Betas, que nos indica cuál de las variables independientes es el factor de mayor explicación del bienestar psicológico. Se concluye que la dimensión manejo de la emoción es la que presenta un mayor porcentaje explicativo (46.7%) del bienestar psicológico.

Tabla 34

Valores Beta y prueba t de Student

Modelo 1	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
(Constante)	46,084	7,260		6,348	,000
Puntaje dimensión relaciones interpersonales: socialización	,303	,866	,074	,350	,727
Puntaje dimensión relaciones intrapersonales: autoestima	-,847	,858	-,235	-,987	,325

Puntaje dimensión adaptabilidad: solución de problemas	,025	,925	,006	,027	,979
Puntaje dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo	,023	,958	,006	,024	,981
Puntaje dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción	1,884	,849	,467 46.7%	2,219	,008

4.4.3 Comparación

A. Inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo con la Prueba de Mann-Whitney. En la tabla 35 se reporta que no existen diferencias en los rangos promedios según el sexo. Se acepta la H_0 (no existe diferencias entre los rangos promedios de inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo).

Tabla 35

Inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo con la Prueba de Mann-Whitney (N = 172)

Escala general y sus dimensiones	Según el sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
escala de inteligencia emocional	Masculino	77	84,49	6505,50
	Femenino	95	88,13	8372,50
relaciones interpersonales: socialización	Masculino	77	85,57	6589,00
	Femenino	94	86,35	8117,00
relaciones intrapersonales: autoestima	Masculino	77	80,61	6207,00
	Femenino	94	90,41	8499,00
adaptabilidad: solución de problemas	Masculino	77	80,81	6222,00
	Femenino	94	90,26	8484,00
estado de ánimo I: felicidad - optimismo	Masculino	77	85,18	6559,00
	Femenino	94	86,67	8147,00
estado de ánimo II: manejo de la emoción	Masculino	77	85,82	6608,00
	Femenino	94	86,15	8098,00

Estadísticos de prueba

	escala de inteligencia emocional	relaciones interpersonales: socialización	relaciones intrapersonales: autoestima	adaptabilidad: solución de problemas	estado de ánimo I: felicidad - optimismo	estado de ánimo II: manejo de la emoción
U de Mann- Whitney	3502,500	3586,000	3204,000	3219,000	3556,000	3605,000
W de Wilcoxon	6505,500	6589,000	6207,000	6222,000	6559,000	6608,000
Z	-,478	-,103	-1,293	-1,247	-,196	-,044
Sig. asintótica (bilateral)	,633	,918	,196	,213	,845	,965

B. Bienestar psicológico y sus dimensiones según el sexo con la Prueba de U de Mann-Whitney. En la tabla 36 se reporta que no existen diferencias en los rangos promedios según el sexo. Se acepta la H_0 (no existe diferencias entre los rangos promedios de bienestar psicológico y sus dimensiones según el sexo).

Tabla 36

Bienestar psicológico y sus dimensiones con la U de Mann-Whitney (N = 172)

Escala general y sus dimensiones	Según el sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
escala de bienestar psicológico	Masculino	77	86,48	6659,00
	Femenino	95	86,52	8219,00
factor I de la escala de bienestar psicológico	Masculino	77	87,95	6772,00
	Femenino	95	85,33	8106,00
factor II de la escala de bienestar psicológico	Masculino	77	82,36	6342,00
	Femenino	95	89,85	8536,00
factor III de la escala de bienestar psicológico	Masculino	77	89,56	6896,50
	Femenino	95	84,02	7981,50
factor IV de la escala de bienestar psicológico	Masculino	77	87,07	6704,50
	Femenino	95	86,04	8173,50
factor V de la escala de bienestar psicológico	Masculino	77	86,19	6637,00
	Femenino	95	86,75	8241,00
factor VI de la escala de bienestar psicológico	Masculino	77	86,01	6622,50
	Femenino	95	86,90	8255,50
factor VII de la escala de bienestar psicológico	Masculino	77	86,97	6696,50
	Femenino	95	86,12	8181,50

Estadísticos de prueba								
bienestar psicológico	factor I	factor II	factor III	factor IV	factor V	factor VI	factor VII	
U de Mann-Whitney	3656,000	3546,000	3339,000	3421,500	3613,500	3634,000	3619,500	3621,500
W de Wilcoxon	6659,000	8106,000	6342,000	7981,500	8173,500	6637,000	6622,500	8181,500
Z	-,005	-,344	-,984	-,730	-,136	-,073	-,118	-,112
Sig. asintótica (bilateral)	,996	,731	,325	,466	,892	,942	,906	,911

C. Inteligencia emocional y bienestar psicológico según el año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis. En la tabla 37 se establece las comparaciones de la inteligencia emocional y bienestar psicológico por año escolar, reportándose que existe diferencias muy significativas por año escolar en inteligencia emocional y bienestar psicológico. Los escolares de 4 y 5to año presentan mayores promedios que los escolares del 1ro al 3er año de secundaria.

Tabla 37

Inteligencia emocional y bienestar psicológico según el año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis (N = 172).

	Distribución de la muestra		Rango promedio
	según el año	N	
Puntaje escala de inteligencia emocional	Primer año	35	45,69
	Segundo año	36	90,83
	Tercer año	36	82,33
	Cuarto año	31	98,65
	Quinto año	34	117,26
Puntaje de la escala de bienestar psicológico	Primer año	35	25,36
	Segundo año	36	49,78

	Tercer año	36	86,67
	Cuarto año	31	122,56
	Quinto año	34	155,26
	Puntaje escala de inteligencia emocional		Puntaje de la escala de bienestar psicológico
Chi-cuadrado	38,892		153,504
gl	4		4
Sig. asintótica	0,000		0,000

V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el Análisis exploratorio de las variables se presentan los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), reportándose que las variables: inteligencia emocional y bienestar psicológico no presentan una distribución normal, dado que el coeficiente (K-S) es significativo ($p < 0.001$) para las variables. Por lo tanto, se empleó pruebas no paramétricas para el análisis inferencial de los datos.

En el Ajuste psicométrico de las escalas, en la escala de Inteligencia emocional, los coeficientes Alpha son elevados en todas las dimensiones de la escala de inteligencia emocional superando el valor 0.70, generalmente aceptado como adecuado para los instrumentos psicológicos. La escala presenta un valor Alpha = 0.981 que indica que la escala es muy confiable en la obtención de los datos.

Respecto a la Validez de constructo, todos los Coeficientes de Correlación de Spearman (ρ) son altos y muy significativas ($p < 0.001$). Estos valores confirman que la escala de inteligencia emocional presenta validez de constructo dado que existe una fuerte correspondencia entre cada ítems y dimensión con el valor del constructo (Escala).

Respecto a la escala de bienestar psicológico, la confiabilidad inteligencia emocional, los coeficientes Alpha son elevados en todas las dimensiones de la escala de bienestar psicológico superando el valor 0.70, generalmente aceptado como adecuado para los instrumentos psicológicos. La escala presenta un valor Alpha = 0.976 que indica que la escala es muy confiable en la obtención de los datos. En la validez de constructo, todos los Coeficientes de Correlación de Spearman (ρ) son altos y muy significativas ($p < 0.001$). Estos valores confirman que la escala de bienestar psicológico presenta validez de constructo dado que existe una fuerte correspondencia entre cada ítem y dimensión con el valor del constructo (Escala).

En el Análisis descriptivo de la Inteligencia emocional, por niveles de inteligencia emocional, reportándose que el 25.6% presentan un nivel bajo; el 40.7% presentan un nivel moderado (promedio); el 27.3% presentan un nivel alto y el 6.4% presentan un nivel excelente de inteligencia emocional. Si partimos del concepto que la inteligencia emocional en los escolares debería ser en los niveles altos y excelentes, encontramos que solo un 33.7% de la muestra están en estos niveles, a diferencia del 66.3% de la muestra que presentan niveles bajos y promedios en inteligencia emocional. Este porcentaje alto indica que existen problemas de escolares con déficit en inteligencia emocional que, según Lang, citado por Cabrera (2011) que planteaba que un inadecuado desarrollo emocional en los jóvenes puede llevarlos a sentirse inseguros, a que no tomen ninguna responsabilidad por su vida, culpando por lo que les sucede a sus padres, maestros o amigos. Por el contrario, un adolescente con un desarrollo adecuado de su inteligencia emocional, se caracteriza por ser proactivo, responsable de su propia vida, tiene un fin en la mente, tiene definida su misión y metas en la vida, escucha sinceramente a los demás, es colaborativo, trabaja en equipo, ejerce control sobre su vida, mejora sus relaciones con los amigos, se lleva bien con sus padres, se sobreponen a las adicciones, define sus valores y prioridades, halla un equilibrio entre todas sus actividades y es feliz. (p. 11)

En las dimensiones de inteligencia emocional, la dimensión relaciones interpersonales: socialización, el 24.4% presentan un nivel bajo; el 41.9% presentan un nivel moderado (promedio); el 26.2% presentan un nivel alto y el 7.6% presentan un nivel excelente en la dimensión relaciones interpersonales: socialización. En la dimensión relaciones intrapersonales: autoestima, el 33.2% presentan un nivel bajo; el 33.7% presentan un nivel moderado (promedio); el 17.4% presentan un nivel alto y el 15.7% presentan un nivel excelente en la dimensión relaciones intrapersonales: autoestima. En la dimensión adaptabilidad: solución de problemas, el 1.2% presentan un nivel deficiente; el 25% presentan

un nivel bajo; el 40.7% presentan un nivel moderado (promedio); el 27.9% presentan un nivel alto y el 5.2% presentan un nivel excelente en la dimensión adaptabilidad: solución de problemas. En la dimensión estado de ánimo I: felicidad – optimismo, el 32.7% presentan un nivel bajo; el 29.7% presentan un nivel moderado (promedio); el 16.3% presentan un nivel alto y el 16.9% presentan un nivel excelente en la dimensión estado de ánimo I: felicidad – optimismo. En la dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción, el 32% presentan un nivel bajo; el 34.9% presentan un nivel moderado (promedio); el 29.1% presentan un nivel alto y el 4.1% presentan un nivel excelente en la dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción. El perfil de las dimensiones de inteligencia emocional, en todas las dimensiones los porcentajes son mayores en los niveles deficiente a moderado.

Con relación al bienestar psicológico, los niveles de la escala de bienestar psicológico el 44.8% presentan bajo nivel; el 18.6% presentan un nivel moderado (promedio); el 26.2% presentan un nivel alto y el 10.5% presentan un nivel excelente de bienestar psicológico. Resumiendo, solo el 36.7% de la muestra de escolares presentan un alto a excelente nivel de bienestar psicológico. El 63.3% de la muestra restante presentan un nivel bajo a moderado de bienestar psicológico. Este alto porcentaje indica que los escolares presentan un déficit en bienestar lo que conlleva a que no se encuentren satisfechos. Estos resultados son coincidentes con los encontrados por Luna (2012) en su tesis doctoral Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia que tuvo como objetivo general de esta investigación es explorar las relaciones entre el bienestar subjetivo y un conjunto de variables escolares que caracterizan tanto el funcionamiento del aula y del centro, como el rendimiento académico en una muestra de adolescentes de 12 a 18 años, todos ellos alumnos de un instituto público de la provincia de Girona, quien concluye que concluyen que es muy importante el bienestar psicológico para lograr la satisfacción personal. Así mismo, Velásquez et al (2008) en la investigación, Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes

universitarios Sanmarquinos, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos referían que el bienestar psicológico ha sido difícil de establecer puesto que se confunde con la felicidad y calidad de vida por ello es necesario aclarar que el bienestar puede definirse desde la percepción subjetiva de cada sujeto y que le permitirá experimentar respuestas emocionales de acuerdo al logro de objetivos y la satisfacción personal tiene mucha relación con los acontecimientos que ha vivido, vive en el presente y a futuro, por ello es importante la manera en la que el sujeto se auto valore. De acuerdo a la investigación de tesis es recomendable que el sujeto sea entrenado desde temprana edad para que sea asertivo y posea bienestar psicológico pues así podrá responder correctamente ante las situaciones de la vida o del entorno en el que se desenvuelva, al ser asertivo mejorará las relaciones interpersonales y si posee bienestar psicológico tendrá las herramientas para mantener la tranquilidad y optimismo para afrontar los acontecimientos de la vida. Así mismo, refería Chávez (2006) en la tesis titulada bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior, de la universidad de Colima, México, que bienestar psicológico son las creencias, juicios, deseos personales, contexto social, condiciones orgánicas y psicológicas, ser congruente entre los objetivos planteados y obtenidos, la suma de valores personales por lo cual el sujeto valora subjetivamente la sensación de bienestar con otras personas y de situaciones concretas de la vida en las cuales impera los estados de ánimo positivo, por ello existe una estrecha relación entre el aspecto cognitivo y afectivo, comprende que no hay ausencia de emociones negativas sino que el estado será determinado por la manera en que maneje la respuesta afectiva por ello fija a lo largo de la vida la manera efectiva de procesar la información recibida del medio que le rodea y en el ser interior. Un trabajo que encuentra también un alto porcentaje en el nivel bajo de bienestar psicológico es el trabajo de Solano (2019) en su investigación que tuvo como objetivo: determinar la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes de un colegio

parroquial mixto de Lima metropolitana quien concluyó que el 50% de participantes evidenció un nivel bajo de bienestar psicológico.

En las dimensiones de bienestar psicológica, los niveles de crecimiento personal, el 2.9% presenta un nivel deficiente; el 29,1% presentan bajo nivel; el 29.1% presentan un nivel moderado (promedio); el 26.7% presentan un nivel alto y el 12.2% presentan un nivel excelente de crecimiento personal. En los niveles de la dimensión relaciones positivas con otros, el 23.3% presentan bajo nivel; el 43% presentan un nivel moderado (promedio); el 23.7% presentan un nivel alto y el 11% presentan un nivel excelente de relaciones positivas con otros. En los niveles de la dimensión Relaciones positivas con otros, el 26.2% presentan un nivel deficiente; el 26.7% presentan bajo nivel; el 16.3% presentan un nivel moderado (promedio); el 18.6% presentan un nivel alto y el 12.2% presentan un nivel excelente proyecto de vida. En los niveles de la dimensión Auto aceptación, el 15.1% presentan un nivel deficiente; el 26.2% presentan bajo nivel; el 20.3% presentan un nivel moderado (promedio); el 28.5% presentan un nivel alto y el 9.9% presentan un nivel excelente de auto aceptación. En los niveles de la dimensión Planes a futuro, el 8.1% presentan un nivel deficiente; el 16.6% presentan bajo nivel; el 12.8% presentan un nivel moderado (promedio); el 35.5% presentan un nivel alto y el 7% presentan un nivel excelente planes a futuro. En los niveles de la dimensión rechazo personal, el 12.8% presentan un nivel deficiente; el 41% presentan bajo nivel; el 26.2% presentan un nivel moderado (promedio); el 9.3% presentan un nivel alto y el 9.9% presentan un nivel excelente de rechazo personal. En los niveles de la dimensión control personal, el 2.3% presentan un nivel deficiente; el 46.5% presentan bajo nivel; el 16.9% presentan un nivel moderado (promedio); el 22.7% presentan un nivel alto y el 11.6% presentan un nivel excelente de control personal. El Perfil de las dimensiones de bienestar psicológico, los porcentajes de los niveles deficiente – moderado son mucho más altos que los niveles alto – excelente en todas las dimensiones.

Respecto a la contrastación de hipótesis, en el establecimiento de correlación entre las variables, existe relaciones positivas moderadas y muy significativas entre inteligencia emocional con bienestar psicológico ($\rho = 0.516$; $p < 0.001$). Estos resultados son contrarios a los encontrados por Solano (2019) en su investigación que tuvo como objetivo: determinar la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes de un colegio parroquial mixto de Lima metropolitana, reportando que no existe relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico ($p = 0.97$). Así mismo, refería que factores potenciales en el desarrollo de la inteligencia emocional, como adquirir habilidades sociales favorables, afianzar su autonomía, contar con herramientas necesarias para resolver conflictos y tomar decisiones. Otro trabajo que refuerza el hallazgo encontrado es el de Martín y Mora (2007), quienes en su investigación *Inteligencia Emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos*, planteaban que la elevada correlación entre inteligencia emocional y bienestar personal parece confirmarse a través de numerosos estudios empíricos.

En el análisis de regresión, el modelo de regresión lineal planteado trata de determinar cuál de las dimensiones de la inteligencia emocional es el factor explicativo del bienestar psicológico. Así mismo, se determinó el Coeficiente de determinación ($R^2 = 0.55$) que mide la bondad de ajuste e indica que el 55% de las variaciones del bienestar psicológico como variable dependiente es explicada por el modelo de regresión propuesto. El Coeficiente de correlación múltiple ($R = 0.588$) mide el grado de asociación lineal entre el bienestar psicológico (variable dependiente) con el conjunto de las variables independientes o explicativas (dimensiones de la inteligencia emocional); en el presente modelo este grado de asociación es moderado (58.8%), lo que significa, que las variables se encuentran positivamente correlacionadas. En la prueba del Durbin – Watson (DW), la cual permite detectar auto correlación serial entre las variables independientes o explicativas, para un nivel

de significancia del 5% de DW es 1.923 lo que quiere decir que el modelo no tiene auto correlación. Cabe destacar que el valor encontrado está dentro del rango comprendido de 1.5 – 2.5, lo que indica que no existe motivo de preocupación. En consecuencia, el DW hallado en el presente modelo se encuentra en el rango permisible, por lo que se concluye que no existe auto correlación, siendo el valor de los residuos de la información válida. Se determina la prueba de hipótesis con el estadístico F de Fisher para un nivel de significancia estadística del 5% de donde se deduce que las variables incluidas en el modelo son significativamente explicativas de la variable bienestar psicológico (variable dependiente). Se infiere en consecuencia que las variables en conjunto conforman un modelo de regresión válido. Así mismo, se establecen los valores Betas, que nos indica cuál de las variables independientes es el factor de mayor explicación del bienestar psicológico. Se concluye que la dimensión manejo de la emoción es la que presenta un mayor porcentaje explicativo (46.7%) del bienestar psicológico, sin embargo, Sauleda (2017) realizó este trabajo que es una investigación transversal y ex post facto sobre la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en población adolescente y los resultados obtenidos muestran mayores niveles de las dos variables estudiadas en los hombres frente a las mujeres. Además, se obtuvieron altas correlaciones entre las variables en ambos géneros. Por último, el análisis de regresión evidenció que la inteligencia emocional tuvo una capacidad predictiva leve sobre el bienestar, tanto en hombres y mujeres.

En la comparación, de la Inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo con la Prueba de Mann-Whitney, no existen diferencias en los rangos promedios según el sexo. Se acepta la H_0 (no existe diferencias entre los rangos promedios de inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo). En la comparación del Bienestar psicológico y sus dimensiones según la Prueba de U de Mann-Whitney, no existen diferencias en los rangos promedios según el sexo. Se acepta la H_0 (no existe diferencias entre los rangos promedios de bienestar

psicológico y sus dimensiones según el sexo). Esto significa que las variables inteligencia emocional y bienestar psicológico se presentan en la muestra investigada independientemente del sexo de los escolares.

En la comparación de la Inteligencia emocional y bienestar psicológico según el año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis, existen diferencias muy significativas por año escolar en inteligencia emocional y bienestar psicológico. Los escolares de 4to y 5to año presentan mayores promedios que los escolares del 1ro. al 3er año de secundaria. Probablemente esto se explicaría en términos de que los escolares del 4to y 5to año por ser escolares de mayor edad manejan mejor sus emociones que los escolares de años inferiores.

Cabría indicar que existen muchos trabajos pero ninguno analiza ni describe las dimensiones de inteligencia emocional y de bienestar psicológico aplicando a estudiantes adolescentes de todo el nivel secundario; es más, las investigaciones reportadas mencionan a la inteligencia emocional relacionadas con otras variables de estudio tales como educación moral (Cabezas, 2007); vínculo de apego (Páez et al., 2007); alexitimia y ansiedad (Aradilla-Herrero et al., 2007); cultura organizacional (Leire, 2007); equipos de trabajo y género (Leire, 2007); autoeficacia (Augusto et al., 2007).

Respecto a la variable bienestar psicológico está asociada con otras variables tales como asertividad (Villagrán, 2014); satisfacción escolar (Luna, 2012); rendimiento académico (Chávez, 2006); asertividad y rendimiento académico (Velásquez et al., 2008); condiciones de vida (Gamboa et al., 2005) y en muestras diferentes (estudiantes de universidades, estudiantes de post grado (Andrade et al., 2007) y adultos mayores (García, 2008).

A nivel organizacional si tenemos en cuenta que la muestra de escolares en el futuro van a conformar la fuerza de trabajo en las empresas debería considerarse lo que Leire (2007), en su trabajo *Inteligencia Emocional y Burnout en Profesionales de la Intervención Social y Comunitaria*, recomiendan, que se debería diseñar intervenciones dirigidas a

desarrollar, por un lado, habilidades emocionales que permitan moderar y prevenir los efectos negativos individuales, grupales y organizacionales producidos por situaciones altamente estresantes; y por otro lado, aumentar la calidad de las tareas, programas y servicios ofrecidos en el ámbito del trabajo social.

CONCLUSIONES

1. En el Análisis descriptivo por niveles de inteligencia emocional, un 33.7% están en los niveles alto y excelente, a diferencia del 66.3% de la muestra que presentan niveles bajo y moderado en inteligencia emocional. Este porcentaje alto indica que existen problemas de escolares con déficit en inteligencia emocional.
2. Con relación a los niveles de la escala de bienestar psicológico, sólo el 36.7% presentan un alto a excelente nivel de bienestar psicológico. El 63.3% presentan un nivel bajo a moderado de bienestar psicológico. Este alto porcentaje refleja que los escolares presentan un déficit en bienestar lo que conlleva a que no se encuentren satisfechos.
3. Existe relaciones positivas moderadas y muy significativas entre inteligencia emocional con bienestar psicológico ($\rho = 0.516$; $p < 0.001$).
4. En el modelo de regresión lineal la dimensión *manejo de la emoción* es la que presenta un mayor porcentaje explicativo (46.7%) del bienestar psicológico.
5. No existen diferencias en los rangos promedios de inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo, tampoco existen diferencias en los rangos promedios de bienestar psicológico y sus dimensiones según el sexo. Sin embargo, si existe diferencias muy significativas por año escolar en inteligencia emocional y bienestar psicológico, siendo los escolares de 4to. y 5to. año quienes presentan mayores promedios que los escolares del 1ro. al 3er. año de secundaria.

RECOMENDACIONES

1. Se propone realizar réplicas en otros contextos educativos nacionales de Lima Metropolitana, así como en las regiones del Perú para establecer un perfil objetivo de la inteligencia emocional y bienestar psicológico tomando en cuenta las características propias de cada realidad a intervenir.
2. En función de los hallazgos reportados en la investigación se recomienda realizar talleres de desarrollo en habilidades sociales, asertividad, inteligencia emocional dirigido a los escolares de la institución educativa parroquial con la finalidad de optimizar los niveles de inteligencia emocional y bienestar psicológico.
3. Se recomienda programar talleres y/o capacitaciones a los docentes para fortalecer la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en los estudiantes.
4. Se propone el desarrollo de talleres integrativos sobre inteligencia emocional y el bienestar psicológico para los estudiantes en la hora de tutoría escolar; así como insertar a los padres de familia en los temas desarrollados con el fin de que ellos realicen réplica en sus hogares para así mejorar la inteligencia emocional dentro y fuera de la institución educativa.
5. Se propone tener en cuenta en el *Programa de Escuela para Padres* temas relacionados a potenciar la inteligencia emocional y el bienestar psicológico para que los padres de familia adquieran información y recursos y así puedan educar y formar a sus

hijos desarrollando su inteligencia emocional y su bienestar psicológico en conjunto con la institución educativa.

6. Se recomienda realizar otras investigaciones con las variables inteligencia emocional y bienestar psicológico que tengan en cuenta variables tales como satisfacción y clima familiar, personalidad, asertividad, entre otras, que fortalezcan el desarrollo integral de los adolescentes.

REFERENCIAS

- Alsinet, C., Pérez, R. & Agullo, M. (2003). Adolescentes y percepciones del riesgo. *Revista de Estudios sobre juventud*, 18, 90-101.
- Allardt, E. (2004), *Tener, amar, ser: Una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar*, en Nussbaum M. y Sen A. (Compiladores), La calidad de vida, Fondo de Cultura Económica.
- Andrade N., García E. & Santos I (2007). *La Inteligencia Emocional en Brasil: un estudio de la producción académica de los cursos de postgrado Universidad Estadual de Santa Cruz, Ilheus-Ba-Brasil*. I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.
- Andrews, F. y Withey, S. (1976). *Social Indicators of Well-Being: Americans' Perceptions of Quality*.
- Aradilla-Herrero A., Tomás-Sábado J. & Limonero J (2007). *Inteligencia emocional, Alexitimia y Ansiedad ante la Muerte en enfermeras españolas*. I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.
- Ávila R. (1998). *Estadística elemental*. Estudios y Ediciones S.A.
- Augusto A., Salguero M. & Aguilar M. (2007). *El papel de la Inteligencia Emocional Percibida sobre la autoeficacia*. I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i). A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-health systems.

- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence (ESI). *Psicothema* 18, supl., 13-25.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. & Veliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia psicológica*, 24, 55-61.
- Barrón, A. (1992). Apoyo social y salud mental. En J. L. Álvaro., J. R. Torregrosa, y A. Garrido, (Eds), *Influencias Sociales y Psicológicas en la Salud Mental* (pp. 223 – 231). Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Bello, Rionda & Rodríguez (2010). La inteligencia emocional y su educación. Varona, Revista Científico- Metodológica, No. 51, pp.36-43, julio-diciembre, 2010.
- Blum, R. (2000). Un modelo conceptual de salud del adolescente. En E. Dulanto (Ed.), *El Adolescente* (pp.656-672). Mc Graw Hill.
- Boltvinik, J. (2005), *Ampliar la mirada. Un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento humana*. (Tesis de doctorado). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Occidente.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI)*. En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional Intelligence* (343-362).
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. ONLINE ED: Published May 2001 by the NORC Library. Recuperado en: <http://cloud9.norc.uchicago.edu/dlib/spwb/index.htm>

- Biswas-Diener, R., Kashdan, T., & King, L. (2009). Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 208-211.
- Brude, M.; Marino, G.; Olivari, L. & Otero, L. (2006). Adolescencia en riesgo. *Investig. psicol*;11(1):23-46.
- Cabello R., Ruiz D., Salguero J. & Castillo R. (2007). *Propiedades psicométricas del cuestionario ERQ de regulación emocional en una muestra española*. Universidad de Málaga. I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.
- Cabezas M. (2007). *Ética y emociones: de la inteligencia emocional a la educación moral*, Universidad de Salamanca. I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional. .
- Cabreira A. (2017), *Bienestar familiar: definición y factores que lo afectan Consejos para lograr una vida familiar sana, productiva y feliz*. About español. Revisado 13 febrero 2019 y disponible en: <https://www.aboutespanol.com/bienestar-familiar-definicion-y-factores-que-lo-afectan-18440>
- Cabrera, M. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría), Universidad San Ignacio de Loyola.
- Campbell, A., Converse, E. & Rodgers, L. (1976). *The quality of American life: Perception; evaluations, and satisfactions*. Russell Sage.
- Carrera, M., Lameiras, M. & Rodríguez, Y. (2007). Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual con padres/madres de adolescentes en la escuela. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 3, 191-202
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales*. PPU.

- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosocial*. PPU.
- Casas, F., Rosich, M. & Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Castellano, B. (2005). El adolescente y su entorno: sociedad, familia y amigos. *Pediatría Integral*, 9, 41-46.
- Chasco, C. y Hernández, I. (n.d), *Medición del bienestar social provincial a través de indicadores objetivo*. Instituto L.R. Klein-Dpto. de Economía Aplicada, Universidad Autónoma de Madrid.
- Chávez, A. (2006). *Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior*. (Tesis inédita). Universidad de Colima.
- Delle A., y Bassi, M. (2009). The contribution of diversity to happiness research. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 205-207.
- Desai M. (2003), Pobreza y capacidades: hacia una medición empíricamente aplicable, *Comercio Exterior*, vol. 53, núm. 5, mayo, pp. 434-444.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

- Erikson, R. (2004), *Descripciones de la desigualdad: El enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar*, en Nussbaum M. y Sen A. (compiladores), *La calidad de vida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Estévez, E., Musitu, G & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Kairós.
- Florenzano, R. (2002). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Frey, B. y Stutzr A. (2005b), *¿Maximizar la felicidad?*, en Roemer Andrés (Compilador), *Felicidad un enfoque de derecho y economía*, UNAM.
- Fuster D. y Altamirano E. (2107). Competencia emocional como elemento fundamental del rendimiento académico de los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación primaria. *Psique Mag*, Vol. 6, N.º 1, 2017
- Gamboa, L. (2005), *Cambios en calidad de vida en Colombia durante 1997- 2003: otra aproximación*. Economía. Serie documentos, Borradores de Investigación; Universidad del Rosario.
- García J. (2008). *Análisis del bienestar de los adultos mayores en México*. (Tesis para optar al grado de Maestro en Población y Desarrollo). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México.
- García y Llabaca (2013). Ruptura de pareja, afrontamiento y bienestar psicológico en adultos jóvenes. *Ajayu*, 11(2), Agosto, p. 157-172, ISSN 2077-2161

- Gibbard, A. (2002). *Wise choices, apt feelings. A theory of normative judgment* Oxford: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós. (Orig. 1995).
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. (Oríg. 1998).
- González-Fuentes M. y Andrade P. (2016). Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP* · N°42 · Vol.2 · 69-83
- Greene J. y D'Oliveira M. (2006). *Test estadísticos para psicología*. 3ra. Edición. Mc Graw Hill.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-336.
- Gómez, H, Vázquez, C. & Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 143-176, Alianza Editorial.
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*. Tecnos.
- Ignatieff, M. (1999). Human Rights: The midlife crisis. *The New York review of books*, 46 (9), 58-62.
- Jaimes E., Samanez A. y Alva S. (2016). *Bienestar psicológico y asertividad en estudiantes de secundaria de secundaria de una institución educativa privada de Lima este, 2016*. (Tesis) Universidad Peruana Unión.

- John, O. y Gross, J. (2007). Individual differences in emotion regulation strategies: Links to global trait, dynamic, and social cognitive constructs. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). Ed. Guilford Press.
- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). (Eds.) *The foundations of hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation
- Kashdan, T., Biswas-Diener & King, L. (2008) Reconsidering happiness: The cost of distinguishing between hedonic and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233.
- Keyes, C., Shmotkin, D. & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82, 1007-1022.
- Keyes, C. y Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*. 4(3), 197-201. doi: 10.1080/17439760902844228.
- Krystal, J. (1979). Alexithymia and Psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 33, 17-31.
- Kuklys, W. (2005), *Amartya Sen's Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications*, Ed. Springer.
- Leire A. (2007). *Cultura Organizacional e Inteligencia Emocional*. Euskal Herriko Unibertsitatea (Universidad del País Vasco). I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.
- Leire A. (2007). *Inteligencia Emocional y Burnout en Profesionales de la Intervención Social y Comunitaria*. Euskal Herriko Unibertsitatea (Universidad del País Vasco). I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.

- Leire A. (2007). *Equipos de trabajo, competencia emocional y sistema de género. Una aproximación teórica*. Euskal Herriko Unibertsitatea (Universidad del País Vasco). I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.
- Layard, R. (2005), *La felicidad: lecciones de una nueva ciencia*. Ed. Taurus.
- Luna (2012). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona.
- Martín M. y Mora J. (2007). *Inteligencia Emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos*. Universidad de Málaga. I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.
- Maslow, A. (1991), *Motivación y Personalidad*, España, Ediciones Díaz de Santos.
- Max-Neef, M. (1986), *Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro*, Development Dialogue.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Ed. Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 15 (3), 197-215. doi:/10.1207/s1532796pli1503_02.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American psychologist*, 63 (6), 543-517. doi:10.1037/0003-066x.63.6.503
- Méndez, P. & Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17 (1), 59-64.
- Mendoza, M. (2003), *Aspectos psicosociales de las enfermedades crónicas en la vejez en el contexto de la pobreza*, en Nelly Salgado y Rebeca Wong (Coordinadoras),

- Envejeciendo en la pobreza genero salud y calidad de vida. Instituto Nacional de Salud Pública.
- Mestre, J. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinforme de Inteligencia Emocional, *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 413-425.
- Mikulincer, M. y Shaver, P. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 97-115.
- Ministerio de educación (2003). *Ley general de educación N° 28044*. Área de imprenta
- Motrico, E., Fuentes, M. & Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13
- Musitu, G; Martínez, B. & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 249-261.
- Orcasita L. y Uribe A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. Colombia. *Psychologia: avances de la disciplina*. Vol. 4. N.º 2.: 69-82, julio-diciembre.
- Páez, D. y Campos, M. (2008). Inteligencia Emocional: validez del constructo y su relación con pautas de socialización familiar. En I. Etxeberría et al (Eds.). *Emoción y Motivación: contribuciones actuales: Volumen I*. Pp.327-338. San Sebastián: AME/UPV.
- Páez D., Campos M., Zubieta E. & Casullo M. (2007). *Vínculo de Apego e Inteligencia Emocional: Estado de la cuestión y el instrumento de Medición de M.M. Casullo*. Universidad del País Vasco. I Congreso Internacional, 2007, Málaga. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.

- Palenzuela (2007). *Si Piensas Constructivamente No Necesitas Inteligencia Emocional: Análisis crítico de la adaptación española del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)*. Universidad de Salamanca. I Congreso Internacional, 2007. Publicado por Fundación Marcelino Botín (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional.
- Pardo, G., Sandoval, A. & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 13-28
- Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral judgments. *Philosophical explorations*, 9 (1), 29-43.
- Rodríguez y Quiñones (2012). Bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot* ISSN 1949- 4742, Volumen 5, número I, aceptado el 23 de octubre, Universidad de Puerto Rico.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. y Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. y Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking (response to Kashdan et al. and Waterman discussion). *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 202-204.
- Ryff, C. (1989). Psychological Well-Being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20182342>
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55.

- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure y Health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez D., León S. & Barragán (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Inv. Ed. Med.*; 4(15):126---13
- Sauleda A. (2017). *Relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes ecuatorianos*. (Tesis para el grado en psicología). Universidad Francisco de Victoria.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y Libertad*, Planeta.
- Sen A. y Foster P. (2001), *La desigualdad económica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2004), *Capacidad y Bienestar*, en Martha Nussbaum y Amartya Sen (compiladores), *La calidad de vida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A. (2004). *La teoría de los sentimientos morales*. Alianza.
- Solórzano P. (2019). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes limeños. Facultad de Ciencias de la Salud Universidad Católica Sedes Sapientiae. *Revista de investigación y casos de salud: Casus*, v. 4, N° 1
- Stassen, K. (1997). *La Adolescencia: El Desarrollo Psicosocial. El Desarrollo de la Persona desde la Niñez a la Adolescencia*. Madrid: Editorial Medica Panamericana, S. A.

- Taylor, G., Bagby, R. & Parker, J. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge University Press.
- Teruel, G. (2002), *Medición del bienestar familiar: Un análisis de sensibilidad*. Series en Serie Documentos de Investigación; SOO-12. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Toledo, V., Luengo, X., Lobos, L., Fuentes, M. & Siraqyan, M. (2000). Conductas de Riesgo en la Adolescencia. En V. Toledo., X. Luengo., L. Lobos., M. Fuentes., y M. Siraqyan, (Eds.), *Adolescencia Tiempo de decisiones* (pp. 245-254).
- Trigoso M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. (Tesis doctoral). Universidad de León.
- UNICEF-Oficina Regional. (2000). *Elementos para orientar una política para la adolescencia en América Latina*. Documento interno para discusión, febrero del 2000.
- Vargas, E. y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 115-134.
- Vargas, E., Henao, J. & González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 49-63.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Velásquez (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. ISSN *Revista de investigación en Psicología electrónica* 1609-7475 Volumen 11- No 2- p. 139-152
- Villagrán W. (2014). *Bienestar psicológico y asertividad en el adolescente*. (Tesis de grado licenciatura en psicología). Universidad Rafael Landívar.

- Waal, F. (2007). Los instintos sociales de los primates, la moralidad humana y el auge y la caída de la “teoría de la capa”. *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre* (pp. 23-87). Ed. Paidós.
- Waterman, S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudemonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Waterman S., Schwartz S. & Conti, (2008), Reconsidering happiness: A eudaemonist’s perspective. *Journal of Positive Psychology*, 3, 234-252.
- Zambrano (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis para optar la maestría en educación). Universidad San Ignacio de Loyola.

IX: ANEXOS

ANEXO A

9.1 Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES
<p>Problema general</p> <p>¿Cómo se relaciona y compara la inteligencia emocional y el bienestar psicológico percibidos por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico percibido por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existen asociación positiva entre inteligencia emocional y el bienestar psicológico percibido por estudiantes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	<p>Variables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional • Bienestar psicológico <p>Variables control</p> <p>a) Sexo: masculino - femenino</p> <p>b) Año de estudios: 1ro, - 2do. - 3ro. - 4to. - 5to.</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿Cómo se presenta la inteligencia emocional y sus dimensiones (socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción) percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Describir los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones: socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>Existen mayores porcentajes en los niveles deficiente y bajo de inteligencia emocional y sus dimensiones: socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	<p>c) Tipos de familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nuclear completa - nuclear incompleta - extendida completa - extendida incompleta
<p>2. ¿Cómo se presenta el bienestar psicológico y sus dimensiones (crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal) percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?</p>	<p>Describir los niveles del bienestar psicológico y sus dimensiones: crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	<p>Existen mayores porcentajes en los niveles deficiente y bajo del bienestar psicológico y sus dimensiones: crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por los escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	
<p>3. ¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y bienestar psicológico percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?</p>	<p>Relacionar la inteligencia emocional y bienestar psicológico percibido por escolares adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	<p>Hay relación positiva entre la variable inteligencia emocional con la variable bienestar psicológico percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	

<p>4. ¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y las dimensiones crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?</p>	<p>Relacionar la inteligencia emocional con las dimensiones crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	<p>Existe relación positiva de la inteligencia emocional y las dimensiones crecimiento personal, relaciones positivas con otros, proyecto de vida, auto aceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?</p>	
<p>5. Cómo se relaciona el bienestar psicológico con las dimensiones socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019?</p>	<p>Relacionar el bienestar psicológico con las dimensiones socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	<p>Existe relación positiva del bienestar psicológico con las dimensiones socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad – optimismo y manejo de la emoción, percibido por adolescentes del nivel de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco - Lima – 2019.</p>	
<p>6. ¿Cuál es la dimensión de inteligencia emocional que es el factor determinante que explica el bienestar psicológico?</p>	<p>Hallar la dimensión de inteligencia emocional que es el factor determinante que explica el bienestar psicológico.</p>	<p>La dimensión de inteligencia emocional que es el factor determinante que explica el bienestar psicológico es el manejo de las emociones.</p>	
<p>7. ¿Cómo se comparan la inteligencia emocional y el bienestar psicológico según el sexo y los años de estudio?</p>	<p>Comparar la inteligencia emocional y el bienestar psicológico según el sexo y los años de estudio.</p>	<p>No existe diferencias de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico según el sexo, pero si por años de estudio.</p>	

ANEXO B

9.2. Validación y confiabilidad de los instrumentos de obtención de los datos

9.2.1. Escala de inteligencia emocional

Justificación estadística: En nuestro estudio (C. Ruiz, y Ana Benites Champagnat, Lima, 2004) se analizó tanto la Validez como la Confiabilidad de la prueba obteniendo los siguientes resultados:

A. Validez. La validez apunta a estudiar el grado en el que una prueba mide aquello que dice medir y lo hemos comprobado analizando los Puntajes de la prueba Conociendo mis Emociones (de Inteligencia Emocional) a través de la VALIDEZ DE CONSTRUCTO, y los índices de validez alcanzados, se aprecian en el cuadro siguiente:

Validez de Constructo del Test Conociendo Mis Emociones (N = 124)

ESCALAS	M		D.E.	FACTOR
INTERPERSONAL (Socialización)	31.11		5.11	0.68
INTRAPERSONAL (Autoestima)	31.87		5.30	0.81
ADAPTABILIDAD (Solución de Problemas)	29.70		4.56	0.81
ESTADO DE ÁNIMO I (Felicidad/Optimismo)	32.65		4.63	0.91
ESTADO DE ÁNIMO II	29.45		4.42	0.81
	VARIANZA EXPLICADA		65.10%	
	Determinante de la Matriz de Correlación		= 0.077	
	Medida de adecuación al muestreo de Kaiser – Mayer – Olkin		= 0.80	
	Test de Esfericidad de Bartlett		= 309.32	
	P < 0.001			

El análisis de la validez de constructo presentado en la Tabla 1 realizado a través del análisis factorial exploratorio con base al método de los componentes principales y al método de rotación varimax, permite observar que la matriz de correlación presenta una determinante de 0.077 así como un valor de adecuación al muestreo de Kaiser – Mayer – Olkin de 0.80 y un test de esfericidad de Bartlett que es significativo lo cual garantiza la pertinencia de la ejecución del análisis factorial exploratorio. Los resultados indican la existencia de un solo factor común a cada una de las áreas lo cual permite explicar el 65.10% de la varianza total y que correspondería a la Inteligencia Emocional motivo por el cual podemos afirmar que la prueba CONOCIENDO MIS EMOCIONES (Inteligencia Emocional- para niños) tienen Validez de constructo.

Tabla 1

Test de Kolmogorov de Bondad de Ajuste a La Curva Normal del Test Conociendo mis Emociones para Niños (N= 124)

ESCALAS	M	D.E.	K-S-Z	P a dos colas
INTERPERSONAL (Socialización)	31.11	5.11	1.20	0.1148
INTRAPERSONAL (Autoestima)	31.87	5.30	1.10	0.1809
ADAPTABILIDAD (Solución de Problemas)	29.70	4.56	0.99	0.28.58
ESTADO DE ÁNIMO I (Felicidad/Optimismo)	32.65	4.63	1.19	0.1164
ESTADO DE ÁNIMO II	29.45	4.42	1.00	0.2710
C.E. TOTAL	154.78	19.28	0.87	0.8984

El análisis de las aproximaciones a la curva normal de las distribuciones de las escalas del Test Conociendo mis Emociones (de Inteligencia Emocional para niños) presentados en la Tabla N° 2 permite apreciar que tanto las escalas como el puntaje total de la prueba objeto de estudio presentan valores en el test de Kolmogorov (K-S-Z) que no tienen diferencias significativas lo cual nos permite concluir que las distribuciones si tienen una adecuada aproximación a la curva normal y por lo tanto es factible de aplicar estadísticas paramétricas para analizar este tipo de datos (Siegel, 1970).

B. Confiabilidad. Se analizó mediante la Confiabilidad de la Consistencia Interna para cada una de las escalas de la prueba habiéndose obtenido los resultados que presentamos a continuación:

Tabla 2

Análisis de la Confiabilidad de las Escala S del Test Conociendo mis Emociones

(Test de Inteligencia Emocional para niños)

ESCALAS	r ítem – test	COEFICIENTE Alpha –Crombach
Relaciones Interpersonales (SOCIALIZACIÓN)	0.33 – 0.68	0.79*
Relación Intrapersonal (AUTOESTIMA)	0.41 – 0.63	0.81*
Adaptabilidad (SOLUCIÓN PROBLEMAS)	0.29 – 0.61	0.77*
Estado de Ánimo I (FELICIDAD. OPTIMISMO)	0.21 -- 0.49	0.75*
Estado de Ánimo II (MANEJO DE LA EMOCIÓN)	0.39 – 0.63	0.79*
PRUEBA COMPLETA	0.54 – 0.84	0.86*
* < CONFIABLE (Brown, 1989)		

En la tabla 2 se presenta el análisis psicométrico de las diversas escalas del test y observamos que en todos los casos las correlaciones ítem – test corregidos superan el criterio de 0.20 (Kline,1993) por lo cual todos los ítems pasaron el criterio de selección y pueden permanecer en la escala.

El análisis de la Confiabilidad de las escalas y de la prueba en general se realizó mediante el estudio de la Confiabilidad de la Consistencia Interna a través del Coeficiente ALFA de Crombach obteniéndose coeficientes de Confiabilidad superiores al criterio de 0.70 (Brown, 1980).

El coeficiente de Confiabilidad de la prueba completa fue de 0.86 considerado como bueno y que nos dice que el Test Conociendo mis emociones es una medida confiable.

9.2.2. Escala de bienestar Psicológico

Para confirmar la validez psicométrica de esta escala, primero se realizó una correlación ítem-total con los reactivos de cada dimensión. En este análisis se tomó en cuenta el valor de *Alpha*, si el elemento era eliminado. El criterio para seleccionar los reactivos por dimensión fue que obtuvieran una correlación ítem-total superior a 0.50. Una vez realizado este análisis quedaron 61 reactivos. La dimensión de autonomía se eliminó porque sus reactivos no cumplieron con este criterio.

Para corroborar la dimensionalidad de la escala se realizó un análisis factorial con rotación varimax con los reactivos que cumplieron con el criterio antes descrito. Se eligieron los factores que presentaron un valor *eigen* superior a 1, que incluyeran al menos tres ítems con una carga factorial superior a 0.50 y que tuvieran claridad conceptual (Kaiser-Meyer-Olkin=0.911, Prueba Barlett Chi-cuadrado aproximado= 12 032.95, $gl= 496$). El resultado de este análisis permitió identificar 29 reactivos distribuidos en siete factores, que explicaron el 60.51% de la varianza total.

En la Tabla 3 se presentan los factores o dimensiones, el número de reactivos y su consistencia interna.

Tabla 3

Distribución por los factores o dimensiones, el número de reactivos y su consistencia interna.

F1. CRECIMIENTO PERSONAL	1. Estoy interesado(a) en adquirir habilidades nuevas.	.735
Reactivos 6	2. Estoy abierto(a) a nuevas experiencias que contribuyan a mi formación personal	.697
$\alpha = 0.79$	3. Me intereso en perfeccionar mis habilidades	.655
Varianza explicada: 26.47%	4. Mi actitud es de apertura al conocimiento y la innovación.	.591
$p = .000$	5. Estudio para saber más y enfrentar los retos de la vida.	.564
	6. Si me esfuerzo logro lo que quiero.	.518
F2. RELACIONES POSITIVAS CON OTROS	1. Me relaciono fácilmente con personas de mi edad.	.799
Reactivos 5	2. Se me hace difícil hacer nuevos amigos (as).	.782*
$\alpha = 0.81$	3. Me cuesta trabajo relacionarme con las personas.	.753*
Varianza explicada: 10.15% $p = .000$	4. Tengo buenas relaciones con mis compañeros (as).	.662
	5. Me llevo bien con mis compañeros (as).	.647
F3. PROYECTO DE VIDA	1. Tengo metas claras sobre lo que quiero hacer en mi vida	.774
Reactivos 4	2. Tengo un plan sobre lo que quiero hacer con mi vida los próximos años.	.761
$\alpha = 0.80$	3. Tengo un plan de vida que le da dirección y guía a mis acciones	.730
Varianza explicada: 6.59%	4. Me he propuesto lograr varias metas.	.540
$p = .000$	1. Me quiero con todos mis defectos.	.784
F4. AUTO-ACEPTACIÓN	2. Acepto mis defectos.	.728
Reactivos 4	3. Quisiera tener un cuerpo diferente.	.678*
$\alpha = .74$	4. Odio mis defectos.	.567*
Varianza explicada: 5.62% $p = .000$	1. Hacer planes para el futuro es perder el tiempo.	.711*
F5. PLANES A FUTURO	2. Hacer un proyecto de vida es una pérdida de tiempo.	.732*
Reactivos 4	3. Para lograr lo que quiero es importante hacer planes	.613
$\alpha = .77$	4. Si lucho por alcanzar mis metas las alcanzaré.	.503
Varianza explicada: 4.46% $p = .000$	1. Odio mi carácter.	.815*
F6. RECHAZO PERSONAL	2. Odio mi manera de ser.	.736*
Reactivos 3 $\alpha = 0.77$	3. Quisiera tener otro carácter.	.721*
Varianza explicada: 3.85% $p = .000$	1. Controllo mi comportamiento, aunque esté alterado (a).	.826
F7. CONTROL PERSONAL	2. Puedo controlar mis impulsos.	.823
Reactivos 3 $\alpha = 0.83$	3. Domino fácilmente mi carácter.	.800
Varianza explicada: 3.40% $p = .000$		

Los resultados de las correlaciones entre los siete factores de la escala de BP se presentan en la siguiente tabla 4, la fuerza de la relación entre estos factores fue moderada, lo que sugiere que están relacionados pero cada uno mide constructos diferentes.

Tabla 4

Índices de correlación entre las 7 dimensiones de la escala de BP-A

	CreP	RPO	PV	Aa	PF	RchP	ConP
CreP	1						
RPO	.301**	1					
PV	.546**	.295**	1				
Aa	.302**	.338**	.250**	1			
PF	.558**	.274**	.585**	.239**	1		
RchP	-.264**	-.310**	-.241**	-.575**	-.240**	1	
ConP	.302**	.217**	.268**	.322**	.184**	.395**	1

Nota: N= 929; CreP= Crecimiento Personal; RPO= Relaciones Positivas con Otros; PV= Proyecto de Vida; Aa= Auto-aceptación; PF= Planes a Futuro; RchP= Rechazo Personal; ConP= Control Personal.
** $p < .01$

La Confiabilidad de la escala general de bienestar psicológico obtuvo un valor Alpha de Cronbach de 0.869.

La validez de contenido se estableció a través de la prueba de Aiken alcanzado un valor de 0.88, los cuales se obtuvieron al ser evaluados por el juicio de expertos, conformados por 5 profesionales del área de la psicología organizacional

La Validez de constructo se realizó a través del Análisis Factorial. La mayoría de variables identificadas en el análisis de contenido se mantienen relevantes. El análisis factorial exploratorio confirma que la escala es válida para caracterizar el bienestar laboral alcanzando un valor de constructo de 0.892

ANEXO C

9.3 Instrumentos de obtención de los datos

9.3.1. *Inteligencia emocional*. Se aplicó el Test Conociendo mis emociones.

TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES (César Ruiz, 2004, Trujillo, Perú)						
Año de estudios: _____						
Fecha : _____/_____/_____ Edad : _____						
En este cuestionario encontrarás afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar y actuar. Lee cada una con atención y marca tu respuesta con una X según corresponda.						
S = Siempre						
CS = Casi Siempre						
AV = Algunas Veces						
CN = Casio Nunca						
N = Nunca						
N°	Reactivo o pregunta	S	CS	AV	CN	N
1.	Me resulta difícil hablar frente a un grupo.					
2.	Me gustaría nacer de nuevo y ser diferente de cómo ahora soy yo.					
3.	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones					
4.	Frente a varias dificultades que tengo las intento solucionar una por una.					
5.	Soy una persona popular entre mis compañeros de mi edad.					
6.	Hay muchas cosas dentro de mí que cambiaría si pudiera (mi carácter, mi manera de contestar, etc..)					
7.	Ante un problema me pongo nervioso y no sé cómo enfrentarlo.					
8.	Considero que soy una persona alegre y feliz.					
9.	Si me molesto con alguien se lo digo.					
10.	Pienso que mi vida es muy triste.					
11.	Soy optimista (pienso que todo me va a salir bien) en todo lo que hago.					
12.	Confío en que frente a un problema sabré como darle solución					
13.	Me resulta fácil hacer amigos.					
14.	Tengo una mala opinión de mí mismo					
15.	Antes de resolver un problema, primero pienso como lo haré.					
16.	Estoy descontento con la vida que tengo.					
17.	Mis amigos confían bastante en mí.					
18.	Pienso que soy una persona fea comparada con otras(os).					

19.	Al solucionar un problema cometo muchos errores.					
20.	Rápidamente me pongo triste por cualquier cosa.					
21.	Me siento contento (a) con casi todos mis amigos(as)					
22.	Creo que tengo más defectos que cualidades.					
23.	Cuando intento hacer algo pienso que voy a fracasar.					
24.	Para resolver un problema que tengo me doy cuenta rápido de la solución.					
25.	Me da cólera y tengo ganas de explotar cuando no me salen las cosas como yo quiero.					
26.	Los demás son más inteligentes que yo					
27.	Me es difícil decidirme por la solución de un problema que tengo.					
28.	Me tengo rabia y cólera a mí mismo.					
29.	Me resulta difícil relacionarme con lo demás.					
30.	Me molesta que los demás sean mejores que yo.					
31.	Tengo bastantes amigos (as) que me buscan y me aprecian.					
32.	Yo me sé controlar cuando llaman la atención.					
33.	Si un compañero me insulta yo voy y le hago lo mismo.					
34.	Tomar decisiones es difícil para mí.					
35.	Me pongo nervioso(a) si mis jefes me hacen una pregunta en una reunión de trabajo.					
36.	Me llevo bien con la gente en general.					
37.	Soy una persona que confía en lo que hace.					
38.	Me siento feliz y estoy contento con mi cuerpo.					
39.	Los demás opinan que soy una persona sociable (tengo amistades, estoy en grupo, participo con los demás).					
40.	Sé que mantengo la calma frente a los problemas que son difíciles					

9.3.2. Bienestar Psicológico (B-P): Se aplicó la Escala de Bienestar psicológico para adolescentes (BP – A).

Escala de Bienestar psicológico para adolescentes (BP – A)

Edad: (...) años

Sexo: Masculino () Femenino ()

Años escolar: 1ro A () 1ro B ()

2do A () 2do B ()

3ro A () 3ro B ()

4to A () 4to B ()

5to A () 5to B ()

Vive usted con: Madre, padre y hermanos ()
 Padre y hermanos () Madre y hermanos ()
 Madre, padres, hermanos y abuelos ()
 Madre, padre, hermanos, abuelos, tíos y primos ()
 Padre, hermanos, abuelos, tíos y primos ()
 Madre, hermanos, abuelos, tíos y primos ()
 Solo con Abuelos, tíos y primos ()
 Solo con Abuelos ()
 Solo con hermanos ()
 Con otras personas () Quienes:

Instrucciones

A continuación, se le presentan 29 reactivos o preguntas relacionados a tu persona, lo que haces o quieres hacer. Marca con una X una sola alternativa de respuesta que más se acomoda a su persona y que está a la derecha de cada reactivo o pregunta. No hay pregunta correcta o incorrecta, solo queremos saber lo que sientes respecto a ti mismo. Contesta todas las preguntas con sinceridad y recuerda que la encuesta es anónima. Por lo tanto, no tengas temor o vergüenza en responder a cada pregunta.

Las alternativas de respuesta son: Nunca (N), rara vez (RV), A veces (AV), regularmente (R), Casi siempre (CS) y siempre (S).

Nº	Reactivo o pregunta	N	RV	AV	R	CS	S
1	Estoy interesado(a) en adquirir habilidades nuevas.						
2	Estoy abierto(a) a nuevas experiencias que contribuyan a mi formación personal						
3	Me intereso en perfeccionar mis habilidades						
4	Mi actitud es de apertura al conocimiento y la innovación.						
5	Estudio para saber más y enfrentar los retos de la vida.						
6	Si me esfuerzo logro lo que quiero.						
7	Me relaciono fácilmente con personas de mi edad						
8	Se me hace difícil hacer nuevos amigos (as).						
9	Me cuesta trabajo relacionarme con las personas.						
10	Tengo buenas relaciones con mis compañeros (as).						
11	Me llevo bien con mis compañeros (as).						

12	Tengo metas claras sobre lo que quiero hacer en mi vida						
13	Tengo un plan sobre lo que quiero hacer con mi vida los próximos años						
14	Tengo un plan de vida que le da dirección y guía a mis acciones						
15	Me he propuesto lograr varias metas						
16	Me quiero con todos mis defectos						
17	Acepto mis defectos.						
18	Quisiera tener un cuerpo diferente						
19	Odio mis defectos						
20	Hacer planes para el futuro es perder el tiempo						
21	Hacer un proyecto de vida es una pérdida de tiempo.						
22	Para lograr lo que quiero es importante hacer planes						
23	Si lucho por alcanzar mis metas las alcanzaré.						
24	Odio mi carácter.						
25	Odio mi manera de ser.						
26	Quisiera tener otro carácter						
27	Controlo mi comportamiento, aunque esté alterado (a).						
28	Puedo controlar mis impulsos						
29	Domino fácilmente mi carácter.						

ANEXO D**VALIDEZ DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO**

**SOLICITO: Validación de instrumento
de investigación**

Dr.(a).

.....

Yo,, egresada de la Escuela universitaria de post grado de la UNFV, me dirijo respetuosamente a usted para expresarle lo siguiente:

Que siendo necesario contar con la validación de los instrumentos para recolectar datos que me permitan describir mi investigación titulada INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO PERCIBIDO POR ADOLESCENTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL DEL DISTRITO DE SANTIAGO DE SURCO - LIMA – 2019, solicito a usted tenga a bien validar, como juez experto en el tema, para ello acompaño los documentos siguientes:

- Instrumentos de Investigación
- Formato para evaluar los instrumentos

Agradeciendo por anticipado su participación a la presente, es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Lima, de del

.....
Egresada

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. (a)
 INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Facultad de Psicología
 Universidad Nacional Federico Villarreal
 Instrumento motivo de evaluación : **Test conociendo mis emociones**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																				
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																				
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar el instrumento.																				
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos.																				
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																				
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				
10. PERTINENCIA	El inventario es aplicable.																				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

FECHA: / / 2019

FIRMA DEL EXPERTO:

DNI.....

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. (a)

INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Facultad de Psicología
Universidad Nacional Federico Villarreal

Instrumento motivo de evaluación : **Bienestar Psicológico**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																				
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																				
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar el instrumento.																				
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos.																				
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																				
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				
10. PERTINENCIA	El inventario es aplicable.																				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

FECHA: / / 2019

FIRMA DEL EXPERTO:

DNI.....