

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología



**RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN ADOLESCENTES DE DOS ESCUELAS
PÚBLICAS DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Cristina Mendiola Arrisueño

Código 20110777

Asesor

Cecilia Mendoza Barrenechea

Lima – Perú

Agosto de 2019



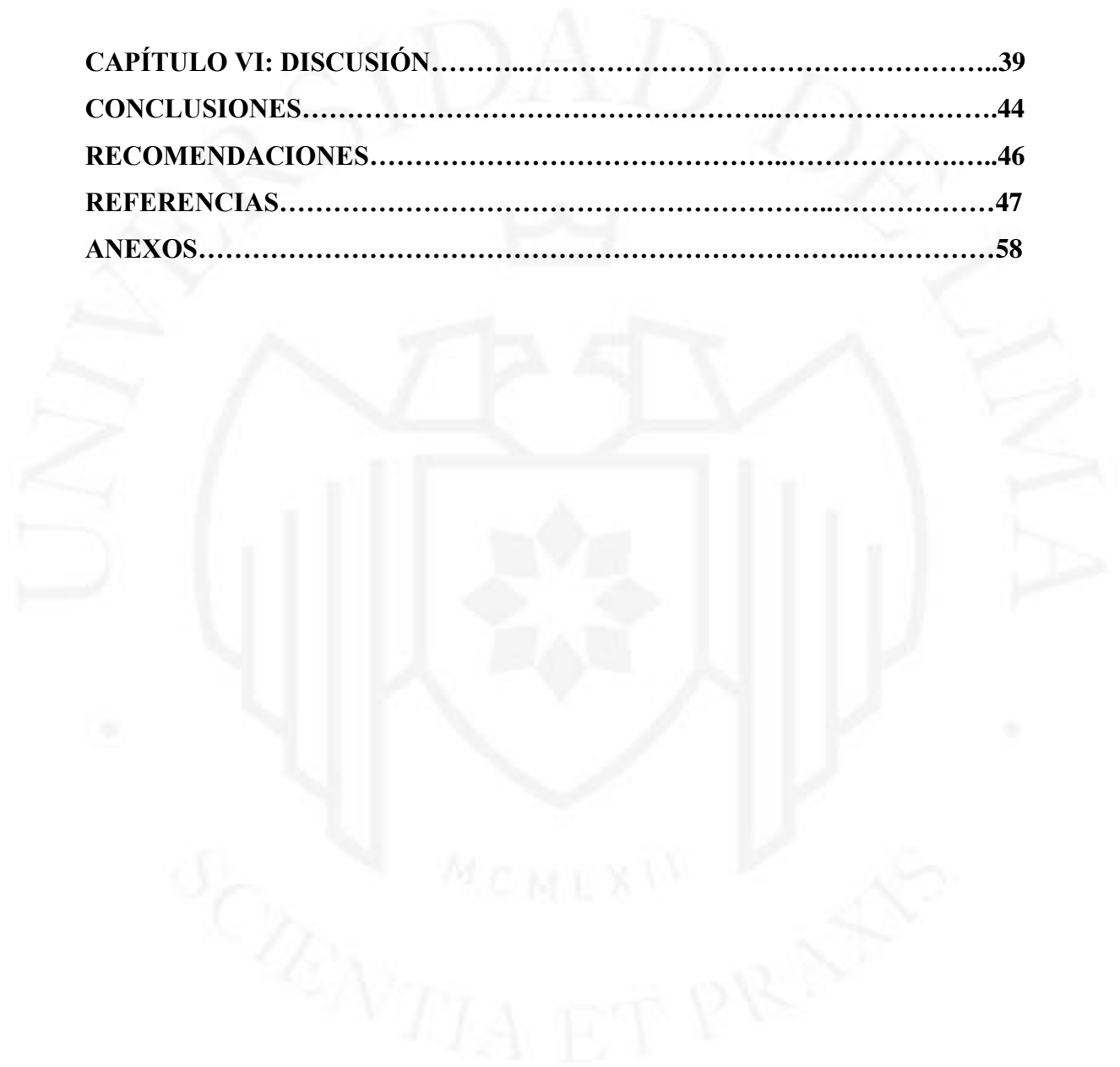


**Relationship between Emotional Intelligence and
Psychological Wellbeing in Adolescents of two
public schools in Metropolitan Lima**

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|-------------|
| RESUMEN..... | VIII |
| ABSTRACT..... | IX |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 1 |
| 1.1 Descripción del problema..... | 1 |
| 1.2 Justificación y relevancia..... | 5 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 8 |
| 2.1 Inteligencia Emocional..... | 8 |
| 2.1.1 Modelo de Mayer y Salovey..... | 9 |
| 2.1.2 Modelo de BarOn..... | 10 |
| 2.1.3 Variables donde influye la inteligencia emocional..... | 12 |
| 2.2 Bienestar psicológico..... | 13 |
| 2.2.1 Modelo de Carol Ryff..... | 15 |
| 2.3 Relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico..... | 16 |
| CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES..... | 19 |
| 3.1 Objetivo(s)..... | 19 |
| 3.2 Hipótesis..... | 19 |
| 3.3 Definición de variables..... | 19 |
| CAPÍTULO IV: MÉTODO..... | 21 |
| 4.1 Tipo y diseño de investigación..... | 21 |
| 4.2 Participantes..... | 21 |
| 4.3 Técnicas de recolección de datos..... | 22 |
| 4.3.1 Inventario del Cociente Emocional de BarOn ICE..... | 23 |
| 4.3.2 Escala de bienestar psicológico | 24 |
| 4.4 Procedimiento de recolección de datos..... | 27 |
| CAPÍTULO V: RESULTADOS..... | 28 |

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| 5.1 Análisis Psicométricos | 28 |
| 5.1.1 Evidencias de validez..... | 28 |
| 5.2 Evidencias de confiabilidad..... | 32 |
| 5.3 Descriptivos..... | 35 |
| 5.4 Estadísticos inferenciales | 36 |
| CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN..... | 39 |
| CONCLUSIONES..... | 44 |
| RECOMENDACIONES..... | 46 |
| REFERENCIAS..... | 47 |
| ANEXOS..... | 58 |



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 4.1 Estadísticos descriptivos de la población en relación al sexo y edad..... | 30 |
| Tabla 4.2 Estadísticos descriptivos de la población en relación al grado y colegio..... | 30 |
| Tabla 5.1 Cargas factoriales y comunalidades de la Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS-J | 37 |
| Tabla 5.2 Cargas factoriales y comunalidades del Inventario de cociente emocional de BarOn..... | 38 |
| Tabla 5.3 Cargas factoriales y comunalidades del Inventario de cociente emocional de BarOn..... | 39 |
| Tabla 5.4 Estadísticas de fiabilidad de la prueba BarOn y BIEPS..... | 40 |
| Tabla 5.5 Evidencias de correlación ítem- test del factor Intrapersonal del Inventario de cociente emocional de BarOn..... | 41 |
| Tabla 5.6 Evidencias de correlación ítem- test del factor Interpersonal del Inventario de cociente emocional de BarOn..... | 41 |
| Tabla 5.7 Evidencias de correlación ítem- test del factor Manejo del estrés del Inventario de cociente emocional de BarOn..... | 42 |
| Tabla 5.8 Evidencias de correlación ítem- test de la Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS-J | 42 |
| Tabla 5.9 Estadísticos descriptivos de los puntajes de ambas pruebas..... | 43 |
| Tabla 5.10 Prueba de normalidad de Shapiro- Wilk..... | 44 |
| Tabla 5.11 Estadísticos inferenciales: correlación de Spearman..... | 45 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo 1: Ficha demográfica | 68 |
| Anexo 2: Protocolo de evaluación..... | 69 |
| Anexo 3: Permiso de Escala de Bienestar psicológico BIEPS- J..... | 73 |
| Anexo 4: Permiso de Inventario de Cociente Emocional de BarOn..... | 74 |
| Anexo 5: Consentimiento Informado | 75 |
| Anexo 6: Cronograma | 76 |
| Anexo 7: Presupuesto..... | 77 |



RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en adolescentes entre los 13 y 17 años que cursan entre tercero y quinto de secundaria de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana. La muestra estuvo constituida por 177 estudiantes que cursan entre tercero y quinto de media. Estos fueron seleccionados a través de un muestro no probabilístico. Para medir las variables de estudio se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron y la Escala de Bienestar Psicológico para Jóvenes BIEPS- J. Se obtuvo como resultado que existe una relación estadísticamente significativa ($r_s = .38, p < .001$) entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. Esto indica la importancia de desarrollar desde edades tempranas habilidades emocionales, personales e interpersonales que se relacionan con nuestra habilidad general para afrontar las demandas del medio ambiente, y con el grado de satisfacción con lo que uno ha hecho, hace o puede hacer, y que le lleva a alcanzar su verdadero potencial (Casullo et al., 2002).

Palabras clave: inteligencia emocional, bienestar psicológico, adolescentes

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between emotional intelligence and psychological well-being in adolescents between the ages of 13 and 17 who are between third and fifth year of high school in two public schools in Metropolitan Lima. The sample consisted of 177 students who attend between third and fifth on average. These were selected through a non-probabilistic sample. To measure the study variables, the Baron Emotional Intelligence Inventory and the Psychological Wellbeing Scale for Young BIEPS-J were applied. It was obtained as a result that there is a statistically significant relationship ($r_s = .38, p < .001$) between Emotional intelligence and psychological well-being. This indicates the importance of developing emotional, personal and interpersonal skills from an early age that relate to our general ability to meet the demands of the environment, which is related to the person's perception of their achievements, the degree of satisfaction with what he has done, does or can do, that leads to rich their true potential (Casullo et al., 2002).

Keywords: emotional intelligence, psychological well-being, adolescents

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

La inteligencia emocional es un término reciente de la psicología comparado con muchos otros conceptos desarrollados en esta ciencia. En 1980 se empezó a hablar de diferentes tipos de inteligencias, entre ellas la emocional. Además, diversos científicos comenzaron a investigar sobre cómo nuestras emociones interactúan con los procesos cognitivos (Salovey y Mayer, 1990).

A partir de ese momento, la inteligencia emocional fue cobrando cada vez más importancia, por lo que diversos autores plantearon sus propias definiciones y teorías. Se podría decir que la inteligencia emocional es la habilidad para prestar atención a nuestras propias emociones y la capacidad para utilizar este conocimiento para mejorar nuestros pensamientos y comportamientos (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Durante los últimos siglos, en las escuelas tradicionales se consideraba a un niño inteligente cuando lograba dominar las lenguas clásicas y las matemáticas; sin embargo, esta idea fue cambiando y se consideró al niño inteligente si obtenía altos puntajes en los test de inteligencia (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002). El cociente intelectual (CI) se ha vuelto el referente de esta idea y se sustenta con la relación que existe entre el CI del niño y su rendimiento académico, siendo que a mayor coeficiente intelectual, mejor rendimiento y mayores calificaciones (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002).

Esta percepción ha cambiado debido a dos grandes razones. La primera parte del supuesto de que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Se sabe que los profesionales más reconocidos y exitosos no son necesariamente de los primeros puestos de su promoción, más bien lo son los que aprendieron a conocer y regular sus emociones de manera apropiada y los que cultivaron buenas relaciones con los demás (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002). La segunda razón parte del supuesto de que la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. Es decir, la inteligencia o el coeficiente intelectual no provee la felicidad con nuestra pareja ni con nuestros hijos ni que tengamos más y mejores amigos. Además, no aporta a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental. Son otras habilidades

emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional, así como de nuestro ajuste social y relacional (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002).

Tsirigotis (2016) menciona que el constructo de inteligencia emocional se formó como resultado de un intento de responder a la pregunta de por qué algunas personas son mejores que otras para mantener un bienestar psicológico. Durante mucho tiempo, los estudios sobre inteligencia estuvieron dominados por la inteligencia cognitiva, aunque llama la atención el hecho de que las personas que tienen un alto coeficiente intelectual no siempre son eficientes para hacer frente a las tareas de la vida cotidiana y psicológica, mientras que otras personas con un coeficiente intelectual más bajo, salen muy bien en estas mismas tareas.

Las diferencias en la inteligencia emocional podrían ser las responsables de las discordancias entre la inteligencia cognitiva y el funcionamiento social, por lo que ya no tendría mucho sentido el ideal exclusivo de la persona inteligente tomando en cuenta solo su capacidad cognitiva, es por ello que surge el concepto de inteligencia emocional como una alternativa a la visión clásica (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002).

El Ministerio de Educación del Perú (2016) propone que los niños y adolescentes peruanos necesitan aprender a lo largo de su vida escolar las competencias necesarias para poder desenvolverse en el país y afrontar los desafíos que actualmente, el mundo plantea a su vida personal, social, laboral e intelectual. Es por ello, que se exige a las actuales generaciones lograr ocho aprendizajes fundamentales. Entre ellos se encuentra el aprender a actuar e interactuar con otros expresando autoestima y autonomía, aprovechar las oportunidades que se les pueda presentar mostrando emprendimiento; cuidar el propio cuerpo a través de la actividad física y adecuadas prácticas de salud y nutrición; ejercer su ciudadanía demostrando que saben convivir, participar y desenvolverse con responsabilidad por el bien común. Del mismo modo, es necesario desarrollar competencias que faciliten comprender el presente desde un enfoque histórico, espacial, ambiental y económico. Además, deben aprender a comunicarse eficazmente a través de diversos lenguajes, a expresarse artísticamente y a usar la ciencia y matemáticas en la vida diaria. (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016).

Como se puede ver, varios de estos aprendizajes se relacionan con la inteligencia emocional, que a pesar de que ha tomado mayor importancia en los últimos años y que,

actualmente se habla de lo relevante que es desarrollarla para lograr el éxito en diferentes ámbitos de la vida, surgiendo muchas escuelas nuevas con esta perspectiva y manera de ver la educación, todavía la gran mayoría le dan prioridad al aprendizaje de habilidades cognitivas, pues no existen cursos o planes de acción dentro de la currícula de la escuela que incluye enseñar y desarrollar esta habilidad en los niños. Esto se puede deber a que las mediciones del aprendizaje del niño a nivel nacional propuestas por el Ministerio de Educación son a través de la evaluación censal, la cual se aplica todos los años a nivel público y privado. (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016). Esta mide la competencia lectora y matemática; sin embargo, a conocimiento de la autora, no hay ningún indicador del desarrollo y progreso del niño a nivel individual y emocional.

Con respecto a su relación con el bienestar psicológico, diversos estudios (González, 2014; Ferragut y Fierro, 2012; Prado, Villanueva y Górriz, 2018) han concluido que presentar una alta inteligencia emocional se relaciona con un alto bienestar psicológico y este influye y afecta el rendimiento académico. Del mismo modo, Ruiz-Aranda, Fernández- Berrocal, Cabello y Extremera (2006) proponen que la inteligencia emocional funciona como factor protector de conductas disruptivas o que no sean favorables para la salud como farmacodependencias, conducta sexual a temprana edad, conductas violentas y des adaptativas, impulsividad y la deserción escolar. En el periodo de la adolescencia, las personas están más vulnerables a cometer conductas de riesgo debido a que favorecen diferentes características propias de la edad como la sensación de invulnerabilidad, la necesidad y alto grado de experimentación, la susceptibilidad a la influencia y presión de sus contemporáneos, la necesidad de conformidad y de pertenecer a un grupo social, necesidad de transgresión en el proceso de autonomía y reafirmación de la identidad, y el déficit para postergar, planificar y considerar consecuencias a futuro (Rosabal, Romero, Gaquín y Hernández, 2015)

Si bien la inteligencia emocional se ha identificado como un predictor de la salud mental, la investigación de Davis, Nowland y Qualter (2019) tuvo como objetivo examinar el impacto de la auto competencia emocional y las habilidades emocionales en el mantenimiento de la soledad y los síntomas depresivos durante 1 año en 213 niños entre los 9 y 11 años. Los resultados indican que las habilidades emocionales son importantes para predecir el mantenimiento de los síntomas depresivos y la soledad en

niños mayores de 1 año. Por otro lado, la auto competencia emocional es menos influyente y solo contribuye a la soledad a largo plazo en las niñas. Además, concluyeron que las deficiencias en la capacidad para percibir y comprender las emociones son predictivas de una sintomatología prolongada y las habilidades emocionales facilitan el pensamiento y el manejo de las emociones. Estos hallazgos indican que las intervenciones de inteligencia emocional adaptadas a grupos escolares “en riesgo” pueden ser útiles para reducir los perfiles específicos de los síntomas de internalización. Asimismo, los programas dirigidos a las habilidades emocionales pueden ser universalmente útiles para reducir la probabilidad de que los síntomas depresivos y la soledad se mantengan con el tiempo en la infancia media.

Estos descubrimientos apoyan la importancia de desarrollar las habilidades emocionales y sociales dentro de la escuela para contar con individuos plenos y preparados que logren ser parte de la sociedad y participar en ella de manera activa y asertiva (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004).

Por otro lado, el bienestar psicológico es un concepto que ha sido difícil de definir a lo largo de los años; diversos autores hablan sobre la complejidad de este término. Sin embargo, este es entendido como el desarrollo del verdadero potencial de cada uno (Ryff y Keyes, 1995). Del mismo modo, el bienestar psicológico toma como tema central el desarrollo de las capacidades y el crecimiento de cada uno, los cuales son los principales indicadores del funcionamiento positivo (Díaz, Rodríguez- Carvajal, Blanco, Moreno- Jiménez, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006). Además, está asociado a aumentar la satisfacción psicológica, ayuda a prevenir y a la recuperación de enfermedades físicas. Asimismo, se piensa que tiene una relación directa con la salud física, con el aumento de conductas saludables y con el buen afrontamiento a enfermedades y al estrés (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

La relación entre inteligencia emocional y bienestar se ha investigado en otros contextos como el de España y Colombia en adolescentes, obteniendo como resultados que existen correlaciones positivas entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional, lo cual va a influenciar en el logro de un adecuado rendimiento académico (Bermúdez, Alvares y Sánchez, 2003; Farragut y Fierro, 2012).

En conclusión, la capacidad para atender a nuestras emociones y poder manejar nuestros estados de ánimo, sobre todo los negativos, influye directamente sobre la salud psicológica. Esta habilidad se relaciona y afecta el rendimiento académico y las conductas que se podrían presentar (Fernández – Berrocal y Ruiz, 2008).

Como se puede evidenciar, se ha investigado la relación entre la inteligencia emocional y diferentes aspectos que pueden llevar a tener un adecuado bienestar psicológico. Sin embargo, no se encuentran investigaciones dentro de nuestro contexto cultural donde se haya trabajado la relación entre dicha inteligencia y el bienestar psicológico descrito por Ryff y Keyes (1995) en adolescentes. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo responder a la pregunta: ¿Existe una relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes entre los 13 y 17 años de Lima Metropolitana?

Con la finalidad de poder conocer la relación entre ambas variables, es preciso utilizar instrumentos cuantitativos y adaptados en el contexto a aplicar. Primero, se utilizará el Inventario de cociente emocional BarOn (I-CE) elaborado por BarOn y validado por Ugarriza y Pajares (2005) en el Perú. Dicho instrumento tiene un fundamento teórico sustentado en el modelo planteado por BarOn (1997, 2010). Con respecto al segundo instrumento a utilizar, este será la Escala de Bienestar Psicológico para Jóvenes (BIEPS-J) elaborada y validada por Casullo, et al. (2002) en el Perú. Este instrumento tiene un fundamento teórico sustentado en el modelo planteado por Ryff (1989).

Si bien las pruebas mencionadas previamente están estandarizadas, este proceso se ha realizado hace mucho tiempo, por lo que este estudio presenta interrogantes secundarias a las cuales debe responder:

¿Cuáles son las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna del Inventario de cociente emocional BarOn y de la Escala de Bienestar Psicológico para Jóvenes?

¿Cuáles son las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones derivadas de aplicar el Inventario de cociente emocional de BarOn y de la Escala de Bienestar Psicológico para Jóvenes?

1.2 Justificación y relevancia

Según el Ministerio de Salud del Perú (2015) el 70% de niños y jóvenes peruanos se han atendido en alguno de los 31 Centros de Salud Mental Comunitarios que se han implementado en los últimos dos años en diversas regiones del Perú. Los trastornos más frecuentes son los de índole emocional como la depresión o ansiedad, seguidos por problemas de conducta, de aprendizaje y del desarrollo.

Actualmente, en Lima, los episodios depresivos son los más frecuentes en los jóvenes. Siete de cada cien adolescentes presentan dicho diagnóstico, siendo más frecuente en el sexo femenino. Además, de cada cien adolescentes veinte reconocen presentar algún problema de salud mental. Sin embargo, solo ocho de estos veinte llegan a atenderse en los centros médicos. Esto se debe a que ellos creen que podrían superarlo solos, no saben dónde ir y/o presentan poca confianza. El motivo del limitado acceso se debe a las concepciones equivocadas sobre la naturaleza de los problemas de salud mental y su tratamiento (Arellano et al, 2013).

Estos trastornos pueden ser prevenidos mediante campañas, talleres, charlas de salud mental, tomando en cuenta a la persona desde muy temprana edad. Además, si no son abordados desde la infancia puede ocasionar un retraso en el desarrollo integral del niño, como también fracaso escolar o dificultades para socializar. Además, puede agravarse en la vida adulta llevándolo hasta el suicidio (Sausa, 2018).

Esta es una de las razones por la cual desarrollar la inteligencia emocional desde temprana edad ha cobrado mayor importancia en los últimos años. Esto se ha demostrado en el incremento de interés por investigar y desarrollar este concepto. Como se ha mencionado anteriormente, esta trae muchos beneficios. Entre estos, menor síntomas de ansiedad y depresión, mejores relaciones interpersonales, menos probabilidad de cometer conductas violentas, y hasta un mejor rendimiento académico (Fernández- Berrocal y Ruiz, 2008; Extremera y Fernández – Berrocal, 2004). Otros autores también mencionan que tener conciencia sobre las propias emociones, la auto confianza, la empatía y la gestión adecuada de las emociones mejoran la conducta e influye positivamente en el rendimiento académico (Goleman, 2008).

Relacionar la inteligencia emocional con el bienestar psicológico, traerá resultados empíricos los cuales no se han obtenido en el contexto en que nos desenvolvemos. Además, a partir de estos resultados, se podrá evidenciar la importancia de la relación entre contar con una adecuada inteligencia emocional y el bienestar psicológico. No solo para prevenir algún tipo de trastorno como se mencionó anteriormente, sino también para que la persona se valore y respete, que cuente con una adecuada autoestima, que presente relaciones positivas con otros, que sienta un apoyo social placentero; además de creer que controla su ambiente, de sentirse autónomo y conectado en su entorno, que impute sentido y propósito a su vida, así como que crea que se está relacionando como persona (Bilbao- Ramirez, 2008), pues bienestar psicológico no es solo la ausencia de síntomas negativos, si no involucra muchos aspectos más que se profundizarán en el marco teórico.

Esto hará reflexionar tanto a personas individuales como a instituciones educativas, para poner más énfasis en el desarrollo y educación de la inteligencia emocional para obtener un adecuado bienestar psicológico, y por ende, salud mental. Esto implica desde lo personal como enfocarse en desarrollar ciertas habilidades y capacidades emocionales como en lo educativo como llegar a implementar talleres dentro de la currícula escolar que trabajen aspectos emocionales.

De este modo, el Ministerio de Educación y las escuelas privadas tendrán datos que demuestren la importancia de desarrollar programas o talleres dentro del programa curricular para trabajar la inteligencia emocional en los niños y adolescentes, como sucede en otros países; los cuales han realizado programas que trabajan estas capacidades. Como resultados de estos programas se encontró que mejoran la atención y la memoria de trabajo como ayuda a prevenir la violencia, el acoso escolar, la drogadicción y mejora el clima de la escuela. Es decir, contar con estos programas dentro de la currícula de la escuela mejorará el desarrollo académico, personal y conductual (Goleman, 2008), dándole oportunidad a que el niño pueda desarrollar el verdadero potencial de cada uno; es decir contar con bienestar psicológico.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Inteligencia Emocional

Durante los años 80 diversos psicólogos expresaron la idea de inteligencias múltiples: estos son la inteligencia lógico matemática, la lingüística, la espacial, la quinestésica, la musical, y las que son de nuestro interés: la interpersonal y la intrapersonal (Gardner, 1983). Es allí donde se comenzó a tomar en cuenta cómo es que el manejo de nuestras emociones afecta tanto nuestro interior como las relaciones con las demás personas, por lo que fue considerada también como un tipo de inteligencia. Al mismo tiempo, investigaciones sobre las emociones y cómo interactuaban con nuestros pensamientos empezaron a cobrar mayor importancia. Rápidamente, empezó a aparecer artículos científicos sobre la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990).

En la década de los noventa el interés por estudiar la inteligencia emocional creció de manera rápida debido a que este concepto se volvió muy popular y los investigadores comenzaron a interesarse mucho sobre esta. El modelo de Goleman (1995) se basa en el desempeño del mundo corporativo, combinando la teoría de la inteligencia emocional con las investigaciones sobre las competencias que debería tener un trabajador modelo. Él menciona que la inteligencia emocional va a destacar en las capacidades blandas que se necesitan en algunas actividades y labores para tener éxito como por ejemplo la empatía, el trabajo en equipo, entre otros (Goleman, 2002).

Salovey y Mayer (1990) la definen como una parte de la inteligencia social que abarca la capacidad para comprender y controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de saber discriminar entre ellos y utilizar esta información para lograr conducir nuestros pensamientos y acciones.

Por otro lado, BarOn (2010), la define como un conjunto de habilidades y competencias que definen la manera en que las personas se entienden a sí mismos, comprenden a los demás, expresan sus emociones de manera asertiva y enfrentan las dificultades y demandas de la vida.

Existen cuatro grandes modelos sobre la inteligencia emocional, estos son: el modelo de Salovey y Mayer, el modelo de Reuven, el de BarOn y el de Goleman. Cada uno explica su propia concepción de lo que es la inteligencia emocional y los componentes que esta incluye. En esta investigación nos vamos a basar en el modelo de Salovey y Mayer y de BarOn.

2.1.1 Modelo de Mayer y Salovey

Mayer y Salovey (1997) conceptualiza la inteligencia emocional a través de cuatro habilidades fundamentales: la habilidad para percibir, apreciar y expresar emociones, para crear sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y la habilidad para regularlas, originando así el crecimiento personal de cada uno. A continuación, se explicará cada una de estas.

En primer lugar, la percepción emocional se refiere a la habilidad para reconocer las emociones, ya sea propias o la de los demás. Esto se logra a través de poder identificar lo que produce cada emoción y también poniendo atención en el lenguaje corporal, el tono de voz, entre otras (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005). Del mismo modo, se incluye la capacidad para saber actuar adecuadamente en función a la emoción percibida del otro (Mestre y Guil, 2008).

Por otro lado, se encuentra la asimilación emocional. Esta hace referencia a la destreza para tomar en cuenta nuestras emociones a la hora de resolver alguna situación problemática. Es decir, esta habilidad recalca como nuestras emociones influyen y mantienen un papel importante a la hora de tomar nuestras propias decisiones. (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005). Por otro lado, Mestre y Guil (2008) agregan la idea de que nuestras emociones van a ayudar a dirigir nuestra atención hacia la información que se considere principal e importante para nosotros. Esto determinará la manera en la que procesamos la información y en cómo nos enfrentamos a los problemas.

Otra habilidad desarrollada por estos autores es la comprensión emocional; la cual se refiere a la capacidad para reconocer e identificar las señales de las emociones, ponerles un nombre y categorizarlas. Además, incluye comprender las causas que crearon

dicha emoción y las consecuencias de nuestras acciones. Por otro lado, también envuelve la habilidad para interpretar el significado de las emociones en alguna situación personal y saber reconocer cuando es que se está pasando de una emoción a otra (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Del mismo modo, se refiere a cómo se procesa las emociones a nivel cognitivo y cómo afectan en los procesos de comprensión y razonamiento (Mestre y Guil, 2008).

Por último, se encuentra la regulación emocional. Esta es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional pues incluye recapacitar sobre los sentimientos (positivos o negativos) y poder regular nuestras acciones dependiendo de la función y qué tan útil es cada emoción (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Mestre y Guil (2008) agregan que implica poner en práctica nuestras habilidades cognitivas para que el trabajo de procesar la información emocional de sea mejor calidad y retroalimentada.

La función de esta dimensión es esencial para maximizar el bienestar personal de la persona debido a que involucra otros aspectos además de alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar y/o ocultar nuestros afectos más desfavorables o dañinos (Mayer y Salovey, 1997). Consiste en percibir y sentir nuestros afectos, sin que dificulte nuestro razonamiento. Además, la regulación emocional abarca la capacidad para tolerar la frustración y presentar bienestar ante las demandas cotidianas ya sean externas o internas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

2.1.2 Modelo de BarOn

BarOn (1997, 2010) se basa en este modelo para desarrollar su prueba: el inventario de cociente emocional BarOn (I-CE). Este define a la inteligencia emocional como las habilidades emocionales y sociales que sirven para adaptarnos y afrontar a las demandas del medio que nos rodea. Presentar y/o desarrollar dicha inteligencia va a ser de suma importancia para tener éxito y contar con un bienestar general y salud emocional (Ugarriza, 2001). El modelo de inteligencia emocional propuesto por BarOn consta de cinco componentes los cuales involucran la capacidad de reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos, la capacidad de comprender cómo se sienten los demás y relacionarse con ellos, la capacidad de gestionar y controlar las emociones, la

capacidad de gestionar el cambio, adaptarse y resolver problemas de carácter personal e interpersonal y la capacidad de generar afecto positivo y estar motivado (BarOn, 2006).

Este modelo proporciona la base teórica para el inventario de cociente emocional de BarOn, el cual fue desarrollado para evaluar aspectos de esta construcción, así como para examinar su conceptualización. De acuerdo a este modelo, la inteligencia emocional se refiere a las competencias, habilidades y facilitadores sociales y emocionales interrelacionados que determinan qué tan efectivamente nos entendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias (BarOn, 2006) Estas competencias incluyen los cinco componentes clave descritos anteriormente y son el sustento y base del inventario.

Bar-On (1997, 2010) propone cuatro escalas a partir de las cuales se obtiene una puntuación total de la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés). Además, se incluye una escala para conocer el estado de ánimo de la persona (estado de ánimo) y dos escalas de validez: inconsistencia, que valora la coherencia de las respuestas y la impresión positiva que es la presentación de sí mismo de manera favorable (Bar-On y Parker, 2018). Estas serán explicadas a continuación:

- Intrapersonal: se refiere al autoconocimiento y a la auto expresión emocional de la persona evaluada. Además, involucra la expresión de emociones, pensamientos y creencias, como también el defender los propios derechos de una manera asertiva, sin herir a los sentimientos de los demás (Ugarriza, 2001; Ugarriza y Pajares, 2005; Bar-On, 2010).
- Interpersonal: se define como la conciencia social y a la capacidad para tener relaciones satisfactorias con las demás personas, para ser empático con sus sentimientos y darse cuenta que la propia conducta emocional puede influir en los demás (Ugarriza y Pajares, 2005; Bar-On, 2010).
- Adaptabilidad: hace referencia a la capacidad para gestionar el cambio, adaptarse y hacerle frente las emociones negativas por medio de estrategias como tolerar el estrés, el control de impulsos, entre otros (Ugarriza, 2001; Ugarriza y Pajares, 2005; Bar-On, 2010).

- Manejo del estrés: se refiere a la capacidad para el manejo y autorregulación de las emociones en situaciones estresantes (Bar-On, 2010).
- Estado de ánimo: es la capacidad de la persona para percibirse tal y como desea sentirse realmente. Asimismo, involucra la auto eficiencia emocional, lo cual significa aceptar las experiencias emocionales y aceptar que está relacionado con las creencias acerca de lo que implica presentar un estado emocional equilibrado (Ugarriza, 2001; Ugarriza y Pajares, 2005).

2.1.3 Variables donde influye la inteligencia emocional

A lo largo de los años, han surgido diversas investigaciones donde se ha relacionado la inteligencia emocional con diferentes variables como rendimiento escolar, ansiedad y depresión, conductas violentas, entre otros (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004; Fernández – Berrocal y Ruiz, 2008).

Fernández –Berrocal y Ruiz (2008) mencionan que la falta de inteligencia emocional se relaciona con tres grandes áreas:

Una de ellas son las relaciones interpersonales. Estas se refieren a la capacidad para percibir, comprender y manejar las emociones de los demás. Esto influye en el proceso de establecer, mantener y tener relaciones interpersonales de calidad (Fernández –Berrocal y Ruiz, 2008).

Extremera y Fernández- Berrocal (2004) investigaron sobre la relación entre la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales en estudiantes universitarios. Como resultados obtuvieron que las habilidades de manejo emocional predicen mejores interacciones positivas y menos interacciones negativas, además muestran mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amistades, mayor empatía y menores niveles de malestar personal.

Otra área es el rendimiento académico, el cual se define como la capacidad para percibir, comprender y aprender a modificar nuestras propias emociones influye en la salud mental de los estudiantes y esto, a su vez se relaciona y afecta su rendimiento académico. Existen diversas investigaciones donde comprueban que contar con un adecuado nivel de inteligencia emocional influye en el estado de ánimo y por

consiguiente en el rendimiento académico (Bermúdez, et al., 2003; Ferragut y Fierro, 2012; Fernández – Berrocal y Ruiz, 2008).

Por último, habla de la aparición de conductas disruptivas. Los adolescentes que cuentan con la capacidad de controlar sus emociones tienen mayor facilidad para enfrentar las situaciones de la vida cotidiana logrando un mejor equilibrio psicológico, lo cual va a influenciar en la toma de decisiones asertivas y teniendo así un menor riesgo de consumo de sustancias. Se hayan investigaciones donde se comprueba que la inteligencia emocional está relacionada con la disminución de conductas de riesgo para la salud, como por ejemplo el consumo de alcohol y tabaco (Ruiz- Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

2.2 Bienestar Psicológico

Desde la perspectiva psicológica, el bienestar no solo consiste en la ausencia de síntomas negativos como la ansiedad, depresión o que las emociones positivas sean mayores que las negativas, si no también involucra que la persona se valore y respete, que cuente con una adecuada autoestima, que presente relaciones positivas con otros o que sienta un apoyo social placentero. Además, debe creer que controla su ambiente, que se sienta autónomo y conectado en su entorno, que impute sentido y propósito a su vida, así como que crea que se está relacionando como persona (Bilbao- Ramirez, 2008). Bajo esta misma línea, Ryff (1989) menciona que se ha considerado al bienestar psicológico como la ausencia de algún malestar o de algún trastorno psicológico, no tomando en cuenta la autorrealización, el ciclo vital, el funcionamiento mental óptimo y el significado de la vida, lo cual ella propone.

Con respecto a la definición del bienestar psicológico, este es un término difícil de definir, muchos autores e investigadores han hablado sobre esta complejidad tratando de darle una definición; sin embargo, no resultan precisas y se adecuan al instrumento utilizado para su medición. La definición también varía dependiendo de la cultura pues a nivel de comunidad y social, las culturas difieren no solo en sus niveles de bienestar, sino también en los tipos de bienestar subjetivo que más valoran (Diener, Oishi y Tay, 2018)

Una de las definiciones encontradas es donde el bienestar psicológico se entiende como el verdadero desarrollo del potencial de cada uno (Ryff y Keyes, 1995). Casullo et al. (2002) en su propuesta de evaluación, menciona que es la percepción que tiene la persona sobre sus logros alcanzados, el grado de satisfacción con lo que ha hecho, hace o puede hacer, desde una perspectiva completamente personal y subjetiva.

“El bienestar psicológico es una dimensión fundamentalmente evaluativa que tiene que ver con la valoración del resultado logrado con una determinada forma de haber vivido.” (Casullo y Castro, 2000, p.45).

Además, propone que la satisfacción considera tres conceptos: los estados emocionales, el componente cognitivo y las relaciones vinculares. Es el componente cognitivo de la satisfacción que se denomina bienestar y es el resultado del procesamiento de información donde las personas se preguntan acerca de cómo les está yendo o les ha ido a lo largo de su vida (Casullo, et al., 2002). El componente afectivo (afecto positivo y afecto negativo) es más cambiante y momentáneo. Asimismo, son independientes. El componente cognitivo de la satisfacción se nombra bienestar y es el resultado de la integración cognitiva que el individuo efectúa de cómo le está yendo en su vida. Además, este es estable, se mantiene en el tiempo e impacta en la vida de las personas (Casullo y Castro, 2000).

Se podría decir que la percepción del bienestar psicológico no es temporalmente estable ya que las personas están evaluando continuamente su vida personal, tanto a nivel individual como social. Además, no es consistente en distintas situaciones pues las personas no son igual de felices en las distintas situaciones que la vida pueda presentar (tanto positivas como negativas). Por último, el bienestar no es una vivencia del todo individual pues existen variables ambientales que influyen en las personales. Para Diener, Suh y Oishi (1997) el bienestar psicológico es la manera en que una persona evalúa como le está yendo en la vida, tomando en cuenta los componentes de satisfacción personal y vincular, la ausencia de depresión y las emocionales positivas que experimentan. Por otro lado, Diener, Oishi y Tay (2018) en su revisión actualizada, comentan que los científicos del comportamiento no centran su atención en definir el bienestar psicológico, sino en los factores que llevan a las personas a experimentar de manera subjetiva que sus vidas son

valiosas y gratificantes; es decir ellos observan los factores que llevan a las personas a pensar y experimentar sus vidas de manera positiva frente a una manera negativa, lo cual es llamado bienestar subjetivo. Por lo tanto, no juzgan lo que las personas consideran una buena vida para sí mismos, sino que se basan en los juicios que los encuestados mismos brindan en función de los criterios que los participantes de la investigación consideren más importantes.

Como se puede concluir, existen muchas definiciones y muchas maneras de ver el término de Bienestar Psicológico; sin embargo, entre todas ellas prevalece la idea de que se trata de un estado psicológico asociado al funcionamiento positivo y al disfrute de la salud integral (Rangel y Alonso, 2010).

Diferentes autores mencionan y dan a conocer su interés por investigar y conocer sobre este concepto, por lo que se han desarrollado diversas teorías. Una de estas es la de Ryan y Deci (2001), ellos mencionan que el bienestar es un constructo complejo que se refiere y depende de la experiencia de vida de cada uno y al funcionamiento óptimo. Además, hablan de dos perspectivas generales: el enfoque hedónico, el cual se va a centrar en la felicidad y define el bienestar en términos de conseguir el placer y evitar el dolor; y el enfoque eudaimónico que se centra en el significado y la auto-realización. Este último enfoque define el bienestar en términos del grado en el que una persona se encuentra en pleno funcionamiento. Estos dos modos diferentes de ver al bienestar han dado lugar a que se desarrollen diversos enfoques de investigación. Es por ello, que durante los últimos años se ha venido desarrollando investigaciones sobre el bienestar psicológico donde se han hallado resultados muy interesantes y nuevos.

Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) investigaron sobre el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. El objetivo de dicha investigación fue analizar la relación del bienestar psicológico con los obstáculos y facilitadores y el rendimiento académico. Como resultados encontraron relaciones significativas entre el bienestar psicológico y la percepción de obstáculos y facilitadores; es decir, a mayor percepción de obstáculos menor es el bienestar psicológico y a mayor percepción de facilitadores mayor es el bienestar.

Asimismo, Gonzales, Montoya, Casullo y Bernabeú (2002) se interesaron por investigar sobre la relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en adolescentes. Como resultados obtuvieron que el afrontamiento y el bienestar se encuentran relacionados. Aunque no se logró saber qué variable influye sobre la otra, se ha observado que los adolescentes a los cuales se les aplicó la prueba utilizan distintas estrategias según su nivel de bienestar. Un alto nivel de bienestar psicológico está relacionado con los estilos de afrontamiento dirigido a la resolución de problemas y de relación con los demás. Con respecto al género y edad se observó que con la edad los varones manifiestan menor bienestar, invirtiéndose esa relación en las mujeres.

2.2.1 Modelo de Carol Ryff

Ryff (1989) critica las teorías clásicas pues dice que se ha considerado al bienestar psicológico como la ausencia de algún malestar o de algún trastorno psicológico, no tomando en cuenta la autorrealización, el ciclo vital, el funcionamiento mental óptimo y el significado de la vida, lo cual ella propone. Carol Ryff y Keyes (1995) definen el bienestar psicológico como el verdadero desarrollo potencial de cada uno.

Ella une las teorías del desarrollo humano óptimo, el funcionamiento mental positivo y las del ciclo vital para brindar una nueva perspectiva. Para Ryff, el bienestar psicológico presenta variaciones según la edad, sexo y cultura. Sin embargo, pudo comprobar que está compuesto por seis dimensiones que las incluye dentro de bienestar psicológico. Entre ellas se encuentran:

Dominio del entorno, el cual se refiere a la sensación de control y competencia, a la capacidad de crear contextos y a sacar provecho de las diversas oportunidades que se nos presentan día a día (Ryff y Keyes, 1995; Díaz et al. 2006).

La segunda dimensión es el crecimiento personal, haciendo referencia a la sensación de estar en continuo desarrollo y crecimiento, a la capacidad de apreciar las mejoras de uno mismo y la apertura a nuevas experiencias (Ryff y Keyes, 1995; Díaz et al. 2006).

Luego se encuentra el propósito en la vida, que se define como la sensación de tener una vía en la vida, de que tu pasado y tu vida actual tienen sentido y de tener objetivos en la vida (Ryff y Keyes, 1995; Díaz et al. 2006).

Por otro lado, habla de la autonomía, la cual se refiere al grado de independencia, a la capacidad de autoevaluar las situaciones con razonamientos propios y a no dejarse llevar por las presiones sociales (Ryff y Keyes, 1995; Díaz et al. 2006).

La quinta dimensión es la auto aceptación, haciendo referencia a la actitud positiva hacia uno mismo, a aceptar tanto los aspectos personales negativos como los positivos y a valorar de manera positiva el pasado (Ryff y Keyes, 1995; Díaz et al. 2006).

Por último, se encuentra las relaciones positivas con otros, definiéndose como la capacidad de tener relaciones estrechas y positivas, a preocuparse por el bienestar de los demás y contar con empatía (Ryff y Keyes, 1995; Díaz et al. 2006).

2.3 Relación entre Inteligencia Emocional y Bienestar Psicológico

Entre las investigaciones que relacionan la inteligencia emocional y el bienestar psicológico se encuentra la de González (2014) en la cual se investigó el rol de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico en 52 docentes de educación secundaria de la provincia de Jaén. Específicamente, se buscó comprobar si la inteligencia emocional se relaciona con las dimensiones del bienestar psicológico y conocer en qué medida las sub escalas de la inteligencia emocional predicen las distintas dimensiones de bienestar psicológico una vez controlados los factores de personalidad. Como resultados, obtuvieron una relación positiva entre bienestar psicológico y las dimensiones de la inteligencia emocional. Los análisis de correlaciones mostraron que la percepción interpersonal se relaciona positivamente con todas las variables de bienestar psicológico (autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal), con la excepción de la variable autonomía. Del mismo modo, la asimilación emocional tuvo relación positiva con todas las variables de bienestar psicológico excepto también con la autonomía. Por otro lado, la regulación emocional sólo mostró relaciones positivas con autonomía y dominio del entorno.

Ferragut y Fierro (2012) realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico en estudiantes españoles de primaria entre los 9 y

12 años. Como resultados obtuvieron correlaciones significativas (0.512) entre bienestar e inteligencia emocional, así como también entre rendimiento académico y bienestar. Es por ello, que se puede concluir que existe una relación entre la inteligencia emocional y el bienestar y la importancia de estos conceptos psicológicos para el logro académico.

Por otro lado, Bermúdez, et al. (2003) analizaron la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. Para ello, utilizaron la escala de bienestar psicológico (EBP), el inventario de pensamientos constructivo (CTI) y el Big Five. Como resultados obtuvieron que existen correlaciones positivas significativas (0.587, $p=0.02$) entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional. Es decir, a mayor inteligencia emocional, mayor bienestar psicológico y mayor estabilidad emocional.

Bermúdez, Álvarez y Sánchez (2003) investigaron la relación entre la inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. La muestra constó de 65 personas, hombres y mujeres entre los 18 y 33 años. Utilizaron la correlación de Pearson, la cual dio como resultados que existen correlaciones positivas significativas entre inteligencia emocional y bienestar psicológico (0.587, $p=0.01$); es decir, a mayor inteligencia emocional, mayor bienestar psicológico.

Asimismo, Vázquez et al. (2009) menciona que el bienestar psicológico tiene una relación directa con la salud física, el aumento de conductas saludables y con el buen afrontamiento a enfermedades y al estrés. Esto lo demuestra el estudio realizado por Matalinares et al. (2016) tuvo como objetivo establecer la relación entre los modos de afrontamiento al estrés y el bienestar psicológico. Participaron 934 estudiantes universitarios de Lima y Huancayo entre los 16 y 25 años de edad. Se les aplicó la Escala de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE) y la Escala de Bienestar Psicológico (SPW) ambas adaptadas al contexto peruano. Como resultados obtuvieron que existe una relación directa y significativa entre el modo de afrontamiento al estrés centrado en el problema y todas las escalas del bienestar psicológico, es decir, ante un mayor uso de este modo de afrontamiento el cual es caracterizado por el accionar sobre el problema, mayor será el bienestar psicológico que experimente la persona. Otros estilos de afrontamiento también guardan relación significativa con el bienestar psicológico, pero de manera indirecta. Por último, llegaron a la conclusión de que su estudio valida la relación

significativa entre los modos de afrontamiento al estrés y el bienestar psicológico; es decir, tanto un modo de afrontamiento centrado en el problema como centrado en la emoción, generan predisposición a mantener un adecuado bienestar psicológico.

Del mismo modo, se ha encontrado que la inteligencia emocional es un moderador significativo de respuestas subjetivas como el deterioro del estado de ánimo, intensidad emocional, tendencias de acción y sensaciones corporales ante factores estresantes tanto naturales como de laboratorio. Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillée y Timary (2007) quisieron ampliar estos hallazgos examinando si la inteligencia emocional también modera respuestas biológicas al estrés (cortisol). Para ello, 56 participantes fueron asignados a una condición neutra o estresante (hablar en público) y se examinó la reactividad psicológica y del cortisol. Como resultados, obtuvieron que los participantes con puntuaciones más altas en inteligencia emocional obtuvieron una reactividad al estrés significativamente menor tanto en el aspecto psicológico (deterioro del ánimo) y biológico (cortisol salival).

Prado, et al. (2018) realizaron un estudio en donde se examinó el papel moderador de los sentimientos en la relación entre la inteligencia emocional rasgo e indicadores de bienestar psicológico como satisfacción con la vida, estrés auto percibido y quejas somáticas. La muestra de su estudio constó de 1273 alumnos de 10 escuelas secundarias entre los 12 y 16 años. Los resultados apoyaron la relación entre la inteligencia emocional y los indicadores de bienestar, apoyando la influencia directa de la inteligencia emocional en la mejora del bienestar de los adolescentes.

En conclusión, se han hallado resultados que muestran que la inteligencia emocional está ligada y relacionada con el bienestar psicológico de manera lineal, es decir, en cuanto una variable sea más alta, la otra también lo será. Y esto trae consigo un mejor rendimiento académico. Estas investigaciones se han desarrollado en diversos contextos como Europa y en América Latina.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1 Objetivos

La presente investigación cuenta con objetivos de tipo teóricos y de tipo psicométricos. En relación a los teóricos, están vinculados a los constructos de las pruebas utilizadas. Estos son:

- Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en adolescentes entre los 13 y 17 años que cursan entre tercero y quinto de secundaria de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana.
- Describir la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en adolescentes entre los 13 y 17 que cursan entre tercero y quinto de secundaria de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana.

Asimismo, la investigación cuenta con objetivos psicométricos en relación a las pruebas utilizadas: el Inventario de cociente emocional de BarOn y la Escala de Bienestar Psicológico para jóvenes BIEPS-J. Dichos objetivos son:

- Obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio.
- Obtener evidencias de confiabilidad mediante el método de consistencia interna.

3.2 Hipótesis

A partir de las investigaciones mencionadas (Bermúdez, et al., 2003; Ferragut y Fierro, 2012; Matalinares, et al., 2016; Prado, et al., 2018) se espera:

H₁: Existirá una relación positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en los adolescentes entre los 13 y 17 años de Lima Metropolitana.

H₂: Existirá una relación positiva entre los componentes de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en los adolescentes entre los 13 y 17 años de Lima Metropolitana.

3.3 Definición de variables

3.3.1 Inteligencia Emocional

Se define conceptualmente como el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (Bar-On, 2010).

Se define operacionalmente como las puntuaciones obtenidas en la prueba Baron Ice, la cual contiene cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo (Bar-On, 2010).

3.3.2 Bienestar Psicológico

Se define conceptualmente como el desarrollo del verdadero potencial de cada uno (Ryff y Keyes, 1995).

Se define operacionalmente como las puntuaciones obtenidas en la escala de bienestar psicológico de Casullo el cual comprende cuatro componentes: aceptación de sí mismo (sentimiento de bienestar con uno mismo), control de situaciones (sensación de control y auto competencia), vínculos psicosociales (calidad de las relaciones personales) y proyectos (metas y propósitos en la vida) (Casullo et al., 2002).

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativo con un alcance correlacional pues busca encontrar la relación entre dos variables: inteligencia emocional y bienestar psicológico. Las investigaciones correlacionales tienen como objetivo analizar el grado de relación entre las variables en un grupo de personas con ciertas características. Son útiles pues nos permite evaluar cómo se comporta una variable en función a otra, pudiendo predecir el valor de una en función a la segunda variable relacionada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño es no experimental de tipo transversal ya que no se variará de forma intencional las variables de estudio. Lo que se hará, es observar fenómenos en su contexto natural para poder analizarlos. Además, la recolección de datos se realizará en un único momento y se analizarán las variables en un tiempo determinado (Hernández et al., 2014).

4.2 Participantes

La muestra está constituida por adolescentes que oscilan entre los 13 y 17 años de edad, de sexo masculino y femenino. Cursan entre el tercero y quinto de secundaria de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana. La condición socio económica que presentan es de clase C y D.

Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia dado que se trabajó con una población a la cual la investigadora tuvo acceso y por consecuencia, fue de mayor facilidad contar con los permisos respectivos para proceder con la investigación y la aplicación de las pruebas (Hernández et al., 2014).

Para obtener el tamaño de la muestra se utilizó el análisis a priori del programa G*Power (Faul, Erdefelder, Buchner, y Lang, 2009). Allí se propuso realizar un análisis de correlación bivariada a una cola ya que la hipótesis de esta investigación es unidireccional. Además, se estableció el nivel de significancia a .05 pues es considerado

como un valor alpha aceptable (Lan y Lian, 2010). Del mismo modo, el nivel de potencia, el cual mide el grado de confianza del valor obtenido fue de .8. Por otro lado, el tamaño del efecto esperado fue de .2 que es el mínimo recomendado para que tenga una implicancia práctica (Ferguson, 2009). Es por ello que lo recomendado fue que el tamaño de la muestra conste de un mínimo de 153 personas.

La muestra final evaluada constó de 177 participantes adolescentes entre los 13 y 18 años de edad de dos colegios estatales de un distrito de Lima Metropolitana, pertenecientes a los grados de tercero a quinto de media. Se utilizó los análisis descriptivos para conocer las características de la muestra. En las siguientes tablas se encuentran los detalles:

Tabla 4.1

Estadísticos descriptivos de la población en relación al sexo y edad

| Edad | Porcentaje | Sexo | Porcentaje |
|------|------------|-----------|------------|
| 13 | 4.5% | Femenino | 53.1% |
| 14 | 27.5% | Masculino | 46.9% |
| 15 | 31.1% | | |
| 16 | 24.9% | | |
| 17 | 9.6% | | |
| 18 | 2.3% | | |

Tabla 4.2

Estadísticos descriptivos de la población en relación al grado y colegio

| Grado | Porcentaje | Colegio | Porcentaje |
|-------|------------|-----------|------------|
| 3 | 33.3% | Colegio 1 | 70.1% |
| 4 | 48% | Colegio 2 | 29.9% |
| 5 | 18.6% | | |

4.3 Técnicas de recolección de datos

Se recogerá la información de las variables aplicando dos pruebas psicométricas. La adaptación y estandarización del Inventario Emocional para niños y adolescentes de BarOn (I- CE: NA) de Ugarriza y Pajares (2003) para medir la inteligencia emocional y

la Escala de Bienestar Psicológico de Carol Ryff (2002) para medir el bienestar psicológico.

4.3.1 Inventario de Cociente Emocional de BarOn ICE

El Ice Bar- On, de nombre original EQi- YV BarOn Emotional Quotient Inventory fue creado por Reuven BarOn en Toronto, Canadá en el año 2004 (Ugarriza y Pajares, 2005).

La adaptación peruana fue desarrollada por Ugarriza y Pajares (2005). Su administración es individual o colectiva y consta de dos versiones, una completa que contiene 60 ítems y otra abreviada que presenta 30. En la presente investigación se aplicará la forma abreviada de dichas autoras. No existe límite de tiempo; sin embargo, la forma completa podría durar entre unos 20 a 25 minutos aproximadamente y la abreviada de 10 a 15 minutos. Su aplicación es para niños y adolescente entre los 7 y 18 años de edad (Reuven Bar-On, 1997; Ugarriza y Pajares, 2005).

La versión abreviada del Ice Bar-On, busca evaluar el conjunto de competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para ajustarse a las demandas y presiones del ambiente, a través de cuatro escalas: la intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y de impresión positiva (Ugarriza y Pajares, 2005).

La prueba utiliza la escala de tipo Likert, en la cual los evaluados responden una de las cuatro opciones presentadas: *muy rara vez*, *rara vez*, *a menudo* y *muy a menudo*. Los puntajes altos de inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social (Ugarriza y Pajares, 2005).

Se utilizó el análisis factorial exploratorio para obtener las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de la prueba tanto en el inventario original como en el inventario adaptado de forma abreviada. En el inventario original aparecen trece factores: autocontrol, responsabilidad social, control de impulsos, resolución de problemas, autoconciencia emocional, asertividad/independencia, flexibilidad, control de ira, tolerancia al estrés, diversión, relaciones interpersonales, empatía y prueba de la realidad (Reuven Bar-On, 1997; Ugarriza y Pajares, 2005).

El porcentaje de varianza es de 23.1% para el factor de autoestima (autocontrol), 4.8% en responsabilidad social, 3.6% control de impulsos, 2.8% resolución de problemas,

2.6% conciencia emocional, 2.0% asertividad/independencia, 1.7% flexibilidad, 1.5% tolerancia al estrés, 1.3% optimismo (autocontrol), 1.3% auto actualización (autocontrol), 1.2% relaciones interpersonales, 1.1% empatía y 1.0% prueba de realidad. Los ítems que conforman toda la prueba, muestran una carga factorial entre .33 y .70.

En cuanto a la forma abreviada del inventario adaptado a la realidad peruana, el cual se aplicará en esta investigación, se utilizó un análisis de los factores con una rotación Varimax, cuyo resultado dio lugar a cuatro factores: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y adaptabilidad. El porcentaje de varianza encontrado en la muestra total de 3374 estudiantes, señala que el factor de adaptabilidad es el que mayor porcentaje tiene con un 15.2%, seguido por el factor de manejo de estrés con un 10.2%. Luego se halla el factor intrapersonal con un 6.4% y finalmente el factor interpersonal con un 5.6% (Reuven Bar-On, 1997; Ugarriza y Pajares, 2005).

Con respecto a la carga factorial en los ítems, los que componen el factor intrapersonal se encuentran entre .46 y .67 y los que conforman el factor interpersonal entre .52 y .70. En cuanto a los ítems que están en el factor de adaptabilidad, se han encontrado cargas factoriales entre .62 y .73, excepto por el ítem 28 que alcanzó una carga de -.25. Finalmente, los ítems que componen el factor de manejo de estrés, oscilan entre .38 y .67 (Ugarriza y Pajares, 2005).

Tabla 4.3
Cargas factoriales del Inventario de cociente emocional Bar-On

| | Factor 1 Intrapersonal | Factor 2 Interpersonal | Factor 3 Adaptabilidad | Factor 4 Manejo estrés |
|---------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Ítem 30 | .65 | | | |
| Ítem 38 | .65 | | | |
| Ítem 34 | .63 | | | |
| Ítem 22 | .61 | | | |
| Ítem 48 | .59 | | | |
| Ítem 12 | .51 | | | |

(continúa)

| | Factor 1 Interpersonal | Factor 2 Intrapersonal | Factor 3 Adaptabilidad | Factor 4 Manejo estrés |
|---------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Ítem 44 | .50 | | | |
| Ítem 16 | .36 | | | |
| Ítem 35 | | .73 | | |
| Ítem 54 | | .68 | | |
| Ítem 26 | | .65 | | |
| Ítem 15 | | .59 | | |
| Ítem 58 | | .58 | | |
| Ítem 21 | | .59 | | |
| Ítem 53 | | .34 | | |
| Ítem 31 | | | .76 | |
| Ítem 17 | | | .76 | |
| Ítem 43 | | | .69 | |
| Ítem 7 | | | .65 | |
| Ítem 45 | | | | .66 |
| Ítem 36 | | | | .60 |
| Ítem 5 | | | | .58 |
| Ítem 55 | | | | .56 |
| Ítem 59 | | | | .49 |
| Ítem 14 | | | | .38 |
| Ítem 28 | | | | -.28 |

Por otro lado, para estimar la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas en el inventario original y el adaptado se utilizó el análisis alfa de Cronbach. En el inventario original, se obtuvo un puntaje de .76 y en la adaptada forma abreviada se obtuvieron coeficientes que oscilan entre los .52 y .77 según el género, grupos de edades y gestión (estatal y particular). Cabe recalcar que la escala intrapersonal de la prueba es la que obtuvo los coeficientes más bajos de confiabilidad.

Por último, se empleó el método de correlaciones inter-ítems, con la finalidad de brindar un soporte adicional para la consistencia interna de las escalas del inventario. En esta, se encontraron coeficientes muy bajos, oscilando entre .5 y .13. La escala intrapersonal es la que más bajos coeficientes de confiabilidad presenta (Reuven Bar-On, 1997; Ugarriza y Pajares, 2005).

4.3.2 Escala de Bienestar Psicológico

En base a la propuesta de Schmutte y Ryff, Martina Casullo desarrolló la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS), la cual se compone de 36 ítems agrupados en las 6 dimensiones del modelo original propuesto por Ryff (Casullo, et al., 2002). Las dimensiones que fueron consideradas son:

- Autonomía: Ser capaz de tomar decisiones de manera independiente, contar con asertividad y confiar en el propio juicio. Una persona poca autónoma dependería de los demás para tomar decisiones y estaría preocupado por lo que dicen, piensan y sienten las demás personas (Casullo et al., 2002).
- Control de situaciones: Presentar una sensación de control y de auto competencia. Las personas que poseen esta habilidad pueden amoldar contextos para adecuarlos a sus necesidades e intereses. Las personas que presentan una baja sensación de control, presentarían dificultades en el manejo de los asuntos de la vida diaria y creerían que no son capaces de modificar el ambiente en función de sus propias necesidades (Casullo et al., 2002).
- Vínculos psicosociales: Es la habilidad para establecer vínculos buenos con los demás. Asimismo, contar con capacidad empática y afectiva, calidez y confianza en los demás. Presentar malos vínculos representa tener pocas relaciones con los demás, sentimientos de aislamiento y frustración (Casullo et al., 2002).
- Proyectos: Significa tener metas y considerar que la vida tiene sentido y significado (Casullo et al., 2002).
- Aceptación de sí mismo: Es la capacidad para aceptar los diversos aspectos de sí mismo, envolviendo los buenos y los malos. No presentar aceptación en sí mismo significa estar desilusionado de la vida pasada y desear ser diferente a como uno es (Casullo et al., 2002).

Para cada dimensión se escogió cuatro ítems. El formato de respuesta es de tipo Likert con 3 opciones y se trabaja con una puntuación total y otra para cada dimensión (Casullo, et al., 2002).

Luego, se analizó las características psicométricas de la escala. Para ello, se evaluó a 1270 estudiantes entre los 13 y 18 años de tres diferentes áreas de Argentina. Para medir la validez de constructo, se realizó un análisis factorial, en el cual se eliminó los ítems que eran similares en más de un factor, quedando como resultado final cuatro factores: control de situaciones, vínculos, proyectos y aceptación de sí mismo que explicaban más del 50% de la varianza de las puntuaciones. Se escogieron 4 ítems para una de las cinco dimensiones. La fiabilidad total de la prueba es de .74, un valor aceptable (Casullo, et al., 2002).

Para esta investigación se aplicará la escala de Bienestar Psicológico para jóvenes adolescentes (BIEPS- J) ya que la población a evaluar consta de estudiantes entre los 13 y 17 años de edad. La prueba consiste de 13 ítems los cuales se evalúan en una escala de tipo *Likert*, donde un punto significa *estoy en desacuerdo*, 2 puntos *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y 1 punto *de acuerdo* (Casullo, et al., 2002). Además, la prueba evalúa cuatro factores específicos: control de situaciones, vínculos sociales, proyectos y aceptación de sí mismo. Se eliminó la dimensión de autonomía pues resultó ser poco clara. En cuanto a los coeficientes de confiabilidad para cada dimensión, estos son: .56 para control, .51 para vínculos, .55 para proyectos y .50 para aceptación; aunque estos puntajes son bajos, la autora menciona que no se relaciona con la homogeneidad de las dimensiones estudiadas, sino más bien con el bajo número de elementos para cada escala (Casullo, et al., 2002).

Para determinar la confiabilidad de esta prueba se utilizó el Alpha de Cronbach, en el cual se obtuvo un puntaje de .74, siendo un valor aceptable. Además, se eliminó 7 elementos de los 20 iniciales debido a los resultados del análisis factorial (Casullo, et al., 2002).

Esta prueba fue analizada por otros investigadores con el fin de analizar sus componentes psicométricos. Uno de ellos se realizó en Argentina, donde participaron 359 adultos entre los 19 y 61 años. De ellos, 178 eran mujeres y 181 varones. En los

resultados, se obtuvo una confiabilidad adecuada de .70 en general; sin embargo, en las subescalas es baja ya que los puntajes oscilaron entre .46 y .59 (Hogan, 2004).

Por otro lado, con respecto a la población peruana, Domínguez (2014), realizó un estudio psicométrico con dicho instrumento en el cual participaron 222 estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana que oscilan entre los 16 y 44 años de edad. Como resultados, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .80, lo cual indica que el instrumento es confiable, apoyando así su uso como instrumento de evaluación del bienestar psicológico en el contexto peruano.

Del mismo modo, la prueba fue analizada en 413 adolescentes entre los 13 y 18 años de Lima, Perú de ambos sexos y de colegios tanto particulares (203) como estatales (210). Con respecto a la confiabilidad, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .57, lo cual nos confirma la consistencia interna de la escala. Además, la correlación ítem- test se mantuvo entre un rango de .168 a .305, indicando que el 70% de estos alcanzó una correlación superior a .20. Por otro lado, se efectuó un análisis factorial exploratorio con rotación varimax de los cuatro factores descritos por Casullo y Castro (2000) el cual explica el 47,1% de la varianza total. Como conclusión, encontraron que la escala BIEPS-J es un instrumento que presenta evidencias de validez relacionadas a la estructura interna para la evaluación del bienestar psicológico autopercebido en adolescentes de Lima (Martínez y Morote, 2002).

Tabla 4.4

Cargas factoriales de la escala BIEPS-J

| | Factor 1 Vínculos | Factor 2 Proyectos | Factor 3 Control | Factor 4 Aceptación |
|---------|----------------------|-----------------------|---------------------|------------------------|
| Ítem 3 | .65 | | | |
| Ítem 10 | .51 | | | |
| Ítem 13 | .64 | | | |
| Ítem 18 | .67 | | | |
| Ítem 4 | | .67 | | |
| Ítem 9 | | .66 | | |
| Ítem 19 | | .76 | | |
| Ítem 7 | | | .74 | (continúa) |

| | Factor 1 Vínculos | Factor 2 Proyectos | Factor 3 Control | Factor 4 Aceptación |
|---------|----------------------|-----------------------|---------------------|------------------------|
| Ítem 17 | | | .47 | |
| Ítem 20 | | | .71 | |
| Ítem 5 | | | | .80 |
| Ítem 15 | | | | .68 |

4.4 Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se estableció el contacto con los centros educativos públicos elegidos por la investigadora. Este se hizo de manera presencial, teniendo una comunicación personal con la directora de la primera escuela y con el psicólogo de la segunda. Luego, la evaluadora acudió a cada institución para entregar la carta de presentación y los consentimientos informados para obtener la autorización necesaria de los padres y poder comenzar con la aplicación de pruebas.

Una vez que los padres firmaron el consentimiento informado, estos fueron entregados a la directora y psicólogo de las instituciones educativas mencionadas. Durante este proceso, fueron reportando vía telefónica a la evaluadora la cantidad de consentimientos que presentaban firmados. Una vez recogidos la cantidad necesaria, se coordinó con la directora de una institución y con el psicólogo de la segunda institución vía telefónica las fechas y horas para aplicar las pruebas.

La evaluación se aplicó de manera grupal, durante las horas de clase por un tiempo aproximado de 20 minutos. Cabe recalcar que fue de manera estrictamente voluntaria.

Los días de evaluación, la evaluadora saludó cordialmente a los alumnos y se presentó. Luego, explicó de manera clara y precisa las instrucciones. Se mencionó la manera de responder de cada prueba, recalcando que son de manera anónima y estrictamente confidencial por lo que podrían ser completamente sinceros en sus respuestas. También se les informó que no existen respuestas correctas e incorrectas. Finalmente, se agradeció la participación de los evaluados.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Análisis psicométricos

5.1.1 Evidencias de validez:

Como evidencias de validez relacionadas a la estructura interna de la prueba se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) en ambos instrumentos: Inventario del cociente emocional de BarOn y Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS- J con el objetivo de identificar el número de factores y la varianza común explicada (Park, Dailey y Lemus, 2002). Se empleó este método estadístico ya que es uno de los más utilizados para poder evaluar las dimensiones de los instrumentos (Courtney, 2013; Fabrigar, Wegener, MacCallum y Strahan, 1999; Lloret- Segura, Ferreres- Traver, Hernández- Baeza, y Tomás-Marco, 2014).

Para poder analizar la dimensionalidad de las pruebas, se utilizó el programa estadístico Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2015), en el cual se decidió usar matrices de correlación policórica debido a que es la recomendada para ítems cuyo nivel de medición es ordinal y se asume que las puntuaciones no necesariamente presentan una distribución normal (Burga, 2006).

En primer lugar, se confirmó la pertinencia de análisis factorial exploratorio en las puntuaciones obtenidas de la variable inteligencia emocional mediante el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y prueba de esfericidad de Bartlett. El KMO mide la capacidad de los datos para realizar un análisis factorial comparando los valores de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial (Kaiser, 1974). Con respecto al Test de Esfericidad de Barlett, este se utiliza para demostrar si la matriz de correlaciones se diferencia a una matriz de identidad. Las puntuaciones de la escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS- J, obtuvo como resultados el coeficiente KMO = .70 y la prueba de esfericidad de Barlett obtuvo un valor de $X^2(177) = 459$ ($p < .001$). Estos puntajes permitieron confirmar que el análisis factorial era pertinente (Field, 2009).

Luego, para decidir la cantidad de factores a retener se utilizó el método de análisis paralelo el cual es uno de los mejores procedimientos para acordar el número de

factores a extraer (Baglin, 2014). Además, se utilizó el análisis factorial de rango mínimo (MRFA, por sus siglas en inglés) como método de extracción debido a que es el único método que permite calcular el porcentaje de la varianza común explicada y minimiza la cantidad de la varianza común que se queda sin explicación (Baglin, 2014; Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011; Stegeman y Lam, 2014).

Se procedió a realizar el análisis factorial con las puntuaciones de la Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS-J. Un primer análisis factorial sugirió una estructura unidimensional por lo cual los ítems no fueron rotados. Esto se puede deber por la poca cantidad de elementos en cada escala (Casullo, et al., 2002). Todos los ítems superaron la carga mínima factorial de .30 menos el ítem 2, por lo que se decidió retirarlo. Luego, se realizó un segundo análisis factorial el cual arroja la presencia de un solo factor que explicaba el 45.62% de la varianza común y hacia el cual todos los ítems tendían a agruparse con cargas factoriales superiores a .30. Los resultados se muestran en la tabla 5.1:

Tabla 5.1

Cargas factoriales y comunalidades de la Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS- J

| Variable | Cargas factoriales | h ² |
|----------|--------------------|----------------|
| Ítem 1 | .559 | .611 |
| Ítem 3 | .728 | .904 |
| Ítem 4 | .536 | .690 |
| Ítem 5 | .554 | .788 |
| Ítem 6 | .631 | .747 |
| Ítem 7 | .383 | .809 |
| Ítem 8 | .519 | .461 |
| Ítem 9 | .570 | .693 |
| Ítem 10 | .545 | .683 |
| Ítem 11 | .566 | .833 |
| Ítem 12 | .672 | .922 |
| Ítem 13 | .653 | .609 |

Con respecto a las puntuaciones del Inventario de cociente emocional de BarOn, las puntuaciones obtuvieron un coeficiente KMO = .76 y la prueba de esfericidad de Barlett obtuvo un valor de $X^2(177) = 1639.8$ ($p < .001$). Estos puntajes reafirmaron que el análisis factorial era el pertinente (Field, 2009).

Se realizó un primer análisis factorial exploratorio el cual sugirió la presencia de tres dimensiones que explicaban el 49.45% de la varianza común. Se utilizó el método de rotación Promin (Lorenzo-Seva, 1999), el cual por ser un método de rotación oblicua permite las correlaciones entre factores (Beavers et al, 2013). Además, obtiene resultados más completos y simples, así como determina la relación teórica entre los factores y la prueba (Lorenzo-Seva, 2013b). Sin embargo, se identificó la presencia de ítems que presentaban cargas factoriales menores a .30 en todos los factores por lo que se decidió retirarlos (3, 11, 20 y 25), seguido de esto se realizó un segundo análisis factorial que resultó en la presencia de 3 factores que explicaban el 52.29% de la varianza común y hacia los cuales todos los ítems tendían a agruparse con cargas factoriales mayores a .30. En la tabla 5.2 se puede observar la matriz factorial.

Tabla 5.2

Cargas factoriales y comunalidades del Inventario de cociente emocional de BarOn

| Variable | F1 | F2 | F3 |
|----------|------|------|------|
| Inter1 | | .529 | |
| Inter4 | | .659 | |
| Inter18 | | .539 | |
| Inter23 | | .567 | |
| Inter30 | | .342 | |
| Intra2 | .613 | | |
| Intra 6 | .876 | | |
| Intra 12 | | | .466 |
| Intra 14 | .759 | | |
| Intra 21 | .699 | | |
| Intra 26 | | | .419 |
| Intra 28 | | .501 | |
| ME5 | | | .673 |
| ME8 | | | .662 |

(continúa)

| Variable | F1 | F2 | F3 |
|----------|----|------|------|
| ME9 | | | .702 |
| ME17 | | | .705 |
| ME27 | | | .833 |
| ME29 | | | .644 |
| IP7 | | .497 | |
| IP15 | | .567 | |
| A10 | | .592 | |
| A13 | | .677 | |
| A16 | | .705 | |
| A19 | | .653 | |
| A22 | | .689 | |
| A24 | | .636 | |

Nota: F1= Intrapersonal

F2= Interpersonal

F3= Manejo del estrés

Como se puede observar en la tabla 5.2, los resultados del análisis factorial sugirieron reducir el número de dimensiones de cinco a tres. Por otro lado, ítems correspondientes a diferentes dimensiones fueron posicionados en un mismo factor; es por ello que se realizó un análisis de la matriz para poder identificar en qué factor tiende a agruparse cada ítem.

En el caso del factor 1, se identificó como la dimensión intrapersonal puesto que todos sus ítems correspondían originalmente a esa dimensión. El tercer factor se identificó como manejo del estrés debido a que seis de los ocho ítems pertenecían originalmente a ese factor. Respecto a los dos restantes (12 y 24) se decidió retirarlos puesto que su presencia en dicho factor no contaba con un sentido teórico. Finalmente, en el factor 2 se agrupaban ítems que originalmente correspondían a las dimensiones de interpersonal, intrapersonal, impresión positiva y adaptabilidad; sin embargo, se decidió identificarlo como el factor “interpersonal” puesto que la mayoría de ítems correspondían originalmente a este factor. Se eliminó los ítems 7 y 15 de impresión positiva y los ítems 19 y 24 de adaptabilidad puesto que su presencia en dicho factor no cuenta con un sentido teórico. Por otro lado, se conservó los ítems 10,13,16 y 22 de adaptabilidad y el 28 de

intrapersonal debido a que sus contenidos podían entenderse dentro del factor interpersonal.

Se procedió a realizar un tercer análisis factorial eliminando los ítems mencionados anteriormente. El resultado fue tres factores hacia los cuales todos los ítems tienden a agruparse con cargas factoriales superiores a .3 y que explican el 59.64% de la varianza común. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5.3

Cargas factoriales y comunalidades del Inventario de cociente emocional de BarOn

| Variable | F1 | F2 | F3 |
|----------|------|------|------|
| Intra2 | .520 | | |
| Intra6 | .896 | | |
| Intra14 | .773 | | |
| Intra21 | .766 | | |
| Intra28 | | .536 | |
| Inter1 | | .637 | |
| Inter4 | | .622 | |
| Inter18 | | .652 | |
| Inter 23 | | .709 | |
| Inter30 | | .455 | |
| A10 | | .536 | |
| A13 | | .549 | |
| A16 | | .677 | |
| A22 | | .756 | |
| ME5 | | | .694 |
| ME8 | | | .745 |
| ME9 | | | .773 |
| ME17 | | | .670 |
| ME29 | | | .671 |

Nota: F1= Intrapersonal

F2= Interpersonal

F3= Manejo del estrés

5.2 Evidencias de confiabilidad

Se estimó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna para ambas pruebas. Se utilizó el coeficiente omega debido a que trabaja con las cargas factoriales, que son la suma ponderada de las variables estandarizadas. Esto hace que los cálculos sean más estables y se refleje el verdadero nivel de fiabilidad. Además, a diferencia del coeficiente alfa de cronbach, este coeficiente no depende del número de ítems (McDonald, 1999). Todas las variables obtuvieron un coeficiente omega superior a .80, el cual a partir de .65 se consideran valores aceptables. Los resultados se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 5.4

Estadísticas de fiabilidad de la prueba BarOn ICE y BIEPS

| Prueba | McDonalds's Omega | N de elementos |
|---|----------------------|----------------|
| Inventario de cociente emocional de BarOn | .81 | 19 |
| - Intrapersonal | .81 | 4 |
| - Interpersonal | .82 | 10 |
| - Manejo del Estrés | .81 | 5 |
| Escala de bienestar psicológico BIEPS- J | .83 | 12 |

Seguido de esto se realizó el análisis de discriminación de los ítems mediante correlaciones ítem- factor. Los resultados indicaron que todos los ítems presentaron correlaciones superiores al mínimo recomendado de .20 con su respectivo factor. Los resultados se encuentran en la siguiente tabla.

Tabla 5.5

Evidencias de correlación ítem- test del factor Intrapersonal del BarOn ICE

| Ítems | Correlación Ítem- Test Corregida |
|---------|-------------------------------------|
| BARON2 | .39 |
| BARON6 | .61 |
| BARON14 | .59 |
| BARON21 | .54 |

Tabla 5.6

Evidencias de correlación ítem- test del factor Interpersonal del BarOn ICE

| Ítems | Correlación Ítem- Test Corregida |
|---------|-------------------------------------|
| BARON1 | .39 |
| BARON4 | .36 |
| BARON10 | .45 |
| BARON13 | .42 |
| BARON16 | .47 |
| BARON18 | .44 |
| BARON22 | .43 |
| BARON23 | .47 |
| BARON28 | .37 |
| BARON30 | .26 |

Tabla 5.7

Evidencias de correlación ítem- test del factor Manejo del estrés del BarOn ICE

| Ítems | Correlación Ítem- Test Corregida |
|---------|-------------------------------------|
| BARON5 | .49 |
| BARON8 | .55 |
| BARON9 | .57 |
| BARON17 | .40 |
| BARON29 | .46 |

Tabla 5.8

Evidencias de correlación ítem- test del BIEPS-J

| Ítems | Correlación Ítem – Test Corregida |
|---------|--------------------------------------|
| BIEPS1 | .36 |
| BIEPS3 | .44 |
| BIEPS4 | .29 |
| BIEPS5 | .33 |
| BIEPS6 | .35 |
| BIEPS7 | .19 |
| BIEPS8 | .29 |
| BIEPS9 | .33 |
| BIEPS10 | .30 |
| BIEPS11 | .34 |
| BIEPS12 | .38 |
| BIEPS13 | .44 |

5.3 Descriptivos

Se calculó la media, desviación estándar, mínimo y máximo para las puntuaciones total de cada prueba y para los factores del BarOn (intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés) los resultados se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 5.9

Estadísticos descriptivos de los puntajes de ambas pruebas

| Escalas | M | DE | Min. | Max. | Asim. | Curt. |
|----------------------|-------|------|------|------|-------|-------|
| Intrapersonal | 8.24 | 2.69 | 4 | 15 | .35 | -.57 |
| Interpersonal | 27.71 | 4.69 | 15 | 38 | -.29 | -.51 |
| Manejo del estrés | 10.31 | 3.15 | 5 | 20 | .72 | .29 |
| Bieps total | 30.94 | 3.56 | 19 | 36 | -1.02 | .89 |
| Baron total | 46.25 | 6.65 | 25 | 61 | -.35 | .06 |

Nota: *Asim.* = Asimetría; *Curt.* = Curtosis

Luego se realizaron pruebas de normalidad en las puntuaciones de las pruebas Inventario de cociente emocional de BarOn y Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS-J, y de los factores intrapersonal, manejo del estrés e interpersonal del Inventario de cociente emocional de BarOn para determinar si provienen de una población con una distribución normal a nivel de la población. Se eligió la prueba Shapiro- Wilk porque es considerada una de las pruebas de mayor potencia para todos los tipos de distribución y tamaños de una muestra (Razali y Wah, 2011). Estas se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5.10

Prueba de normalidad de Shapiro- Wilk

| Variable | Shapiro-Wilk | | |
|----------------------|--------------|-----|-------|
| | W | gl | Sig. |
| Intrapersonal | .959 | 177 | <.001 |
| Interpersonal | .981 | 177 | <.05 |
| Manejo del estrés | .951 | 177 | <.001 |
| Bieps total | .916 | 177 | <.001 |
| Baron total | .985 | 177 | .05 |

Como se observa en la tabla 5.10, los resultados indican que las puntuaciones de la población del Inventario de cociente emocional de BarOn presenta una distribución similar a la curva normal en la población. Sin embargo, sólo el factor interpersonal se encuentra dentro de la curva normal.

Por otro lado, no hay evidencias suficientes para señalar que las puntuaciones de la Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS-J se distribuyen de una forma normal en la población, es por ello que se optó por el uso de pruebas no paramétricas (Field, 2009).

5.4 Estadísticos inferenciales

Se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para medir la asociación entre los puntajes de la variable inteligencia emocional y bienestar psicológico debido a que la distribución de las puntuaciones de la variable bienestar psicológico no presenta una distribución normal (Field, 2009).

Los resultados indican que existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de ambas variables mediante un coeficiente de $r_s = .38$, $p < .001$. Siendo el tamaño del efecto pequeño (Ferguson, 2009), mientras que la potencia estadística fue de .99 la cual se encuentra por encima del criterio mínimo (Field, 2009).

Además, se midió la asociación entre cada factor de la variable inteligencia emocional (interpersonal, intrapersonal y manejo del estrés) y los puntajes de la variable bienestar psicológico.

Los resultados indican que existe una relación estadísticamente significativa entre el factor interpersonal y bienestar psicológico, teniendo un coeficiente de $r_s = .37$, $p < .001$. Siendo el tamaño del efecto pequeño (Ferguson, 2009). Por otro lado, existe una correlación significativa de $r_s = .20$, $p < .05$, siendo el tamaño del efecto pequeño entre el factor intrapersonal y el bienestar psicológico. Por último, el factor manejo del estrés se correlaciona de manera negativa y significativa con la puntuación total de la escala de bienestar psicológico ($r_s = -.30$, $p < .001$) siendo el tamaño del efecto pequeño (Ferguson, 2009). Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5.11

Estadísticos inferenciales: correlación Rho de Spearman

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------|-------|------|-------|---|
| 1 | - | | | | |
| 2 | .27** | - | | | |
| 3 | .01 | -.14 | - | | |
| 4 | .53** | .94** | -.12 | - | |
| 5 | .20* | .37** | -.30 | .38** | - |

* <.05

** <.001

Nota: BARON = Inventario de cociente emocional de BarOn

BIEPS = Escala de bienestar psicológico para jóvenes

1= Intrapersonal

2= Interpersonal

3= Manejo del estrés

4= Baron

5= Bieps-J

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y sus componentes y el bienestar psicológico en adolescentes entre los 13 y 17 años pertenecientes a dos colegios estatales de Lima Metropolitana. La muestra constó de 177 adolescentes que cursaban los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria.

Se tomó en cuenta la teoría de Mayer y Salovey (1990) para la variable inteligencia emocional. Estos la definen como un conjunto de capacidades y habilidades para comprender y controlar los sentimientos y emociones propias y de los demás, de saber discriminar entre ellos y utilizar esta información para lograr conducir nuestros pensamientos y acciones. Para medir dicha variable, se utilizó la prueba Inventario de cociente emocional de BarOn en la versión abreviada y adaptada a la población peruana por Ugarriza y Pajares en el 2005. Con respecto a las evidencias de validez relacionadas a la estructura interna de la prueba, las puntuaciones presentaron una estructura factorial distinta a lo propuesto por Ugarriza y Pajares (2005) ya que se distinguieron 3 factores. Se trabajó con las dimensiones: intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés puesto que los ítems se agrupaban de esta manera. Además, debido a cargas factoriales muy bajas e ítems que se agrupaban en un factor que no se sustentaba teóricamente, se decidió eliminar ciertos ítems. Se eliminó los ítems 7 y 15 de impresión positiva y los ítems 19 y 24 de adaptabilidad puesto que su presencia en dicho factor no cuenta con un sentido teórico. Por otro lado, se conservó los ítems 10, 13, 16 y 22 de adaptabilidad y el 28 de intrapersonal debido a que sus contenidos podían entenderse dentro del factor interpersonal. Con respecto a las evidencias de confiabilidad, las puntuaciones obtuvieron un coeficiente omega de .81.

Por otro lado, para la variable bienestar psicológico se tomó en cuenta la teoría de Ryff y Keyes (1995), los cuales lo definen como el verdadero potencial de una persona. Casullo, et al. (2002) considera esta teoría para la creación y desarrollo de la Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIEPS- J. Ella menciona que el bienestar psicológico vendría a ser la percepción que tiene la persona sobre sus logros alcanzados, el grado de satisfacción con lo que ha hecho, hace o puede hacer, desde una perspectiva netamente

personal y subjetiva. De este modo, para medir dicha variable, se utilizó la mencionada escala, la cual fue validada en la población peruana por la misma autora (Casullo et al., 2002). Se realizaron análisis psicométricos con los puntajes de la prueba que indican que cuenta con una confiabilidad adecuada pues se obtuvo un coeficiente omega de .83. Este coeficiente es similar a otros estudios realizados en Lima- Perú (Casullo, et al., 2002). Además, se sugirió una estructura unidimensional, por lo que se tomó el puntaje total como el indicador de un adecuado o bajo grado de bienestar psicológico. Esto se podría deber a la poca cantidad de ítems en la prueba, por lo que se trabajó con el puntaje total. Por otro lado, se eliminó el ítem 2 debido a que la carga factorial fue menor a .20.

El primer objetivo de esta investigación fue describir la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. Según los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula y se puede afirmar que existe una relación significativa y positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en adolescentes entre los 13 y 17 años que cursan entre tercero y quinto de media de dos colegios estatales de Lima Metropolitana. Es decir, cuanto más altos los índices de inteligencia emocional, mayor es el bienestar psicológico. Esto coincide con la teoría propuesta por Mayer y Salovey (1997) donde indica que la inteligencia emocional es esencial para maximizar el bienestar psicológico de la persona pues involucra aspectos como la habilidad para percibir, apreciar y expresar emociones, para crear sentimientos que faciliten el pensamiento y para comprender y regular emociones, originando así el crecimiento personal de cada uno y la sensación de satisfacción. Del mismo modo, resultados similares se han hallado en investigaciones como la de Ferragut y Fierro (2012) y la de Prado, et al. (2018). Ellos investigaron la relación entre estas dos variables en niños y adolescentes, encontrando como resultados correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, influyendo de manera positiva en otras áreas como el rendimiento académico.

Como se puede observar, los resultados del primer objetivo de esta investigación van en la misma línea de diferentes propuestas teóricas e investigaciones, en donde se plantea la relación positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. De este modo, se asevera la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en edades tempranas, facilitando la formación de capacidades como identificar, expresar, comprender y regular las emociones, lo cual los llevará a un mayor bienestar psicológico.

El segundo objetivo de esta investigación fue describir la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. Se acepta la segunda hipótesis plantada pues existe una relación estadísticamente significativa entre el factor interpersonal y bienestar psicológico; es decir, cuanto más altos los índices en la escala interpersonal, mayor es el bienestar psicológico. Para que los niños logren iniciar y mantener buenas relaciones interpersonales deben saber escuchar, identificar las emociones de los otros como también resolver conflictos sociales del día a día de manera adecuada. Además, capacidades como la empatía, la identificación, comprensión y comunicación de las emociones fomenta la amistad y la igualdad (Dueñas, 2002). Asimismo, para Ugarriza y Pajares (2005) si la persona cuenta con capacidades como ser empático, comprender los sentimientos de los demás y responsabilidad social; será mucho más fácil tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias; lo cual lo lleva a sentir bienestar psicológico.

Resultados similares se encuentran en la investigación de Chu (2006) el cual halló una relación directa y significativa entre el bienestar psicológico y las habilidades sociales en alumnos de primero de media. Del mismo modo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) hallaron que las habilidades de manejo emocional predicen mejores interacciones positivas y menos interacciones negativas, mostrando mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amistades, mayor empatía y menores niveles de malestar personal.

Por otro lado, existe una relación positiva y significativa entre el factor intrapersonal y el bienestar psicológico; es decir, a mayores habilidades para la asertividad, para la auto comprensión y para visualizarse de manera positiva, mejor será la percepción sobre los logros y satisfacción con uno mismo (Casullo, et al., 2002; Ugarriza y Pajares, 2005). Los niños y adolescentes que son conscientes y comprenden sus propias emociones, expresan y comunican sus necesidades de manera asertiva, cuentan con una adecuada percepción de sí mismos y satisfacción (Fernández-Berrocal y Mestre, 2007). Estos resultados coinciden con los hallazgos de Velásquez et al. (2008) los cuales encuentran una relación significativa entre el bienestar psicológico y la asertividad tanto en mujeres como en varones.

Por último, el factor manejo del estrés se relaciona de manera negativa y significativa con la puntuación total de la escala de bienestar psicológico. Esto

significaría que al contar con una menor capacidad para hacer uso de estrategias y habilidades para resistir el estrés y controlar los impulsos, mayor sería el bienestar psicológico. Estos resultados difieren con lo encontrado en investigaciones similares como la de Matalinares et al. (2016) los cuales llegaron a la conclusión que existe una relación significativa entre los modos de afrontamiento al estrés y el bienestar psicológico; es decir, tanto un modo de afrontamiento centrado en el problema como centrado en la emoción, generan predisposición a mantener un adecuado bienestar psicológico. Esto puede deberse a que uno puede no contar con la capacidad para resistir al estrés y sin embargo, sacar provecho de las diversas oportunidades que se nos presentan día a día, presentar sensación de estar en continuo desarrollo y crecimiento, sensación de tener un camino en la vida con objetivos, capacidad de autoevaluar las situaciones con razonamientos propios y a no dejarse llevar por las presiones sociales, tener actitud positiva hacia uno mismo, presentar relaciones estrechas y positivas, preocupándose por el bienestar de los demás y contar con empatía (Ryff y Keyes, 1995; Díaz et al. 2006). Sin embargo, la asociación negativa y significativa entre dichos constructos no encuentra sustento en ninguna propuesta teórica y dichos resultados pueden deberse más a limitaciones metodológicas en la medición del constructo manejo del estrés debido a que su estructura original fue modificada. Como evidencia que sustenta esta afirmación se puede apreciar que el factor manejo del estrés no presenta una correlación estadísticamente significativa con la inteligencia emocional ni con los factores intrapersonal e interpersonal, lo cual no es esperable dado que son sub factores que supuestamente miden un mismo constructo: la inteligencia emocional.

Como ya se ha ido anotando, las limitaciones metodológicas en la presente investigación influenciaron en los resultados. Éstas serán explicadas a continuación.

La principal limitación de la presente investigación es la limitada generalización de los resultados debido a la utilización de un muestreo no probabilístico dado las dificultades de acceso a la muestra. Asimismo, también se consideró una limitación el tamaño de la muestra (177), pues si bien cumple con el criterio de 3 a 6 participantes por ítem sugerido Cattell (1978) y Gorsuch (1983), en la actualidad estos criterios se consideran muy modestos optándose por otros más rigurosos como un ratio de 10 participantes por ítem (Nunnally, 1978). Por ello, es probable que por el reducido tamaño

de la muestra el análisis factorial realizado no haya identificado correctamente el número de factores subyacentes en el constructo inteligencia emocional. Asimismo, dado que la investigación contó con un diseño no experimental y correlacional no se puede hacer inferencias acerca de la causalidad de las relaciones encontradas y simplemente se puede concluir la asociación entre dichas variables. Por último, y relacionado a lo previamente mencionado, la ausencia de evidencias de validez basadas en la estructura interna de la prueba del cuestionario ICE- BARON se considera una limitación metodológica.

A pesar de dichas limitaciones, los hallazgos de la presente investigación brindan un importante aporte empírico para la comprensión de la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. También se busca incentivar la realización de investigaciones similares con una muestra de mayor tamaño, para que se pueda generalizar los resultados. Además, brindan una aproximación sobre dicha relación en adolescentes peruanos, la cual busca colaborar con una mayor comprensión sobre la relevancia de desarrollar programas dentro de la escuela que busquen educar a los niños con respecto a sus emociones, como identificarlas y regularlas, así como para tener mayor autoconocimiento, tolerancia a la frustración y una comunicación asertiva, lo cual influye en su bienestar (Ferragut y Fierro, 2012). Además, desarrollar la inteligencia emocional desde edades tempranas influirá tanto en una adecuada salud mental como en un alto rendimiento académico, lo cual por mucho tiempo y sobre todo en las escuelas tradicionales es considerado como el objetivo principal con respecto a la educación de los niños.

CONCLUSIONES

Respecto a las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados se concluye que:

- En cuanto a la Escala de bienestar psicológico para jóvenes BIPS-J creada por Casullo, et al. (2002), se obtuvo evidencias de validez relacionadas a la estructura interna de la prueba hallándose una estructura factorial de una dimensión, lo cual difiere de la estructura propuesta originalmente.
- En cuanto al Inventario de cociente emocional BarOn NA adaptada a la población peruana por Ugarriza y Pajares (2005) se alcanzó evidencias de validez relacionadas a la estructura interna de la prueba hallándose una estructura factorial de tres dimensiones, lo cual difiere de la estructura originalmente planteada.
- La aplicación de ambas pruebas, al no tener la misma estructura planteada originalmente, se verá limitada para contextos con poblaciones similares y no será ventajoso para investigaciones transculturales (Vergara y Balluerka, 2000).
- La confiabilidad de las puntuaciones derivadas de los instrumentos utilizados fue adecuada, tanto en las dimensiones globales como en las sub dimensiones, por lo que no hay un error de mediación al aplicarlas.

En base a los resultados de esta investigación se puede concluir que en los adolescentes entre los 13 y 17 años de dos instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana:

- Existe una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y bienestar psicológico con un tamaño del efecto de pequeño.
- Existe una relación significativa y positiva entre el factor interpersonal y el bienestar psicológico con un tamaño del efecto de pequeño.
- Existe una relación poco significativa y positiva entre el factor intrapersonal y el bienestar psicológico con un tamaño del efecto pequeño.
- El manejo al estrés y el bienestar psicológico se relacionan de manera negativa y significativamente con un tamaño del efecto pequeño.

RECOMENDACIONES

- En las instituciones educativas se sugiere trabajar, dentro de las programaciones curriculares, la inteligencia emocional, para desarrollar en los niños mayores habilidades emocionales generándoles un mayor bienestar psicológico.
- Llevar a cabo charlas y talleres a los padres de familia, donde se hable de la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en sus niños, brindando pautas que puedan llevar a cabo desde casa, para poder generar un mayor bienestar psicológico en los niños y adolescentes.
- Reevaluar las propiedades psicométricas de validez basadas en la estructura interna del inventario Ice Baron y Bienestar psicológico para jóvenes BIEPS-J.
- Explorar la relación entre los constructos “bienestar psicológico” y “manejo del estrés” específicamente para encontrar resultados más confiables de dicha relación.
- Investigar la relación entre los constructos “inteligencia emocional” y “bienestar psicológico” en otros contextos sociales para un futuro análisis y comparación de estos.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, United States: AERA.
- Arellano, M., Chuchón, V., Cutipé, Y., González, S., Mendoza, M., Pomalima, R., Robles, Y., Sotillo, J., y Valencia, E. (2013). *Anales de salud mental. Publicación oficial del Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado- Hideyo Noguchi"*, 19(1), 25-35. Recuperado de <http://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2012%20ASM%20-EESM%20-LM.pdf>
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2015). *Niveles socioeconómicos 2015*. Recuperado de <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2015.pdf>
- 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>
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence. *Psicothema*, 18(1), 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/bea0/ba56ea769de7e556c13fe869b911a031be10.pdf>

- Bar- On, R., y Parker, J.D.A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R.Bernejo,C. Ferrándiz,M. Ferrando, M.D Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.
- Beavers, A.S., Lounsbury, J.W., Richards, J.K., Huck, S.W., Skolits, G.J., y 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>
- Bermúdez, M., Álvarez., T., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. Recuperado de <http://estadisticasoctys.freetzi.com/Estadistica1/Estadisticadescriptiva/LectCorrelacion.pdf>
- Bilbao- Ramirez, M. (2008). *Creencias Sociales y Bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, Donostia, San Sebastian. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271706500_Creencias_Sociales_y_Bienestar_valores_creencias_basicas_impacto_de_los_hechos_vitales_y_crecimiento_psicologico
- 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>
- Casullo, M., Brenlla, M., Castro, A., Cruz, M., González, R., Maganto, C., Martín, M., Martínez, P., Montoya, I., y Morote, R. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Casullo, M., y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de psicología de la PUC*,

18(1), 37–68. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6840/6974>

- Cattell, R.B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum
- Chu, D.S. (2016). *Bienestar psicológico y habilidades sociales en alumnos de primer grado de nivel secundaria de una institución educativa particular de Trujillo* (Tesis de Pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upao.edu.pe>
- Courtney, M. (2013). Determining the number of factors to retain in EFA: using the SPSS R-Menu v2.0 to make more judicious estimatios. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 18(8), 2-14. Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v18n8.pdf>
- Cubas, M. (2003). *Bienestar subjetivo, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Lima, Lima
- Davis, S., Nowland, R., y Qualter, P. (2019). The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children. *Frontiers in Psychology*, 10(1672) 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01672
- Díaz, D., Rodríguez- Carvajal, R., Blanco, A., Moreno- Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3255>
- Diener, E. (1994). Assesing subjective well-being: progress and oportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157
- Diener, E., Suh, E., y Oishi, S. (1997). Recent findings on subjetive well- being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41

- Diener, E., Oishi, S., y Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. Review article. *Nature Human Behaviour*, 2, 253-260. doi: <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dominguez, S. (2014). Análisis psicométrico de la escala de bienestar psicológico para adultos en estudiantes universitarios de lima: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 8 (1), 23-31. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v8n1/v8n1a03.pdf>
- 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>
- Extremera, N., y Fernandez- Berocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Redalyc*, 15(2), 117-137. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/230886927_inteligencia_emocional_calidad_de_las_relaciones_interpersonales_y_empatia_em_estudiantes_universitarios/links/02e7e51c00d5d06a4e000000.pdf
- Extremera, N., y Fernández- Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-12. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C., & Strahan, R.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. Recuperado de http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/FabrigarEtAl_1999_EvaluatingTheUseOfExploratoryFactorAnalysisInPsychologicalResearch.pdf
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., y Lang, A.G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses.

Behavior Research Methods, 41(4), 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

Fernández- Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869/3813>

Fernández- Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>

Fernández- Berrocal, P., y Mestre, J. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide

Fernández- Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08.pdf>

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Dubai: SAGE.

Florenzano, R. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ramon_Florenzano/publication/317

44415_El_adolescente_y_sus_conductas_de_riesgo__R._Florenzano_Ur
za/links/5558e73608ae980ca610581a.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York, United States: Basic Books

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York, United States: Bantam

Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Recuperado de <https://books.google.com.pe>

González, N. (2014). *El rol de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico en docentes* (tesis de pregrado). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/873/1/TFG_GonzálezMedina,Noelia.pdf

González, R., Montoya, I., Casullo, M., y Bernabeú, V. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=733>

Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

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

Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. México D.F: Manual Moderno

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

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015). *Perú: estimaciones y proyecciones de población total y edades quinquenales, según*

departamento, provincia y distrito, 2005-2015. Recuperado de <http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib1010/index.htm>

Lan, L., y Lian, Z. (2010). Application of statistical power analysis – How to determine the right. *Building and Environment*, 45(5), 1202–1213. Recuperado de www.elsevier.com/locate/buildenv

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

Lorenzo-Sava, 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

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

Martínez, P., y Morote, R. (2002). El bienestar psicológico en adolescentes escolares de Lima Metropolitana. En Casullo, M. (Ed.), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*, 55- 64. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Matalinares, M., Díaz, G., Arenas, C., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., y Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Revista IIPSI*, 19(2), 123-143. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319298975_Afrontamiento_al_

estres_y_bienestar_psicologico_en_estudiantes_universitarios_de_Lima_y_Huancayo

Mayer, J., Roberts, R., y Barsade, S. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review Psychology*, 59, 507-36

Mayer y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York, Basic Books

McDonald, R. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates

Mestre, J., y Guil, R. (2008). Inteligencia Emocional: Definición, Evaluación y Aplicaciones desde el Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey. En Palmero, F., Martínez- Sánchez, F., y Huertas, J. (Ed.), *Motivación y emoción*. España: McGraw- Hill. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259998138_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_DEFINICION_EVALUACION_Y_APLICACIONES_DESDE_EL_MODELO_DE_HABILIDADES_DE_MAYER_Y_SALOVEY

Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., y Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32, 1000-1012. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.07.009>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Aprendizajes, ¿Qué aprenden?* Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/politicas/aprendizajes/queaprenden.php>

Ministerio de Salud del Perú. (2015). *Salud mental es sentirte bien contigo y con los demás*. Recuperado de <https://www.minsa.gob.pe/portada/Especiales/2015/saludmental/index.asp>

- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill
- Park, H. S., Dailey, R. M., y 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>
- Prado, V., Villanueva, L., y Górriz, A. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: the moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-315. Recuperado de <http://www.psicothema.com/PDF/4487.pdf>
- Quezada, N. (2014). *Estadística con SPSS 22*. Lima, Perú: Editorial Macro
- Rangel, J., y Alonso, L. (2010). Un estudio del bienestar psicológico. Una breve revisión teórica. *Redalyc*, 14(49), 265-275. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/356/35617102003/>
- Razali, N.M., y Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro- Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33
- Reuven Bar-On, Ph. D. (1997). *BarOn emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., y Hernández, R. (2015). Conductas de riesgo en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2), 218-229. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572015000200010
- Ruiz- Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230. Recuperado de

http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf55consumo_tabaco_alcohol_en_adolescentes.pdf

- Ryan, R., y Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069- 1081
- Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. Recuperado de <http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf
- Salovey P., y Mayer JD. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9(3), 185-211
- Saravia, J.C. (19 de Noviembre de 2014). ¿Qué es la estadística descriptiva? ¿cómo se come? [Blog Post]. Recuperado de <https://statssos.net/2014/11/19/que-es-la-estadistica-descriptiva-como-se-come/>
- Saravia, J.C. (19 de Mayo de 2015). ¿Tienes confianza? La confiabilidad y el Alfa de Cronbach. [Blog Post]. Recuperado de <https://statssos.net/2015/05/19/tienes-confianza-la-confiabilidad-y-el-alfa-de-cronbach/>
- Saravia, J.C. (10 de Marzo de 2015). ¡Pero qué linda relación tienen! La correlación de Pearson. [Blog Post]. Recuperado de <https://statssos.net/2015/03/10/pero-que-linda-relacion-tienen-la-correlacion-de-pearson/>

- Sausa, M. (3 de Febrero de 2018). Menores ocupan el 70% de atenciones en salud mental [infografía]. *Perú 21*. Recuperado de <https://peru21.pe/peru/cifras-salud-mental-peru-menores-ocupan-70-atenciones-infografia-394376>
- Stegeman, A., y 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
- Timmerman, M.E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous ítems with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209- 220. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0023353>
- Tsirigotis, K. (2016). Indirect self-destructiveness and emotional intelligence. *Psychiatr Q*, 87, 253-263. doi: 10.1007/s11126-015-9387-x
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología*, 4, 129-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- 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. *Revista de Psicología*, 8, 11-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816001>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28. Recuperado de http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3845/3078>

Vergara, A.I., y Balluerka, N. (2000). Metodología en la investigación transcultural; perspectivas actuales. *Psicothema*, 12(2), 557-562. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/625.pdf>

Williams, M., Grajales, C. A., y Kurkiewicz, D. (2013). Assumptions of multiple regression: correcting two misconceptions. *Practical Assessment Research & evaluation*, 18(11), 1-14. Recuperado de <https://pareonline.net/getvn.asp?v=18&n=11>

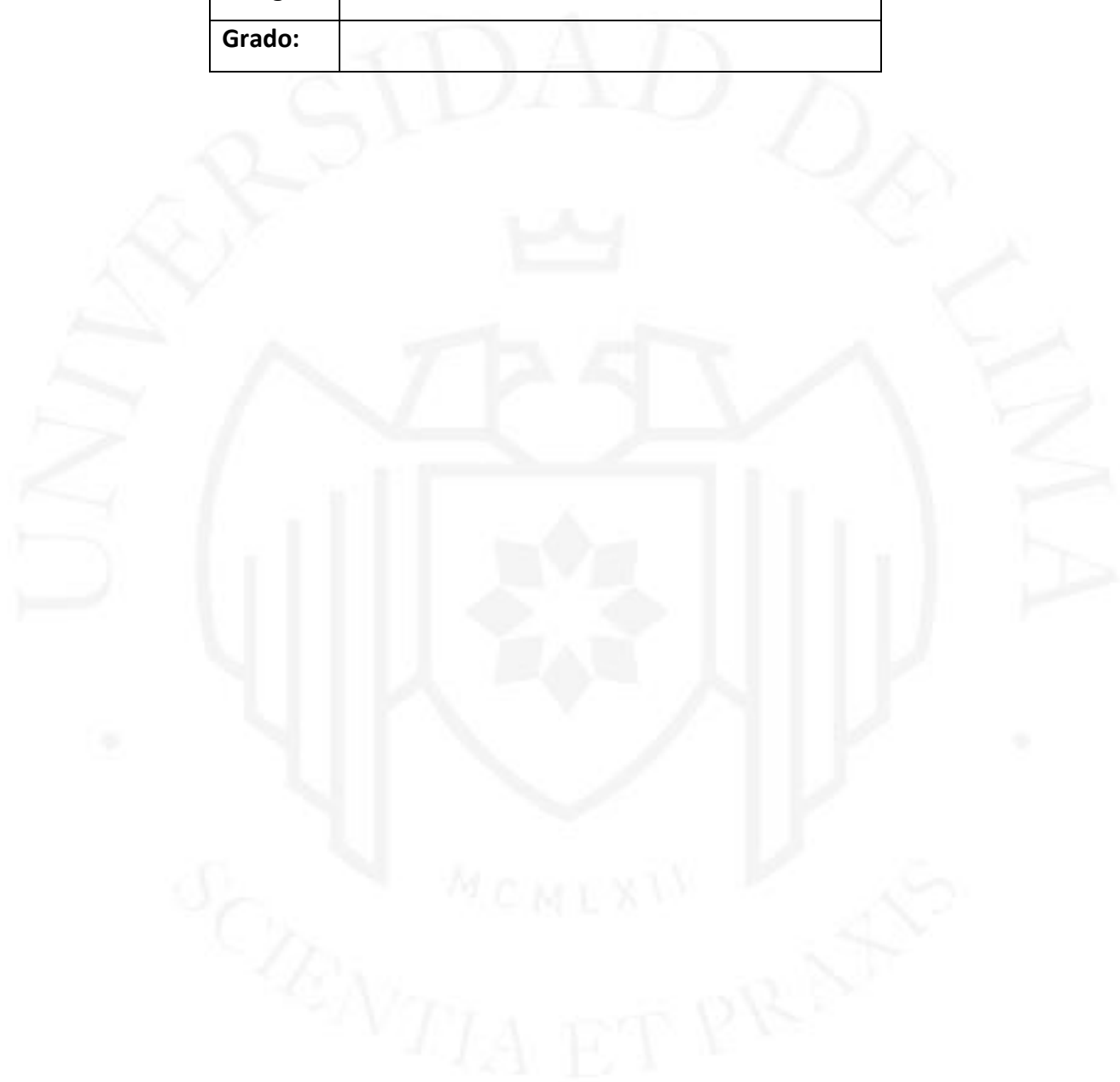




ANEXOS

ANEXO 1: Ficha demográfica

| | |
|-----------------|--|
| Sexo: | |
| Edad: | |
| Colegio: | |
| Grado: | |



ANEXO 2: Protocolo de evaluación

Escala BIEPS – J

Lea con atención las siguientes frases. Marque su respuesta en cada una de ellas sobre la base de lo que pensó y sintió durante el último mes. Las alternativas de respuesta son: - ESTOY DE ACUERDO- NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO – ESTOY EN DESACUERDO. No hay respuestas buenas o malas, todas sirven. No deje frases sin responder. Marque su respuesta con una cruz (aspa) en uno de los tres espacios.

| N | ENUNCIADO | DE ACUERDO | NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO | EN DESACUERDO |
|---|--|---------------|---|------------------|
| 1 | Creo que me hago cargo de lo que digo o hago. | | | |
| 2 | Tengo amigos/as en quienes confiar. | | | |
| 3 | Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida. | | | |
| 4 | En general estoy conforme con el cuerpo que tengo. | | | |
| 5 | Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo. | | | |
| 6 | Me importa pensar que haré en el futuro. | | | |
| 7 | Generalmente caigo bien a la gente. | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 8 | Cuento con personas que me ayudan si lo necesito. | | | |
| 9 | Estoy bastante conforme con mi forma de ser. | | | |
| 10 | Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar en cómo cambiarlo. | | | |
| 11 | Creo que en general me llevo bien con la gente. | | | |
| 12 | Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida. | | | |
| 13 | Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar. | | | |

BarOn ICE

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas: Muy rara vez – Rara vez – A menudo – Muy a menudo. Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige UNA respuesta para cada oración y coloca un aspa sobre el número que corresponde a tu respuesta. No existen respuestas buenas o malas.

| | Muy rara vez | Rara vez | A menudo | Muy a menudo |
|--|--------------|----------|----------|--------------|
| 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 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 |

ANEXO 3: Permiso de Escala de Bienestar Psicológico

BIEPS- J

Alejandro Castro

Para: Cristina Mendiola

[Detalles](#)

AC

Re: CONSULTA: evaluación del bienestar psicológico en iberoamérica.

ayer, 2:01 p. m.

Estimada Cristina

Si la puede utilizar sin problemas. Le pido por favor que cite el trabajo.

Suerte en su investigación!

Cordialmente

Alejandro Castro

Enviado desde mi iPhone

ANEXO 4: Permiso del Inventario de Cociente Emocional de BarOn

De: Liz Pajares <pajaresliz@gmail.com>

Enviado: viernes, 09 de diciembre de 2016 04:06 p.m.

Para: cristinamendiola_93@hotmail.com

Cc: Nelly Ugarriza Chávez; Liz Pajares

Asunto: Autorización de la uso de la prueba

Estimada Cristina,

Mediante este correo tanto la Dra. Nelly Ugarriza Chávez y yo autorizamos el uso de la prueba Inteligencia Emocional para Niños y Adolescentes (ICE BarOn NA) con fines de investigación para la culminación de tu proyecto.

Si tienes alguna duda o necesitas información adicional, puedes contar con nuestro apoyo.

Saludos cordiales

Liz Pajares Del Aguila

ANEXO 5: Consentimiento Informado



La presente investigación es conducida por Cristina Mendiola Arrisueño, estudiante del 12° ciclo de Psicología de la Universidad de Lima. El propósito de este estudio es conocer cómo su hijo(a) piensa y se siente en diferentes situaciones de su vida diaria. Para ello, se le pedirá que responda algunas preguntas por escrito.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la información que se recoja será confidencial; es decir, anónima, y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Desde ya le agradecemos su permiso para la participación de su hijo(a).

Acepto que mi hijo(a) participe voluntariamente en esta investigación, conducida por Cristina Mendiola Arrisueño. He sido informado (a) de que el propósito del estudio es investigar cómo nuestro hijo(a) piensa y se siente en diferentes situaciones de su vida diaria.

Reconozco que la información que yo y/o mi hijo(a) provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. De tener preguntas sobre la participación de mi hijo(a) en este estudio, puedo contactar a Cristina Mendiola Arrisueño al correo electrónico: 20110777@aloe.ulima.edu.pe

Nombre del Padre, Madre y/o tutor

Firma del Padre, Madre y/o tutor

Fecha