

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología



**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y  
RESILIENCIA EN NIÑOS DE 10 Y 11 AÑOS  
DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
ESTATALES DE LIMA**

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

**Chiara Inés Pedraglio de Cossio**

**Código 20110948**


**Asesor**

Jessica Grieve Ramirez Gastón

Lima – Perú

Abril de 2019





**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y  
RESILIENCIA EN NIÑOS DE 10 Y 11 AÑOS  
DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
ESTATALES DE LIMA**

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo describir la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima. La muestra está constituida por 153 alumnos seleccionados a través de un muestreo no probabilístico. Se aplicó el inventario de inteligencia emocional de Baron y el inventario de resiliencia de Salgado. Se pudo concluir que existe una relación estadísticamente significativa ( $r_s = .43, p < .001$ ) entre la inteligencia emocional y la resiliencia, afirmando la necesidad de desarrollar la primera desde edades tempranas para aprender a reconocer, comprender y manejar emociones, y la segunda para sobreponerse a adversidades. Asimismo, se pudo evidenciar que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en todos los componentes, principalmente en el componente interpersonal.

Palabras clave: inteligencia emocional, resiliencia, habilidades

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to describe the relationship between emotional intelligence and resilience in 10 and 11 year old children from two state educational institutions in Lima. The sample consists of 153 students selected through a non-probabilistic sampling. The emotional intelligence inventory of Baron and Salgado's resilience inventory were applied. It was concluded that there is a statistically significant relationship ( $r_s = .37, p < .001$ ) between emotional intelligence and resilience, affirming the need to develop the first from an early age, learn to recognize, understand and manage emotions, as well as overcome adversity. Likewise, it was possible to demonstrate that women obtained higher scores in all the components, mainly in the interpersonal component.

Key Words: emotional intelligence, resilience



# TABLA DE CONTENIDO

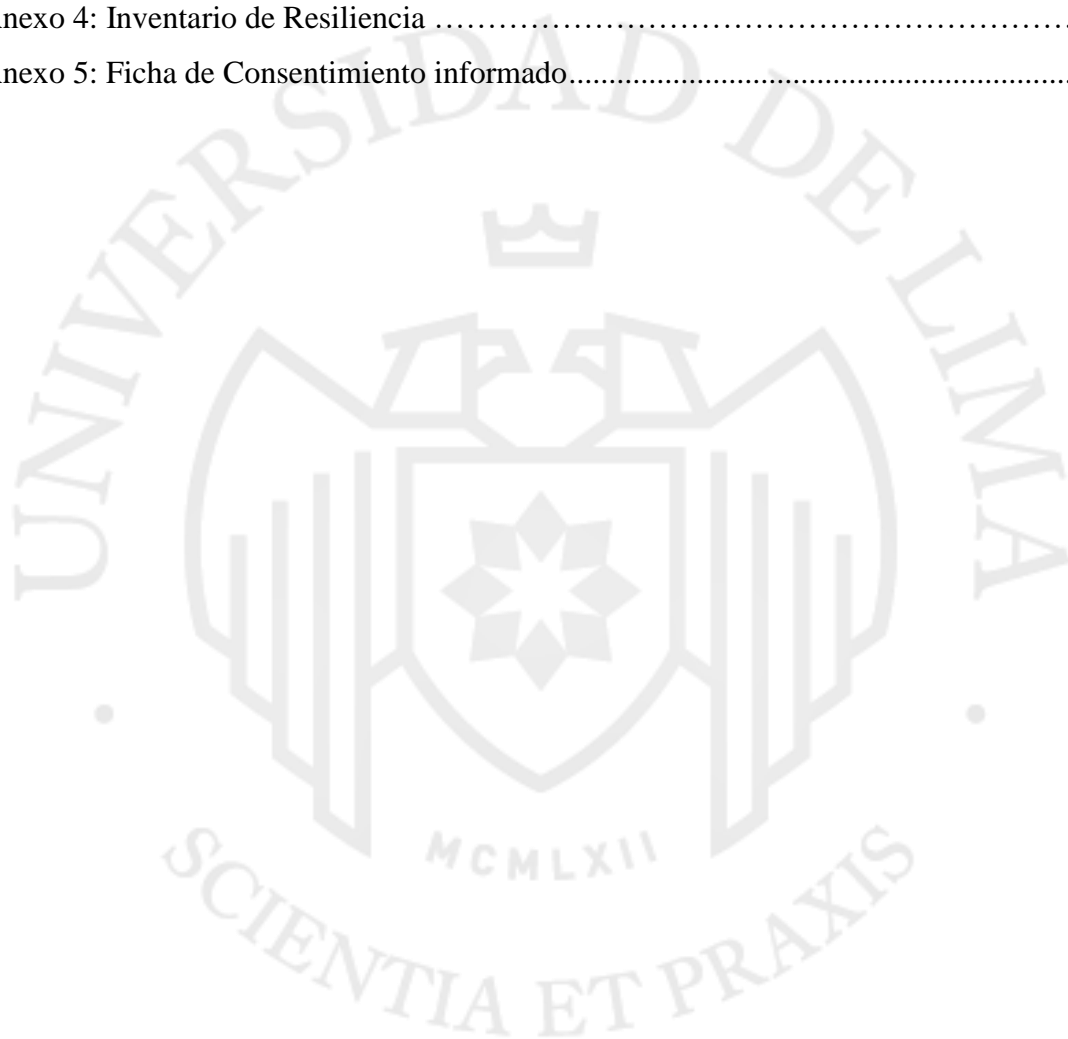
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.1 Descripción del problema.....	9
1.2 Justificación y relevancia .....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 Inteligencia Emocional (IE) .....	17
2.1.1 Desarrollo del concepto de inteligencia emocional .....	17
2.1.2 Modelos de inteligencia emocional.....	18
2.1.3 El papel de la familia y las escuelas en el desarrollo de la IE.....	22
2.1.4 Importancia del desarrollo de la IE.....	25
2.2 Resiliencia .....	26
2.2.1 Factores individuales asociados con la resiliencia.....	28
2.2.2 Fuentes de resiliencia.....	29
2.3 Relación entre inteligencia emocional y resiliencia.....	30
CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES .....	32
3.1 Objetivos .....	32
3.2 Hipótesis.....	32
3.3 Definición de variables.....	33
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA .....	34
4.1 Tipo y diseño de investigación .....	34
4.2 Participantes.....	34
4.3 Técnicas de recolección de datos.....	35
4.3 Procedimiento de recolección de datos.....	38
CAPITULO V: RESULTADOS .....	40
5.1 Análisis psicométricos .....	41
5.3 Estadística inferencial.....	50
CAPITULO VI: DISCUSIÓN.....	55
CONCLUSIONES.....	61
RECOMENDACIONES .....	63
REFERENCIAS .....	65
APÉNDICES .....	78

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1. Consistencia interna para las escalas del ICE:NA de BarOn Forma abreviada según edad y sexo .....	37
Tabla 5.1. Cargas factoriales del inventario ICE BarOn: Na .....	42
Tabla 5.2. Correlaciones ítem-factor de la dimensión interpersonal .....	44
Tabla 5.3. Correlaciones ítem-factor de la dimensión intrapersonal .....	44
Tabla 5.4. Correlaciones ítem-factor de la dimensión adaptabilidad .....	44
Tabla 5.5. Correlaciones ítem-factor de la dimensión manejo del estrés .....	45
Tabla 5.6. Cargas factoriales del inventario de resiliencia .....	46
Tabla 5.7. Cargas factoriales del inventario de resiliencia .....	47
Tabla 5.8. Correlaciones ítem-factor de la dimensión toma de decisiones .....	48
Tabla 5.9. Correlaciones ítem-factor de la dimensión soporte social .....	48
Tabla 5.10. Estadísticos descriptivos de los puntajes de la muestra total .....	49
Tabla 5.11. Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk para las puntuaciones totales de las variables .....	49
Tabla 5.12. Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk para las puntuaciones de las subdimensiones de las variables .....	49
Tabla 5.13. Inter-correlaciones entre los componentes de la Inteligencia Emocional .....	50
Tabla 5.14. Inter-correlaciones entre los factores de Resiliencia .....	51
Tabla 5.15. Coeficientes de correlación de Spearman entre las subdimensiones de las variables de estudio .....	52
Tabla 5.16. Normalidad de las puntuaciones según sexo .....	53
Tabla 5.17. Contraste de medias U de Mann Whitney según sexo .....	53

## ÍNDICE DE APÉNDICES

Anexo 1: Permiso formal para el uso del instrumento Inventario de Inteligencia Emocional para Niños .....	79
Anexo 2: Inventario de Inteligencia Emocional.....	80
Anexo 3: Permiso formal para el uso del instrumento Inventario de Resiliencia .....	83
Anexo 4: Inventario de Resiliencia .....	84
Anexo 5: Ficha de Consentimiento informado.....	87





# CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 Descripción del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS [2013]) informa en su plan de acción 2013-2020 los objetivos que desea alcanzar, reconociendo que la salud mental es un componente relevante en el bienestar emocional que se va fortaleciendo a lo largo del ciclo de la vida. Uno de sus cuatro objetivos se relaciona con la promoción y prevención de estrategias para gestionar los pensamientos, emociones, comportamientos e interacciones con los demás, así como también la protección social, el nivel de vida o los apoyos sociales de la comunidad.

Actualmente se sabe que el exceso de trabajo y el estrés ocasionan graves consecuencias en la vida de las personas, las que han sido tomadas en cuenta por la OMS (2013) en su propuesta de crear servicios y programas que aborden estos traumas, promuevan la recuperación y la resiliencia, y eviten que quienes soliciten apoyo vuelvan a verse traumatizados. Asimismo, propone el desarrollo de actividades escolares de promoción y prevención, donde se incluyan programas de preparación para la vida; programas para contrarrestar la intimidación y la violencia; medidas de sensibilización sobre los beneficios de un modo de vida sano y los riesgos del consumo de sustancias; así como la detección e intervención tempranas para los niños y adolescentes con problemas emocionales o del comportamiento.

Por otro lado, de acuerdo al contexto local, algunas personas y grupos sociales pueden correr un riesgo significativamente mayor de sufrir problemas de salud mental, sobre todo los grupos vulnerables, como los miembros de las familias que viven en la pobreza, las personas con problemas de salud crónicos, los niños expuestos al maltrato o al abandono, los adolescentes expuestos por primera vez al abuso de sustancias, los grupos minoritarios, las personas sometidas a discriminaciones y desastres naturales u otras emergencias.

En cuanto al contexto nacional, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) afirma que la formación integral debe abarcar también la formación de habilidades socioemocionales. La viceministra del ministerio de educación, Susana Helfer, afirmó en el 2018 que la educación no debe reducirse al desarrollo de habilidades cognitivas, ya que son las habilidades emocionales el soporte para que los estudiantes puedan aprender satisfactoriamente. La viceministra aseguró que si un niño se siente seguro, puede ponerse en el lugar del otro, puede comunicarse de manera efectiva y relacionarse con los demás, entonces aprenderá más, ya que aprenderá también del entorno (MINEDU, 2018).

En el año 2014, el MINEDU implementó la tutoría y orientación educativa, que es un acompañamiento socioafectivo y cognitivo para los estudiantes. Este es un servicio inherente al curriculum, de carácter preventivo, formativo y promocional. Esta tutoría contribuye al desarrollo de capacidades y actitudes para que los alumnos se desarrollen autónomos, críticos, responsables y capaces de tomar decisiones. Además, busca generar un clima de convivencia y acogedor de la diversidad (MINEDU, 2014).

Ambroña, López-Pérez y Márquez-González (2012) realizaron una investigación en Madrid, cuyo objetivo fue evaluar la eficacia de un programa de educación emocional para aumentar la capacidad de reconocer y comprender emociones en 60 niños entre 6 y 8 años. Concluyeron que los que participaron del programa puntuaron significativamente más alto en cuanto a las habilidades emocionales en comparación de aquellos que no participaron del programa. Además, realizaron una evaluación un año después del programa y los participantes seguían puntuando más alto que los que no participaron del estudio. Este estudio indica que la intervención en habilidades emocionales incrementa las mismas de forma considerable.

Es innegable que las emociones condicionan la forma de comportarnos ante distintos eventos, influyen en el aprendizaje, en la salud, en la motivación, en la interacción social y en la creatividad. Por ello surge la necesidad de fomentar las competencias emocionales en las personas.

La educación emocional permite potenciar el conocimiento propio y de los demás para comprender y manejar mejor las emociones, así como para reducir los conflictos sociales, aumentar la empatía y reducir el estrés, incrementando así la salud emocional. El proceso educativo propone dar herramientas a las personas para afrontar de forma más adaptativa situaciones o retos difíciles que se plantean diariamente en la vida con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Ortega, 2010).

En el marco referencial de la salud mental, es importante estudiar cómo se encuentra la capacidad para regular las emociones y la habilidad para adecuarse a las demandas del medio y responder de forma adaptativa ante los diferentes estresores con los que hoy se convive. Es necesario que una persona sea consciente de sus propias emociones y también de las emociones ajenas, que desarrolle otras capacidades como la empatía, la tolerancia a la frustración y pueda manejarlas para relacionarse eficazmente, puesto que está comprobado que las emociones influyen en la conducta de las personas (Caruso, Mayer y Salovey, 2002).

Uno de los conceptos basado en el uso adaptativo de las emociones es la inteligencia emocional (IE), que es una inteligencia genuina que permite al individuo solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que lo rodea. Está definida por Salovey y Mayer (1990) como la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar la información como guía de los pensamientos y acciones. Además, existen diversos estudios que describen su importancia para adaptarse a circunstancias y sucesos estresantes, así como su relación con una mejor salud emocional (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Tomás-Sábado, Limonero y Aradilla, 2008; Salguero e Iruarrizaga, 2006).

Una alta inteligencia emocional permite a una persona mantener buenas relaciones sociales, expresar de manera efectiva los sentimientos, manejar emociones propias y ajenas, menos impulsividad y menos probabilidades que aparezcan conductas autodestructivas ante situaciones de alto estrés. Al contrario, personas con escasa inteligencia emocional experimentan más

estrés y dificultades emocionales durante los estudios. (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

Por otro lado, existen otros estudios donde se explica que la inteligencia emocional y la resiliencia, pueden ser factores que contribuyan a manejar y mejorar los efectos negativos del estrés y a promover la adaptación que se asocia a un mayor bienestar (Pidgeon, Rowe, Stapleton, Magyar y Lo, 2014).

A diferencia de la inteligencia emocional, la resiliencia es conceptualizada por Wagnild y Young (1993) como la capacidad para salir adelante y superar las adversidades que la vida les pone. Esta capacidad permite disminuir los efectos negativos que ciertas circunstancias presentan y también las emociones negativas que los acompañan generando de esta manera un estado de bienestar; afirman que es una capacidad para resistir, tolerar la presión y los obstáculos. Mientras que la inteligencia emocional trata de dar explicación al conjunto de habilidades de naturaleza psíquica que condicionan la conducta, la resiliencia hace referencia a las manifestaciones conductuales que los sujetos desarrollan a diario frente a las situaciones traumáticas (Martínez, 2015).

Si ambas variables contribuyen al bienestar emocional, que es un aspecto del bienestar mental, se hace necesario enseñar desde la primera infancia, no solo aspectos cognitivos sino también formar emocionalmente, desde los hogares y ser reforzadas en las instituciones educativas, para aprender a superar los problemas de la vida cotidiana y adaptarse a diferentes circunstancias o desafíos que se les presente. Para afrontar estos múltiples problemas, se ha reconocido que además de información y formación intelectual, los niños y adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En definitiva, han suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000).

Se ha comprobado que el ambiente familiar es el contexto de mayor influencia, demostrando que los adolescentes que percibían un clima negativo en sus familias mostraban problemas emocionales, pobres relaciones sociales, violencia escolar y bajo rendimiento académico. Así mismo, las condiciones de crianza de niños y adolescentes, impacta directamente sobre sus problemas emocionales y habilidades sociales (Villarreal, Sánchez, Veiga y Moral, 2011; González, Ampudia y Guevara, 2012). No obstante, en la actualidad se habla sobre educar en inteligencia emocional, dándole a la escuela un rol principal en la formación de esta capacidad. Esta enseñanza depende de un entrenamiento y perfeccionamiento para ejercitar y practicar las habilidades emocionales hasta convertirlas en un hábito natural (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

La escuela puede promocionar también la resiliencia, contribuyendo a que los alumnos superen desigualdades, se erradique la exclusión social y se enseñe la igualdad e inclusión a pesar de las diferencias, y para aquellos niños que puedan vivir en situaciones de riesgo familiar, la escuela puede proporcionarle un clima positivo, generalmente a través de la relación con sus profesores en un clima de respeto y alegría para reducir experiencias negativas, así como el estrés infantil (Uriarte, 2006).

Investigaciones manifiestan resultados diversos respecto a las diferencias según género en el desarrollo de la inteligencia emocional, indicando que en cierta medida dependería del instrumento que se utilice, ya que existe pruebas que miden la percepción que uno mismo tiene sobre su inteligencia emocional y pruebas que recogen información acerca del concepto teórico (Del Rosal, Dávila, Sánchez y Bermejo, 2016). Asimismo, en algunas investigaciones se señala que serían las mujeres las que tendrían mayores habilidades de atención y comprensión emocional tanto a emociones propias como ajenas, no obstante, serían los hombres los tendrían mayor regulación emocional (Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008)

Al revisar los conceptos y las investigaciones relacionadas se pretende responder a las siguientes interrogantes: ¿existe relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en niños entre los 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales de Lima? ¿existen diferencias en la inteligencia emocional y la resiliencia según el sexo?

Para poder responder a estas preguntas es necesaria la aplicación de instrumentos cuantitativos que se encuentren adaptados al medio al que serán aplicadas. Para este estudio se utilizará el inventario de inteligencia emocional de BarOn y el inventario de resiliencia los cuales se encuentran adaptados a la población de estudio. Sin embargo, se realizará un análisis de sus propiedades psicométricas, debido a que, respecto al primer inventario se realizó la adaptación hace más de 15 años y se quisiera reevaluar las evidencias de confiabilidad y validez en la actualidad. Por otro lado, en el caso del inventario de resiliencia, estos análisis son de mayor importancia, debido a que se reportaron las evidencias de confiabilidad y únicamente se realizaron las evidencias de la validez relacionada al contenido de la prueba más no a aquella asociada a la estructura interna del inventario.

## **1.2 Justificación y relevancia**

Los resultados de la investigación brindan un aporte teórico por su contribución a ampliar los conocimientos sobre cómo a pesar de las circunstancias negativas que pueden ocurrir en la vida, existe una capacidad para aprender a enfrentar, adaptarse y no dejarse vencer por algún peligro o experiencia amenazante en los niños de los dos centros educativos.

Desde el punto de vista de la relevancia social, cabe resaltar que con los resultados de la investigación los padres de familia y las instituciones educativas podrán conocer y entender la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en edades tempranas y cómo estas ofrecen a los niños alternativas saludables para enfrentar adversidades de la mejor manera posible repercutiendo así de manera positiva en su vida adulta. De

esta manera, se podría reforzar la importancia de la enseñanza del manejo de las emociones en el contexto escolar.

Es importante, además, reconocer que la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad son sistemas que pueden modificar la vulnerabilidad frente a los eventos adversos. Por esta razón, se busca concientizar a estos cuatro sistemas con los aportes investigación para que se esfuercen por desarrollar en conjunto habilidades de la inteligencia emocional y conductas resilientes desde edades tempranas. La escuela juega un rol trascendental al proporcionar cierta seguridad a los que provienen de hogares resquebrajados por el alcoholismo, violencia familiar y enfermedades, en ella pasan gran parte de su tiempo, adquieren conocimientos más allá del currículum planteado, experimentan diferentes maneras de encarar la vida y de comportarse, interactúan socialmente enfrentando desafíos y fracasos, y aprenden de sus profesores. Estudiar estas variables en el contexto escolar ayudará a proponer estrategias efectivas de ajuste, competencia social y bienestar emocional (Richaud, 2007, 2013).

Por otro lado, es innegable las características de personalidad innatas o adquiridas que influyen en el desarrollo de la resiliencia, por ejemplo: independencia, introspección, moralidad, creatividad, humor, iniciativa y la capacidad de relacionarse (Wolin y Wolin, 1993). Pero la capacidad de resistencia y recuperación de un niño depende mucho de otras personas y de otros sistemas de influencia, por lo que no puede considerarse únicamente como características de personalidad (Anthony y Cohler, 1987).

Asimismo, se considera importante evaluar las diferencias de la inteligencia emocional según el género, puesto que, si bien algunos autores señalan que si existen diferencias (e.g. Austin, Evans, Goldwater, y Potter, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera 2004), las investigaciones no son concluyentes al respecto.

Sin embargo, esta investigación demostraría el hecho de que la resiliencia no solo depende de los propios recursos personales que muestren los niños, sino también de la frecuente exposición a situaciones estresantes o

negativas que tengan que afrontar, y que, a pesar de ello, algunos pueden establecer relaciones positivas con sus compañeros y desarrollar una capacidad de recuperación (Pelton, Qoute, Diab y Punamäki, 2014).

Finalmente, en relación al análisis de las propiedades psicométricas de las pruebas, se considera muy importante evaluar las evidencias de confiabilidad y validez debido a que uno de los inventarios fue adaptado hace más de 15 años, mientras que el otro no presentó un análisis apropiado de las propiedades psicométricas al ser creado. Es por ello que contar con evidencias de confiabilidad y validez actuales podría ser también un aporte de tipo metodológico para futuras investigaciones que deseen utilizar dichos cuestionarios.





## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Inteligencia Emocional**

Fernández Berrocal y Mestre (2007) definen a la inteligencia emocional como la habilidad para percibir emociones, acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento, comprender emociones y de forma reflexiva regularlas para promover tanto el crecimiento emocional como el intelectual. El desarrollo de la inteligencia emocional no solo requería relacionarla con la investigación sobre inteligencia sino también sobre la emoción. Ambas son variables que han sido consideradas incompatibles, entendiendo la emoción como una fuerza que perturba el pensamiento; sin embargo, en muchas ocasiones las reacciones emocionales extremas promueven la inteligencia cuando interrumpen procesos de inadaptación y dirigen la atención hacia lo importante.

La IE hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (Salovey, 2001). Por otro lado, para BarOn (1997) es un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales, y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las presiones del medio. Es un factor importante para tener éxito e influye directamente en el bienestar y salud emocional.

#### **2.1.1 Desarrollo de concepto de inteligencia emocional**

En la década de los ochenta, los psicólogos y científicos cognitivos comenzaron a examinar cómo la emoción interactúa con el pensamiento y viceversa. Ellos estudiaron cómo el humor puede ayudar e influir en la memoria autobiográfica y en el juicio personal (Salovey, 2001).

El término inteligencia emocional fue introducido por Salovey y Mayer (1990), quienes la definieron como la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento. Luego, en un segundo momento la describieron como una habilidad mental, demostrando que la emoción y cognición pueden ser combinadas para realizar sofisticados procesamientos de información. Unos años después Goleman popularizó el constructo, captando el interés de los medios de comunicación, del público y de investigadores. Después de esto, educadores y psicólogos comenzaron a consultar y escribir sobre este constructo (citado en Salovey, 2001).

En los inicios, entre 1990 y 1995, no se le dio importancia al término inteligencia emocional y fueron años con poca investigación. Como se mencionó anteriormente, la popularidad se le atribuye a Goleman, pero él también generó una diversificación teórica sobre el constructo, ya que provocó el uso de un mismo término para diferentes aspectos. Debido a esto, los autores originales Mayer y Salovey redactaron un libro dos años después, acerca de lo que es la inteligencia emocional. También aparecieron críticos hacia el término, mencionando que era un constructo elusivo. Sin embargo, entre el 2001 y el 2005, el constructo se consolidó con evidencias de validez predictiva y manuales que aportan mayor clarificación sobre la inteligencia emocional y un instrumento de medida de referencia, el Mayer Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Asimismo, comenzaron a aparecer trabajos sobre la validación del constructo de IE y se hicieron otros estudios de validez predictiva del instrumento (Fernández Berrocal y Mestre, 2007).

### **2.1.2 Modelos de inteligencia emocional**

Uno de los modelos que explican la inteligencia emocional es el de Mayer y Salovey quienes explican que está formada por cuatro ramas (como se citó en Fernández Berrocal y Mestre 2007).

La primera es la *percepción, valoración y expresión de la emoción*, esta se refiere a la certeza con la que los individuos pueden identificar las emociones y el contenido emocional. Los niños desde los 3 años aprenden a identificar emociones propias y ajenas y a diferenciarlas. A esas edades son capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones emocionales faciales. Cuando van creciendo identifican sus propias sensaciones musculares y corporales y las de las personas cercanas a ellos. Al crecer con imaginación, los niños atribuyen emociones a objetos inanimados, lo cual ayuda a generalizar los sentimientos hacia otras personas. Se concluye que el ser humano con inteligencia emocional es capaz de expresar sentimientos y necesidades de manera efectiva.

En segundo lugar, se encuentra la *facilitación emocional del pensamiento*, esta hace referencia a la acción de la emoción sobre la inteligencia. Ellos indican que la emoción prioriza el pensamiento, dirigiendo la atención hacia la información importante. También, las emociones generan que los niños puedan ponerse en el lugar de otra persona y decidir cómo se siente el otro. Las personas pueden anticipar cómo se van a sentir en diferentes experiencias nuevas. Las emociones pueden ayudar a la gente a considerar diferentes perspectivas, por ejemplo, el buen humor lleva a pensamientos optimistas y el mal humor a pensamientos pesimistas.

En tercer lugar, *comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional*. Los niños empiezan a encontrar similitudes y diferencias entre ciertas emociones, por ejemplo, enojo e ira. Los padres enseñan a razonar emocionalmente uniendo emociones a situaciones, por ejemplo, conectando la tristeza con pérdidas. Luego, una persona va comprendiendo la complejidad de las emociones y el hecho de que puede haber emociones contradictorias que aparecen en simultáneo. Por último, se va aprendiendo que existen transiciones entre emociones y que una persona puede pasar de una a otra dependiendo de la situación. A lo que se quiere llegar es a que una

persona pueda anticiparse a la secuencia de las emociones y prevenir ciertas circunstancias.

La última rama hace referencia a la *regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional*. Las personas deben ser capaces de regular y tolerar las emociones agradables y desagradables. Los niños aprenden de sus padres a no expresar ciertos sentimientos en algunas situaciones, por lo que desde pequeños van interiorizando la división entre emoción y acción y a comprender que pueden separar lo que sienten de lo que hacen. El niño aprende a conectar y desconectar la emoción en momentos apropiados. Luego, las personas aprenden a reflexionar sobre sus emociones y estados anímicos y se empieza a reconocer que tan claros o influyentes son, es decir, tienen un pensamiento consciente acerca de sus respuestas emocionales. Por último, se aprende a regular las emociones en uno mismo,

Un segundo modelo es propuesto por BarOn (1997) quien plantea una inteligencia no cognitiva que puede ser vista desde un punto de vista sistémico y topográfico. Desde el punto de vista sistémico, propone cinco componentes que forman el cociente emocional general. Este modelo es en el que se basa la presente investigación.

En primer lugar, el componente *intrapersonal*, como la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de estos. Este componente reúne los siguientes subcomponentes:

- *La comprensión emocional del sí mismo*, que es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de estos.
- *La asertividad*, que es la habilidad para expresar los sentimientos sin dañar los de los demás y defendiendo los derechos propios.
- *El autoconcepto*, que es la capacidad de comprender, respetar y aceptarse a uno mismo, tomando en cuenta las fortalezas y debilidades.

- *La autorrealización*, que es la habilidad para realizar lo que queremos, podemos y disfrutamos.
- *La independencia*, que es la habilidad para autodirigirse, estar seguro de uno mismo y tomar decisiones de forma independiente.

Luego, en segundo lugar, está el componente *interpersonal* que reúne los subcomponentes:

- *La empatía*, es la habilidad para percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás
- *Las relaciones interpersonales*, hace referencia a la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias
- *La responsabilidad social*, es la habilidad de contribuir y cooperar y ser constructivo dentro del grupo social

En tercer lugar, se encuentra el componente *de adaptabilidad* formado por los subcomponentes:

- *La solución de problemas*, es la habilidad para identificar, definir los problemas y generar e implementar soluciones efectivas
- *La prueba de la realidad*, es habilidad para evaluar lo que experimentamos y lo que en realidad existe
- *La flexibilidad*, es la habilidad de ajustar las emociones

En cuarto lugar, está el componente *del manejo del estrés* formado por los subcomponentes:

- *La tolerancia al estrés*, la capacidad para enfrentar positivamente el estrés
- *El control de impulsos*, es la habilidad para resistir un impulso para actuar.

Por último, el componente *del estado de ánimo en general*, conformado por los subcomponentes:

- *La felicidad*, hace referencia a sentirse satisfecho con la propia vida, disfrutar, divertirse y expresar sentimientos positivos

- El *optimismo*, es la capacidad para enfocarse en aspectos positivos de la vida, a pesar de las adversidades.

Por otro lado, en el enfoque topográfico, BarOn organiza los componentes de acuerdo con un orden de rangos y distingue factores centrales, factores resultantes y factores de soporte. Los factores centrales guían a los factores resultantes, pero ambos dependen de los de factores de soporte.

- Factores centrales: comprensión de sí mismo, asertividad, empatía, prueba de la realidad y control de impulsos.
- Factores resultantes: solución de problemas, relaciones interpersonales, la autorrealización y felicidad.
- Factores de soporte: autoconcepto, independencia, responsabilidad social, optimismo, flexibilidad y tolerancia al estrés.

### **2.1.3 El papel de la familia y las escuelas en el desarrollo de la inteligencia emocional**

A través de la educación las habilidades emocionales pueden ser desarrolladas y mejoradas; no obstante, estas comienzan a enseñarse desde la casa, mediante la comunicación entre padres e hijos, ya que ellos ayudarán a los niños a identificar y nombrar emociones, así como a relacionar las emociones con situaciones sociales. Esto puede variar según la familia, ya que todos los niños no tienen las mismas oportunidades para desarrollar las habilidades emocionales o cualquier tipo de habilidad en general, por ejemplo, pueden aprender de forma incorrecta debido a limitaciones psicológicas de los padres o simplemente no aprenderlas debido a la falta de los mismos. Como consecuencia, los niños pueden desarrollar ciertos desórdenes, alejando sus sentimientos o interpretándolos de forma incorrecta. La escuela es el espacio que debe promover el desarrollo emocional, ya que las actitudes se adquieren desde la infancia a través de la configuración de convicciones, donde están implicados los profesores, orientadores y

psicólogos que deben trabajar en conjunto para promover la amistad y la igualdad, favoreciendo la convivencia a través de la empatía, comprensión y comunicación de las emociones, siendo los profesores modelos de estos comportamientos (Dueñas, 2002).

Es posible que las escuelas también brinden aprendizaje emocional de diferentes modos, por ejemplo, en la relación entre alumno y profesor, ya que estos son modelos referentes que son considerados sabios e importantes. Asimismo, pueden ser enseñadas en los colegios y ser parte del currículo, por ejemplo, mediante la literatura, el arte, el teatro y la música (Fernández Berrocal y Mestre, 2007).

En la regulación emocional, la gestión que realice la familia desempeña un papel importante. La expresión emocional y las conversaciones sobre experiencias emocionales suelen favorecer el desarrollo de las diferentes habilidades que conforman la IE de los niños y el lenguaje emocional, mejorando así la regulación de su propia activación emocional frente a las situaciones estresantes. (Eisenberg, Cumberland y Spinrad 1998; Suveg y Zeman 2004; Dunn, Bretherton y Munn 1987, Denham, Cook y Zoller 1992; Dunn, Brown y Beardsall 1991).

Dentro de las condiciones necesarias para el desarrollo de la inteligencia emocional, se requiere que los padres de familia enseñen la empatía y compasión en los niños para que puedan ser capaces de conectarse emocionalmente con los demás, ya que la falta de la misma generaría alteraciones dentro de la convivencia social. Para enseñarle a los niños a ser empáticos se debe promover la capacidad para escuchar, primero escuchándolos y luego expresándoles con un gesto o frase lo que se comprende; asimismo, enseñarles a tomar conciencia sobre las emociones de los demás, haciendo que el niño se ponga en la situación de otros; también, enseñarles a asumir la responsabilidad de sus actos y a pensar por sí mismos, permitiéndoles buscar soluciones para sus conflictos (Milicic, 2013).

Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012), realizaron un programa de intervención para maestros y niños basado en el modelo

de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007). Este programa de intervención buscaba desarrollar en los participantes un vocabulario emocional, aprender a reconocer las emociones, regular las emociones a través de técnicas de relajación, aprender a reconocer cualidades propias para aumentar la autonomía, a reconocer emociones en los demás, así como a expresar sus emociones de forma adaptativa, aprender técnicas de resolución de conflictos, asertividad y empatía a través de dinámicas vivenciales, debates, juegos de roles y reflexiones. El programa de intervención se realizó primero con los maestros y luego ellos administraron el programa a los niños. La formación de los niños se realizó en el horario escolar, una hora semanal durante veinte semanas. En total fueron 423 alumnos entre 6 y 12 años, todos de escuelas públicas en barrios de nivel medio-bajo. El grupo experimental fue de 223 alumnos y el grupo control de 200 alumnos. Por otro lado, a los niños de 9 a 12 años se les aplicó el inventario BarOn- ICE adaptado por Ugarriza y Pajares (2003), después de la intervención se evidenciaron mejoras significativas en los niños respecto a las competencias emocionales, por lo cual, se concluye que los resultados de este programa apoyan la creencia de que deben realizarse programas de educación emocional en los colegios para desarrollar las competencias emocionales y favorecer de esta manera el bienestar personal y social de los niños.

Ros, Filella, Ribes y Pérez (2017), estudiaron la relación entre las variables de autoestima, clima de aula, nivel de bienestar, el rendimiento académico y las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. Los resultados presentan una relación significativa entre el manejo de las emociones, una autoestima y un estado emocional positivo de los niños, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula y en el rendimiento. También indican que las



competencias emocionales son la variable con más valor predictivo en cuanto al nivel de bienestar de los alumnos.

#### **2.1.4 Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional**

Por mucho tiempo, se separó las emociones del pensamiento, se pensaba que los niños al tener un adecuado nivel intelectual tendrían el futuro asegurado; sin embargo, se ha ido conociendo que no solo es eso necesario, sino que por muy intelectual que sea la persona, no hay nada seguro si es que no posee habilidades emocionales, ya que las emociones afectan todos los ámbitos de nuestra vida.

Hoy en día, la inteligencia emocional es de gran importancia en la sociedad, ya que permite el desarrollo del autocontrol de niños y adolescentes que son arrastrados por sus emociones y que pierden la capacidad de razonar y controlarlas. El autocontrol emocional permite a las personas actuar de forma adecuada en cada situación, a manejar y entender las emociones propias en un momento determinado. Si durante la infancia se ha entrenado bien la inteligencia emocional entonces será más fácil el autocontrol en la adolescencia. Asimismo, la idea no es que repriman sus emociones, sino que piensen sobre sus emociones y expresen lo que sienten adaptativamente (Fernández Berrocal y Mestre, 2007).

Shapiro destaca la necesidad de reforzar determinadas capacidades emocionales en los menores. No todos los niños desarrollan cualidades emocionales y sociales de forma espontánea y natural, por lo tanto, los adultos deben tomarlo en cuenta en el momento de la educación. Los niños con un buen nivel de IE son más felices, confiados y tienen más éxito en la escuela, además, constituye la base sobre la que se construye su personalidad. A los niños también se les debe enseñar a enfrentarse a las dificultades, resolver problemas, afrontar el estrés, así como la persistencia (citado en Fernández Berrocal y Mestre, 2007).

## 2.2 Resiliencia

Primero, la resiliencia, era definida como la capacidad del cuerpo para resistir sin deformarse y ser fuerte (Rutter, 1985). Posteriormente, se acogió el término resiliencia por las ciencias sociales, y se utilizó para definir o caracterizar a las personas que, a pesar de nacer y vivir situaciones de alto riesgo tienen la habilidad de manejar la adversidad y salir fortalecidos (Rutter, 1992).

La resiliencia es la capacidad para adaptarse de forma exitosa a una situación a pesar del reto o la amenaza. Algunos atributos son heredados; no obstante, las habilidades pueden aprenderse y no consta únicamente de un atributo o dos, implica muchas habilidades que ayuden en el afrontamiento (Masten, Best y Garmezy, 1990; Alvord y Grados, 2005; Reivich y Schatté, 2002).

Masten (2001), indica que la resiliencia es un fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo.

Según Badilla (2003), la resiliencia es una combinación de factores que van a permitir que la persona afronte y supere adversidades y problemas en la vida. El daño es un hecho real, sin embargo, a pesar de esto, también hay algo instructivo y correctivo en la experiencia. Todas las personas están expuestas a situaciones aversivas en algún momento de su vida, pueden ser acontecimientos que los rodean, pérdidas, decepciones, etc., La resiliencia implica que a pesar de vivir estas circunstancias las personas siguen teniendo una perspectiva positiva de las cosas y muestren un funcionamiento eficaz (Vásquez y Hervás, 2008).

Las respuestas al estrés están influidas por la evaluación que uno tiene de la situación amenazante y por la capacidad de procesar la experiencia y asignarle un significado para poder incorporarla en nuestros esquemas. La resiliencia se basa en enfrentar el estrés de manera tal que la persona se sienta responsable y competente (Tapia, Tarragona y González, 2012). Implica diversos factores, entre ellos familiares, individuales, sociales o

culturales y pueden existir sucesos favorables o desfavorables para el desarrollo del niño en todas las áreas mencionadas, los cuales serían llamados factores protectores o factores de riesgo según el caso (Panez, 2002). Según Kotliarenco y Dueñas (1992), los factores protectores pueden ser personales, psicosociales de la familia y socioculturales.

Según Werner (1993) los factores protectores operan a través de tres mecanismos. Primero, el modelo *compensatorio*, en donde se menciona que el riesgo puede ser contrarrestado por factores protectores como las cualidades personales y fuentes de apoyo. Segundo, el modelo *del desafío*, en el que el riesgo se ve como un estimulante de la resiliencia. Por último, el modelo *de inmunidad*, en el que se indica que hay una relación condicional entre los factores protectores y las condiciones de riesgo; por lo que los factores modulan el impacto y permiten la adaptación, pero en ausencia de riesgo pueden no ser detectables.

Se considera que los factores de riesgo son situaciones estresantes que se dan en la interacción de la persona con su ambiente, que van a afectar y predisponer al individuo a un desequilibrio. Cualquier población puede sufrir por diversos peligros; no obstante, los niños pueden llegar a alterarse más por estos factores debido a que son más vulnerables (Lara, Martínez, Pandolfi, Penroz y Díaz, 2000; Salgado, 2005).

Ferguson y Lynskey (1994) señalan que los niños en condiciones de mayor riesgo son aquellos que tienen dificultades económicas, que viven en condiciones de pobreza, que tienen padres con alguna enfermedad mental o que viven bajo una crianza inconducente, abuso o conflictos familiares. Esto genera un deterioro en la relación entre padres e hijos, lo que a su vez aumenta la probabilidad de desarrollar problemas sociales y emocionales.

Romero y Saavedra (2016) realizaron un estudio sobre el impacto de un programa recreativo para promover la resiliencia en estudiantes de 12 años. Este programa de intervención fue de 16 sesiones, una sesión semanal de dos horas cada una y se trabajaron actividades para promover la autoestima, la solución de problemas, el control ante las situaciones, la pertenencia a un grupo y otros aspectos que influyen en el desarrollo de la resiliencia. Se

concluyó que el grupo de alumnos que participaron del programa aumentaron significativamente el nivel de resiliencia. Este estudio evidencia que un programa recreativo puede generar efectos positivos y aumentar los niveles de resiliencia. No obstante Saavedra (2011) mencionó que la resiliencia se origina en la interacción entre los factores de protección y de riesgo de la persona, pero también con el contexto.

### **2.2.1 Factores individuales asociados a la resiliencia**

Existen bastantes características de personalidad relacionadas a la resiliencia. Entre estas, destacan el autoconcepto positivo, la inteligencia, autonomía, autocontrol, inteligencia emocional, habilidades de comunicación y el sentido del humor. Asimismo, tener un locus de control interno, la capacidad para resolver problemas y creatividad (Tapia et al., 2012).

Se han encontrado tres componentes personales que son fundamentales: la empatía, el autocontrol y autoeficacia; y la creatividad. No obstante, los autores indican que al hablar de resiliencia también se deben considerar los factores protectores en el ambiente y los factores de riesgo (Lemos, Krumm, Gutiérrez y Arán, 2016).

En cuanto a la familia, se considera que es un soporte social que disminuye los efectos negativos del estrés y que promueve habilidades para sobreponerse a situaciones estresantes. Los factores protectores que provee la familia son la cohesión familiar, la ausencia de psicopatología parental, la ausencia de discusiones familiares y haber contado en la infancia con un adulto por lo menos que cumpla el rol de apoyo social. Asimismo, la presencia de ambos padres, la relación positiva entre los padres y una buena relación con los padres son factores que brindan soporte a una persona que pasa por situaciones amenazantes (Secombe, 2000; Grossman y Tierney, 1998; Werner y Smith, 1982).

Con relación al apoyo social, las relaciones interpersonales favorecen en la reducción del impacto de una situación amenazante; las redes de apoyo que se forman entre amigos son una variable importante para la promoción de la resiliencia, incluso estas pueden compensar carencias familiares (Masten, 2001; Wolkow y Ferguson, 2001).

Maddi (2002) y Maddi y Khoshaba (2005) explicaron tres actitudes que permiten transformar la situación estresante en una oportunidad de crecimiento. En primer lugar, el compromiso, que es implicarse con las personas y acercarse a ellas. En segundo lugar, el control, que tiene que ver con la idea de luchar frente a las adversidades en lugar de tomar una actitud pasiva o impotente frente a ellas; y, por último, el reto hace referencia a asumir que en la vida hay momentos estresantes y que hay que aprender de éstos, en lugar de vivir evitando las posibles amenazas.

También indicaron que para esto es necesario contar con acciones resistentes de afrontamiento, apoyo social y autocuidado. El afrontamiento resistente hace referencia a no evitar los problemas existentes sino tratarlos como circunstancias que deben resolverse; el apoyo social resistente implica una interacción en la que se da y recibe ayuda en lugar de actuar de forma sobreprotectora; y, finalmente, el autocuidado resistente implica mantener la energía para que se den el afrontamiento y el apoyo social (Maddi, 1998; 2002).

### **2.2.2 Fuentes de resiliencia**

Kotliarenco, Cáceres y Álvarez (1996), indican que para que un niño sea resiliente es fundamental que cuente con ciertas características que provienen de cuatro fuentes de resiliencia. Estas fuentes se plantean en relación con lo que el niño tiene (Yo tengo), con lo que el niño es (Yo soy), con lo que el niño puede hacer (Yo puedo) y con lo que el niño está dispuesto a hacer (Yo estoy).

Dentro del Yo tengo se encuentran las siguientes características: relaciones confiables, acceso a salud, educación y servicios sociales,

un hogar estructurado, padres que fomentan la autonomía, un ambiente escolar y familiar estable, modelos a seguir, organizaciones religiosas o morales y personas que me van a ayudar ante cualquier circunstancia.

Dentro del Yo soy: alguien a quien aprecian y quieren, alguien al que le gusta ayudar y demostrar mi afecto, respetuoso, autónomo, una persona orientada al logro, creyente en Dios o principios morales, empático y altruista

En el Yo puedo, están las características siguientes: ser creativo, ser persistente, comunicarme adecuadamente, resolver problemas de manera efectiva, controlar mis impulsos, buscar relaciones confiables, encontrar a alguien que me ayude.

Por último, dentro del Yo estoy: dispuesto a responsabilizarme de mis actos y seguro de que todo va a salir bien

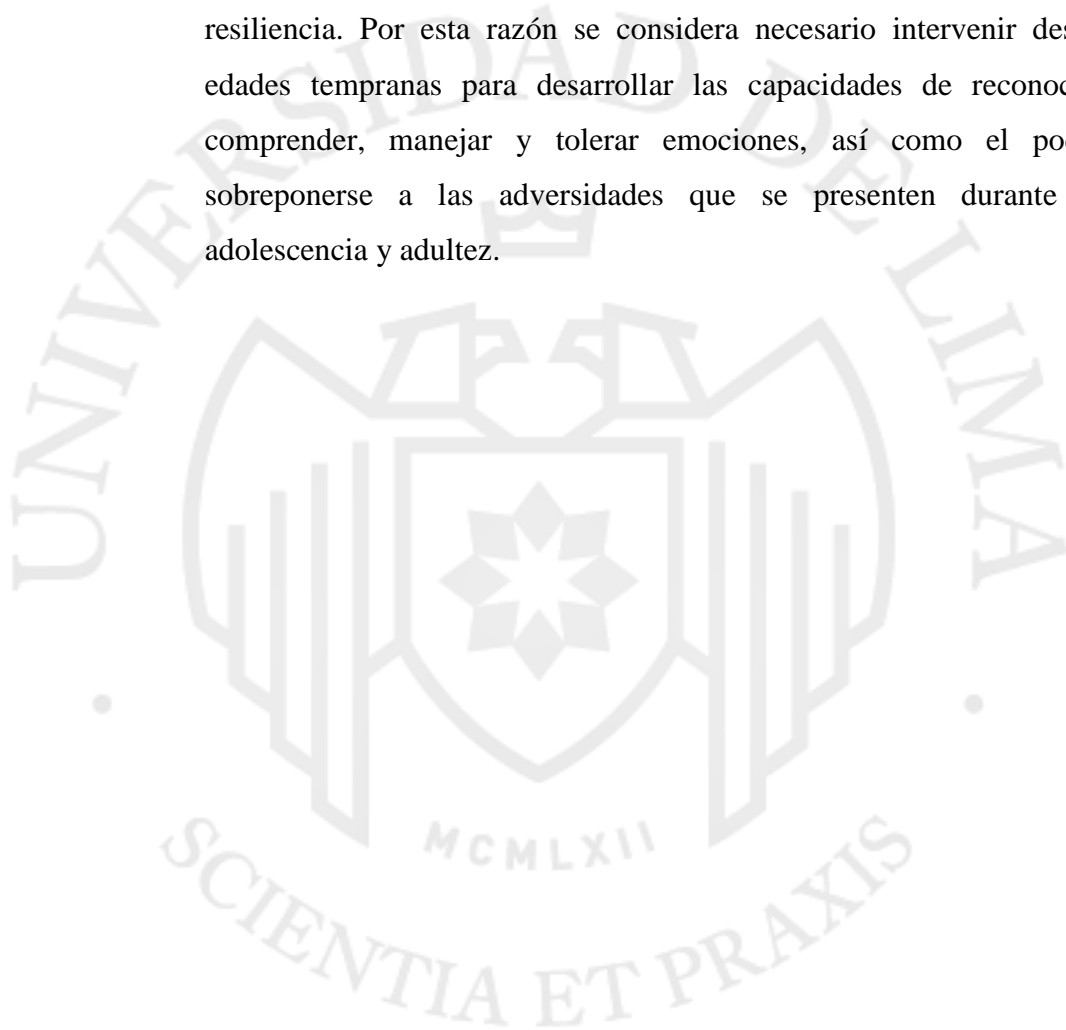
### **2.3 Relación entre inteligencia emocional y resiliencia**

En México se realizó una investigación sobre la resiliencia y sus componentes como indicadores de la inteligencia emocional en niños entre los 11 y 13 años, se planteó como hipótesis que la resiliencia y sus factores estaban estrechamente relacionados con la inteligencia emocional y sus componentes, presentando una correlación de  $r = .70$  con una significancia bilateral de  $.001$  en una muestra de 70 personas. Esta correlación es altamente significativa, es decir, que la relación es fuerte y se evidenció que al desarrollar o fortalecer una de las variables la otra también se afectaba positivamente; en esta investigación, la asertividad y el humor fueron las variables con menor correlación. Asimismo, en cuanto al género, se encontró una correlación de  $r = .64$  en el caso de los hombres y  $r = .74$  en las mujeres, lo cual evidencia que las mujeres desarrollan niveles más altos de resiliencia que los hombres (De la Vega, 2011).

Otra investigación desarrollada en España sobre la resiliencia en adolescentes y su relación con la inteligencia emocional en una muestra

de 147 participantes pero adolescentes entre los 15 y 18 años, se demostró que existe una correlación positiva significativa entre la resiliencia y dos componentes de la inteligencia emocional, la comprensión y regulación emocional, con valores entre  $r = .43$  y  $r = .57$  respectivamente (Morán, 2015).

Estas investigaciones evidencian la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional y su vinculación con el desarrollo de la resiliencia. Por esta razón se considera necesario intervenir desde edades tempranas para desarrollar las capacidades de reconocer, comprender, manejar y tolerar emociones, así como el poder sobreponerse a las adversidades que se presenten durante la adolescencia y adultez.



## **CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES**

### **3.1 Objetivos**

1. Describir la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima.
2. Describir la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y las áreas de la resiliencia en niños de instituciones educativas estatales en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima.
3. Comparar la inteligencia emocional y sus componentes en función al sexo en niños de instituciones educativas estatales en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima.
4. Comparar la resiliencia y sus áreas en función al sexo en niños de instituciones educativas estatales en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima.
5. Obtener evidencias de validez relacionadas a la estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio
6. Obtener evidencias de confiabilidad mediante el método de consistencia interna

### **3.2 Hipótesis**

H<sub>1</sub>: Existirá una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la resiliencia en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima.



H<sub>2</sub>: Existirá una relación entre los componentes de la inteligencia emocional y las áreas de la resiliencia en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima.

H<sub>3</sub>: Existirán diferencias significativas en las áreas de la inteligencia emocional según el sexo en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima.

H<sub>4</sub>: Existirán diferencias significativas en las áreas de la resiliencia según el sexo en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales en Lima.

### **3.3 Definición de variables**

#### **3.3.1 Inteligencia Emocional**

Definición conceptual: es un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las presiones del medio (BarOn, 1997).

Definición operacional: Son las puntuaciones derivadas de los ítems de las áreas de la prueba de BarOn (1997). Estas áreas son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general.

#### **3.3.2 Resiliencia**

Definición conceptual: capacidad para adaptarse de forma exitosa a una situación a pesar del reto o la amenaza. Algunos atributos son heredados; no obstante, las habilidades pueden aprenderse y no consta únicamente de un atributo o dos, implica muchas habilidades que ayuden en el afrontamiento (Masten, Best y Garnezy, 1990).

Definición operacional: Son las puntuaciones derivadas de los ítems de las áreas del Inventario de Resiliencia de Salgado (2005).

## CAPÍTULO IV: MÉTODO

### 4.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo cuantitativo y su alcance es correlacional, ya que se busca ver la relación entre dos variables, en este caso la inteligencia emocional y la resiliencia. Las investigaciones correlacionales tienen como finalidad conocer la relación que hay entre dos variables o conceptos, para esto primero se mide cada variable de forma independiente y después se cuantifican, analizan y se establece la relación. La relación se haya en un mismo grupo de participantes con ciertas características. Es útil porque permite evaluar cómo se comporta una variable en función a otra, y de esta manera poder predecir el valor de una variable a partir del valor que tiene la otra variable relacionada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño de investigación es no experimental, transaccional de tipo correlacional-causal, ya que no se manipularon las variables sino se observaron y analizaron en su ambiente natural, es decir, las variables independientes no se manipularon por el investigador. Además, la investigación es transaccional porque se recolectaron los datos en un solo momento para describir las variables y analizar cómo influyen y se relacionan. Por último, es correlacional-causal debido a que se describe una relación entre las dos variables en un momento específico (Hernández et al., 2014).

### 4.2 Participantes

La muestra está constituida por niños de 10 y 11 años, que cursan el quinto y sexto grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de Lima. Una ubicada en el distrito de la Molina, con una población total de 60 alumnos de quinto grado y 24 alumnos de sexto grado de primaria. La otra, ubicada en San Juan de Miraflores, con una

población total de 153 alumnos de quinto grado y 82 alumnos de sexto grado de primaria.

El método de muestreo es no probabilístico, ya que la elección depende de las causas relacionadas a las características de la investigación y propósitos del investigador (Hernández et al, 2014).

Para el cálculo del tamaño de la muestra en el presente estudio, se realizó un análisis a priori de potencia con el programa G\*Power (Faul, Erdfelder, Lang, y Buchner, 2009) en el que se propone una hipótesis correlacional bivariada unidireccional (una cola) en función a las investigaciones de De la Vega (2011) y Morán (2015) que reportan correlaciones entre  $r = .43$  y  $r = .74$  entre ambas variables. Seguido a esto se optó por el valor de .20 recomendado por Ferguson (2009) como valor mínimo para el tamaño del efecto en las ciencias sociales. Asimismo, en este análisis se trabajó con una potencia de .80 y una significancia estadística de .05; parámetros aceptados y considerados este tipo de estudios (Lan y Lian, 2010). De esta manera, el tamaño total de la muestra es de 153 participantes.

### **4.3 Técnicas de recolección de datos**

Se recogió la información mediante la aplicación de dos tests psicométricos. Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó la adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes de BarOn (I-CE: NA) de Ugarriza y Pajares (2003); y para evaluar la resiliencia se decidió por el Inventario de Resiliencia de Salgado (2005).

#### **4.3.1 Inventario de Inteligencia emocional**

El inventario de Cociente Emocional de BarOn Ice fue creado en el año 1980 por Reuven BarOn. Originalmente su nombre es Eqi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory.

En el Perú, el inventario fue adaptado por Ugarriza y Pajares (2005) y está dirigido a niños y adolescentes entre los 7 y 18 años. La administración del test es de forma individual o colectiva y consta de dos versiones: la forma larga que consta de 60 ítems y la forma abreviada, la cual tiene 30 ítems. En la presente investigación se utilizará el BarOn I-CE: NA forma abreviada. Esta versión abreviada busca evaluar un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente. Esta versión mide la inteligencia emocional a través de los factores intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad. Además, el inventario incluye un factor que mide la impresión positiva. Se utiliza una escala de tipo Likert de 4 puntos, en la que se debe responder a las opciones *Muy rara vez*, *Rara vez*, *A menudo* y *Muy a menudo*.

Respecto a las evidencias de validez relacionadas a la estructura interna del inventario de BarOn I-CE:NA forma abreviada, se realizó un análisis de los componentes principales con rotación Varimax, dando lugar a 4 factores: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad. En cuanto al factor intrapersonal, los ítems presentan una carga factorial entre .46 y .47. En el factor interpersonal, los ítems presentan una carga factorial entre .52 y .70. En el factor adaptabilidad, los ítems presentan una carga factorial entre .62 y .73 y en el factor manejo del estrés, los ítems tienen una carga factorial entre .38 y .67

En cuanto a la confiabilidad de las puntuaciones del inventario, al igual que en el inventario original se estimó a través del alfa de cronbach, en donde se obtuvieron diferentes coeficientes según el sexo y la edad. (Tabla 1)

Tabla 4.1

*Consistencia Interna para las Escalas del ICE:NA de BarOn Forma Abreviada según edad y sexo*

Sexo		10 a 12 años	13 a 15 años	16 a 18 años
Escalas ICE:NA	7 a 9 años			
<b>Varones</b>				
Intrapersonal	.23	.41	.46	.56
Interpersonal	.58	.58	.58	.58
Adaptabilidad	.67	.72	.74	.72
Manejo del estrés	.65	.62	.70	.67
Total Cociente emocional	.66	.72	.70	.77
<b>Mujeres</b>				
Intrapersonal	.27	.46	.47	.58
Interpersonal	.50	.60	.59	.58
Adaptabilidad	.65	.70	.72	.80
Manejo del estrés	.66	.72	.72	.71
Total Cociente emocional	.64	.73	.73	.73

**Nota:** Fuente Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). *La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de BarOn ICE:NA, en una muestra de niños y adolescentes.*

#### 4.3.2 Inventario de Resiliencia

Este fue creado por Salgado (2005), en la cual se consideran 5 factores principales, conformando en total 48 ítems.

- Factor de Autoestima: es la valoración que el niño tiene sobre sí mismo a partir de sus pensamientos e ideas que se derivan del autoconocimiento.
- Factor de Empatía: la habilidad que tiene un individuo para inferir los pensamientos y sentimientos de los demás, generando simpatía, comprensión y ternura.
- Factor de Autonomía: es la capacidad del niño de decidir y realizar acciones de forma independiente.

- Factor de Humor: es la disposición del espíritu a la alegría, permitiendo que uno se aleje de la tensión y pueda encontrar lo cómico en la tragedia.
- Factor de Creatividad: es la capacidad del niño para transformar o construir palabras, acciones u objetos en algo innovador.

Este inventario fue aplicado a 495 estudiantes entre los 8 y 11 años que cursaban 4to y 5to de primaria de un colegio nacional mixto en Lima Metropolitana. De ellos, 241 eran hombres y 254 mujeres.

Finalizado el estudio piloto, la prueba se sometió a la evidencia de validez relacionada con el contenido. Esta se estableció a través del criterio de 10 jueces expertos, que contaban con el grado de maestro o doctor, que tenían una larga trayectoria y experiencia, para lo que se utilizó el coeficiente V de Aiken. En el factor de autoestima se halló una V. total de .98. Por otro lado, en el factor de empatía se halló una V. total de .99. En el factor de autonomía se encontró una V. de .93. Por otro lado, en el factor de humor se halló una V. de .97 y en el factor de creatividad se encontró una V. de .94. Por último, en cuanto a la resiliencia general se encontró una V. de .96. Todo esto indica que la validez era realmente alta, por lo que se puede inferir que hay precisión en todos los factores y que miden lo que deben medir.

Por otro lado, la confiabilidad de la prueba se realizó a través de la consistencia interna obteniéndose un alfa de cronbach de .79, lo cual indica que el instrumento es confiable.

La autora sugirió trabajar otras evidencias de validez, es por ello, que el presente estudio analizó las propiedades referidas a las evidencias de validez y confiabilidad.

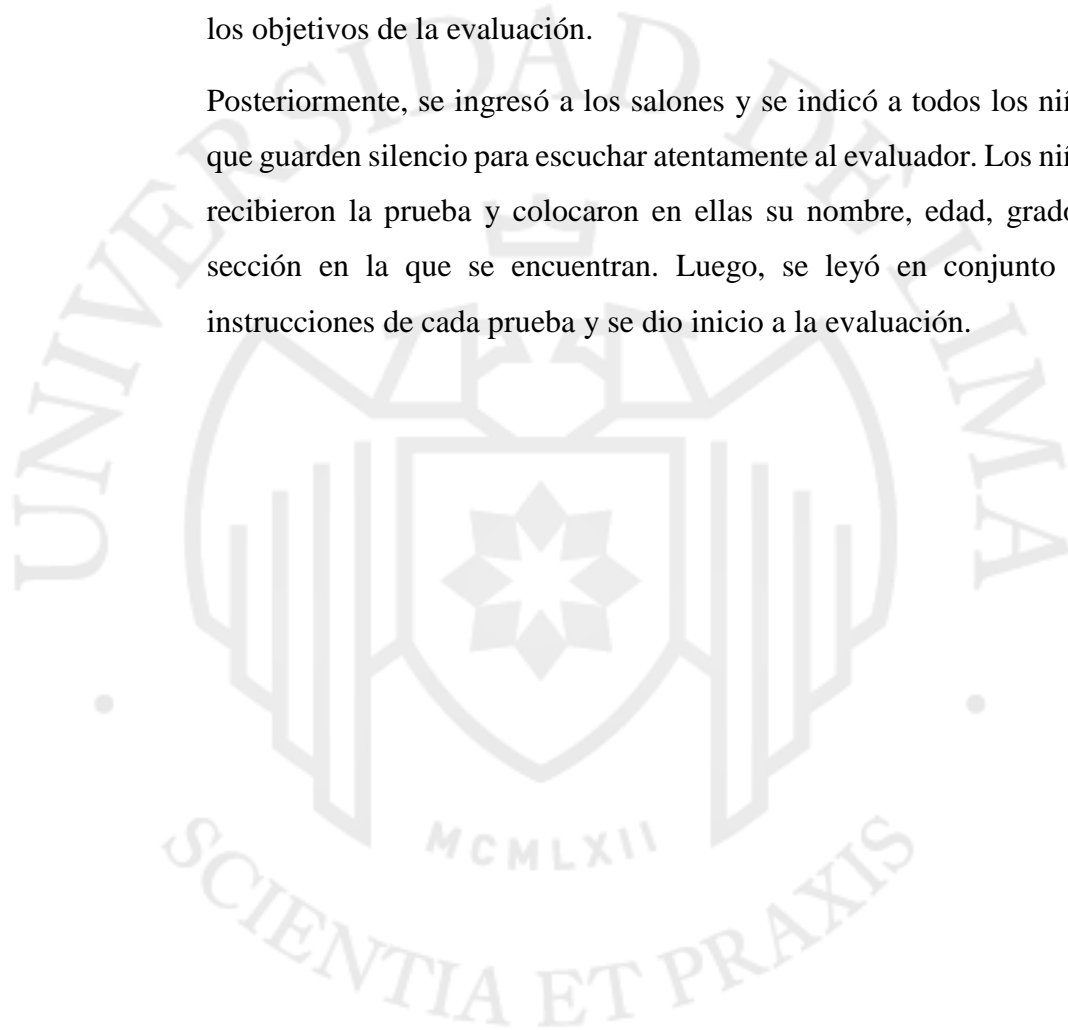
#### **4.4 Procedimiento de recolección de datos**

En primer lugar, se enviaron solicitudes a las directoras de ambos colegios para obtener el permiso y realizar las evaluaciones. Al contar

con ambas aprobaciones se ejecutó la programación según un calendario con las semanas en las que se realizarían las visitas a cada centro educativo, el tiempo aproximado que se necesitaría para cada evaluación y el número de salones necesarios.

Luego, se acudió a los colegios, ahí las directoras procedieron a firmar el consentimiento informado en el que consentían la participación de su institución educativa y el compromiso de informar a los padres de los objetivos de la evaluación.

Posteriormente, se ingresó a los salones y se indicó a todos los niños que guarden silencio para escuchar atentamente al evaluador. Los niños recibieron la prueba y colocaron en ellas su nombre, edad, grado y sección en la que se encuentran. Luego, se leyó en conjunto las instrucciones de cada prueba y se dio inicio a la evaluación.



## CAPÍTULO V: RESULTADOS

En primer lugar, se realizó el estudio de las propiedades psicométricas de las puntuaciones de ambas variables. Para obtener las evidencias de validez de la estructura interna de ambas pruebas se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) con el objetivo de identificar el número de factores latentes y la varianza común explicada (Park, Dailey y Lemus, 2002). El análisis factorial exploratorio tiene como objetivo determinar la estructura latente de un conjunto de datos en particular al relacionar factores en común (Lorenzo-Seva 2013). Para este análisis, se utilizó el programa estadístico Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2015) a través de una matriz de correlación policórica, ya que es la recomendada para pruebas que tienen ítems en un nivel ordinal (Burga 2006).

Para analizar el número de factores de cada prueba se utilizó el método de análisis paralelo, ya que es uno de los mejores procedimientos para decidir el número de factores que extraer (Pérez y Medrano, 2010). Asimismo, como método de extracción se seleccionó el análisis factorial de rango mínimo (MRFA, por sus siglas en inglés), el cual es el único método que permite calcular el porcentaje de la varianza común explicada (Baglin, 2014; Lorenzo-Seva, 2013a) y minimiza la cantidad de la varianza común que se queda sin explicación (Stegeman y Lam, 2014).

Por último, el método de rotación seleccionado fue Promin (Lorenzo-Seva, 1999) debido a que es un método de rotación oblicua y es recomendado para investigaciones de ciencias sociales porque permite las correlaciones entre factores, que es lo esperado debido a que componen una misma variable (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits y Esquivel, 2013; Gaskin y Happell, 2013). De igual manera, se eligió Promin debido a que permite maximizar la simplicidad de factores sin basarse en el supuesto de que las variables del análisis son medidas exclusivas de una sola dimensión y porque



obtiene igual de buenos resultados que otros procedimientos siendo más simple de usar (Lorenzo-Seva, 2013b).

El análisis de confiabilidad de las puntuaciones obtenidas se estimó a través del coeficiente omega, ya que, según McDonald (1999) este coeficiente trabaja con las cargas factoriales, las cuales son la suma ponderada de las variables estandarizadas, lo cual hace que los cálculos sean más estables y se refleje el verdadero nivel de fiabilidad. Además, este coeficiente no depende del número de ítems, como sucede en el coeficiente alfa de cronbach. Por último, el coeficiente omega también se utiliza si no se cumple con el principio de equivalencia, que ocurre cuando los coeficientes de los ítems presentan valores muy diferentes (citado en Ventura y Caycho, 2017). Se considera que valores a partir de .65 son aceptables en el coeficiente omega (Katz, 2006).

Finalmente, se calcularon los estadísticos descriptivos e inferenciales con el fin de responder a la pregunta de investigación.

## **5.1 Análisis psicométricos:**

### **• 5.1.1 Inventario de inteligencia emocional: ICE BarOn: NA •**

#### **5.1.1.1 Evidencias de validez:**

En primer lugar, se corroboró la pertinencia de análisis factorial exploratorio en las puntuaciones obtenidas de la variable de inteligencia emocional mediante el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y prueba de esfericidad de Bartlett.

El KMO mide la idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial comparando los valores de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial. Si el índice KMO está próximo a uno y esto se considera positivo e indica que se puede continuar con el análisis factorial (Kaiser, 1974). El coeficiente obtenido fue de  $KMO = .61$ . Mientras que el Test de Esfericidad de

Bartlett se utiliza para comprobar si la matriz de correlaciones se asemeja a una matriz de identidad cuyo resultado fue  $X^2(153) = 700.9$  ( $p < .001$ ). Estos resultados sugieren la pertinencia a realizar un análisis factorial con los datos recabados.

Un primer análisis factorial sugirió la presencia de cuatro factores en los cuales los ítems tendían a agruparse; sin embargo, algunos ítems (12, 22, 26) presentaban cargas factoriales muy bajas (menores a .3) en todas las dimensiones, por lo que se decidió retirarlos. Seguido de esto, un segundo análisis factorial resultó en una estructura de cuatro factores en los cuales los ítems tendían a agruparse con cargas mayores a .30 y que explican el 53.61% de la varianza común.

Los resultados se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 5.1

*Cargas factoriales del inventario ICE BarOn: Na*

Ítem	F1	F2	F3	F4
Inter1	.75			
Inter4	.45			
Inter18	.48			
Inter23	.64			
Intra28	.54			
Inter30	.52			
Ad10		.66		
Ad13		.65		
Ad16		.38		
Ad19		.30		
Ad24		.88		
Me5			.66	
Me8			.53	
Me9			.46	
Me17			.44	
Me27			.74	
Me29			.56	
Intra2				.64
Intra6				.52
Intra11				.30
Intra14				.66
Intra21				.70

Como se puede observar en la tabla 5.1 todos los ítems se agruparon según la propuesta original de la prueba en los cuatro factores correspondientes, con excepción al ítem número 28 (“puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste”). Este ítem originalmente pertenecía a la escala intrapersonal; sin embargo, el análisis factorial lo posicionó en la escala interpersonal. Se decidió conservar el ítem en este factor como fue propuesto por en análisis factorial debido a que tiene sentido teórico su pertenencia en dicho factor.

#### **5.1.1.2 Confiabilidad:**

Se estimó la confiabilidad a través del método de consistencia interna de las puntuaciones obtenidas luego de la aplicación del inventario ICE BarOn, para esto se calculó el coeficiente omega el cual arrojó un valor de  $\omega = .68$ , valor que se considera aceptable (Katz, 2006). Además, se calculó el coeficiente omega para cada factor, obteniendo un valor de  $\omega = .70$  en el componente interpersonal,  $\omega = .71$  en el componente intrapersonal,  $\omega = .73$  en el componente adaptabilidad y  $\omega = .73$  en el manejo del estrés.

Asimismo, se realizó el análisis de discriminación de los ítems en cada uno de los factores mediante el análisis de las correlaciones ítem-factor. Como se puede observar en las siguientes tablas, todos los ítems presentaron una correlación superior al mínimo recomendado de .20 en su factor correspondiente.

Tabla 5.2

*Correlaciones ítem-factor de la dimensión interpersonal*

Ítem	Correlación total de elementos corregida
Inter1	.28
Inter4	.33
Inter18	.30
Inter23	.40
Intra28	.36
Inter30	.26

Tabla 5.3

*Correlaciones ítem-factor de la dimensión intrapersonal*

Ítem	Correlación total de elementos corregida
Intra2	.42
Intra6	.35
Intra14	.44
Intra21	.40

Tabla 5.4

*Correlaciones ítem factor de la dimensión adaptabilidad*

Ítem	Correlación total de elementos corregida
Ad10	.40
Ad13	.51
Ad16	.23
Ad24	.46

Tabla 5.5

*Correlaciones ítem factor de la dimensión manejo del estrés*

Ítem	Correlación total de elementos corregida
Me5	.45
Me8	.33
Me9	.24
Me17	.34
Me27	.44
Me29	.35

### 5.1.2 Inventario de resiliencia

#### 5.1.2.1 Evidencias de validez:

En primer lugar, se corroboró la pertinencia del análisis factorial mediante los siguientes resultados:  $KMO = .62$  y  $X^2 (153) = 2197.8$  ( $p < .001$ ).

Un primer análisis factorial sugirió la presencia de cuatro factores que explicaban el 26.32% de la varianza común; sin embargo, una gran cantidad de ítems presentaban cargas factoriales bajas en los cuatro factores, por lo cual se retiraron 21 ítems (5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 17, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36 y 46). Un segundo análisis factorial realizado con los 27 ítems restantes sugirió la presencia de dos factores predominantes en los cuales los ítems tendían a agruparse. Todos los ítems con cargas factoriales superiores a .3 con la excepción de los ítems 10, 16, 19, 22, 37, 40, 41, 42, 44 y 47, los cuales fueron retirados. En un tercer análisis factorial se obtuvieron dos factores hacia los cuales todos los ítems tienden a agruparse con cargas superiores a .3.

Tabla 5.6

*Cargas factoriales del inventario de resiliencia*

Ítem	F1	F2
Au1	.79	
Au2	.81	
E4	.47	
Au11	.93	
E13	.65	
C18	.39	
Au20	.63	
Au21	.53	
E3		.40
H27		.51
E32		.65
Auto35		.60
C38		.48
C39		.66
E43		.62
Auto45		.83
H48		.48

Seguido de esto, se procedió a analizar el contenido de dichos ítems para corroborar si la agrupación realizada mediante el análisis factorial tiene coherencia teórica. Luego de un análisis profundo, buscándose las características compartidas en los ítems agrupados y retirando aquellos ítems cuya presencia no se podía sustentar teóricamente (3, 18, 21, 27, 32 y 43).

Con los 11 ítems restantes se realizó un último análisis factorial, con el cual se corroboró la presencia de dos factores hacia los cuales todos los ítems tienden a agruparse con una carga mayor a .3. Estos factores se denominaron soporte social y toma de decisiones.

Tabla 5.7

*Cargas factoriales del inventario de resiliencia*

Ítem	F1	F2
Au1	.79	
Au2	.81	
E4	.47	
Au11	.93	
E13	.65	
Au20	.63	
Auto35		.60
C38		.48
C39		.66
Auto45		.83
H48		.48

**5.1.2.2 Confiabilidad:**

Se estimó la confiabilidad a través del método de consistencia interna de las puntuaciones obtenidas luego de la aplicación del inventario de resiliencia para esto se calculó el coeficiente omega el cual arrojó un valor de  $\omega = .75$ , valor que se considera aceptable (Katz, 2006). Además, se calculó el coeficiente omega para cada factor, obteniendo un valor de  $\omega = .88$  en el factor soporte social y  $\omega = .81$  en el factor toma de decisiones.

Asimismo, se realizó el análisis de discriminación de los ítems en cada uno de los factores mediante el análisis de las correlaciones ítem-factor. Como se puede observar en las siguientes tablas, todos los ítems presentaron una correlación superior al mínimo recomendado de .20 en su factor correspondiente.

Tabla 5.8

*Correlaciones ítem factor de la dimensión toma de decisiones*

Ítem	Correlación total de ítems corregida
Auto35	.45
C38	.26
C39	.43
Au45	.48
H48	.37

Tabla 5.9

*Correlaciones ítem factor de la dimensión soporte social*

Ítem	Correlación total de ítems corregida
Au1	.49
Au2	.55
Au4	.33
Au11	.70
E13	.39
Au20	.42

Luego, se calcularon los estadísticos descriptivos para las puntuaciones de cada variable. Se calculó la media, la desviación estándar, el puntaje mínimo y el puntaje máximo, tanto de las puntuaciones totales como de las subdimensiones.



Tabla 5.10

*Estadísticos descriptivos de los puntajes de la muestra total*

Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>	Min.	Máx.
Interpersonal_total	18.35	3,292	6	24
Intrapersonal_total	8.98	2,576	4	16
Adaptabilidad_total	14.03	2,799	7	20
Manejoestrés_total	17.7	3,216	8	24
Tomadecisiones_total	3.24	1,503	0	5
Soportesocial_total	5.08	1,400	0	6
Inteligencia emocional total	59.07	7.260	36	76
Resiliencia total	8.32	2.287	0	11

Seguido de esto se analizó el ajuste a la normalidad de las puntuaciones obtenidas para determinar si es que provienen de una población con una distribución normal a nivel de la población con el estadístico Shapiro-Wilk, que representa la prueba más potente para todos los tipos de distribución y tamaños de una muestra (Razali y Wah, 2011).

Tabla 5.11

*Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk para las puntuaciones totales de las variables*

Variable	<i>W</i>	gl	<i>p</i>
Inteligencia emocional total	.988	153	.210
Resiliencia total	.911	153	<.001

Tabla 5.12

*Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk para las puntuaciones de las subdimensiones de las variables*

Variable	<i>W</i>	gl	<i>p</i>
Interpersonal	.945	153	<.001
Intrapersonal	.974	153	.005
Adaptabilidad	.983	153	.037
Manejoestrés	.964	153	<.001
Soportesocial	.694	153	<.001
Tomadecisiones	.894	153	<.001

Como se puede observar en las tablas 5.11 y 5.12 las puntuaciones de todas las variables de estudio presentan una distribución que se diferencia de forma estadísticamente significativa a la distribución normal, con la excepción de la variable inteligencia emocional total, la cual si presenta una distribución similar a la normal.

### 5.3 Estadística inferencial

En primer lugar, se analizaron las relaciones entre los componentes de la prueba de inteligencia emocional, así como las relaciones entre los factores de la prueba resiliencia. En estas se utilizó el estadístico rho de Spearman debido a que la muestra no sigue una distribución normal, excepto en el caso de la inteligencia emocional total. Las inter-correlaciones se pueden ver en la tabla 5.13 y 5.14.

Tabla 5.13  
*Inter-correlaciones entre los componentes de la Inteligencia Emocional*

	Componentes				
	1	2	3	4	5
1 Interpersonal	-	.219**	.320**	.121	.676**
2 Intrapersonal		-	.274*	.043	.583**
3 Adaptabilidad			-	.021	.647**
4 Manejo estrés				-	.484**
5 Inteligencia emocional total					-

\*\* $p < .01$

\* $p < .05$

Como se puede observar en la tabla 5.12, todas las subdimensiones de la inteligencia emocional presentaron una asociación positiva y con un tamaño del efecto pequeño (Ferguson, 2009) entre sí, con la excepción de la subdimensión manejo del estrés que no presentó una asociación estadísticamente significativa con ninguna de las demás. Por otro lado, las subdimensiones interpersonal, intrapersonal y adaptabilidad presentaron una asociación estadísticamente significativa, positiva y moderada con la

puntuación total de inteligencia emocional, mientras que, la subdimensión de manejo del estrés presentó una asociación pequeña.

Tabla 5.14

*Inter-correlaciones entre los factores de Resiliencia*

	Factores		
	1	2	3
1 Soporte social	-	.309**	.736**
2 Toma de decisiones		-	.835**
3 Resiliencia total			-

Como se puede observar en la tabla 5.13, las subdimensiones de soporte social y toma de decisiones presentaron una asociación estadísticamente significativa, positiva y con un tamaño del efecto pequeño. Asimismo, la puntuación total de resiliencia presentó asociaciones estadísticamente significativas y positivas con sus subdimensiones, con tamaños del efecto alto para toma de decisiones y moderado para soporte social.

Seguido de esto, para obtener la correlación entre las variables de estudio se utilizó el estadístico rho de Spearman debido a que las puntuaciones derivadas de la aplicación de los instrumentos presentan en su mayoría una distribución distinta a la normal.

En primer lugar, se calculó la asociación entre las puntuaciones de las variables inteligencia emocional total y resiliencia total. Los resultados indican la presencia de una asociación estadísticamente significativa y positiva ( $r_s = .43, p < .001$ ). Además, el tamaño del efecto es superior al valor mínimo recomendado (Ferguson, 2009).

Seguido de esto se calculó la asociación entre las subdimensiones de ambas variables:

Tabla 5.15

*Coefficientes de correlación de Spearman entre las subdimensiones de las variables de estudio*

	1	2	3	4	5	6
1. soporte social	-					
2. toma de decisiones	.31**	-				
3. interpersonal	.41**	.24**	-			
4. intrapersonal	.26**	.17*	.22**	-		
5. adaptabilidad	.14*	.20**	.32**	.27**	-	
6. manejo del estrés	.06	.15*	.12	.04	.02	-

Como se puede evidenciar en la tabla 5.15, los resultados indican que la variable soporte social presenta asociaciones estadísticamente significativas, positivas y con un tamaño del efecto pequeño (Ferguson, 2009) con las dimensiones inter e intrapersonal. Por otro lado, la asociación con la dimensión adaptabilidad, si bien es estadísticamente significativa, posee un tamaño del efecto nulo (Ferguson, 2009); mientras que la asociación con manejo del estrés no es estadísticamente significativa.

Seguido de esto, la variable toma de decisiones presenta asociaciones estadísticamente significativas, positivas y con un tamaño del efecto pequeño (Ferguson, 2009) con las dimensiones de interpersonal y adaptabilidad. Por otro lado, si bien las asociaciones con las dimensiones intrapersonal y manejo del estrés son estadísticamente significativas estas poseen un tamaño del efecto nulo o inexistente (Ferguson, 2009).

Finalmente, se compararon las puntuaciones de las variables según el sexo. Paso previo a esto, se analizó si las puntuaciones obtenidas provenían de una población con una distribución normal utilizándose el estadístico Shapiro-Wilk. Como se puede observar en la siguiente tabla, todas las variables presentaron una distribución que se diferencia de forma estadísticamente significativa a la normal, en al menos uno de sus grupos.

Tabla 5.16

*Normalidad de las puntuaciones según sexo*

Variable	Sexo	Shapiro-Wilk		
		W	gl	P
Interpersonal	Masculino	.954	84	.004
	Femenino	.964	69	.043
Intrapersonal	Masculino	.973	84	.07
	Femenino	.961	69	.032
Adaptabilidad	Masculino	.977	84	.14
	Femenino	.964	69	.037
Manejo estrés	Masculino	.973	84	.07
	Femenino	.942	69	.003
Soporte social	Masculino	.795	84	<.001
	Femenino	.528	69	<.001
Toma decisiones	Masculino	.904	84	<.001
	Femenino	.863	69	<.001
Inteligencia emocional total	Masculino	.954	84	.038
	Femenino	.983	69	.45
Resiliencia total	Masculino	.941	84	.001
	Femenino	.87	69	<.001

Se comparó las puntuaciones de las variables según el sexo mediante la prueba de contraste de medias U de Mann Whitney dados los resultados de las pruebas de normalidad.

Tabla 5.17

*Contraste de medias U de Mann Whitney según sexo*

	U	W	Z	p
Soporte social	1836	5406	-4.327	<.001
Toma de decisiones	2257	5827	-2.405	.016
Interpersonal	1670.5	5240.5	-4.526	<.001
Intrapersonal	2502.5	6072.5	-1.46	.144
Adaptabilidad	2540.5	6110.5	-1.318	.187
Manejo del estrés	2516	6086	-1.408	.159
Inteligencia emocional	2015.5	5585.5	-3.24	.001
Resiliencia	1774	5344	-4.171	<.001

Como se puede observar en los resultados se hallaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo en las puntuaciones de las variables soporte social, toma de decisiones, interpersonal, inteligencia emocional total y resiliencia total; siendo en todos los casos el grupo de mujeres quienes presentaron un mayor rango promedio. Finalmente, se utilizó como medida del tamaño del efecto el coeficiente  $r$ , siendo este pequeño en las variables soporte social ( $r = .35$ ), interpersonal ( $r = .37$ ), inteligencia emocional total ( $r = .26$ ) y resiliencia total ( $r = .34$ ); y nulo en la variable toma de decisiones ( $r = .19$ ) (Ferguson, 2009).



## CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en niños de 10 y 11 años de colegios estatales de Lima. La muestra estuvo constituida por 153 participantes que cursaban quinto y sexto de primaria. Asimismo, se buscó comparar los niveles de dichas variables según el sexo.

Actualmente, vivimos en un mundo lleno de estresores y es de vital importancia aprender a manejar las emociones para regular la conducta y responder de forma adaptativa ante el medio (Salovey, 2001). En muchas escuelas y familias se deja de lado la educación emocional, centrándose únicamente en la educación intelectual, siendo la primera de vital importancia. Asimismo, la resiliencia también es un factor, considerado por algunos autores como, moderador de situaciones de alto estrés, incluso traumáticas, promoviendo también al bienestar (Pidgeon et al., 2014) Por esta razón, la familia y la escuela deben educar y formar en ambas capacidades hasta convertirlas en un hábito natural (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). Como mencionan Vásquez y Hervás (2008) la resiliencia implica que, a pesar de vivir circunstancias dolorosas y estresantes, las personas sigan teniendo una perspectiva positiva de las cosas y muestren un funcionamiento eficaz.

Para poder cuantificar dichas variables se hizo uso de pruebas psicométricas. Respecto a la variable de inteligencia emocional se utilizó el inventario BarOn-Ice:Na adaptado a la ciudad de Lima por Nelly Ugarriza y Liz Pajares en el año 2003. En el caso de la variable resiliencia se utilizó el inventario de resiliencia creado por Cecilia Salgado en el 2005. Se realizaron análisis para conocer las propiedades psicométricas de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de ambos inventarios en la población evaluada. Respecto a las evidencias de validez relacionadas a la estructura interna de la prueba (AERA, APA y NCME, 2014), las puntuaciones derivadas del inventario BarOn-Ice:Na presentaron una estructura factorial similar a la originalmente planteada de 4 factores

(BarOn, 1997), tomando en cuenta que, por cuestiones prácticas, no se incluyó en el análisis el factor de impresión positiva. Por otro lado, los puntajes del inventario de resiliencia presentaron una estructura factorial muy distinta a la originalmente planteada por Salgado (2005). Cabe resaltar también que debido a cargas factoriales muy bajas, así como a la agrupación de ítems que no se sustentaba teóricamente, se decidió eliminar una gran cantidad de ítems. El resultado fue una estructura factorial de once ítems en total que se agrupan en dos factores que fueron denominados como: soporte social y toma de decisiones. Respecto a las evidencias de confiabilidad, las puntuaciones de las variables de estudio obtuvieron coeficientes omega superiores a .68 mientras que las correlaciones ítem-factor fueron superiores a .20.

El primer objetivo de esta investigación fue describir la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia. Según los resultados obtenidos, se puede resaltar que la hipótesis nula ha sido rechazada, es decir, se ha comprobado que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la resiliencia en niños de 10 y 11 años de instituciones educativas estatales en Lima Metropolitana. Resultados similares fueron encontrados por De la Vega (2011) y Morán (2015) en sus trabajos sobre inteligencia emocional y resiliencia con niños y adolescentes respectivamente, encontrando esta relación positiva entre ellas. Estos resultados van acorde a las propuestas teóricas que señalan una asociación entre dichas variables, en la que la inteligencia emocional es una característica que fomenta la capacidad para sobreponerse a las adversidades, es decir, la resiliencia (Ortega, 2010). De esta forma, se afirma la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional desde edades tempranas, para facilitar la formación del desarrollo de competencias relevantes en los niños como reconocer, comprender, manejar y tolerar emociones.

Asimismo, el segundo objetivo fue describir la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y los factores de la resiliencia. Se acepta la segunda hipótesis planteada, evidenciando que existe una relación positiva entre el componente interpersonal y el soporte social. Para



mantener buenas relaciones interpersonales, los niños deben saber escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de sus compañeros, a pesar de los problemas que viven. Como menciona Dueñas (2002) la empatía, comprensión y comunicación de las emociones promueven la amistad y la igualdad. Asimismo, BarOn (1997) menciona que los niños deben estar abiertos a distintas emociones, realizar lo que realmente quieren, pueden y disfrutan para ser más felices y, por ende, tener mejores relaciones sociales.

Asimismo, se evidencia una relación positiva entre el componente interpersonal y la toma de decisiones. Mayer y Salovey (citados en Fernández Berrocal 2007) comentan que, al comprender la diferencia entre emoción y acción, el niño aprende poco a poco a regular los impulsos, y a darse un tiempo para pensar y luego decidir hacia dónde prestar atención, definir qué es lo importante y a anticipar cómo se va a sentir él y los demás frente a la situación para luego tomar una decisión y actuar en base a ella. El tomar conciencia sobre las emociones de los demás afecta el proceso de toma de decisiones, ya que el niño presta atención en lo que causará en otros con sus acciones. También, Mayer y Salovey (1990) indican que al poder comprender las emociones de los demás, los niños aprenden a discriminar y tomar conciencia de los demás al momento de tomar decisiones.

Por otro lado, existe una relación entre el componente intrapersonal y el soporte social. Esto encuentra razón en lo que señalan Caruso et al. (2002), quienes indican que los niños que comprendan sus emociones y a sí mismos, serán más felices, tendrán más confianza en ellos mismos, tendrán más éxitos en la escuela y con los amigos. Asimismo, serán niños que tiendan a ser más empáticos, siendo capaces de inferir los pensamientos y sentimientos de los demás, comprendiendo y llegando a sentir ternura por otros, y esto también generará que otros conecten con ellos con mayor facilidad. Es necesario que sean consciente primero de sus propias emociones y de las emociones ajenas para que se desarrolle la empatía (Caruso et al., 2002). Asimismo, se señala que los niños que tienen un nivel más alto en la comprensión de sus propias emociones, expresión y comunicación de sus sentimientos y necesidades serán valorados positivamente por el resto (Fernández-Berrocal y Mestre, 2007)

También se evidencia una relación positiva entre el componente adaptabilidad con la toma de decisiones. Como señala BarOn (1997), los niños que son flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y que son buenos en hallar modos de enfrentar los problemas cotidianos serán los niños que tengan más alta autoestima, ya que podrán verse a sí mismos como niños que resuelven efectivamente sus problemas; así como niños autónomos, que pueden resolver estos problemas sin necesidad de pedir ayuda o esperar que otro lo haga por él. BarOn (1997) menciona que la comprensión de las emociones genera que los niños puedan prever y considerar distintas perspectivas, siendo capaces de elegir entre varias opciones, aumentando su flexibilidad y efectividad frente a los problemas generando que se adapten con más facilidad y de forma autónoma. Mientras que aquellos niños que no pueden anticiparse y son muy rígidos en sus pensamientos, presentan una mayor dificultad para adaptarse a los cambios y manejar el estrés.

Por último, el componente de manejo del estrés no se relaciona con ninguno de los factores de la resiliencia (soporte social y toma de decisiones). Esto puede deberse a que no es necesario manejar adecuadamente el estrés para tener un buen soporte social y tampoco es el único factor importante al momento de tomar decisiones. La resistencia y recuperación de una situación estresante depende mucho de otras personas y otros sistemas de influencia (Anthony y Cohler, 1987).

En cuanto al tercer y cuarto objetivo, que fue comparar las puntuaciones de las variables de estudio según el sexo, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al componente interpersonal ( $r = .37$ ), en la inteligencia emocional total ( $r = .26$ ), en el soporte social ( $r = .35$ ), en la resiliencia total ( $r = .34$ ) y en la toma de decisiones ( $r = .19$ ), aunque este último presentó un tamaño del efecto nulo (Ferguson, 2009). Siendo las mujeres quienes presentaron puntuaciones mayores en todas las variables mencionadas.

Debido a esto se puede mencionar que las mujeres entre 10 y 11 años de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana tienen mejores relaciones interpersonales que los varones, saben escuchar,

comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Además, tienen un nivel más alto de inteligencia emocional que los varones. En una investigación realizada por Fernández-Berrocal y Extremera (2004) se evidencia que las mujeres tienen mayores habilidades que los varones para comprender las emociones. Asimismo, establecen un mejor soporte social y toman mejores decisiones que los varones, presentando una mayor capacidad de resiliencia que ellos. Esto se puede evidenciar también en el estudio de De la Vega (2011), en donde se obtiene que las mujeres desarrollan niveles más altos de inteligencia emocional y resiliencia.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se puede resaltar el tamaño de la muestra (153 participantes), así como la utilización de un muestreo no probabilístico por dificultades de acceso a la población, por lo que sugiere tomar los resultados con cautela, y características que limitan también la generalización de los resultados obtenidos en la investigación. Por último, los niños evaluados presentan características específicas como el pertenecer a escuelas públicas de Lima, tener 10 y 11 años y pertenecer al quinto y sexto grado de primaria, por lo que los hallazgos solo podrían generalizarse a una población con características similares. Otra limitación de la investigación es que pueden existir dificultades en cuánto a la comprensión de lectura en los niños de 10 y 11 años de las instituciones estatales, ya que a algunos de ellos se les tuvo que explicar el significado de algunas palabras, así como la posible deseabilidad social en los participantes, es probable que algunas respuestas hayan sido marcadas para resaltar características positivas en ellos. Por último, una limitación importante de la investigación es que el inventario de resiliencia no reportaba evidencia de validez de la estructura interna, a pesar de ser utilizado desde hace más de 10 años y en varios países, es por ello que se evaluó sus propiedades psicométricas en el presente estudio. Sin embargo, debido a que el tamaño de la muestra no alcanzó una cantidad de participantes que vaya acorde a lo sugerido por algunos autores, como Nunnally (1978), para realizar el análisis factorial, los resultados de dicho análisis también deben ser interpretados con cautela.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones señaladas, la presente investigación brinda un importante aporte teórico para comprender la relación entre la resiliencia y la inteligencia emocional, siendo esta última una característica susceptible de ser desarrollada y que puede asentar las bases para el desarrollo de la primera. Asimismo, la presente investigación también supone un importante aporte metodológico al ser una primera aproximación para el análisis de las propiedades psicométricas del Inventario de Resiliencia de Salgado (2005), sobre todo respecto a sus evidencias de validez. Por último, se pretende una invitación a la realización de investigaciones similares, tal vez con muestra más grandes, para poder generalizar los resultados.



## CONCLUSIONES

En base a los resultados previamente expuestos, se puede llegar a las siguientes conclusiones en niños de 10 y 11 años de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana:

- Existe una relación positiva significativa entre la Inteligencia emocional y Resiliencia.
- Existe una relación positiva significativa entre el componente interpersonal de la inteligencia emocional y los factores soporte social y toma de decisiones de la resiliencia.
- Existe una relación significativa y positiva entre el componente intrapersonal de la inteligencia emocional y el factor soporte social de la resiliencia.
- Existe una relación significativa y positiva entre el componente de adaptabilidad de la inteligencia emocional y el factor toma de decisiones de la resiliencia.
- El componente manejo del estrés no se relaciona con ningún factor de la resiliencia.
- Existen diferencias significativas según el sexo en el componente interpersonal de la Inteligencia emocional, evidenciando que las mujeres mantienen mejores relaciones interpersonales que los varones, saben escuchar y son capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Existen diferencias significativas según el sexo en la Inteligencia emocional total, siendo las mujeres quienes presentan mayores puntuaciones que los varones.
- Existen diferencias significativas según el sexo en el factor soporte social de la resiliencia, evidenciando que las presentan mayor soporte social que los varones.
- Existen diferencias significativas según el sexo en la Resiliencia total, siendo las mujeres quienes presentan mayores puntuaciones que los varones.

Respecto a las propiedades psicométricas:

- En cuanto al inventario de inteligencia emocional, se obtuvo evidencias de validez relacionadas a la estructura interna de la prueba hallándose una estructura factorial de 4 factores, similar a la originalmente planteada.

- En cuanto al inventario de resiliencia, se halló una estructura factorial de dos dimensiones y de 11 ítems en total lo cual difiere de la estructura propuesta originalmente.
- Respecto a la confiabilidad de las puntuaciones de ambas pruebas se obtuvo coeficientes omega superiores al mínimo recomendado de .65, tanto para las escalas globales como para sus subdimensiones.



## RECOMENDACIONES

### **A las instituciones educativas:**

- Trabajar de manera transversal, es decir, desde todas las áreas académicas, la inteligencia emocional en los centros educativos, para que los niños tengan mayores habilidades emocionales y puedan ser más resilientes frente a las adversidades que se les presenten.
- Diseñar y aplicar programas de inteligencia emocional orientados al contexto en el que se desenvuelven los niños, y así generar una mayor capacidad de resiliencia.
- Diseñar y aplicar programas de inteligencia emocional para los maestros, para que de esta manera ellos puedan enseñar habilidades que ponen en práctica y no solo se enseñe la teoría al respecto.
- Diseñar charlas y programas orientados a los padres de familia, en donde se resalte la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en niños. La familia es el vínculo primario y tiene como tarea reforzar las habilidades emocionales que se aprenderán en la escuela para obtener mejores resultados.

### **A las próximas investigaciones:**

- Utilizar el inventario Ice BarOn en muestras similares, ya que cuenta con evidencias de confiabilidad y validez.
- Re-evaluar las propiedades psicométricas del inventario de resiliencia en muestras mayores.
- Ampliar la muestra para comprobar si con una mayor cantidad de niños se siguen obteniendo los mismos resultados
- Incluir instituciones educativas privadas para poder establecer una comparación según el estrato socio-económico de ambas poblaciones
- Realizar investigaciones sobre la inteligencia emocional y resiliencia en los adolescentes de instituciones educativas estatales.

- Realizar investigaciones acerca de cómo influye la inteligencia emocional que tienen los maestros de las instituciones educativas estatales en el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos





## REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, D.C.: AERA.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. (1987). *The invulnerable child*. NY: The Guilford Press.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: a proactive approach. *Professional psychology: research and practice*, 36(3), 238. doi: 10.1037/0735-7028.36.3.238
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(1), 39-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4400604>
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395-1405. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.014>
- Badilla, L. (2003). Para comprender el concepto de resiliencia. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (8), 22-29. Recuperado de <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/229>
- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: a demonstration using Factor. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(5), 1-15. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=19&n=5>
- BarOn, R. (1997). Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. In 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.

- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 18*(6), 1–13. Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v18n6.pdf>
- Caruso, D., Mayer, J., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional Intelligence to personality. *Journal of personality assessment, 79*(2), 306-320. doi: 10.1207/S15327752JPA7902\_12
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334. Recuperado de [https://www.psychometricsociety.org/sites/default/files/cronbach\\_citation\\_classic\\_alpha.pdf](https://www.psychometricsociety.org/sites/default/files/cronbach_citation_classic_alpha.pdf)
- Colop, V. (2011). *Relación entre inteligencia emocional y resiliencia*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- De la Vega, J. F. (2011). *La resiliencia y sus componentes como indicadores de inteligencia emocional*. México: Instituto de tecnológico de estudios superiores de Monterrey
- Denham, S. A., Cook, M., & Zoller, D. (1992). Baby looks very sad: implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of development Psychology, 10*(3), 301-315. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1992.tb00579.x>

- Domínguez, S. A. (2014) ¿Matrices policóricas, tetracóricas o matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39-48. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/6357>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Development Psychology*, 23(1), 132-139. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-445. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1513625/>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S., y Del Rey, R. (2012). Inteligencia Emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169-181. Recuperado de <https://strathprints.strath.ac.uk/36435/>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180617822001>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Ferguson, C. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. doi:10.1037/a0015808

- Ferguson, D. M., & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(3), 281-292. doi:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01405.x
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, 72-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709511>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004) El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302357&orden=128191&info=link>
- Fernández Berrocal, P., y Mestre, J. M. (2007) *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Fernandez Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf)
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE.
- Fonagy, P., Steele, M., Higgitt, A., & Target, M. (1997). The Emanuel Miller Memorial Lecture, 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 281-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01160.x>
- Gaskin, C. J., & Happell, B. (2013). On exploratory factor analysis: A review of recent evidence, an assessment of current practice, and recommendations for future use. *International Journal of Nursing Studies*, 51(3), 511-521. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2013.10.005
- González, M., y Landero, R. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 12(1), 45-61. Recuperado de

[http://www.psy.cmu.edu/~scohen/Gonzalez\\_Ramirez\\_2008\\_articlePSStranslation.pdf](http://www.psy.cmu.edu/~scohen/Gonzalez_Ramirez_2008_articlePSStranslation.pdf).

González, C., Ampudia, A., y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836008>

Grossman, J. B., & Tierney, J. P. (1998). Does mentoring work? An impact study of the big brothers big sisters program. *Evaluation Review*, 22(3), 403-426. <http://dx.doi.org/10.1177/0193841X9802200304>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291575>

Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Alvarez, C. (1996). *Resiliencia: Construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM

Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia Resiliencia*. Washington D. C.: Oficina Panamericana de la Salud

Kotliarenco, M. A., y Dueñas, V. (1992). *Vulnerabilidad versus resilience: Una propuesta de acción educativa*. Chile: Derecho a la Infancia.

Kuipier, N., Grimshaw, M., Leite, C., & Kirsch, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological wellbeing. *Humor*, 17(1-2), 135-168. <http://dx.doi.org/10.1515/humr.2004.002>

Lan, L., & Lian, Z. (2010). Application of statistical power analysis-How to determine the right sample size in human health, confort and productivity research. *Building and Environment*, 45(5), 1202-1213. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2009.11.002>

Lara, E., Martínez, C., Pandolfi, M., Penroz, K., y Díaz, F. (2000). *Resiliencia: la esencia humana de la transformación frente a la adversidad*. Santiago de Chile:

Universidad de la Concepción. Recuperado de [http://www.apsique.com/tikiindex.php?page=delires\\_iliencia](http://www.apsique.com/tikiindex.php?page=delires_iliencia).

Lemos, V., Krumm, G., Gutierrez, M., y Arán, V. (2016). Desarrollo de una escala para evaluar recursos de personalidad asociados a la resiliencia infantil. *Acción Psicológica*, 13(2), 101-116. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17821>

Lopes, P., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. Walberg (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 76-93). Connecticut: Yale University

Lorenzo-Seva, U. (2013a). *How to report the percentage of explained common variance in exploratory factor analysis. Technical Report*. Department of Psychology, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado de [http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/documentation/Percentage\\_of\\_explained\\_common\\_variance.pdf](http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/documentation/Percentage_of_explained_common_variance.pdf)

Lorenzo-Seva, U. (2013b). *Why rotate my data using Promin? Technical Report*. Department of Psychology, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado de <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/documentation/whypromin.pdf>

Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: a method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 347-365. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327906MBR3403\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_3)

Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2015). Factor.10 [Software de computación]. Recuperado de <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/index.html>

Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología*, 24(1), 53-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829536003>

Maddi, S. R. (1998). Dispositional hardiness in health and effectiveness. En H.S. Friedman (ed.), *Encyclopedia of mental health* (pp. 145-160). San Diego, CA: Academic Press.

- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., & Pammenter, A. (1999). The hardy organization: Success by turning change to advantage. *Consulting Psychology Journal*, *51*, 117-124. <http://dx.doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.117>
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, *54*, 173-185. <http://dx.doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173>
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*. NY: Amacom.
- Martínez, A. (2015). *Importancia de la resiliencia e inteligencia emocional en el consumo de cocaína* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8693>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, *2*(4), 425-444. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227-238. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, *12*(2), 163-183. doi: 10.1023/A:1009093231445
- Milicic, N. (2013). *Educando a mis hijos con inteligencia emocional*. España: Aguilar.
- Ministerio de educación del Perú [MINEDU] (2014). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2014 en la educación básica*. Recuperado de [https://santaisabelhuancayo.files.wordpress.com/2015/07/material-parabtrabajo-tutorial.pdf?fbclid=IwAR3clP\\_9mlZAlSakU\\_YuYhyySO44dnKhm\\_pQFeDHccb hovFeYRO\\_BY9IgyY](https://santaisabelhuancayo.files.wordpress.com/2015/07/material-parabtrabajo-tutorial.pdf?fbclid=IwAR3clP_9mlZAlSakU_YuYhyySO44dnKhm_pQFeDHccb hovFeYRO_BY9IgyY)
- Ministerio de educación del Perú [MINEDU] (2018). La formación integral también debe abarcar las habilidades socioemocionales. *Prensa Minedu*. Recuperado de

[https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/19689-la-formacion-integral-tambien-debe-abarcar-las-habilidades-socioemocionales?fbclid=IwAR0bFHKIBtnZ-9cSTxVJrSvsTIJjYdtJFZVr57MbjxI\\_IB\\_3eZuzrVKKmB8](https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/19689-la-formacion-integral-tambien-debe-abarcar-las-habilidades-socioemocionales?fbclid=IwAR0bFHKIBtnZ-9cSTxVJrSvsTIJjYdtJFZVr57MbjxI_IB_3eZuzrVKKmB8)

- Morán, M. (2015). *Resiliencia en adolescentes y su relación con la inteligencia emocional* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España) Recuperada de [https://nanopdf.com/download/tfm-g-488pdf\\_pdf](https://nanopdf.com/download/tfm-g-488pdf_pdf)
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250302400102>
- Nunally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2 ed). New York: McGraw-Hill.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf)
- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
- Palomar, J., Matus, G. L., y Estrada, A. V. (2012). ¿De qué está hecha la resiliencia de pobres extremos del Centro de México? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 8, 59-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4624842>
- Panez, R. (2002). Bases teóricas del modelo peruano de promoción de resiliencia. En R. Panez y G. Silva (Eds.), *Por los caminos de la resiliencia: proyectos de promoción en infancia andina* (pp. 338-341). Lima: Panez y Silva Consultores.
- Park, H. S., Dailey, R. M., & Lemus, D. (2002). The use of exploratory Factor Analysis and Principal Components Analysis in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 562-577. <https://doi.org/10.1093/hcr/28.4.562>



- Pelton, K., Qoute, S., Diab, M., & Punamäki, R-L. (2014). Resilience among children in war: the role of multilevel social factors. *Traumatology*, 20(4), 232–240. <http://dx.doi.org/10.1037/h0099830>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/espanol/Art\\_28\\_756.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/espanol/Art_28_756.pdf).
- Pérez, E.R. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/download/5270/5433>
- Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P., Magyar, H. B., & Lo, B. C. (2014). Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open Journal of Social Sciences*, 2(11), 14-22. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.211003>
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, KolmogorovSmirnov, Lilliefors and Anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33. Recuperado de [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41431616/Power\\_comparisons\\_of\\_Shapiro-Wilk\\_Kolmog20160122-6350](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41431616/Power_comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmog20160122-6350)
- Reivich, K., & Schatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. NY: Broadway Books
- Richaud, M. C. (2007). Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención. En M. C. Richaud y M. Ison (comps.). *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina. Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 147-177). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

- Richaud, M. C. (2013). Contributions to the Study and Promotion of Resilience in Socially Vulnerable Children. *American Psychologist*, 68(8), 751-758. doi: 10.1037/a0034327
- Romero, C. E., y Saavedra, E. (2016). Impacto de un programa recreativo en la resiliencia de estudiantes de 7° grado de un colegio primario. *Liberabit*, 22(1), 43-56. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272016000100004](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000100004)
- Ros, A., Filella G., Ribes, R., y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. USA: Sage Publications.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M., & Rutter, M. (1992). *Developing minds: challenge and continuity across the life span*. Londres: Penguin Books.
- Saavedra, E. (2011). *La resiliencia desde una mirada post racionalista. Dos historias de vida*. Berlín: Editorial Académica Española.
- Sagie, A. (1994). Assessing achievement motivation: construction and application of a new scale using Elizur's multifaceted approach. *Journal of Psychology*, 128(1), 51-61. doi: 10.1080/00223980.1994.9712711
- Salgado, C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100006)

- Salguero, J. M., y Iruarrizaga, I. (2006) Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 207-221. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf52emocionabilidad\\_negativa.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf52emocionabilidad_negativa.pdf)
- Salovey, P., & Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence and Everyday Life* (pp. 168-184). NY: Psychology Press.
- Sánchez, T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J.M. (2008). ¿Es las inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924011>
- Secombe, K. (2000). Families in poverty in the 1990s: Trends, causes, consequences and lessons learned. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1094-1113. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01094.x>
- Secombe, K. (2002). “Beating the odds” versus “changing the odds”: poverty, resilience, and family policy. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 384-394. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00384.x>
- Sobstad, N. (1995). *Child resilience and religion in relation to humour theory and practice*. Ginebra: International Catholic Child Bureau.
- Solís, A., y Montoya, J. (2007). Proceso de adaptación de personas costarricenses menores de edad ubicadas en adopción en España. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 111-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/798/79810111/>

- Sluyter, D., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. NY: Basic Books.
- Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 2. doi: 10.1207/s15374424jccp3304\_10
- Stegeman, A., & Lam, T. T. T. (2014). Three-mode factor analysis by means of Candecomp/ Parafac. *Psychometrika*, 79(3), 426-443. Recuperado de [http://www.rug.nl/research/portal/files/15831195/Chapter\\_4.pdf](http://www.rug.nl/research/portal/files/15831195/Chapter_4.pdf)
- Tapia, A., Tarragona, M., y González, M. T. (2012). *Psicología Positiva: Definición, los pilares de la felicidad, beneficios de las emociones positivas, las personas sanas*. México: Trillas
- Tomás-Sábado, J., Limonero., J., y Aradilla, A. (2008). Inteligencia emocional, ansiedad general y ansiedad ante la muerte en estudiantes de Psicología. *Interpsiquis*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/262675637\\_Inteligencia\\_emocional\\_an\\_siedad\\_general\\_y\\_ansiedad\\_ante\\_la\\_muerte\\_en\\_estudiantes\\_de\\_Psicologia](https://www.researchgate.net/publication/262675637_Inteligencia_emocional_an_siedad_general_y_ansiedad_ante_la_muerte_en_estudiantes_de_Psicologia)
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario BarOn ICE:NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>
- Vanistendael, S. (1995). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: International Catholic Child Bureau.
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios*

*pedagógicos*, 39(2), 355-366. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529673021>

Ventura-León, J. L., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 624-627. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>

Villareal, M., Sánchez, J., Veiga, F., y Moral, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescente mexicanos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>

Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-178. Recuperado de [https://sapibg.org/download/1054-wagnild\\_1993\\_resilience\\_scale\\_2.pdf](https://sapibg.org/download/1054-wagnild_1993_resilience_scale_2.pdf).

Welch, S., & Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: techniques and applications*. Nevada: Dorsey Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGraw Hill.

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. En J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early childhood Intervention* (pp. 115-132). NY: Cambridge University Press.

Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-85. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. NY: Villard Books.

Wolkow, K. E., & Ferguson, H. B. (2001). Community factors in the development of resiliency: considerations and future directions. *Community Mental Health Journal*, 37(6), 489-497. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1017574028567>



## **APÉNDICE**

## **Permiso formal para el uso del instrumento de inteligencia emocional**

Estimada Chiara Pedraglio,

Te concedo el permiso para utilizar la versión adaptada ICE-NA para fines de Investigación,

Te saludad cordialmente:

Dra. Nelly Ugarriza



# Inventario Inteligencia Emocional

## INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - Abreviado

Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila

### INSTRUCCIONES

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

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Casi siempre
4. Siempre

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



	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
2. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
8. Peleo con la gente.	1	2	3	4
9. Tengo mal genio.	1	2	3	4
10. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11. Nada me molesta.	1	2	3	4
12. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
13. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
15. Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
16. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
17. Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
18. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
19. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
20. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21. Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4

22. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
24. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
25. No tengo días malos.	1	2	3	4
26. Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
27. Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
28. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
29. Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
30. Se cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	1	2	3	4



## Permiso Formal para el uso del inventario de resiliencia

Hola Chiara:

Con mucho gusto te autorizo a que uses el inventario que construí.

Solo te pido que en las partes que correspondan de tu investigación, coloques la fuente respectiva, es decir, mi autoría.

Te envío los archivos del libro en donde está toda la información del instrumento,

 [inventario de resiliencia part 3de3.pdf](#)

 [inventario de resiliencia part 1de3.pdf](#)

 [inventario de resiliencia part 2de3.pdf](#)

Bendiciones y éxitos,

Cecilia

# Inventario Resiliencia

## VERSION FINAL DEL INVENTARIO DE FACTORES PERSONALES DE RESILIENCIA

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Lugar de Nacimiento: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_

### Instrucciones:

A continuación encontrarás algunas preguntas sobre la manera como te sientes, piensas y te comportas. Después de cada pregunta responderás SI, si es como te sientes, piensas y te comportas, y responderás NO cuando la pregunta no diga como te sientes, piensas y te comportas.

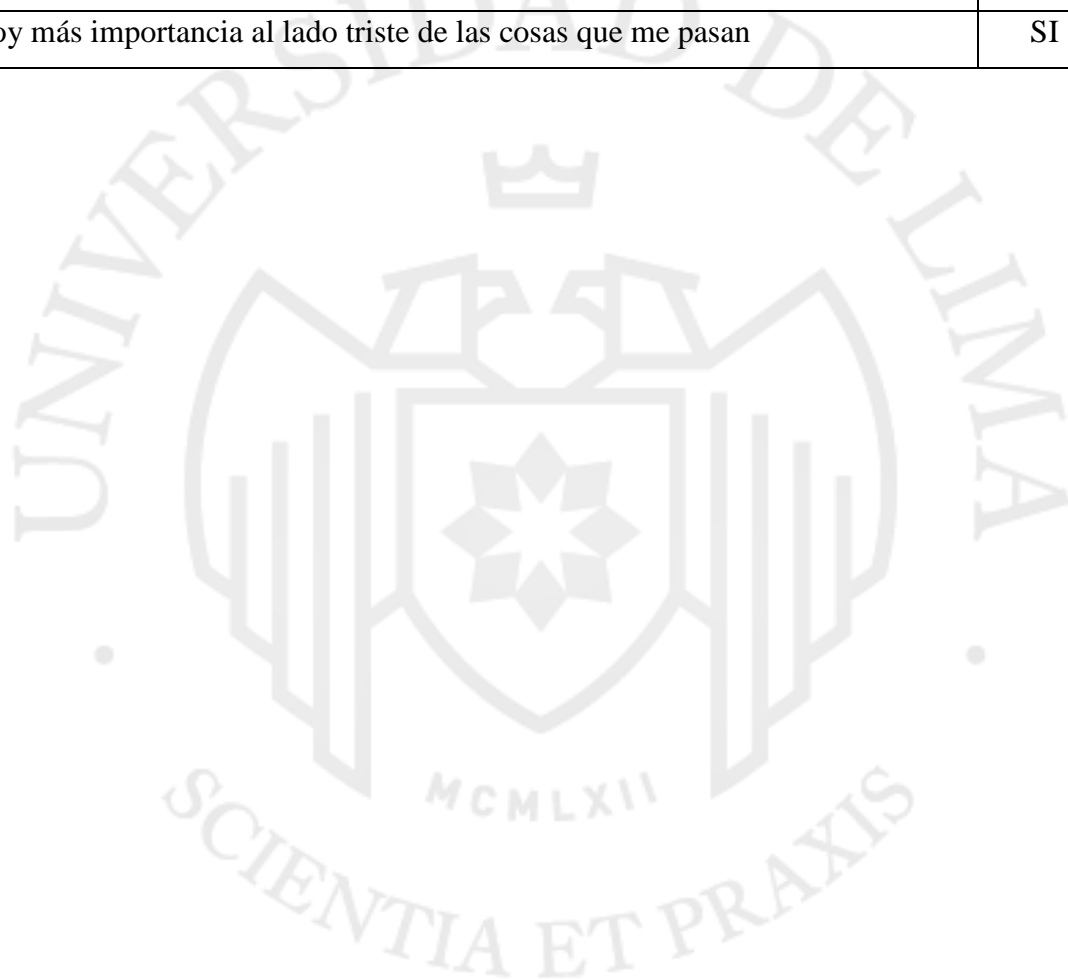
Contesta a todas las preguntas, aunque alguna te sea difícil de responder, pero no marque SI y NO a la vez.

No hay respuestas buenas ni malas, por eso trata de ser totalmente sincera, ya que nadie va a conocer tus respuestas.

1. Tengo personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren	SI	NO
2. Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi amor	SI	NO
3. Me cuesta mucho entender los sentimientos de los demás	SI	NO
4. Sé como ayudar a alguien que está triste	SI	NO
5. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos	SI	NO
6. Puedo buscar maneras de resolver mis problemas	SI	NO
7. Trato de mantener el buen ánimo la mayor parte del tiempo	SI	NO
8. Me gusta reírme de los problemas que tengo	SI	NO
9. Cuando tengo un problema hago cosas nuevas para poder solucionarlo	SI	NO

10. Me gusta imaginar formas en la naturaleza, por ejemplo le doy formas a las nubes	SI	NO
11. Soy una persona por la que otros sienten aprecio y cariño	SI	NO
12. Puedo equivocarme o hacer travesuras sin perder el amor de mis padres	SI	NO
13. Ayudo a mis compañeros cuando puedo	SI	NO
14. Aunque tenga ganas, puedo evitar hacer algo peligroso o que no está bien	SI	NO
15. Me doy cuenta cuando hay peligro y trato de prevenirlo	SI	NO
16. Me gusta estar siempre alegre a pesar de las dificultades que pueda tener	SI	NO
17. Le encuentro el lado chistoso a las cosas malas que me pasan	SI	NO
18. Me gusta imaginar situaciones nuevas, como por ejemplo estar en la Luna	SI	NO
19. Me gusta cambiar las historias o cuentos, con cosas que a mí se me ocurren	SI	NO
20. Aunque me sienta triste o esté molesto, los demás me siguen queriendo	SI	NO
21. Soy feliz	SI	NO
22. Me entristece ver sufrir a la gente	SI	NO
23. Trato de no herir los sentimientos de los demás	SI	NO
24. Puedo resolver problemas propios de mi edad	SI	NO
25. Puedo tomar decisiones con facilidad	SI	NO
26. Me es fácil reírme aún en los momentos más feos y tristes de mi vida	SI	NO
27. Me gusta reírme de los defectos de los demás	SI	NO
28. Ante situaciones difíciles, encuentro nuevas soluciones con rapidez y facilidad	SI	NO
29. Me gusta que las cosas se hagan como siempre	SI	NO
30. Es difícil que me vaya bien, porque no soy bueno ni inteligente	SI	NO
31. Me doy por vencido fácilmente ante cualquier dificultad	SI	NO
32. Cuando una persona tiene algún defecto me burlo de ella	SI	NO
33. Yo pienso que cada quien debe salir de su problema como pueda	SI	NO
34. Prefiero que me digan lo que debo hacer	SI	NO
35. Me gusta seguir más las ideas de los demás, que mis propias ideas	SI	NO
36. Estoy de mal humor casi todo el tiempo	SI	NO
37. Generalmente no me río	SI	NO
38. Me cuesta trabajo imaginar situaciones nuevas	SI	NO
39. Cuando hay problemas o dificultades, no se me ocurre nada para poder resolverlos	SI	NO

40. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy	SI	NO
41. Tengo una mala opinión de mi mismo	SI	NO
42. Sé cuando un amigo está alegre	SI	NO
43. Me fastidia tener que escuchar a los demás	SI	NO
44. Me interesa poco lo que puede sucederle a los demás	SI	NO
45. Me gusta que los demás tomen las decisiones por mi	SI	NO
46. Me siento culpable de los problemas que hay en mi casa	SI	NO
47. Con tantos problemas que tengo, casi nada me hace réfr	SI	NO
48. Le doy más importancia al lado triste de las cosas que me pasan	SI	NO



# Consentimiento Informado

## Consentimiento informado para la Directora de la institución

Yo, \_\_\_\_\_, Directora del Colegio \_\_\_\_\_, autorizo la aplicación de una evaluación psicológica que será realizada por el alumna Chiara Pedraglio con código 20110948 de la Carrera de Psicología de la Universidad de Lima. La evaluación se realizará como parte del curso Seminario II. La alumna se encuentra bajo la supervisión de la profesora Liz Pajares.

- Esta evaluación implicará una sesión de revisión de la historia clínica para consignar los datos de los niños.
- Se considerará 2 a 3 sesiones de acuerdo a las necesidades del caso.
- La aplicación de los instrumentos de evaluación no resultarán perjudiciales a la integridad del evaluado(a).
- El (la) alumno(a) se compromete a no revelar la identidad del evaluado en ningún momento del proceso, ni después de este.
- Los resultados de las pruebas serán discutidos en las clases correspondientes con fines de aprendizaje, manteniendo siempre el anonimato del evaluado(a).
- El (la) alumno(a) se compromete a dar una información oral al director(a) o especialistas de la institución, una vez terminado el proceso de evaluación.
- Es importante para la formación del alumno (a) culminar con el proceso de la evaluación y la devolución oral de los resultados; sin embargo, el evaluado (a) podrán retirarse del proceso aún comenzada la evaluación si lo desea, previa comunicación con el alumno (a), para que éste no se perjudique.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, el (la) evaluado(a) puede contactarse con el profesora Liz Pajares al teléfono 4376767 anexo 35050 ó 35001.

Lima, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2017

\_\_\_\_\_  
Firma