



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador | Sede  
Ambato

## **CENTRO DE POSGRADOS**

**Tema:**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS EN  
PREADOLESCENTES DE UNA UE DE AMBATO: PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN**

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Magister en  
Psicología Clínica con mención en Psicoterapia Infantil y de Adolescentes**

**Línea de investigación:**

**SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**

**Autora:**

María Salomé Guarnizo Gómez

**Directora:**

Mg. Liliana Margoth Robalino Morales

**Ambato – Ecuador**

**Enero 2025**

## DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **MARÍA SALOMÉ GUARNIZO GÓMEZ**, con cédula de ciudadanía **1805073168**, autora del trabajo de graduación intitulado: "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS EN PREADOLESCENTES DE UNA UE DE AMBATO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN", previa a la obtención del título profesional de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA MENCIÓN PSICOTERAPIA INFANTIL Y DE ADOLESCENTES**, en el centro de **POSGRADOS**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Ambato, enero 2025



María Salomé Guarnizo Gómez

CC. 1805073168

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**  
**SEDE AMBATO**  
**APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO**

**Tema:**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS EN  
 PREADOLESCENTES DE UNA UE DE AMBATO: PROPUESTA DE  
 INTERVENCIÓN**

**Línea de investigación:**

**SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**

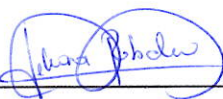
**Autor:**

María Salomé Guarnizo Gómez

Liliana Margoth Robalino Morales, Psic Cl. Mg.

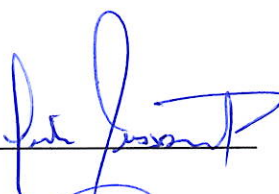
CC. 1804358685

**CALIFICADOR**

f. 

Víctor Manuel Cuadrado Rodríguez, Psic Cl. Mg.

**CALIFICADOR**

f. 

Cristina Alexandra Torres Salazar, Psic Cl. Mg.

**CALIFICADOR**

f. 

Dayamy Lima Rojas, Lic. Mg.

**DIRECTORA CENTRO DE POSGRADOS**

f. 

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr.

**SECRETARIO GENERAL PUCESA**

f. 

**Ambato- Ecuador**

**Enero 2025**

## **DEDICATORIA**

Este trabajo de investigación es dedicado a mis queridos padres, José y Mercedes, por su inquebrantable apoyo y constante motivación para alcanzar nuevos logros. Agradezco profundamente su amor y aliento en cada paso de este camino.

Con especial gratitud, dedico este proyecto a mi hijo Gabriel. Tu paciencia y amor infinito han sido fundamentales para mi crecimiento personal y profesional. Gracias por ser mi inspiración y mi mayor fuente de fortaleza.

## **AGRADECIMIENTO**

Quiero expresar mi profunda gratitud a Dios, por sus bendiciones, la vida y todas las maravillosas oportunidades que me ha proporcionado.

A mis padres, les agradezco de corazón por su incondicional educación, cuidado, y por ser mis pilares de aliento y apoyo en mi camino educativo.

A mi hijo, le doy gracias por su infinita paciencia, su amor incondicional y por acompañarme en cada paso de este viaje.

Y a mí misma, me agradezco por otorgarme la oportunidad de crecer en todas las áreas de mi vida, especialmente en la instrucción de mi profesión, y por seguir adelante con determinación y pasión.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo general diseñar una propuesta de intervención para la mejoría de la inteligencia emocional y comportamiento disruptivo en preadolescentes de 8 a 12 años de edad en una unidad educativa de Ambato. Se trabajó desde un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de corte transversal y de alcance descriptivo y correlacional.

Se recolectaron datos con la Escala de Inteligencia emocional Baron-ICE (NA) para evaluar la variable de inteligencia emocional y el Escala de Conductas Disruptivas para los comportamientos disruptivos. Se analiza a una población integrada por 106 preadolescentes de los niveles de cuarto a séptimo año de educación básica.

El análisis de los datos del Test de Bar-On muestra una media de 77.36, lo que indica un nivel relativamente bajo de inteligencia emocional en los preadolescentes evaluados. Se destaca la media más alta en el componente Manejo Del Estrés (MDE) con 16.25, en la Escala de Conductas Disruptivas muestra una media de 58.96, lo que sugiere un nivel medianamente alto de comportamientos disruptivos en los preadolescentes evaluados. Se encontró una débil correlación entre el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na y el test ECD, indicando una conexión insignificante con las conductas disruptivas. La adaptabilidad se asoció con menor incumplimiento de tareas, y la gestión del estrés con menos desacato al profesor y alteraciones en el aula. Se diseñaron 10 sesiones con enfoque cognitivo conductual con sesiones grupales.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, comportamiento disruptivo.

## ABSTRACT

*The general objective of this study is to design an intervention proposal to improve emotional intelligence and reduction of disruptive behavior in preadolescents from 8 to 12 years of age in an educational unit in Ambato. We worked from a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design and a descriptive and correlational scope.*

*Data was collected using the Baron-ICE Emotional Intelligence Scale (NA) to evaluate the emotional intelligence variable and the Disruptive Behavior Scale for disruptive behaviors. A population made up of 106 pre-adolescents from the fourth to seventh year of basic education was analyzed.*

*The analysis of the data from the Bar-On Test shows a mean of 77.36, which indicates a relatively low level of emotional intelligence in the preadolescents evaluated. The highest mean in the Stress Management (SDM) component stands out with 16.25, in the Disruptive Behavior Scale it shows a mean of 58.96, which suggests a moderately high level of disruptive behaviors in the preadolescents evaluated. A weak correlation was found between the BarOn Ice Emotional Intelligence Inventory: Na and the ECD test, indicating an insignificant connection with disruptive behaviors. Adaptability was associated with less completion of tasks, and stress management with lower disrespect to the teacher and disturbances in the classroom. 10 sessions were designed with a cognitive behavioral approach with group sessions.*

**Keywords:** *emotional intelligence, disruptive behavior.*

## ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD .....	ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO .....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN .....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA .....	9
1.1. Inteligencia emocional .....	9
1.2. Comportamientos disruptivos.....	20
1.3. Preadolescencia .....	27
1.4. Intervenciones.....	32
CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO .....	36
2.1. Tipo y enfoque de la investigación .....	36
2.2. Población y muestra .....	38
2.3. Procesamiento y análisis de la información.....	44
2.4. Caracterización de la Unidad Educativa Bilingüe La Granja .....	45
CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
3.1 Análisis de los datos sociodemográficos .....	46
3.2. Análisis de la estadística descriptiva .....	49
3.3. Propuesta de intervención psicológica .....	66
CONCLUSIONES.....	81
RECOMENDACIONES .....	83
BIBLIOGRAFÍA .....	84
ANEXOS .....	93

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Dimensiones de la inteligencia emocional del modelo de Bar-On ...	15
Cuadro 2. Habilidades centrales de la inteligencia emocional .....	16
Cuadro 3. Tipos de conductas disruptivas.....	25
Cuadro 4. Niveles de la inteligencia emocional en la preadolescencia .....	32
Cuadro 5. Niveles de intervención de la inteligencia emocional.....	33
Cuadro 6. Resumen de la propuesta de intervención psicológica.....	69
Cuadro 7. Sesión 2 para la intervención psicológica.....	72
Cuadro 8. Sesión 3 para la intervención psicológica.....	73
Cuadro 9. Sesión 4 para la intervención psicológica.....	74
Cuadro 10. Sesión 5 para la intervención psicológica.....	75
Cuadro 11. Sesión 6 para la intervención psicológica.....	76
Cuadro 12. Sesión 7 para la intervención psicológica.....	77
Cuadro 13. Sesión 8 para la intervención psicológica.....	78
Cuadro 14. Sesión 9 para la intervención psicológica.....	79

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra por edad .....	48
Gráfico 2. Distribución de datos de la dimensión Intrapersonal .....	49
Gráfico 3. Distribución de datos de la dimensión Interpersonal .....	50
Gráfico 4. Distribución de datos de la dimensión Adaptabilidad.....	51
Gráfico 5. Distribución de datos de la dimensión Manejo del Estrés.....	52
Gráfico 6. Distribución de datos de la dimensión Estado de ánimo.....	53
Gráfico 7. Distribución de datos de la dimensión Desacato al Profesor .....	55
Gráfico 8. Distribución de datos de la dimensión Incumplimiento de tareas ....	56
Gráfico 9. Distribución de datos de la dimensión Alteración en el aula .....	57
Gráfico 10. Distribución de datos del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA .....	59
Gráfico 11. Distribución de datos de la Escala de Conducta Disruptiva(ECD) .	60

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes por género.....	46
Tabla 2. Frecuencias y porcentajes por edad.....	47
Tabla 3. Estadística descriptiva acerca de la distribución de la edad.....	48
Tabla 4. Estadística descriptiva del test BarOn Ice: NA.....	54
Tabla 5. Estadística descriptiva de la Escala de Conductas Disruptivas.....	58
Tabla 6. Concentrado de análisis descriptivo entre el test BarOn Ice: NA y la Escala de Conductas Disruptivas.....	61
Tabla 7. Inteligencia emocional.....	62
Tabla 8. Comportamiento disruptivo.....	63
Tabla 9. Correlaciones entre el test BarOn Ice: NA y la Escala de Conductas disruptivas.....	64
Tabla 10. Pruebas de normalidad del test BarOn Ice: NA.....	65
Tabla 11. Pruebas de normalidad de la Escala de Conductas Disruptivas.....	65
Tabla 12. Presupuesto Plan.....	67

## INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) está posicionado como un componente esencial en el crecimiento general de los individuos, influyendo significativamente en sus habilidades sociales, académicas y emocionales. A medida que la comprensión de la inteligencia emocional ha evolucionado, se ha destacado su papel decisivo en la regulación de las emociones, la gestión de las relaciones interpersonales y la toma de decisiones. En este contexto, resulta de particular interés explorar la correlación entre la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos en preadolescentes, un grupo demográfico crucial para comprender la base de la salud mental y buena calidad de vida.

Los preadolescentes, comprendidos aproximadamente entre los 10 y 12 años, experimentan una etapa única de transición marcada por cambios físicos, cognitivos y emocionales. Este período puede ser crucial para la formación de patrones de comportamiento que influirán en su bienestar a lo largo de la vida. Los comportamientos disruptivos, como la agresión, la desobediencia y la falta de empatía, pueden manifestarse en este grupo de edad, afectando no solo su rendimiento académico, sino también su adaptación social y emocional.

En la intersección crítica entre el desarrollo emocional y la conducta disruptiva en preadolescentes, se despliega un escenario de complejidades que exige una atención particular. Los preadolescentes, en la encrucijada entre la niñez y la adolescencia, se enfrentan a un crisol de emociones y desafíos que, en ocasiones, se manifiestan en comportamientos disruptivos. Este fenómeno no solo impacta su bienestar individual, sino que reverbera en su rendimiento académico y en la dinámica social de la comunidad educativa.

La inteligencia emocional, una faceta esencial de la psicología humana, ha emergido como un componente crítico en el proceso de autorregulación emocional y la gestión de relaciones interpersonales. Su influencia en la adaptación socioemocional y en el éxito académico de los individuos es innegable. Sin embargo, en el contexto específico de preadolescentes de una Unidad Educativa (UE) en Ambato, Ecuador, aún persisten incógnitas sobre cómo

la inteligencia emocional se entrelaza con los comportamientos disruptivos en esta etapa crucial del desarrollo.

El presente estudio se desarrolla dentro del marco de investigación Salud Integral, determinación Social y Desarrollo Humano, el estudio actual tiene como propósito diseñar una propuesta de intervención para la mejora de la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en preadolescentes de una unidad educativa de Ambato, debido a que, se han encontrado ciertos comportamientos en los preadolescentes entre los que destacan: no reconocer los límites impuestos por la autoridad, no seguir normas y reglas, no prestar debida atención a clases, interrumpir a la maestra, además que entre compañeros se puede apreciar poca capacidad de empatizar, no comparten en el área de juego, se evidencia situaciones de agresividad entre niños que al parecer están influenciados por la poca capacidad de tolerar la frustración dentro del aula y del contexto de recreación. También se ha observado conflictos entre pares por *bullying*.

Para realizar el presente estudio se tomó en cuenta literatura pertinente al fenómeno, por lo que se enuncia estudios realizados a nivel internacional y nacional asociados a la inteligencia emocional y las conductas disruptivas.

A nivel internacional, en un estudio desarrollado por Pastor (2020) en Barcelona, España, sobre las conductas disruptivas, la inteligencia emocional y las causas en el contexto de aula, mediante una investigación con metodología mixta de tipo secuencial explicativo con la participación de 50 alumnos de tercer año de educación primaria se evidencia que existe una correlación lineal relevante entre el número de conductas disruptivas y la inteligencia emocional. Se concluyó que a mayor nivel de inteligencia emocional menor será el número de conflictos, por lo tanto, a mayor nivel de inteligencia emocional y con menos conflictos en las relaciones interpersonales, mayor autorregulación emocional, mayores habilidades sociales y menor actitud prosocial.

En el ámbito latinoamericano, se encontró un estudio realizado en Medellín, Colombia, por Ramírez, López y Balvin (2020), en una muestra de 178 alumnos menores de edad entre 8 y 13 años. Mediante un enfoque mixto transformativo secuencial, se encontró que el 67% de los alumnos, posee una inteligencia

emocional más reducida a comparación del 1,1 % que presenta un nivel de inteligencia emocional muy alta. También se distinguen conductas disruptivas en la virtualidad que no existen en la presencialidad.

En una investigación propuesta por Chuquista (2019) en Chiclayo, Perú, de naturaleza descriptiva y correlacional, con un diseño metodológico no experimental, en una población de 197 estudiantes de 8 a 12 años en una unidad educativa, se encontró que si la inteligencia emocional se eleva los comportamientos disruptivos se reducen o viceversa. Los alumnos que evidencian un nivel alto de inteligencia emocional, tienden a presentar más fluidez para adaptarse a su entorno sin que se presenten conductas disruptivas.

Otra investigación realizada en Perú, cuyo propósito de explorar la correlación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en alumnos de tercer año de secundaria de una unidad educativa. Se realizó empleando una perspectiva cuantitativa, una metodología descriptiva-correlacional y con un diseño no experimental de tipo transversal. La población consistió en 75 alumnos a quienes se les aplicaron dos reactivos validados con alto nivel de confiabilidad. Se concluyó que existe una correlación negativa, indicando que a medida que la inteligencia emocional de los estudiantes aumenta, los comportamientos disruptivos tienden a disminuir (Quispe, 2022).

Dentro de los estudios relacionados a las conductas disruptivas, en el país se han encontrado en Machala, Ecuador, por Moreno y Maigualema (2021). Relacionaron la conducta disruptiva con la empatía en una unidad educativa con una muestra de 60 alumnos de tercer año de bachillerato. El estudio empleó un diseño metodológico no experimental, descriptivo- correlacional, de campo y transversal. Se aplicó el Cuestionario de Evaluación de Problemas de la Conducta. Los hallazgos muestran una correlación entre la conducta disruptiva y la empatía. Los estudiantes con conductas disruptivas severas enfrentan problemas en el desarrollo adecuado de su empatía, tienen dificultades para reconocer los sentimientos y emociones de los demás individuos, y presentan un mal carácter, lo que complica sus relaciones personales.

De igual manera, Rivadeneira, Gómez y Cajar (2019) ejecutaron una investigación en la ciudad de Loja, Ecuador, Con un diseño descriptivo de corte transversal y un diseño pre-experimental, la muestra estudiada consistió en 24 alumnos de octavo año, se les aplicó la Escala para medir Conductas Disruptivas. Los hallazgos mostraron una mayor predominancia en las siguientes escalas: 39% bajo autocontrol personal, 44% desobediencia frecuente de las normas, y 37% irresponsabilidad. Se deduce que la educación emocional es una técnica fundamental para reducir el comportamiento disruptivo en los alumnos, mejorando así la convivencia en el salón de clases.

En Ambato, Cortez (2023) realizó una investigación con el objetivo de establecer la correlación entre la inteligencia emocional y la agresividad en 210 niños que tengan 13 a 15 años. La investigación, de perspectiva cuantitativa y alcance descriptivo-correlacional, también de corte transversal, utilizó reactivos como el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (CAPI-A) y la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Los hallazgos concluyeron que se presenta una correlación parcial negativa entre la inteligencia emocional y la agresividad, por lo que, a mayor inteligencia emocional, disminuye la agresividad.

Así, también, en un estudio ejecutado en Ambato por Moreno, Castro, Culqui y Neto (2023) se centró en analizar las conductas disruptivas en las relaciones interpersonales de 49 alumnos de sexto a décimo grado de una unidad educativa. Se empleó un enfoque cuantitativo con metodología bibliográfica, documental y de campo, y un nivel descriptivo. La técnica que se utilizó fue la encuesta, utilizando un cuestionario como instrumento. Los resultados revelaron la presencia de comportamientos disruptivos en el contexto educativo, aunque no se consideraron situaciones alarmantes. Sin embargo, si no se manejan adecuadamente, estas conductas podrían afectar negativamente el ambiente escolar y la convivencia.

En el entorno ecuatoriano y de la región, se evidencia el desarrollo de estudios relacionados a las variables propuestas: inteligencia emocional y comportamientos disruptivos, estos estudios aportan una perspectiva dinámica y analítica sobre la presencia de factores asociados al tema, en donde existe una relación cercana entre la inteligencia emocional: autorregulación emocional,

autoconciencia emocional, habilidades sociales, empatía, gestión de estrés con respecto a los comportamientos disruptivos que se pueden apreciar dentro del aula, entre las más frecuentes encontradas en la interacción con el docente y compañeros, la conducta desafiante o indisciplinada frente a la autoridad.

La presente investigación se erige como una respuesta necesaria y pertinente ante una serie de interrogantes y desafíos inherentes a la relación existente entre la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos en preadolescentes, específicamente en el entorno de una Unidad Educativa (UE) de Ambato. La relevancia de este estudio se sustenta en diversas razones que resaltan su importancia tanto a nivel académico como práctico.

En primer lugar, A pesar de los progresos sustanciales en el entendimiento de la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos en contextos generales, persiste una brecha notable en la investigación específica para preadolescentes. Esta etapa del desarrollo, caracterizada por transiciones emocionales y cognitivas, demanda una atención particular, dada su influencia crítica en el origen de patrones de comportamiento que perdurarán en la adolescencia y la adultez. Investigar esta relación específica en preadolescentes de la UE de Ambato permitirá llenar este vacío y ofrecerá una visión más amplia de las dinámicas emocionales en esta fase crucial.

En segundo lugar, la contextualización geográfica y cultural de Ambato añade una dimensión única a la investigación. La falta de estudios específicos que consideren las particularidades culturales y educativas de esta región limita la aplicabilidad de los hallazgos generales a comunidades similares. Al centrarse en este contexto específico, la investigación contribuirá a la literatura académica al proporcionar información importante acerca de cómo la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos se entrelazan en un entorno educativo particular, facilitando así la formulación de estrategias de intervención culturalmente sensibles.

Además, la investigación propuesta no solo aspira a llenar lagunas teóricas, sino que busca brindar a los profesionales de las instituciones educativas y a los

representantes de la toma de decisiones, herramientas prácticas para abordar los desafíos emocionales y conductuales en preadolescentes. Al entender mejor la correlación existente entre la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos en este contexto, se podrán diseñar intervenciones que sean más eficaces y adecuadas según las necesidades propias de cada estudiante de la UE de Ambato, contribuyendo así a la optimización del clima escolar y al desarrollo general de los preadolescentes.

En la unidad educativa en donde se desarrolló la investigación se pudo apreciar mediante observaciones no sistematizadas que los preadolescentes presentan ciertos comportamientos disruptivos entre ellos no reconocer los límites impuestos por la autoridad, no siguen normas y reglas, no prestan la debida atención a clases, interrumpen a la maestra, entre otros. También se aprecia poca capacidad de empatizar con los compañeros pues no comparten en el área de juego y el departamento de consejería estudiantil ha referido situaciones de agresividad entre niños que al parecer están influenciados por la poca capacidad de los menores de tolerar la frustración dentro del aula y del contexto de juego. También han sucedido conflictos entre pares por bullying.

Conforme a lo mencionado previamente, se delimita como problema científico: ¿Cómo mejorar la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos en preadolescentes? A partir del diagnóstico será sustentable diseñar una propuesta de intervención para mejorar la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos en preadolescentes de una Unidad Educativa de Ambato.

**Objetivo general:**

Diseñar una propuesta de intervención para la mejoría de la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos en preadolescentes de una unidad educativa de Ambato.

**Objetivos específicos:**

1. Revisar la literatura sobre la intervención de la inteligencia emocional y conductas disruptivas en preadolescentes.

2. Evaluar la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en preadolescentes de una unidad educativa de Ambato.

3. Proponer una propuesta de intervención con enfoque cognitivo conductual con sesiones grupales para la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en preadolescentes de una unidad educativa de Ambato.

Para lograr responder a la hipótesis planteada se considera como punto de inicio la metodología con alcance correlacional, corte transversal y enfoque mixto. La muestra de estudio son 106 preadolescentes de entre 8 a 12 años de edad que pertenecen a una unidad educativa de la ciudad de Ambato, se administra la Escala de Inteligencia emocional Baron-ICE para calificar la variable de la inteligencia emocional y el Cuestionario de Conductas disruptivas para los comportamientos disruptivos.

La decisión de llevar a cabo una investigación sobre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en preadolescentes en una institución educativa en Ambato se fundamenta en la urgente necesidad de comprender y abordar los patrones observados de comportamiento disruptivo entre los alumnos en este contexto singular. La información recopilada a través de observaciones no sistematizadas ha revelado una serie de conductas que indican la presencia de desafíos emocionales y sociales significativos en esta población estudiantil.

La observación de comportamientos disruptivos, como la poca aprobación de límites, la ausencia de atención en clases, la interrupción a la autoridad docente y la incapacidad para seguir normas y reglas, es un indicador claro de que existe un problema subyacente que afecta el ambiente escolar y la efectividad de la interacción entre los estudiantes.

La identificación de la falta de capacidad de empatía, la agresividad manifestada en situaciones de juego y los conflictos relacionados con el bullying resaltan la necesidad crítica de abordar la inteligencia emocional en esta edad preadolescente. La falta de habilidades para tolerar la frustración, tanto dentro del aula como en el contexto de juego, sugiere la presencia de desafíos emocionales que requieren atención inmediata.

La extensión de estos comportamientos disruptivos al ámbito familiar subraya la importancia de entender estos problemas como parte de un contexto más amplio que abarca tanto el hogar como la escuela. La falta de estrategias efectivas para que los niños afronten situaciones cotidianas y desarrollen habilidades emocionales óptimas es un tema central que esta investigación buscará abordar.

Además, la correlación identificada entre la carencia de inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos presenta una oportunidad única para implementar intervenciones específicas. Estas intervenciones podrían no solo potenciar el ambiente escolar y el bienestar de los estudiantes, sino influenciar a que exista un impacto positivo en su salud mental a largo plazo.

## CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

### 1.1. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional se ha tratado a través de diversas teorías y autores a lo largo del tiempo. Es crucial entender los conceptos estos dos elementos fundamentales de la inteligencia emocional. La inteligencia, derivada del latín "interdijere," formada por "*intus*" (entre) y "*legere*" (escoger), se conceptualiza como la habilidad de manejar, pensar y resolver conflictos en contextos complejos; representa la habilidad de deducir, adquirir conocimiento y aplicarlo eficazmente en diferentes situaciones de la vida diaria (Cassinda, Chingombe, Angulo y Guerra, 2017). Por otro lado, la emoción proviene del latín "*emotio*" derivada del verbo "*emovere*" compuesto por "*movere*" (trasladar, mover, impresionar) y el prefijo "e-/ex" (de, desde), que cual significa desplazar o mover algo de su lugar (Buriticá, 2021).

Es necesario ubicarse dentro de un contexto histórico y social para entender el concepto de inteligencia emocional. Las ideas precursoras que forman este concepto importante para el presente estudio se remontan desde el fundamento de la inteligencia social, las inteligencias múltiples y los estudios sobre cognición y emoción (Jurado y Justiniano, 2016). En 1920 se constituyó un nuevo tipo de inteligencia propuesto por Edward L. Thorndike denominada inteligencia social, definida como la capacidad para relacionarnos de forma funcional con los demás y para comportarnos en las relaciones sociales con sabiduría y estabilidad. Lastimosamente, en la época no fue reconocido con la importancia teórica que se esperaba.

Posteriormente, Howard Gardner (1979-1983) quien fue el que postuló el antecedente científico sobre la inteligencia emocional basándose en su marco conceptuales de las inteligencias múltiples. Al contrario de una visión clásica de la inteligencia en donde se considera a esta, como una sola entidad que se encuentra predeterminado por factores genéticos los cuales son difíciles de cambiar y que se presuponían que nacemos con un potencial invariable. Luego de varios estudios, Gardner (1979) acuñó la idea de que la inteligencia es un

potencial biosociológico que puede procesar de ciertas maneras formas concretas de información que nos permiten crear productos o resolver problemas (Fernández, 2018).

Para Gardner (1979), la inteligencia puede ser plural y cada persona posee al menos ocho tipos diferentes de inteligencia. Las más relacionadas a la inteligencia emocional son la interpersonal y la intrapersonal que sería designadas como “inteligencias personales”. Las otras seis inteligencias están relacionadas a los símbolos u objetos. La inteligencia intrapersonal está dirigida hacia el interior y la persona que la posee puede identificar sus propios sentimientos, objetivos, virtudes y defectos, miedos; y, en la toma de decisiones ante una circunstancia se pueda usar este conocimiento para tomar un buen criterio. Por otro lado, la inteligencia interpersonal nos permite diferenciar a las personas, colaborar con ellas de una manera eficaz (Fernández, 2018).

Los padres del concepto “inteligencia emocional” son los científicos sociales, Mayer y Salovey (citado en Fernández y Cabello, 2021) quienes en 1990 publicaron el primer artículo con el título anteriormente mencionado. Al igual que Charles Darwin, la inteligencia emocional según estos autores se fundamenta en la habilidad adaptativa de utilizar las emociones para ajustarse al entorno y resolver problemas. Según Mayer y Salovey (1990), la inteligencia emocional se describe como un proceso continuo y circular que involucra habilidades básicas como la percepción, expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional. Estas competencias proporcionan información que se utiliza en el siguiente paso del proceso, contribuyendo así a encontrar soluciones específicas.

La definición más completa elaborada por estos investigadores sobre la inteligencia emocional, es:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para

regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Fernández y Cabello, 2021).

La inteligencia emocional aún no tenía un impacto significativo hasta 1995 cuando Goleman publica su primer libro "Inteligencia emocional" el cual se popularizó en la cultura occidental, teniendo un alto impacto en la sociedad (Bueno, 2019). Se destaca que, Goleman manifiesta que lo principal a tomarse en cuenta para poseer inteligencia emocional son las emociones traducidas como estados de ánimo generadas por impresiones de los sentidos, que influyen en los pensamientos, decisiones, sentimientos y de manera fundamental, la voluntad de acción, impulsan al individuo a actuar frente a situaciones mediante planes instantáneos (Buriticá, 2021).

Goleman (1996) considera que la inteligencia emocional involucra los siguientes pasos:

1. Darse cuenta de las propias emociones: es imprescindible el autoconocimiento y comprender las emociones que está experimentando y el motivo por el cual se presentan.
2. Manejo de las emociones: luego de que se tome conciencia de las emociones propias procurando conocerse a sí mismo, podrán ejercer control sobre lo que sienten. El manejo de emociones permite que la expresión de las mismas sea correcta a los diferentes ámbitos.
3. Automotivación: la motivación y la emoción están estrechamente correlacionados, toda emoción estimula una conducta, así al encontrarse motivado se aporta a la inteligencia emocional mediante el cumplimiento de metas y propósitos.
4. Reconocimiento de las emociones de otras personas: Según Goleman, la empatía capacita a los individuos para conectarse con las condiciones, conflictos y sentimientos de otros. Identificar las emociones de los demás puede ser crucial para la convivencia (Bueno, 2019).
5. Establecer relaciones: Las competencias sociales son fundamentales para fortalecer vínculos familiares, laborales o sentimentales. Es la cualidad que subyace al liderazgo, éxito interpersonal y la popularidad (Fernández, 2018).

## **Definición de inteligencia emocional (IE)**

La Inteligencia Emocional (IE) es establecida como un grupo de habilidades centrales organizadas jerárquicamente para reconocer, procesar y controlar las emociones propias y las de los demás (Roselló, 2020). Además, Petrides, Frederickson, y Furnham (2004) contemplan la IE como un conjunto de autopercepciones emocionales y un conjunto de rasgos de personalidad relacionados con las percepciones que los individuos poseen de sus habilidades emocionales.

Conocidas colectivamente como inteligencia emocional (IE), las habilidades sociales y emocionales, que incluyen la destreza de identificar, entender, expresar y gestionar las emociones, están siendo cada vez más valoradas como aspectos fundamentales para un desarrollo óptimo en todos los estadios de la vida, vinculados con el desempeño exitoso, la resiliencia y el bienestar (Cassinda et al, 2017). Las personas que poseen un repertorio mejor desarrollado de competencias relacionadas con la IE tienden a experimentar menos estrés y relaciones interpersonales de mayor calidad, logran mayores logros académicos y ocupacionales y sufren menos problemas de salud física y mental (Storey, Forristal, Henning, Parker, 2022).

También Fili (2016) menciona que la inteligencia emocional se ha propuesto como un tipo separado de inteligencia marcada por la intersección entre los sistemas cognitivo y emocional, y se ha encontrado que está separada de inteligencias como la inteligencia auditiva, la capacidad visoespacial, la inteligencia fluida y cristalizada. La destreza de reconocer y controlar las emociones personales y de otras personas, mientras se procesa simultáneamente la información para tomar una decisión informada sobre la situación presente, puede definirse como inteligencia emocional (Colichón, 2020). La IE se reconoce como un rasgo y una capacidad que puede estar bajo control tanto consciente como inconsciente.

## **Modelos teóricos de la inteligencia emocional**

Cantero, Bañuls y Viguer (2020) mencionan distintos enfoques para entender la inteligencia emocional (IE). En sus inicios, existían dos modelos conceptuales principales de IE: el modelo de habilidades de Salovey-Mayer y el modelo de inteligencia emocional-social (ESI) de Bar-On. El método de Salovey y Mayer, desarrollado en 1990, describe a la inteligencia emocional como la habilidad de reconocer, distinguir entre emociones propias y de otros, utilizando este conocimiento para orientar el pensamiento y por ende, las acciones. De manera distinta, el modelo de Bar-On, presentado en 1997 (pag 118), conceptualiza la inteligencia emocional como: “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que impactan en la capacidad de una persona para manejar eficazmente las exigencias y tensiones del entorno”.

Un estudio en la Escuela 4 de abril en Angola mostró que el 90% de los preadolescentes con bajo rendimiento académico tenían buena percepción emocional, frente al 73.3% de los de rendimiento medio. Se hallaron diferencias significativas en la gestión emocional, con mejores resultados en el colectivo de rendimiento medio. Estos hallazgos subrayan la importancia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar y sugieren implementar estrategias educativas para desarrollar habilidades emocionales. Además, resaltan la necesidad de investigaciones futuras que profundicen en esta relación y exploren cómo fortalecer la inteligencia emocional en el entorno escolar (Cassinda et al, 2017).

El efecto habilitante de la inteligencia emocional en un ámbito escolar se ha atribuido tradicionalmente a la capacidad de los estudiantes para funcionar adecuadamente en este complejo entorno socioemocional. Individuos con un nivel alto de competencia emocional muestran, relaciones interpersonales más duraderas, destrezas sociales superiores y eficacia mejorada en la resolución de problemas. Además, los niños con alta competencia emocional son más capaces de concentrarse en los problemas y utilizar habilidades de resolución de problemas que aumentan sus capacidades cognitivas (Cantero et al., 2020)

Asimismo, Cantero et al. (2020) señalaron que el modelo ESI combina habilidades cognitivas características de la IE con facetas emocionales o disposiciones relacionadas con la IE como rasgo. El modelo de Petrides y el modelo tripartito de Mikolajczak. El modelo de Petrides, la teoría del rasgo dominante de la IE en la literatura psicológica define a la inteligencia emocional como un conjunto de percepciones emocionales evaluadas mediante cuestionarios y escalas de calificación. El modelo tripartito integra la IE como un grupo de competencias y disposiciones. Esta última perspectiva es particularmente útil y proporciona una base teórica para examinar los aumentos de la IE debido a los esfuerzos de intervención.

De cualquier manera, la IE es un elemento vital que establece resultados positivos para las personas al proporcionarles la capacidad de adaptarse con éxito a entornos estresantes (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). Las revisiones sistemáticas de Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, y Rooke (2007), constituye un análisis de estudios empíricos que han medido los efectos de la IE en los resultados adaptativos en niños, como la calidad de vida, el éxito académico, la resistencia al estrés, el bienestar, el bienestar y la efectividad de sus relaciones interpersonales. De acuerdo a Viguer y colaboradores se sugiere que las intervenciones conductuales pueden afectar la IE con resultados concluyentes estadísticamente significativos (Viguer, Cantero y Bañuls, 2017).

Cantero et al. (2020) indica que, en el método de habilidades, La inteligencia emocional es una capacidad mental que integra emociones y razonamiento para promover un pensamiento más eficaz, e involucra cuatro competencias:

1. Evaluar, expresar y percibir emociones.
2. Crear emociones que mejoren el procesamiento del pensamiento
3. Entender las emociones.
4. Regular las emociones.

Además, según el modelo de IE rasgo:

La inteligencia emocional se define como un grupo de percepciones propias relacionadas con las emociones en niveles inferiores de la

jerarquía de la personalidad, integrando aspectos afectivos. Ambos modelos sugieren que la inteligencia emocional se desarrolla con el tiempo y argumentan que abordar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes puede resultar en mejoras no solo en la inteligencia emocional, sino también en diversas variables adaptativas como el bienestar psicológico, la calidad de vida personal, las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y el rendimiento académico. (Bar-On, 2010, pag 30)

### Dimensiones de la inteligencia emocional

Como método de IE más utilizados es el modelo de Bar-On. Este modelo multidimensional de IE rasgo consta de cuatro dimensiones superpuestas:

#### Cuadro 1.

Dimensiones de la inteligencia emocional del modelo de Bar-On

Dimensiones	Habilidades relacionadas
Intrapersonal	Implica habilidades que tienen que ver con identificar y entender las emociones personales.
Interpersonal	Implica habilidades que tienen que ver con identificar y entender las emociones de otras personas.
Adaptabilidad	Habilidades relacionadas con el ajuste de las emociones y comportamientos frente a situaciones fluctuantes.
Manejo del Estrés	Habilidades relacionadas con resistir o retrasar impulsos

Fuente: tomado a partir de Bar-On (1997).

Según Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) citado por (Granero, Gómez y Manzano, 2023) la IE se compone de tres subdimensiones:

1. Atención (A): Competencia de identificar tanto las emociones propias como las de otros. (atención emocional).
2. Claridad (C): La destreza de comprender información de las emociones identificadas, incluyendo cómo se combinan y evolucionan, así como la capacidad de comprender los significados emocionales con claridad.
3. Reparación (RE), O la habilidad de modificar emociones, además de fomentar la comprensión y el desarrollo personal. (reparación emocional)

## Habilidades y competencias de la inteligencia emocional

En los últimos 20 años, la IE ha generado un apoyo empírico constante por su vínculo positivo con el bienestar, el triunfo ocupacional, el desempeño escolar y los resultados de salud. Dada la creciente evidencia de que las competencias relacionadas con la IE contribuyen significativamente al desempeño tanto educativo como ocupacional, no sorprende que se haya implementado ampliamente programación psicoeducativa para mejorar estas competencias en niños en edad escolar (Storey et al., 2022).

Mayer, Roberts y Barsade (2008) definieron la inteligencia emocional utilizando un modelo teórico centrado en las habilidades emocionales que pueden desarrollarse a través del aprendizaje y la experiencia. Mayer et al. (2008) postuló tres habilidades centrales dentro de la inteligencia emocional:

### Cuadro 2.

Habilidades centrales de la inteligencia emocional

Habilidades centrales	Descripción
Percepción	Ingreso de información afectiva en la propia percepción
Comprensión	Acto de procesar información afectiva
Gestionar las emociones	La regulación y expresión de emociones.

**Fuente:** tomado a partir de Mayer et al. (2008)

Para Storey et al. (2022) la IE se ha definido ampliamente como una gama de competencias relacionadas con la identificación, entendimiento, manifestación y manejo de las emociones personales y ajenas. La teoría de la IE sugiere que tener altas habilidades y sentir autocontrol sobre la propia motivación, comportamiento y entorno social debería mejorar la resolución de conflictos y el logro de metas

## Habilidades de las competencias emocionales

Las competencias presentan una serie de habilidades que los adolescentes desarrollan según las características de su entorno. Ugarriza (2001) define cuatro:

1. **En el área intrapersonal:** la capacidad de entender las emociones abarca la habilidad de controlar las emociones en niveles avanzados, aunque en

ocasiones puede ser limitada debido a dinámicas inconscientes o preferencias personales.

2. **En el área interpersonal:** tiene que ver con la competencia para discernir las emociones de los demás y reconocer situaciones culturalmente consensuadas relacionado a su significado. También implica exteriorizar empatía al armonizar con las emociones de los otros, comprendiendo que los estados emocionales internos no siempre se reflejan en los comportamientos externos. Además, considera cómo la expresión emocional puede influir en los demás y se contempla como una estrategia de presentación.
3. **En el área de adaptabilidad:** es crucial desarrollar destrezas en el uso apropiado de la expresión verbal y no verbal de las emociones utilizando términos que sean ampliamente reconocidos. A niveles más avanzados, se adquieren señales culturales que se relacionan a las destrezas emocionales con las relaciones interpersonales, también están la habilidad de adaptarse y manejar situaciones conflictivas con métodos de autorregulación, manejo del estrés y conductas que disminuyan el grado de estos estados emocionales.
4. **En el área de estado de ánimo:** implica alcanzar la competencia de autoeficacia, en la que la persona se percibe de la manera en que realmente quiere sentirse, conocida también como un desenvolvimiento óptimo emocional. Que incluye la aprobación de situaciones emocionales únicos, tanto personales como culturales. Estas están conectadas con las creencias y opiniones individuales sobre lo que constituye un equilibrio emocional deseable, y cómo se relacionan con las teorías emocionales integradas en el sentido moral.

### **Beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional**

Las personas con inteligencia emocional tienen una mayor capacidad para gestionar sus emociones relacionadas al ambiente educativo como la ansiedad a los exámenes, y este grupo de competencias permiten fortalecer las relaciones entre los estudiantes y docentes. Además, según la IE puede ser un aspecto determinante de la autoestima. Investigaciones recientes en el campo educativo han vinculado las dimensiones de la IE con la autoestima e incluso han

demostrado que la IE es un predictor (Chamizo, Arrivillaga, Rey y Extremera, 2021).

Abellán (2020) indicó que la inteligencia emocional permite afrontar situaciones de estrés, las pruebas recopiladas hasta ahora señalan su papel crucial en el manejo de las emociones y la habilidad adaptativa de los individuos, constituyendo la base del control emocional e incluyendo aspectos como: resolución de conflictos y la toma de decisiones, que mejoran las situaciones de estrés.

Piqueras, Mateu, Cejudo, y Pérez (2019) señalo que los adolescentes con mayor autoeficacia emocional, uno de los principales componentes de la IE, aparecen de mayor manera entre los otros y denotan conductas empáticas y prosociales, a su vez de relaciones interpersonales positivas. Una IE alta en la infancia y la preadolescencia conducirá a una mejor salud mental en la adultez. La inteligencia emocional muestra efectividad en la toma de decisiones, las relaciones con otros y el bienestar. Por lo tanto, los esfuerzos para mejorar la IE de los niños y la preadolescencia parecen ser un componente importante para mejorar la vida individual y proporcionar una comunidad saludable (Zarian, et al., 2021).

Roselló (2020) estudió la correlación entre inteligencia emocional y las conductas disruptivas en estudiantes de la sección primaria de una unidad educativa. Se intervino con 150 alumnos de 6 a 8 años, durante 28 sesiones, para mejorar competencias emocionales. Se empleó el modelo abreviado del BarOn ICE: NA para evaluar habilidades emocionales y sociales, excluyendo ítems sobre el consumo de alcohol y tabaco. Los hallazgos indicaron un aumento relevante en competencias intrapersonales e interpersonales. Aunque se observó una discrepancia en la subescala de manejo del estrés, se reafirmó el peso de la inteligencia emocional en la gestión de comportamientos disruptivos en el contexto educativo.

Estudios internacionales indica que los infantes y adolescentes con ponderaciones más elevadas de IE muestran estilos de afrontamiento más adaptativos, menos pensamientos depresivos y quejas somáticas menos frecuentes, comportamientos más prosociales y nivel alto de competencia entre

pares, mayor será el nivel de competencia socioemocional, conductas menos agresivas y niveles disminuidos de ansiedad, depresión, ira y conductas disruptivas. Estas asociaciones entre la IE rasgo y diversos resultados socioemocionales respaldan la noción de que la IE rasgo refleja competencia social (Kawamoto et al., 2021).

### **Factores que influyen en la inteligencia emocional**

Fili (2016) menciona que la inteligencia emocional se reconoce como un rasgo y una habilidad que puede estar bajo control tanto consciente como inconsciente. Mientras que algunos sugieren que la inteligencia emocional es un factor innato que no se puede fomentar, otros defienden que es una habilidad que se fomenta. Específicamente, las experiencias personales pueden impactar la inteligencia emocional al otorgar significado y contexto a las situaciones, que pueden usarse en escenarios futuros.

Cervantes y González (2014) señala que los padres son los referentes de las actitudes, comportamientos, emociones y sentimiento, son iniciadores afectivos de sus hijos, responsables de sus habilidades y de la interacción diaria con sus emociones. Cuando los padres manejan estas habilidades de manera efectiva, pueden enseñar y demostrar a sus hijos cómo regularse y controlarse adecuadamente. Esto les sirve como modelo para criar hijos que sean saludables física, emocional y mentalmente, capacitándolos para convertirse en adultos exitosos y capaces de desenvolverse correctamente en los desafíos cotidianos.

La inteligencia emocional depende del rol que cumpla la familia de los adolescentes. Maxim (2021) señaló que la familia representa el hábitat natural y normal del niño, el entorno más íntimo y necesario para el desarrollo y formación del niño. Dentro de la familia, el niño crea sus propios principios, deseos, certezas, pasiones, voluntad y rasgos de carácter. El desatender cualquiera de sus necesidades -como la de formar parte de un entorno familiar, o de incentivo emocional y afectivo, cognitivo, motor, de autonomía y de asistencia por la necesidad de satisfacer otras limitaciones apremiantes, o por la imposibilidad de

asegurarlas, refleja la violación del derecho más fundamental del niño, el de ser un ser humano integral.

Otro factor analizado son las relaciones sociales de los adolescentes con su entorno. Piqueras et al. (2019) planteó que la inteligencia emocional se relaciona con el desenvolvimiento de las relaciones interpersonales, permite que la empatía y el vínculo con otras personas sea viable. En la etapa adolescente, los alumnos que tengan competencias como reconocer las emociones de los demás pueden utilizar para exteriorizar empatía y regular las emociones propias. Al ser más adaptable a su entorno en cuanto a las relaciones también mejora la aceptación social y permite relaciones más satisfactorias.

## **1.2. Comportamientos disruptivos**

El comportamiento disruptivo ha sido reconocido como una de las formas más comunes y persistentes de inadaptación infantil, y predictivo de una variedad de resultados negativos en adolescentes y adultos, incluida la agresión continua, el fracaso en la escuela y el trabajo, el abuso de sustancias y la psicopatología de aparición tardía. Los comportamientos disruptivos se refieren a problemas infantiles definidos por una amplia gama de comportamientos antisociales disruptivos (Saranya et al., 2023).

Granero, Gómez, Baena y Martínez (2020) argumentaron que las conductas disruptivas interrumpen el desarrollo del aprendizaje y suelen estar asociadas con un entorno familiar desfavorable y relaciones conflictivas dentro del contexto escolar. Jurado y Tejada (2019) manifiestan que las conductas disruptivas no permiten un proceso óptimo de aprendizaje, perjudican las interacciones personales y alteran el ambiente en el aula, impactando tanto al alumno que las presenta como a los demás estudiantes y profesores que deben enfrentar las repercusiones.

Milone y Sesso (2022) consideraron que los trastornos de conducta disruptiva se refieren a un grupo de condiciones que típicamente comparten dificultades para modular conductas agresivas, autocontrol e impulsos, con comportamientos resultantes que constituyen una amenaza a la seguridad de los demás y a las

normas sociales. Los problemas de autocontrol asociados con estos trastornos se observan comúnmente por primera vez en la niñez, pero a menudo pueden continuar hasta la adolescencia y la adultez, o representar un riesgo de desarrollo para resultados negativos posteriores.

### **Características del comportamiento disruptivo**

Las características que definen el comportamiento disruptivo incluyen comportamientos agresivos, desafiantes y antisociales, rabietas, oposicionismo y comportamientos inquietos e impulsivos que violan los derechos de los demás o incluso la criminalidad. Varios trastornos clínicamente reconocidos, como el trastorno de conducta (TC), así como el trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), y el trastorno negativista desafiante (TND), también implican conductas disruptivas. Las conductas características de estos trastornos son problemas prevalentes y graves en la infancia. Estudios recientes sugieren que la prevalencia de conductas disruptivas está aumentando (Saranya et al., 2023).

Fadus et al. (2020) señalaron que los trastornos de conducta disruptiva tienen su origen en problemas relacionados a la gestión emocional y conductual así como el autocontrol. El comportamiento disruptivo presenta un patrón generalizado de irritabilidad, actitud desafiante y vengativa. Los niños y adolescentes con frecuencia pierden los estribos, se molestan fácilmente con los demás y, a menudo, discuten con figuras de autoridad o se niegan a cumplir las reglas. Se asigna un diagnóstico crítico cuando los comportamientos no respetan los derechos de los demás y las principales reglas sociales, incluido el acoso, las amenazas a otros, el inicio de peleas físicas, la agresión sexual y el robo.

Los elementos clave del comportamiento disruptivo incluyen la falta de respeto y el uso de violencia psicológica, lo cual puede resultar en sufrimiento moral y psiquiátrico, así como en la interrupción de la comunicación. Además, se puede observar una retención de información crucial, lo que resulta en sumisión y poca autonomía (Moreno et al., 2022).

Las conductas disruptivas a menudo se manifiestan como actos violentos que incluyen agresiones hacia docentes, compañeros u otras personas en su entorno. Estas conductas pueden implicar conflictos, impuntualidad, burlas, falta de respeto, y agresiones verbales y físicas. Un ejemplo común de conducta disruptiva es el maltrato verbal como burlas, apodos, insultos como resultado de la falta de habilidades de autocontrol (Narváez y Obando, 2020).

### **Factores de riesgo del comportamiento disruptivo**

Para Fadus et al. (2020) los factores de riesgo incluyen un nivel socioeconómico más bajo, prácticas parentales duras e inconsistentes y disfunción familiar. Los factores de riesgo para un diagnóstico son similares e incluyen rechazo y negligencia de los padres, disciplina dura, abuso físico o sexual, cambios frecuentes de cuidadores, criminalidad de los padres, uso de sustancias por parte de los cuidadores y exposición a la violencia en el vecindario.

Los niños que tienen un comportamiento externalizante tienden a tener un pensamiento social bajo. El pensamiento o cognición social abarca cómo las personas reflexionan sobre sí mismas y los demás en el entorno social. Este concepto teórico amplio se centra en cómo se procesa la información en contextos sociales, incluyendo la percepción personal, las atribuciones causales hacia uno mismo y los demás, y la integración de juicios sociales en la toma de decisiones (Saranya et al., 2023).

Otro factor son las grandes dificultades con la cognición social limitan su funcionamiento. Los déficits en la cognición social conducen a trastornos del comportamiento, bajo rendimiento académico, relaciones interpersonales inapropiadas, deterioros educativos y cognitivos, aislamiento y problemas psicológicos (Saranya et al., 2023).

Para Milone y Sesso (2022) otros factores de riesgo para el origen de patrones persistentes de problemas de conducta en los jóvenes, junto con rasgos insensibles y carentes de emociones, incluyen el estilo de crianza temprana y el temperamento del niño.

Para explorar más a fondo el papel del funcionamiento familiar en la configuración de la impulsividad y las habilidades empáticas en los adolescentes, el estudio de Marzilli, Cerniglia y Cimimo (2021) evaluó la compleja interacción entre estas variables y el desarrollo de rasgos de personalidad antisocial durante la edad adulta emergente. La investigación se realizó en una población de 350 adultos emergentes y encontró efectos predictivos del control parental, la impulsividad y la preocupación empática en los problemas de personalidad antisocial.

Otro hallazgo de Marzilli et al. (2021) presentó que la impulsividad motora y la preocupación empática mediaron la correlación entre el control parental y los rasgos de personalidad antisocial. Estos hallazgos subrayan la relevancia de tener en cuenta la compleja relación entre el funcionamiento familiar, la empatía y la impulsividad al evaluar conductas antisociales en los jóvenes, y sugieren un importante papel protector, tanto directo como indirecto, del control parental sobre los problemas de conducta.

El factor emocional está vinculado con el riesgo de comportamientos disruptivos. Piqueras et al. (2019) postuló que existe una influencia entre el déficit de conciencia emocional y la inadaptación, los conflictos escolares y la agresividad. La IE juega un papel importante en los problemas emocionales, dado que una IE alta tiene que ver con menos estrés, ansiedad, depresión y desequilibrio en cuanto a la salud mental en los jóvenes.

Otros factores de riesgo para la evolución de patrones persistentes de problemas de conducta en los jóvenes, junto con rasgos insensibles y carentes de emociones, incluyen el estilo de crianza temprana y el temperamento del niño. Evidencias anteriores han demostrado cómo la baja calidez y la crianza negativa de los padres predicen rasgos psicopáticos posteriores en niños con mayor riesgo de inadaptación psicosocial (Milone y Sesso, 2022).

### **Consecuencias del comportamiento disruptivo**

Según Granero et al. (2020) estas malas conductas dificultan el correcto desempeño de las tareas del aula y dificultan las acciones realizadas en el área de aprendizaje. Por lo tanto, la conducta disruptiva se puede reconocer por la

aparición de conflictos y/o conducta inquietante que contravienen las reglas del entorno educativo, comprometiendo así la preservación de un ambiente de aprendizaje adecuado y una enseñanza efectiva.

Granero et al. (2020) señalan que el comportamiento disruptivo impacta negativamente el ambiente educativo y que puede desencadenar situaciones de riesgo de desempeño académico deficiente, inadaptación social y discriminación, fenómenos que se observan con frecuencia en las escuelas secundarias en la actualidad. Debido a los bajos niveles académicos de los estudiantes españoles documentados en ciertos estudios internacionales (por ejemplo, el informe PISA), ha habido un interés creciente en los últimos años por estudiar los factores que afectan el desempeño académico/escolar y el crecimiento personal de los estudiantes.

Los comportamientos disruptivos no tratados tienen un alto de riesgo de conductas delincuenciales. Fadus et al. (2020) consideraron que la exposición a comportamientos como el robo, la participación en pandillas, el porte de armas y la agresión puede ser común para los jóvenes que viven en entornos peligrosos e inquietantes, y ciertos comportamientos disruptivos pueden reflejar estas exposiciones. El DSM-5 indica que las personas frecuentemente interpretan incorrectamente las intenciones de otras personas y las ven como amenazas o actitud hostil, incluso exagerando con agresividad que consideran justificada y razonable.

Fadus et al. (2020) argumenta que en el caso de muchos jóvenes, existen factores ambientales que dan forma a estas percepciones erróneas, los niños que están crónicamente expuestos a la violencia y al peligro pueden estar condicionados a percibir a los demás como más hostiles y amenazantes. Estas percepciones de peligro y hostilidad pueden influir en el comportamiento observado, lo que explica por qué los niños criados en barrios empobrecidos con mayor exposición a la violencia vecinal tienen un mayor riesgo de desarrollar un comportamiento disruptivo.

## Tipos de conductas disruptivas

La literatura presenta una clasificación acerca de las conductas disruptivas que se presentan en el comportamiento de los adolescentes. Rivadeneira, Gómez, y Cajas (2019) mencionan diversos tipos de comportamientos disruptivos y sus distintos indicadores:

### Cuadro 3.

Tipos de conductas disruptivas

Tipos	Descripción
Conductas agresivas	Pegar, dar patadas, jalar del cabello, empujar y utilizar lenguaje ofensivo.
Conductas físicamente disruptivas	Dañar artículos, arrojar cosas y agredir físicamente a otros estudiantes.
Conductas socialmente disruptivas	Gritar, correr dentro del aula y tener rabietas.
Conductas desafiantes ante la autoridad	Rehusarse a hacer las tareas, mostrar un comportamiento desafiante tanto verbal como no verbal, y usar lenguaje ofensivo o despectivo.
Conductas auto-disruptivas	Distraerse, como leer cómics bajo el escritorio, entre otros comportamientos, aunque no suelen ser molestos para los profesores o compañeros, probablemente afecten significativamente el desempeño escolar de los alumnos.

Fuente: tomado de Rivadeneira et al. (2019).

## Diagnóstico del comportamiento disruptivo

Es necesario considerar un tema relevante para el diagnóstico del comportamiento disruptivo, es aprender a diferenciar los síntomas entre otros problemas de la conducta. Según Fadus et al. (2020) los síntomas de los trastornos de conducta disruptiva, el TDAH y otras afecciones de salud mental pueden parecer superficialmente similares. Los comportamientos de oposición pueden ser evidentes en un niño pequeño que se niega a interactuar con su maestro en clase, pero en cambio puede ser su ansiedad social no diagnosticada la que inhibe su voluntad de participar.

Asimismo, Fadus et al. (2020) analizaron que es posible que un estudiante no pueda mantener el esfuerzo o la atención, pero su comportamiento puede percibirse como apatía u oposición en lugar de TDAH no diagnosticado. Otro niño puede mostrar irritabilidad crónica y generalizada y tener dificultades con la regulación emocional que conduzcan a un diagnóstico de conducta desafiante,

aunque sus conductas sean el resultado de trastornos de estado de ánimo y ansiedad no diagnosticados. Los trastornos por uso de sustancias pueden influir en comportamientos similares a conductas (robo, participación en pandillas, portación de armas), pero sólo como medio para obtener o consumir sustancias, no necesariamente como comportamientos atribuidos exclusivamente al TC.

Fadus et al. (2020) apuntaron que la evaluación diagnóstica requiere una perspectiva amplia e informada sobre los determinantes históricos y ambientales del comportamiento. Muchos de los comportamientos asociados pueden ser el resultado de trastornos de ansiedad, estado de ánimo y adaptación comórbidos o independientes.

El estudio de Veiga et al. (2008) examinó el comportamiento disruptivo en escuelas y las respuestas de los docentes a estos comportamientos. Utilizando cuestionarios adaptados de la *Disruptive Behavior Scale Professed by Students* (DBS-PS), se encuestaron 70 profesores de diferentes niveles educativos, incluyendo asignaturas, grados y consejeros. Los resultados mostraron que todas las escuelas enfrentan problemas de comportamiento disruptivo, siendo los más comunes hablar sin permiso, falta de atención y llegar tarde. Además, el 85.7% de los profesores de bachillerato reportaron estos problemas, frente al 14.3% de los docentes. Los resultados subrayan la necesidad de métodos de intervención efectivas y formación en manejo del comportamiento para mejorar el ambiente de aprendizaje.

Esta investigación proporciona una visión detallada de la prevalencia y las características del comportamiento disruptivo en el contexto escolar, destacando la importancia de abordar este problema de manera proactiva y colaborativa. La identificación temprana y la implementación de estrategias de intervención adecuadas pueden contribuir significativamente a mejorar el ambiente educativo y permitir que exista un ambiente de aprendizaje favorable para los estudiantes. (Aliyyu, 2019).

### **1.3. Preadolescencia**

#### **Definición**

Mascia, Langiu, Bonfiglio, Penna y Cataudella (2023) indican que la preadolescencia se propone como un período distinto donde comienzan a gestarse y aparecer cambios que observamos más manifiestos en la adolescencia: una sensación de descompensación interna y un aumento del conflicto en las relaciones, específicamente, con los pares y con los padres. Los cambios físicos y hormonales son los primeros grandes cambios de la preadolescencia y coinciden con la maduración sexual.

#### **Características**

La edad de 9 a 12 años (edad preadolescente) es bastante complicada y saturada desde el punto de vista psicológico. Algunos investigadores llaman a esta edad "preadolescente". Muchos investigadores señalan características de la formación de la personalidad de los niños de esta edad. Según Kohlberg, el crecimiento de la autoconciencia de los niños de 10 a 13 años se encuentra en el nivel convencional. Guiados por los principios de otras personas, se apegan a un papel simbólico. Para ellos es importante obtener la aprobación de su comportamiento por parte de los adultos. Al final de este período, su juicio se basará en el orden establecido, con respeto a las normas y reglamentos, sumisión a la autoridad (Slavutskaya y Slavutskii, 2020).

Según la teoría psicoanalítica de Freud (1905), la edad de 5 a 10 años es el período latente del desarrollo psicosexual del niño. En este momento, la socialización y el desarrollo de diversas formas de comportamiento social y sexual están en primer plano. E. Erickson (1950), centrándose en las etapas del desarrollo social, considera que la edad de 6 a 12 años es la edad en donde los niños desarrollan más rápidamente (o, por el contrario, no desarrollan) la capacidad de dominar su entorno. Con un resultado positivo de esta etapa de desarrollo se forma la experiencia exitosa del niño, con un resultado negativo: un sentimiento de insuficiencia e incapacidad de estar a la par con los demás. La iniciativa, el deseo de ser activo, de competir, de probar suerte en diversas

actividades se denominan características de los niños de esta edad (Slavutskaya y Slavutskii, 2020).

Según Mascia et al. (2023) en la preadolescencia existen cambios simultáneos en cuanto al crecimiento físico, hormonal, cognitivo, conductual y emocional, en las relaciones sociales y escolares. Estos cambios se caracterizan en la primera transición que precede al período de la adolescencia, que implica desafíos distintos a los de la niñez y la adolescencia. Sin embargo, la preadolescencia no es sólo una época de transición, sino que merece una atención específica como fase de la vida con todas sus características específicas.

Asimismo, Maxim (2021) indica que de gran importancia en la edad preadolescente es el establecimiento de la identidad, del sentido de la vida. Este período se caracteriza por la clasificación e intensificación de la elaboración de las metas, a través de un intenso desarrollo de la personalidad, a través de una evidente solidificación del perspectiva sobre el mundo y la existencia, a través de una intensa evolución del aspecto cognitivo, afectivo y voluntario. Estrechamente ligada a la inclinación a la autoafirmación está la curiosidad del preadolescente por “descubrirse a sí mismo”, desarrollar la autoconciencia, la auto caracterización y la autorrealización.

### **Desarrollo en la preadolescencia**

La literatura analiza diferentes cambios durante la preadolescencia, definiéndose características específicas. Mascia et al. (2023) describieron el desarrollo físico, biológico y psicológico:

**Desarrollo físico:** Mascia et al. (2023) plantearon que es evidente en ambos sexos: las niñas son propensas al desarrollo de los senos, aparece vello en el área genital así como en las axilas, la menstruación, el desarrollo en altura y los cambios hormonales pueden aumentar la grasa producida por la piel que puede causar acné; en los niños se evidencian los cambios de voz, el rápido crecimiento del tronco, el crecimiento de vello en la zona púbica, en brazos y piernas y en las axilas, y el crecimiento del pene y las primeras erecciones involuntarias.

**Cambios biológicos:** Mascia et al. (2023) indicaron que se tienen importantes impactos psicológicos y sociales que influyen en los preadolescentes para que se acepten a sí mismos físicamente. Los cambios que se dan en la pubertad dan lugar a nuevas experiencias emocionales, como una sensación de inseguridad o nerviosismo. Además, la fluctuación de los niveles hormonales y el desarrollo del cerebro pueden afectar el estado de ánimo y crear modificaciones en cuanto al humor y causar contratiempos en la gestión de las emociones: como resultado, los preadolescentes muestran patrones de comportamiento como conflictos entre padres e hijos, búsqueda de sensaciones y el desarrollo de intereses románticos. La preadolescencia se considera, por tanto, un período de vulnerabilidad que aumenta el riesgo de aparición de problemas, sobre todo en el ámbito relacional y emocional.

**Punto de vista psicológico:** Para Mascia et al. (2023) la preadolescencia es caracterizada por el proceso de identificación, lo que significa que los preadolescentes comienzan a identificarse con sus pares y comienzan a entrar en conflicto con figuras de referencia (padres y maestros); la comparación e identificación con su grupo de referencia es la forma más efectiva. objetivo importante en este período de desarrollo. La construcción de su individualidad e identidad comienza desde esta etapa de la vida. Los preadolescentes viven en un importante conflicto entre la seguridad del mundo de la infancia y el impulso de empezar a crear su propia identidad.

Además, Mascia et al. (2023) señalaron que los preadolescentes empiezan a redefinir su relación con sus padres y empiezan a dar más importancia a las relaciones simétricas que a las asimétricas. Estos cambios en las relaciones sociales van acompañados el cambio de la primaria a la secundaria, en casi todo el mundo. De hecho, aunque los sistemas escolares tienen diferentes nomenclaturas y clasificaciones, hay consenso en que hay una transición precisamente en este grupo de edad. Los diferentes sistemas escolares de diferentes naciones se refieren al mismo rango y años de escolaridad incluso para diferentes sistemas.

Para Maxim (2021) los factores significativos en la pubertad están representados por la ansiedad, la tendencia a la frustración, la rigidez y el inconformismo, la necesidad de liberarse de controversias, la reorientación hacia adentro o hacia afuera, la actitud defensiva, el castigo propio o externo, el neuroticismo o la tendencia. del hedonismo. Al tomar contacto con la estructura injusta de la vida social, el preadolescente se convierte en un ser protestante hacia el orden social, a menudo a través de medios desordenados o gestos libres, a veces incluso ofensas (por ejemplo, robo violento).

### **Inteligencia emocional en la adolescencia**

Durante la adolescencia, el desarrollo y el bienestar están influenciados por cambios en las esferas social, biológica y personal (por ejemplo, familiar, educativa o cultural). El contexto educativo es uno de los más influyentes, en el que los adolescentes pasan una gran cantidad de tiempo aprendiendo nuevas habilidades y estableciendo relaciones sociales. La inteligencia emocional, el florecimiento y las relaciones interpersonales entre los docentes y estudiantes se encuentran dentro de los recursos positivos que promueven el bienestar, el ajuste psicológico y el desempeño escolar (Chamizo et al., 2021).

Para Cervantes y González (2014) la preadolescencia es el período de desarrollo emocional, se aprende a regular las emociones, al observar cómo se comportan los padres u otros adultos cercanos, es crucial que estos adquieran habilidades emocionales adecuadas. Esto les permitirá fomentar un desarrollo óptimo de las habilidades emocionales en sus hijos y estudiantes.

### **Inteligencia emocional en preadolescentes**

La preadolescencia es una etapa en donde el desenvolvimiento escolar y emocional adquiere cada vez más importancia para los estudiantes, sus padres y educadores. Se reconoce que muchos factores afectan el desarrollo escolar y emocional durante la preadolescencia, la adolescencia y hasta la edad adulta (Billings, Downey, Lomas, Lloyd, y Stough, 2014).

Según Billings et al. (2014) mencionan que no existen investigaciones en cuanto a cantidad sobre la inteligencia emocional en preadolescentes o niños pequeños. Es probable que esto esté relacionado a la dificultad de elaborar medidas confiables y válidas de lo que define la IE preadolescente.

En general, Billings et al. (2014) señalan que se ha utilizado el modelo teórico basado en la conceptualización de Mayer y Salovey de la IE relacionada a la "capacidad". La investigación sobre la IE en adolescentes se había llevado a cabo predominantemente utilizando versiones juveniles o adolescentes de medidas de IE para adultos previamente desarrolladas, tanto para conceptualizaciones de habilidades como de rasgos. Por ejemplo, las versiones juveniles de la prueba de inteligencia emocional de Mayer-Salovey y Caruso (MSCEIT) (2005), el inventario de cociente emocional comúnmente utilizado (Bar-On y Parker, 2000), y se han desarrollado el test de Inteligencia Emocional de la Universidad de Swinburne (SUEIT) (2007).

Mayer et al. (2008) han observado que las competencias de IE se forman con la edad y las mujeres tienden a presentar ponderaciones más altas en las medidas de IE que los hombres. La inteligencia emocional se describe como la destreza para realizar un procesamiento avanzado de la información sobre las emociones y estímulos emocionales, empleándolo en los pensamientos y acciones. Billings et al. (2014) indican que puede conceptualizarse como un grupo de habilidades que se desarrollan con la edad y una gama más amplia de experiencias de vida.

Al analizarse planteamientos más específicos acerca de la inteligencia emocional se describen estados emocionales. Para Maxim (2021) una forma en la que se entiende la información proveniente del entorno externo, que les informa cómo están, cómo funcionan, representan cualidades definitorias en la formación de la inteligencia emocional. Al observar las emociones progresivamente, se puede ver que tienen un valor adaptativo e informativo en relación con interacciones significativas. Las emociones crean tres tipos de procesos que se manifiestan en diferentes niveles:

**Cuadro 4.**

Niveles de la inteligencia emocional en la preadolescencia

Niveles	Descripción
Nivel psicosocial	Consiste en atribuir los rasgos de personalidad, de habilidades sociales, del estilo de comportamiento individual donde las emociones cumplen funciones relevantes a través de expresiones neuromusculares.
Nivel biológico	Implica el proceso dinámico de crecimiento corporal y madurez biológica.
Nivel cognitivo	Comprendido a través del proceso de atención, concentración aprendizaje, memoria, pensamiento, racionalidad, lenguaje y creatividad.

Fuente: modificado de Maxim (2021)

**1.4. Intervenciones**

Liu, Li, Shangguan, y Shi (2019) indicaron que hoy en día, el entrenamiento y la intervención de la IE son de relevancia tanto para los científicos como para el público. Se informaron relaciones positivas entre la IE y el control de los pensamientos. El control de los pensamientos puede verse influenciado por el procesamiento emocional subcortical (de abajo hacia arriba).

Según Viguer et al. (2017) muchas intervenciones diseñadas para promover la IE se han creado dentro del marco del aprendizaje socioemocional. Después de analizar estos programas. La gran parte de los programas de acción no están elaborados específicamente para cambiar la IE, y muy pocas intervenciones sistemáticas cumplen con los requisitos internos y externos. validez externa. Las principales brechas en los programas de IE son:

1. La mayoría de ellos carecen de una justificación teórica y metodológica clara;
2. Normalmente se centran sólo en algunas dimensiones de la IE y añaden una serie de habilidades que no se consideran parte de la IE.
3. Cuando existen evaluaciones, se limitan a las impresiones subjetivas de los docentes.
4. No consideran los efectos de largo plazo.
5. Pocas de las evaluaciones incluyen un grupo de control.

Para Amado, León, Mendo, Sánchez, y Gallego (2019) estas deben fomentar la educación emocional, no sólo debe ser un objetivo fundamental de la educación formal, sino en todos los ámbitos en los que se desarrollan los niños y

adolescentes, porque se fortalecen sus sentimientos de felicidad, orgullo, respeto, implicación, así como la autoestima. y confianza, aumentando su salud mental y física. Es vital tener en cuenta otras actividades paralelas, como actividades extraescolares, dinámicas, juegos motivacionales, jugar con amigos, practicar deporte y otros tipos de actividades que promuevan la movilidad física y mental, porque la participación satisfactoria en dichas actividades ayuda al bienestar general de los niños.

El estudio analiza la eficacia de intervenciones digitales, como juegos, en la reducción de experiencias emocionales negativas en niños y adolescentes. Evaluó la regulación emocional en 39 estudios, de los cuales 11 fueron seleccionados para el metaanálisis, con 2476 participantes. La mayoría de las muestras se categorizaron como en riesgo o diagnosticadas, y el 82% empleó juegos digitales como intervención. La calidad de los estudios fue mayormente baja en términos de riesgo de sesgo. Los juegos digitales se destacaron como la intervención más efectiva, especialmente en la reducción de experiencias emocionales negativas en jóvenes con riesgo de ansiedad. Aunque se notaron mejoras en la regulación emocional, hubo problemas de viabilidad en jóvenes diagnosticados, aunque la aceptabilidad general fue alta (Reynard, Dis, Mitic, Schrank y Woodcock, 2022).

Amado et al. (2019) señala que las actividades que circulan paralelas al ámbito educativo y que pueden favorecer la inteligencia emocional. Las actividades de intervención deben tener proporcional beneficios desde una perspectiva holística (que abarca lo físico, cognitivo y psicosocial):

**Cuadro 5.**

Niveles de intervención de la inteligencia emocional

Niveles	Descripción
Nivel físico	Diversas investigaciones han evidenciado su importancia de mantener una forma de vida que promueva la salud de las personas y disminuya el riesgo de numerosas enfermedades crónicas.
Nivel cognitivo	Guarda una estrecha relación con el desempeño académico.
Nivel psicosocial	Se vincula con el crecimiento emocional y constituye un método para mejorar personalmente y fortalecer las relaciones, aplicándose tanto a aspectos internos como externos. La gestión de las emociones, la motivación personal, las competencias sociales y la empatía son competencias que se relacionan de diversas formas con la inteligencia emocional.

Fuente: modificado de Amado et al. (2019).

Zarian et al. (2021) plantearon las intervenciones motoras se conocen como una de las formas de aumentar la IE. El ejercicio incremental afecta positivamente el rendimiento cognitivo. El efecto del ejercicio físico sobre la función cognitiva durante el desarrollo y reportaron resultados positivos de la intervención motora. Algunos ejercicios, por su naturaleza, tienen un mayor impacto en el estado emocional, físico, psicológico y motivacional. El aeróbic es uno de estos ejercicios que aumenta la condición física, la agilidad, la fuerza y otras variables funcionales.

Al respecto de intervenciones específicas, Abellán (2020) indicó que para prevenir y solucionar las conductas disruptivas la evidencia ha planteado medidas y protocolos de actuación, mediación y campañas públicas contra la violencia escolar, ninguna ha obtenido resultados notables puesto que dé continuidad y protocolos de seguimiento aplicación apoyo y la falta de formación del docente para su aplicación efectiva y la limitada actuación de los padres de familia.

Zarian et al. (2021) indicaron que se puede usar la música y los aeróbicos son una buena combinación para el desarrollo y la felicidad, además, cuando se practica aeróbico en grupo con música, la liberación de hormonas endorfinas afecta las variables psicológicas y emocionales y los ejercicios asociados con la música pueden aumentar la estimulación cognitiva al aumentar la motivación. Las investigaciones han examinado los efectos de la intervención musical en diversos factores y han mostrado resultados positivos, como la disminución de la ansiedad, eleva el estado de ánimo y la autoestima. Las intervenciones musicales son efectivas para mejorar la presión y la relajación social, emocional y externa.

Para obtener resultados que sean eficaces y logren mejoras significativas en el desarrollo integral de los preadolescentes. Según Cervantes y González (2014) las intervenciones deben estar planificarse entre acciones coordinadas entre los padres y los profesores, por lo cual las estrategias implementadas se diseñan para un seguimiento en el hogar y viceversa.

Las intervenciones en lo relacionado a las conductas disruptivas están vinculadas al tratamiento. Milone y Sesso (2022) plantearon que el enfoque de psicoterapia basada en evidencia: el programa de poder de afrontamiento junto con los tratamientos farmacológicos, las intervenciones orientadas a la psicoterapia basadas en evidencia se encuentran entre las piedras angulares del enfoque preventivo para los jóvenes con comportamiento disruptivos.

Desde una perspectiva psicoterapéutica, Liu et al. (2019) exploraron cómo el control cognitivo de la emoción modula el procesamiento emocional de arriba hacia abajo. Según la teoría de la superposición dimensional, los conflictos pueden categorizarse según la superposición entre la respuesta (R), el estímulo relevante para la tarea (SR) y el estímulo irrelevante para la tarea (SI). La tarea de flanco emocional involucra conflictos estímulo-estímulo (S-S) donde el SR (la expresión facial emocional objetivo) se superpone con SI (las caras emocionales distractoras bilaterales). La tarea emocional de Stroop implica conflictos tanto S-S como S-R, con la palabra afectiva ("TEMEROSO" o "FELIZ") en una cara emocional (feliz o temerosa), requiriendo que los participantes informen la expresión facial. Se ha señalado que los conflictos S-S y S-R involucran diferentes procesos de control de conflictos.

Además, en las intervenciones es necesario considerar algunos aspectos críticos. Según Milone y Sesso (2022) la compleja relación entre el funcionamiento familiar, la empatía y la impulsividad al evaluar conductas antisociales en los jóvenes, y sugieren un importante papel protector, tanto directo como indirecto, del control parental sobre los problemas de conducta. Esto es crucial para planificar programas de intervención más específicos y eficaces que involucren a los padres el logro de los objetivos de prevención que sea efectivo, pero que también se centren en la promoción del autocontrol y las habilidades empáticas.

## **CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1. Tipo y enfoque de la investigación**

Este estudio se enmarca en el paradigma post-positivista y utiliza un enfoque metodológico cuantitativo para lograr una comprensión exhaustiva del fenómeno investigado. El diseño de investigación adoptado fue descriptivo-correlacional y no experimental considerando un corte transversal. Esta combinación de enfoques y diseño proporciona una base sólida para investigar la correlación entre la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos, además de evaluar la efectividad de la propuesta de intervención.

#### **Paradigma**

En el paradigma postpositivista, se reconoce que es una adaptación modificada de la perspectiva positivista, aunque con una limitación crucial: se acepta que "la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida" (Ramos, 2015). Esto se debe a que la comprensión de la realidad no puede ser totalizadora debido a las limitaciones inherentes a los mecanismos intelectuales y a la naturaleza humana. Esto impone restricciones al conocimiento del fenómeno, que queda circunscrito a los objetivos específicos de la investigación. Por lo tanto, es esencial que las mediciones o investigaciones estén respaldadas por fundamentos teóricos objetivos y debidamente justificados. (Fernández y Vela, 2021)

En este contexto, este paradigma específico facilita el desarrollo de la investigación, se orienta a verificar la hipótesis formulada acerca de la inteligencia emocional y el comportamiento disruptivo en preadolescentes. Para lograr esto, se emplean modelos y pruebas estadísticas que posibilitan realizar análisis detallados, creando de esta manera principios importantes para discusiones significativas (Ricoy, 2006).

## **Diseño**

El diseño de este estudio fue no-experimental, lo que implica que se utilizó un método empírico y sistemático donde las variables independientes no fueron manipuladas intencionalmente. En las investigaciones no experimentales, los fenómenos se observan en su entorno natural y luego se analizan. Según Kerlinger (1979, p.116), "La investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones". En esta modalidad de investigación, los sujetos del estudio no son expuestos a condiciones o estímulos específicos; más bien, se observa en su entorno real y natural (Agudelo, Aigner y Ruiz, 2008).

En este contexto, la investigación se alinea con los elementos mencionados del nivel no experimental, teniendo en cuenta que no se manipulan las variables de la inteligencia emocional y el comportamiento disruptivo. En cambio, se someten a evaluación en su entorno natural. La recopilación de datos se efectuará con una muestra de preadolescentes de la ciudad de Ambato, lo que conllevará a un entendimiento más profundo de los aspectos psicológicos asociados con cada una de las variables (Agudelo et al., 2008).

## **Alcance**

El trabajo investigativo tiene un alcance descriptivo y correlacional. Se considera descriptivo, su principal objetivo es detallar las características, propiedades, perfiles, comunidades, objetos o cualquier fenómeno específico. Se toma en consideración aspectos relacionados a las variables psicológicas descritas: inteligencia emocional y comportamiento disruptivo en una población de preadolescentes de la ciudad de Ambato en donde se busca describir características, virtudes o componentes de la muestra, que serían de gran utilidad para la formación de la investigación (Arias, 2021).

Además, la investigación es correlacional, esto quiere decir que explora la asociación entre las variables, considera identificar las relaciones que se puedan establecer análisis estadísticos, en donde se realiza la fase de evaluación,

obtención y registro de datos y características necesarias que permita concluir si existe correlación o no entre: inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos (Arias, 2021).

## **Corte**

El presente trabajo de investigación presenta características de un corte transversal, según lo expuesto por Arias (2021) la característica fundamental de este tipo de corte es que en una única ocasión se realizan las mediciones correspondientes, esto quiere decir que no existen periodos de monitoreo. Es equiparable a tomar una fotografía o una radiografía, que luego se describe en el estudio. Este enfoque puede tener objetivos exploratorios, descriptivos y de establecimiento de correlaciones.

## **2.2. Población y muestra**

La muestra seleccionada consistió por 146 alumnos de una Unidad Educativa ubicada en la ciudad de Ambato. Estos alumnos se distribuyeron entre cuatro cursos, con la siguiente composición: 31 estudiantes en séptimo grado, 37 estudiantes en sexto grado, 29 estudiantes en quinto grado, y 49 estudiantes en cuarto grado.

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

1. Estudiantes que estén matriculados de manera legal en la Unidad Educativa Bilingüe La Granja
2. Estudiantes que se encuentren dentro del rango de edad de 8 a 12 años.
3. Estudiantes que dispongan del consentimiento y asentimiento informado firmado por su representante legal.

## **Tamaño de la muestra**

El cálculo del tamaño de la muestra en este estudio es crucial para garantizar que los resultados sean estadísticamente válidos y representativos. Se empleó la fórmula estadística para el cálculo del tamaño muestral en una población finita, la cual considera diversos factores clave: el tamaño total de la población, la

variabilidad esperada en las variables de interés, el nivel de confianza esperado 95% y un margen de error aceptable del 5%.

La fórmula actualmente utilizada es la más frecuente en estos casos, especialmente cuando la población es considerablemente mayor que el tamaño

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times (1-p)}{(N-1) \times E^2 + Z^2 \times p \times (1-p)}$$

de la muestra:

**Donde:**

**n:** es el tamaño de la muestra requerida.

**N:** es el tamaño de la población.

**Z:** es el valor del estadístico normal estándar que corresponde al nivel de confianza deseado (por ejemplo,

**Z=1.96** para un nivel de confianza del 95%).

**p:** es la proporción estimada de la población que presenta la característica de interés.

**E:** es el margen de error deseado, que indica la precisión con la que se desea estimar la proporción poblacional.

Sustituycamos estos valores en la fórmula:

$$n = \frac{146 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5)}{0.052 \cdot (146-1) + 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5)}$$

Primero, calculemos los valores intermedios:

$$Z^2 = 1.96^2 = 3.8416$$

$$p \cdot (1-p) = 0.5 \cdot 0.5 = 0.25$$

$$E^2 = 0.05^2 = 0.0025$$

Sustituyendo estos valores en la fórmula:

$$n = \frac{146 \cdot 3.8416 \cdot 0.25}{0.0025 \cdot 145 + 3.8416 \cdot 0.25}$$

$$n = \frac{146 * 0,9604}{0,3635 + 0,9604}$$

$$n = \frac{140,3584}{1,3229}$$

$$n = 106,07$$

Redondeando al número entero más cercano, obtenemos:  $n = 106$

Se realizó un cálculo de tamaño muestral con población finita, obteniendo un resultado de 106 estudiantes.

### **Tipo de muestreo**

Para seleccionar una muestra representativa, se empleó un enfoque de muestreo probabilístico estratificado aleatorio con afijación proporcional. Este método asegura que cada subgrupo, o estrato, dentro de la población total esté adecuadamente representado en la muestra. En este caso, los estratos se definieron según los distintos grados escolares presentes en la Unidad Educativa ubicada en la ciudad de Ambato. Al aplicar este enfoque, se garantiza que cada curso (séptimo, sexto, quinto y cuarto grado) esté proporcionalmente representado en la muestra total, permite alcanzar resultados más exactos y generalizables para toda la población estudiada.

De la siguiente forma:

Primero aplicar la siguiente fórmula para obtener la proporción:

$$P = \frac{n}{N}$$

N

$$P = \frac{106}{146}$$

146

$$P = 0,726$$

Segundo paso multiplicar el tamaño de la población en cada estrato por la proporción:

Séptimo curso =  $31 * 0,726 = 22,406 = 22$

Sexto curso =  $37 * 0,726 = 26,862 = 27$

Quinto curso =  $29 * 0,726 = 21,054 = 21$

Cuarto curso =  $49 * 0,726 = 35,5074 = 36$

Los resultados de este muestreo arrojaron una selección muestral repartida de la siguiente manera: séptimo: 22 estudiantes, sexto: 27 estudiantes, quinto: 21 estudiantes y cuarto: 36 estudiantes.

Tipo de recolección de información

En la presente investigación se tomó en cuenta herramientas primordiales como el consentimiento y asentimiento informado, también se aplicó dos reactivos psicológicos con la finalidad de obtener datos relacionados a las variables propuestas en este estudio.

### **Consentimiento informado**

El consentimiento informado es una estrategia primordial para la realización del estudio, sin la firma de los representantes de los participantes no existiría validez de la misma. En dicho documento se menciona de manera detallada el tema del estudio, objetivos, beneficiarios y los riesgos que puedan suscitarse, también se describen los reactivos de evaluación que van a ser aplicados, se expone de forma clara sobre la participación voluntaria y sobre si ya no quieren participar en la investigación, se encuentran en el derecho de hacerlo, además se comunica que quienes participen tienen toda la potestad de notificar al responsable del estudio si en algún momento consideran que sus derechos como participantes de la investigación ha sido vulnerado.

### **Asentimiento informado**

El asentimiento informado es un proceso donde se obtiene el acuerdo de un individuo para participar en un estudio, especialmente importante con sujetos vulnerables como menores. Aunque no es igual al consentimiento informado, es similar en su propósito. En investigación, garantiza que los participantes comprendan el estudio, riesgos y beneficios, y accedan voluntariamente. Es

importante para salvaguardar el bienestar y los derechos de todos los participantes, así como para cumplir con estándares éticos y regulatorios. Su obtención puede ser requerida por comités de ética o regulaciones antes de iniciar un estudio, asegurando que el estudio se lo realice de manera ética y responsable.

### **Inventario de inteligencia emocional de BarOn Ice: Na**

La Baron-ICE, una escala diseñada por Rubén Baron (1997) en Canadá, ha logrado incorporar de manera integral el conocimiento teórico esencial para evaluar la inteligencia emocional, aspectos basados en la evidencia y un procedimiento metodológico que facilita la síntesis eficiente de información. Este inventario ha seguido un estricto proceso de validación y su adaptación específica para el entorno latinoamericano, particularmente en Perú. Se subrayan varios elementos de la escala, como su amplia muestra normativa (N=3374), su capacidad para proporcionar una perspectiva global de la inteligencia emocional y sus dimensiones, así como su utilidad para que el evaluador identifique posibles discrepancias o errores.

La Baron-ICE está disponible en dos formas: una completa con 60 preguntas y una abreviada con 30, siendo la versión abreviada la elegida para este estudio (Ugarriza y Pajares, 2001). Utiliza un estilo de respuesta tipo Likert, con opciones como "muy rara vez", "rara vez", "a menudo" y "muy a menudo". La interpretación de puntajes altos sugiere niveles elevados de inteligencia emocional y viceversa. Además, la escala permite evaluar diversos elementos de la inteligencia emocional y ha demostrado consistencia interna en varios contextos de aplicación.

La aplicación de la escala ha sido exitosa en diversos contextos, y el instrumento es fácil de administrar, con un tiempo estimado de 25 a 30 minutos, adecuado para la población de 7 a 18 años. En el contexto peruano, su estandarización es similar al ecuatoriano, respalda su aplicabilidad en el estudio actual debido a las similitudes de la población aplicada en Perú y Ecuador (Ugarriza y Pajares, 2001).

La confiabilidad total de la escala, evaluada con el método de Alpha de Cronbach, fue de 0.901, lo que indica una buena concordancia entre el modelo teórico y el modelo estimado en términos de fiabilidad de las subescalas. En cuanto a las subescalas específicas, se evidenciaron los siguientes hallazgos: 0.614 para la escala intrapersonal, 0.773 para la escala interpersonal, 0.822 para la escala manejo del estrés, 0.823 para la escala adaptabilidad, 0.860 para la escala ánimo general, y 0.694 para la escala de impresión positiva. Estos resultados reflejan en general un nivel adecuado de confiabilidad. (Ugarriza y Pajares, 2001).

Las pautas de interpretación de la escala se establecen de acuerdo con los siguientes parámetros para obtener un coeficiente de inteligencia emocional en diferentes niveles: una puntuación superior a 130 indica un desarrollo excepcional de la inteligencia emocional; en el rango de 120 a 129, se considera muy bien desarrollada; para aquellos que obtienen entre 110 y 119, se clasifica como bien desarrollada; una puntuación de 90 a 109 se considera promedio; en el rango de 80 a 89 se indica la necesidad de mejorarse; para aquellos que obtienen entre 70 y 79, se recomienda una mejora considerable, mientras que una puntuación inferior a 69 indica un nivel de desarrollo bajo (Ugarriza & Pajares, 2005).

### **Escala de Conductas Disruptivas (CDIS)**

El cuestionario de conductas disruptivas creada por Gonzales, Ramos, Saavedra, Seclén, y Vera en el 2016, se seleccionó para medir la variable de comportamientos disruptivos.

El propósito de esta herramienta fue medir el nivel de comportamientos disruptivos en el aula por parte de los estudiantes, incluyendo sus dimensiones como la falta de respeto al profesor, incumplimiento de las tareas y perturbación en la clase. La aplicación del cuestionario toma alrededor de 20 minutos para completar los 30 ítems, utilizando el modelo Likert con opciones de respuesta que incluyen "Siempre", "Casi siempre", "Casi nunca" y "Nunca" (Chuquista, 2019).

El instrumento fue adaptado para su uso en Chiclayo, y su validez de contenido fue confirmada mediante la evaluación de siete expertos. Estos expertos mostraron un alto grado de acuerdo en cuanto a la precisión, pertinencia y

cohesión de los ítems del instrumento. Además, el índice de Aiken proporcionó valores de 0.8, indicando una buena validez de contenido. En lo que respecta a la validez externa, se tomó el reactivo a 290 participantes, y se llevó a cabo un análisis ítem-test que reveló una correlación altamente significativa ( $p < 0,01$ ) para las distintas dimensiones, como el desacato al profesor ( $p = 0,00$ ), la alteración en el aula ( $p = 0,00$ ) y el incumplimiento de la tarea ( $p = 0,00$ ) (Chuquista, 2019).

En cuanto a la evaluación de la confiabilidad del reactivo, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach tanto para la escala total como para cada una de sus dimensiones. Los hallazgos revelaron valores de alfa de Cronbach de 0,669, 0,572 y 0,798 para las dimensiones de desacato al profesor, incumplimiento de la tarea y alteración en el aula. Asimismo, se obtuvo un valor de 0,856 para la escala total. Estos hallazgos, superiores a 0,50, indican que el reactivo satisface los criterios de confiabilidad (Chuquista, 2019).

### **2.3. Procesamiento y análisis de la información**

Para realizar el procesamiento y análisis de la información, se estableció el siguiente proceso:

Inicialmente, se realizó una fase de exploración y revisión de la literatura acerca de las variables de inteligencia emocional y comportamiento disruptivo que se usaron en la propuesta de estudio. Subsecuentemente se identificó la muestra con la que se llevaría a cabo la aplicación de los reactivos, como la Escala de Inteligencia Emocional Baro-ICE y la escala de conductas disruptivas. A este proceso se añadió la presentación del consentimiento informado, en la cual se explicaron los objetivos de la investigación y la naturaleza de la participación de los participantes en el estudio.

Después de la administración de los cuestionarios psicológicos, se realizó la descarga de la base de datos en Excel para llevar a cabo la codificación de las variables y construir una matriz de datos destinada a la importación al software estadístico SPSS 26, donde se realizó el análisis correspondiente. Una vez que la base de datos fue transferida a los programas estadísticos, se llevaron a cabo análisis descriptivos, como porcentajes y frecuencias, para cada una de las

variables en SPSS, en este caso, Inteligencia Emocional y Comportamientos Disruptivos, con el fin de abordar los objetivos específicos del estudio. Posteriormente, se procedió a realizar pruebas de normalidad de las variables con el fin de establecer el estadístico adecuado. Dado que los resultados mostraron una distribución normal, se optó por utilizar la correlación de Pearson en donde se determinó de los test qué dimensiones son la más significativas entre los dos modelos para así determinar la vía para generar la propuesta de intervención.

#### **2.4. Caracterización de la Unidad Educativa Bilingüe La Granja**

Con el fin de desarrollar la presente investigación se tomó en cuenta a la Unidad Educativa Bilingüe La Granja, cuya institución educativa es de carácter privado, con modalidad mixta. Dicha unidad se encuentra ubicada en la Parroquia Celiano Monge, Cantón Ambato de la provincia de Tungurahua. La institución cuenta con un director institucional, el área administrativa que está encargada por una comisión directiva, los docentes que se encuentran distribuidos proporcionalmente para solventar con la necesidad de los estudiantes además de tener departamento de bienestar estudiantil encargado de gestionar el área psicológica como educativa. El alumnado asiste en una jornada matutina única en clases presenciales. La Granja es una unidad educativa con 28 años en el mercado. Consta de un área de 25 docentes, 15 mujeres y 10 hombres; con respecto al personal administrativo cuenta con 6 personas; 4 mujeres y 2 hombre. La institución posee 516 estudiantes de edades desde los 5 años hasta los 13 años que se encuentran en las secciones de prebásica y básica.

### CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar el análisis de la información, se examinaron los hallazgos descriptivos de cada variable, como la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos. En última instancia, se detalla el análisis de correlación.

#### 3.1 Análisis de los datos sociodemográficos

**Tabla 1.**  
Frecuencias y porcentajes por genero

		SEXO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	F	50	47.2	47.2	47.2
	M	56	52.8	52.8	100.0
	Total	106	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia

La distribución de género entre los 106 estudiantes analizados en este estudio muestra una ligera preponderancia del género masculino sobre el femenino. Con un 52.8% de los estudiantes identificándose como masculinos (56 estudiantes) y un 47.2% como femeninos (50 estudiantes), la diferencia en las frecuencias es moderada pero notable. Esta composición demográfica puede afectar en la interpretación de los resultados de la investigación debido a que ciertos comportamientos, actitudes o resultados académicos pueden variar según el género.

La representación casi equilibrada entre ambos géneros permite un análisis comparativo robusto, proporcionando una base para explorar en las variables de interés posibles diferencias de género. Además, al tener una muestra donde ambos géneros están casi igualmente representados, se minimiza el sesgo de género y se mejora la generalizabilidad de los hallazgos. Este balance es crucial para el desarrollo de estrategias educativas y políticas que consideren las

necesidades de los estudiantes así como de las características de manera equitativa.

**Tabla 2.**  
Frecuencias y porcentajes por edad

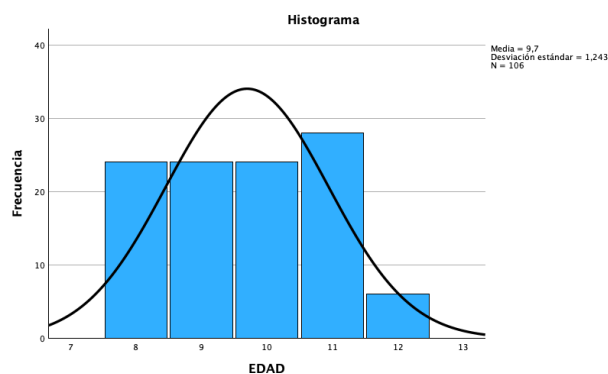
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8	24	22.6	22.6	22.6
	9	24	22.6	22.6	45.3
	10	24	22.6	22.6	67.9
	11	28	26.4	26.4	94.3
	12	6	5.7	5.7	100.0
	Total	106	100.0	100.0	

**Fuente:** elaboración propia

La distribución de edades entre los estudiantes revela un patrón de cohesión y posible estabilidad en la estructura de la cohorte escolar. La preponderancia de estudiantes de 8 a 11 años, con una notable agrupación en la edad de 11 años, podría reflejar la organización curricular y los niveles de promoción típicos de la unidad educativa. La menor proporción de estudiantes de 12 años sugiere que la mayoría de los alumnos avanzan a grados superiores antes de alcanzar esta edad, lo que podría estar relacionado con un bajo índice de repetición de grado en los niveles inmediatamente anteriores. Este perfil etario también indica que las estrategias pedagógicas y los recursos educativos deben estar predominantemente adaptados a las necesidades de niños en este rango de edad, con un enfoque particular en los desafíos y oportunidades específicos que enfrentan los estudiantes de 11 años, el grupo más numeroso.

**Gráfico 1.**

Distribución de la muestra por edad



Fuente: elaboración propia

**Tabla 3.**

Estadística descriptiva acerca de la distribución de la edad

EDAD		
N	Válido	106
	Perdidos	0
Media		9.70
Mediana		10.00
Moda		11
Desv. Desviación		1.243
Varianza		1.546
Mínimo		8
Máximo		12

Fuente: elaboración propia

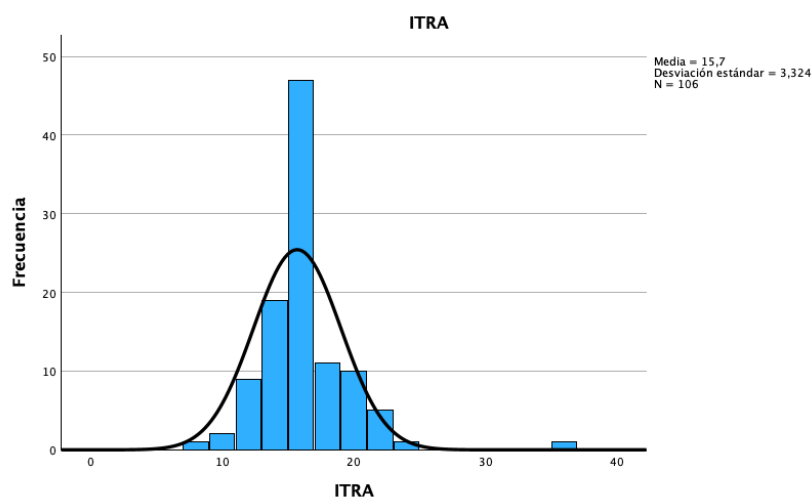
La Tabla 3 y el gráfico 1 muestran un análisis estadístico de las edades de los estudiantes. La distribución centrada alrededor de los 10 años, como se refleja en la media y la mediana, sugiere una homogeneidad en la distribución de edades dentro de la muestra. La moda de 11 años indica que esta es la edad más común entre los estudiantes. La baja desviación estándar y varianza sugieren que las edades tienden a agruparse cerca de la media, lo que apunta a una homogeneidad en la distribución de edades dentro de la muestra. El rango de edades, que constan desde los 8 hasta los 12 años, muestra una variedad

representativa de las etapas del desarrollo infantil en la población estudiada. Este perfil demográfico proporciona una base sólida para comprender las características y necesidades de los alumnos en relación con las variables estudiadas en la investigación.

### 3.2. Análisis de la estadística descriptiva

#### Gráfico 2.

Distribución de datos de la dimensión Intrapersonal (Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na)

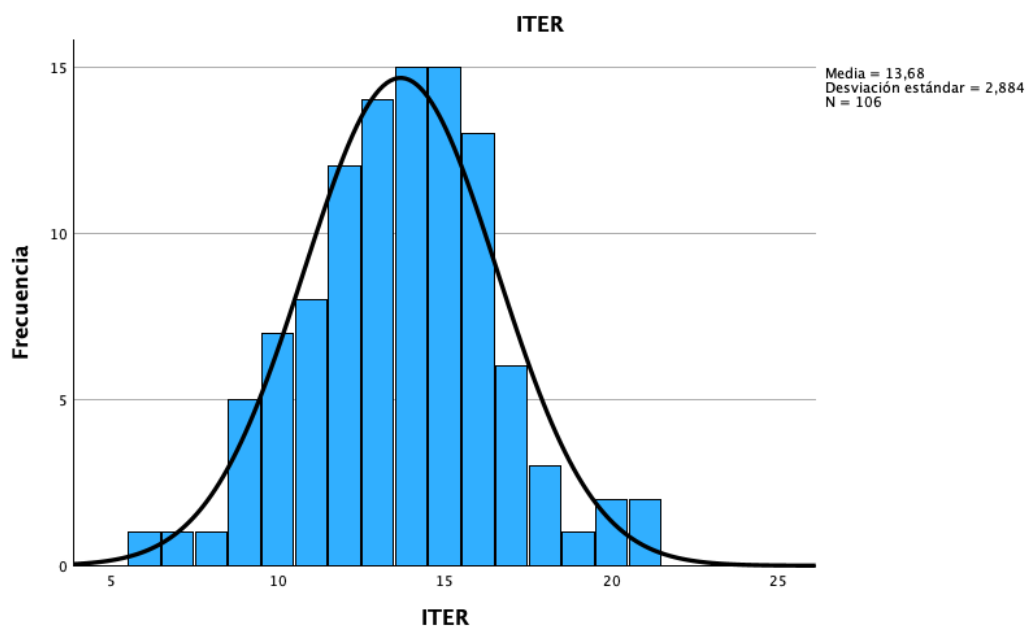


Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos revela una distribución sesgada hacia la derecha en la dimensión Intrapersonal del Test de Inteligencia Emocional de Bar-On, indicando una concentración de puntuaciones hacia los niveles superiores de inteligencia emocional en la muestra estudiada. Además, la alta desviación estándar y varianza sugieren una notable variabilidad en las puntuaciones individuales, lo que puede reflejar una diversidad significativa en las habilidades intrapersonales de los preadolescentes evaluados. La asimetría positiva señala una tendencia hacia valores más altos en la escala de inteligencia emocional, posiblemente influenciada por la presencia de factores positivos o habilidades desarrolladas en los participantes.

**Gráfico 3.**

Distribución de datos de la dimensión Interpersonal (Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na)

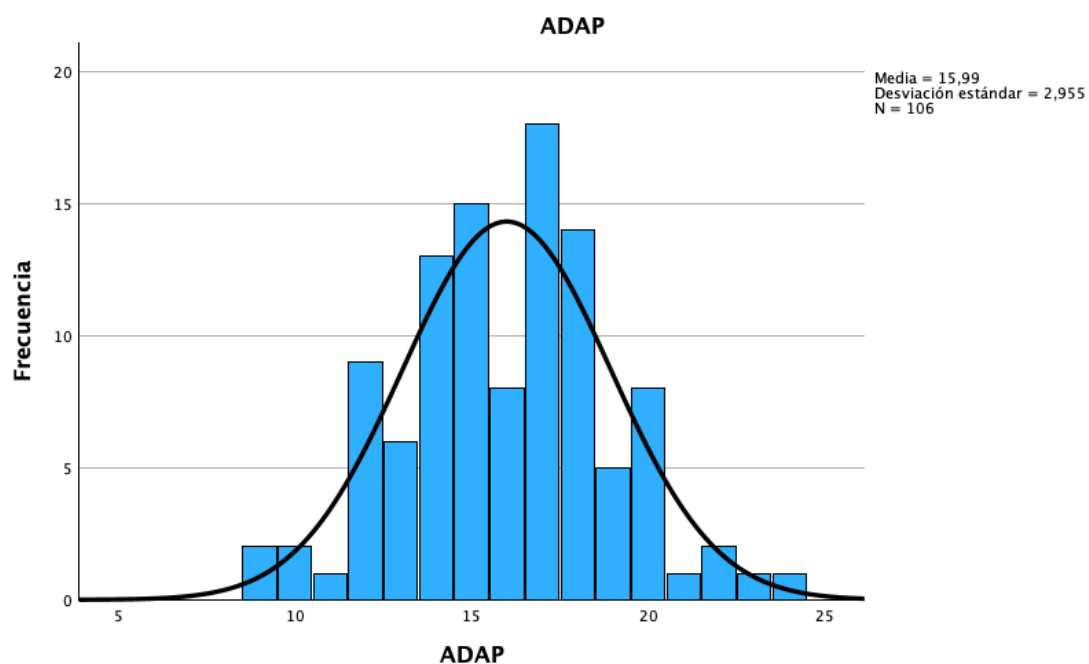


Fuente: elaboración propia

Con una media de 13.68 y una mediana de 14.00, la dimensión Interpersonal muestra una distribución centrada hacia valores ligeramente más reducidos en comparación con otras dimensiones. La desviación estándar (2.884) y varianza (8.315) indican una variabilidad moderada en las puntuaciones, lo que sugiere diferencias en la habilidad de los preadolescentes para entender y percibir las emociones de otras personas.

**Gráfico 4.**

Distribución de datos de la dimensión Adaptabilidad (Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na)

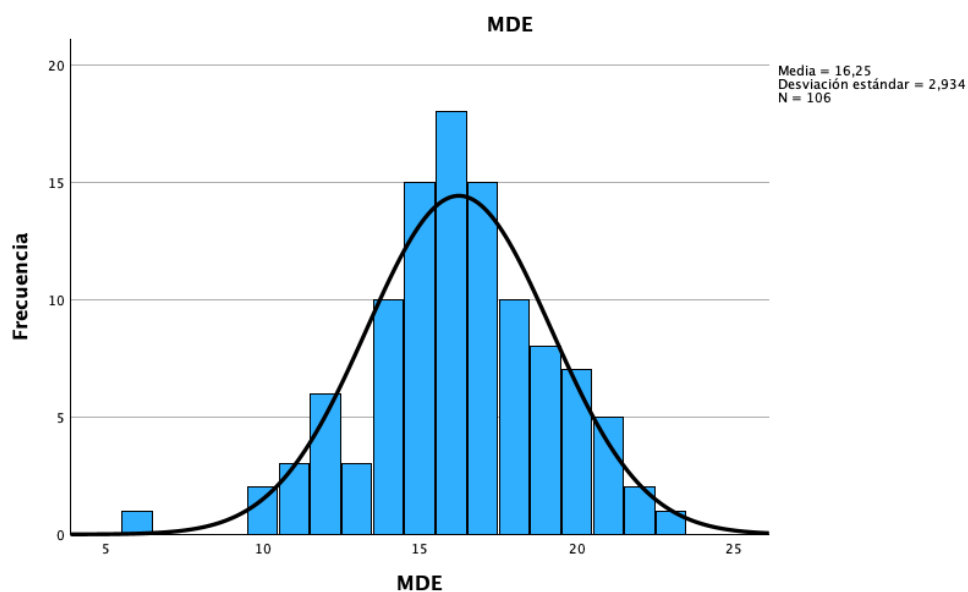


Fuente: elaboración propia

La dimensión de Adaptabilidad tiene una media de 15.99, mediana de 16.00 y una moda de 17, lo que sugiere una distribución centrada hacia valores más altos. La desviación estándar (2.955) y varianza (8.733) indican una variabilidad moderada en las puntuaciones, lo que sugiere diferencias en la capacidad de los preadolescentes para ajustarse a situaciones cambiantes y manejar el estrés.

**Gráfico 5.**

Distribución de datos de la dimensión Manejo del Estrés (Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na)

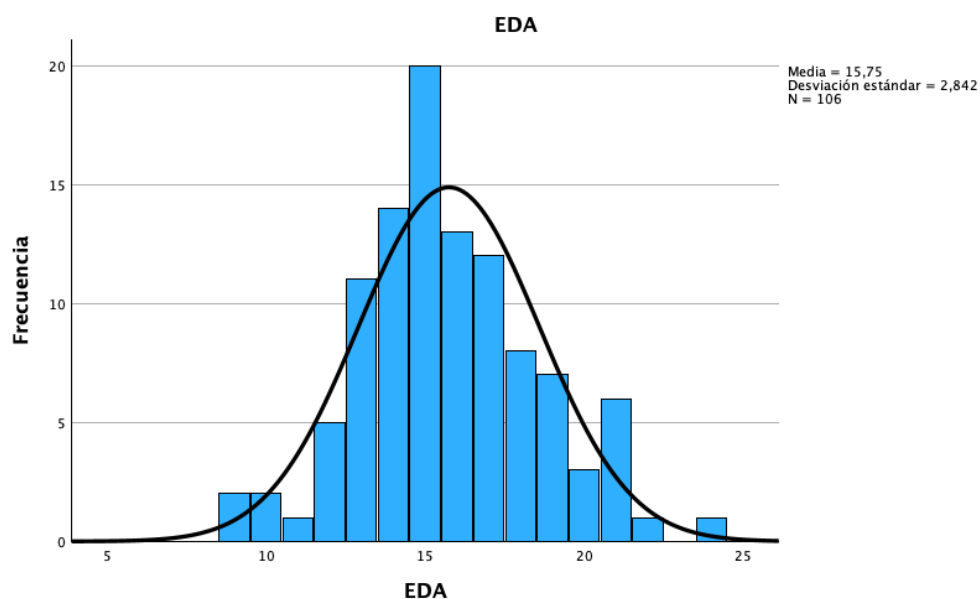


Fuente: elaboración propia

Con una media de 16.25 y una mediana de 16.00, la dimensión de Manejo del Estrés muestra una distribución centrada hacia valores más altos. La desviación estándar (2.934) y varianza (8.606) indican una variabilidad moderada en las puntuaciones, lo que sugiere diferencias en la capacidad de los preadolescentes para resistir o retrasar impulsos y mantener la calma en situaciones estresantes.

**Gráfico 6.**

Distribución de datos de la dimensión Estado de Ánimo (Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na)



Fuente: elaboración propia

Esta dimensión muestra una media de 15.75 y una mediana de 15.00, lo que indica una distribución centrada en torno a estos valores. La desviación estándar (2.842) y varianza (8.077) indican una variabilidad moderada en las puntuaciones, lo que sugiere diferencias en el estado emocional general de los preadolescentes evaluados.

**Tabla 4.**

Estadística Descriptiva del Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA

		ITRA	ITER	ADAP	MDE	EDA
N	Válido	106	106	106	106	106
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		15.70	13.68	15.99	16.25	15.75
Mediana		15.00	14.00	16.00	16.00	15.00
Moda		15	14 <sup>a</sup>	17	16	15
Asimetría		0.871	0.036	0.043	0.0336	0.0215
Desv. Desviación		3.324	2.884	2.955	2.934	2.842
Curtosis		0.086	0.213	0.012	0.682	0.208
Varianza		11.051	8.315	8.733	8.606	8.077
Mínimo		8	6	9	6	9
Máximo		35	21	24	23	24
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.						

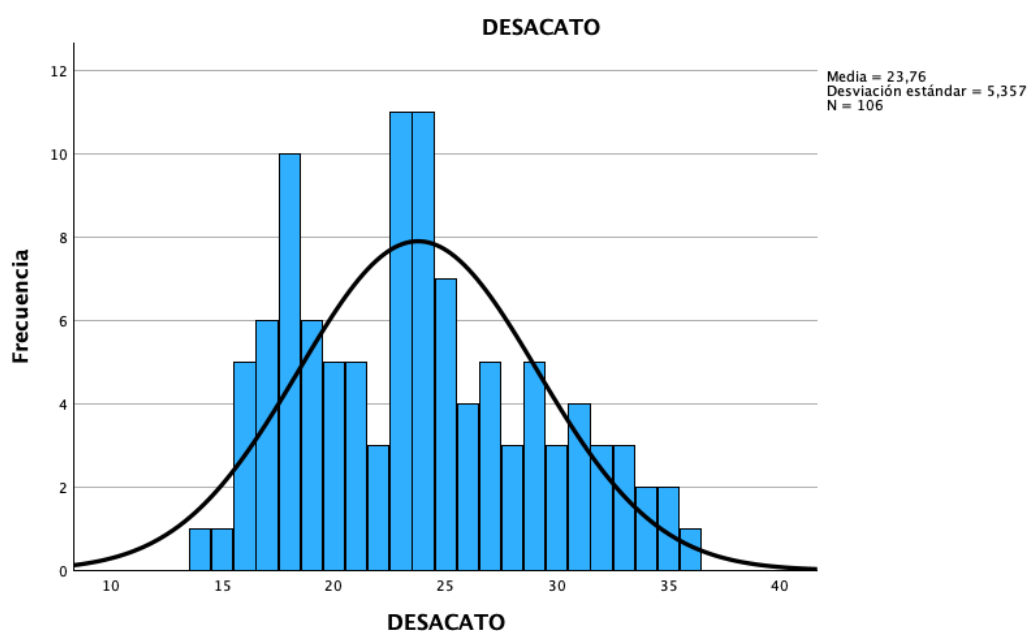
Fuente: elaboración propia

El análisis estadístico de la Tabla 4 muestra una distribución de puntuaciones heterogénea entre las variables ITRA, ITER, ADAP, MDE y EDA. Destaca la media más alta en la variable MDE con 16.25, mientras que la más baja se encuentra en ITER con 13.68. Gran parte de las dimensiones presentan una distribución relativamente simétrica y normal, con valores de asimetría cercanos a cero, salvo ITRA que muestra una ligera asimetría positiva. Las curtosis indican una distribución mesocúrtica, con MDE mostrando una ligera leptocurtosis. La presencia de múltiples modos en la variable ADAP, donde se muestra el valor más pequeño (17), sugiere una distribución no uniforme de las puntuaciones. Estos datos refuerzan la complejidad de las distribuciones de puntuaciones entre las variables estudiadas, destacando la necesidad de un análisis detallado para comprender mejor sus características y sus implicaciones en el contexto del estudio.

Según los valores numéricos la media representa valores similares entre las dimensiones, por lo que representa bajo nivel de inteligencia emocional en los 5 constructos evaluados a través del test, en las calificaciones de los constructos, podemos evidenciar que el valor máximo de 35 y mínimo de 8, el contexto de la desviación estándar nos muestra que la dispersión de datos es baja, por ende, no existen diferencias significativas o que alteren el análisis de los valores.

**Gráfico 7.**

Distribución de datos de la dimensión Desacato al profesor (Escala de Conductas Disruptivas)

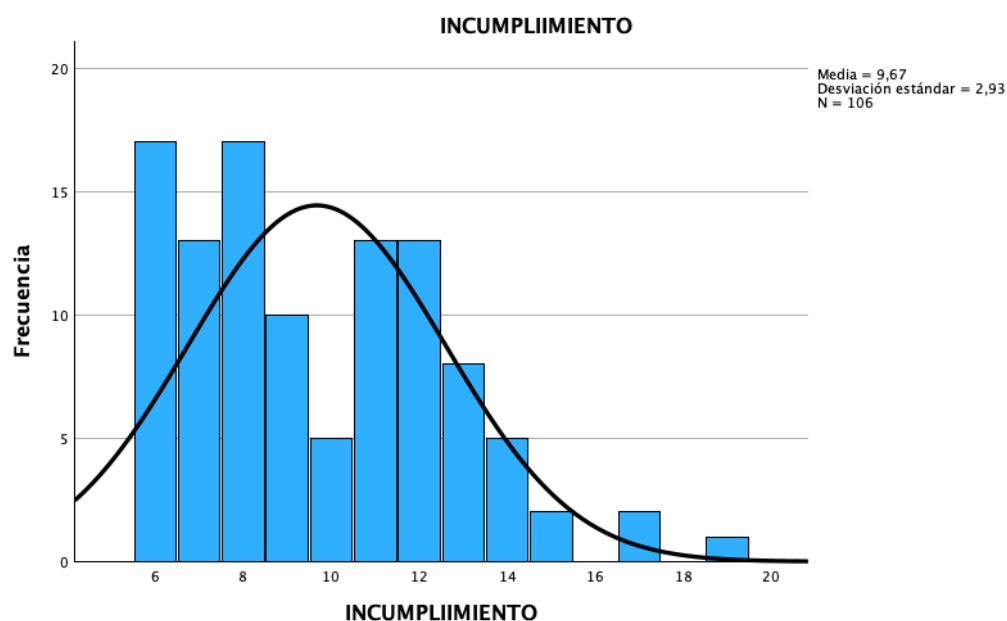


Fuente: elaboración propia

La media de desacato al profesor es de 23.76, con una mediana de 23.50 y una moda de 23. Esto sugiere que, en promedio, los estudiantes exhiben un nivel moderado de desacato hacia la autoridad del profesor. La asimetría positiva (0.348) indica una distribución ligeramente sesgada hacia valores más altos, lo que implica que algunos estudiantes pueden mostrar niveles más altos de desacato que otros.

**Gráfico 8.**

Distribución de datos de la dimensión Incumplimiento de las tareas (Escala de Conductas Disruptivas)

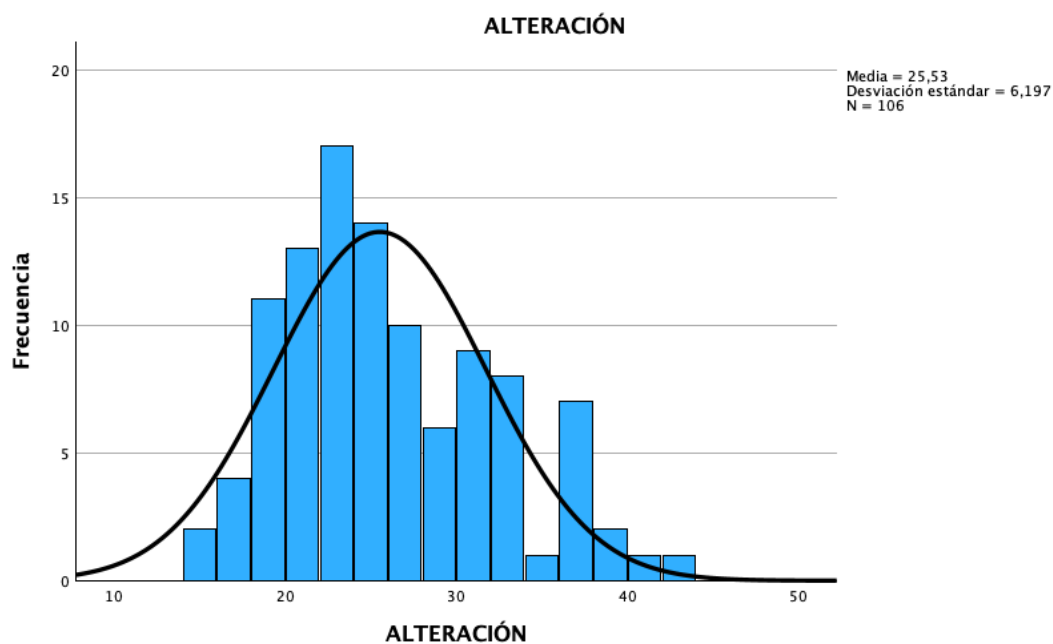


Fuente: elaboración propia

Con una media de 9.67, una mediana de 9.00 y una moda de 6, los datos indican que los estudiantes tienen un nivel moderado de incumplimiento de tareas. La asimetría positiva (0.629) sugiere una distribución sesgada hacia valores más altos, lo que implica que algunos estudiantes pueden tener mayores dificultades para completar las tareas que otros.

**Gráfico 9.**

Distribución de datos de la dimensión Alteración en el aula (Escala de Conductas Disruptivas)



Fuente: elaboración propia

La media de alteración en el aula es de 25.53, con una mediana de 24.50 y una moda de 22. Esto sugiere que los alumnos exhiben un nivel moderado a alto de alteración en el entorno del aula. La asimetría positiva (0.586) indica una distribución sesgada hacia valores más altos, lo que implica que algunos estudiantes pueden mostrar comportamientos disruptivos con mayor frecuencia que otros.

**Tabla 5.**

Estadística descriptiva de la Escala de Conductas Disruptivas

		DESACATO	INCUMPLIMIENTO	ALTERACIÓN
N	Válido	106	106	106
	Perdidos	0	0	0
Media		23.76	9.67	25.53
Mediana		23.50	9.00	24.50
Moda		23 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	22
Asimetría		0.348	0.629	0.586
Desv. Desviación		5.357	2.930	6.197
Curtosis		-.713	-.076	-.315
Varianza		28.696	8.585	38.404
Mínimo		14	6	15
Máximo		36	19	42
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.				

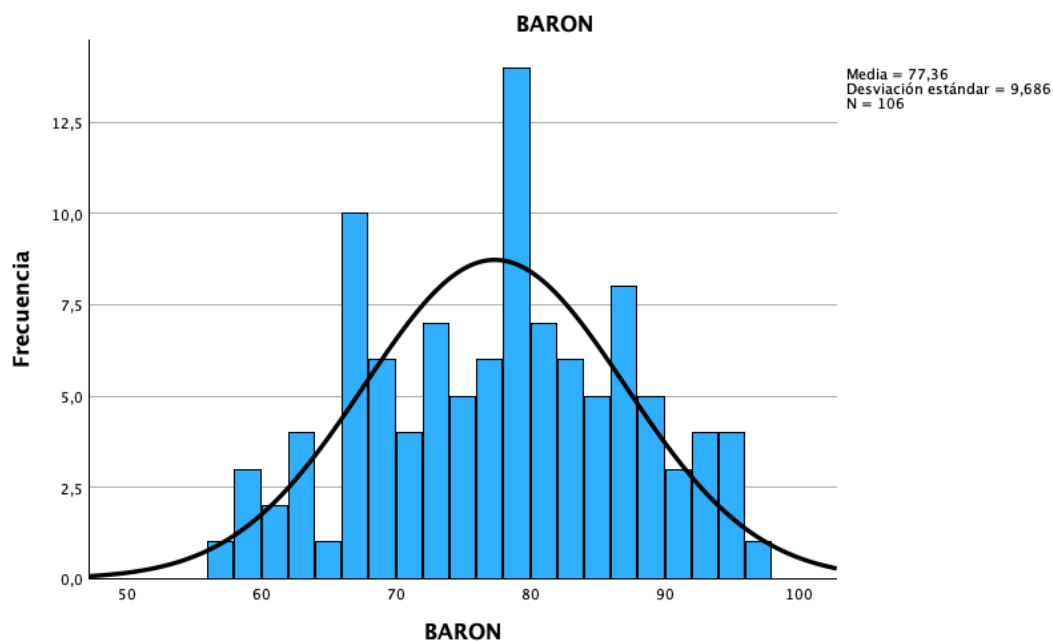
Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos revela patrones interesantes en las dimensiones de comportamiento disruptivo. Aunque las medias sugieren niveles moderados en todas las dimensiones, la asimetría positiva en cada una indica una distribución sesgada hacia valores más altos, lo que sugiere la presencia de algunos estudiantes con niveles significativamente más altos de desacato al profesor, incumplimiento a las tareas o alteración en el aula. Además, la variabilidad en las puntuaciones, indicada por las desviaciones estándar y la varianza, señala una diversidad significativa en los comportamientos observados. La curtosis negativa en desacato al profesor y alteración en el aula indica que las colas de la distribución son relativamente pesadas, lo que sugiere una mayor concentración de puntuaciones en torno a la media. Esto podría indicar la presencia de un grupo más homogéneo de estudiantes con comportamientos disruptivos. Sin embargo, la curtosis positiva en incumplimiento de tareas sugiere una distribución más dispersa de puntuaciones, lo que puede reflejar una mayor variabilidad en la frecuencia de este comportamiento entre los estudiantes. En conjunto, estos

resultados señalan la importancia de tratar las diferentes manifestaciones de comportamiento disruptivo de manera individualizada y considerar las necesidades específicas de cada estudiante dentro del contexto escolar.

**Gráfico 10.**

Distribución de datos del Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA

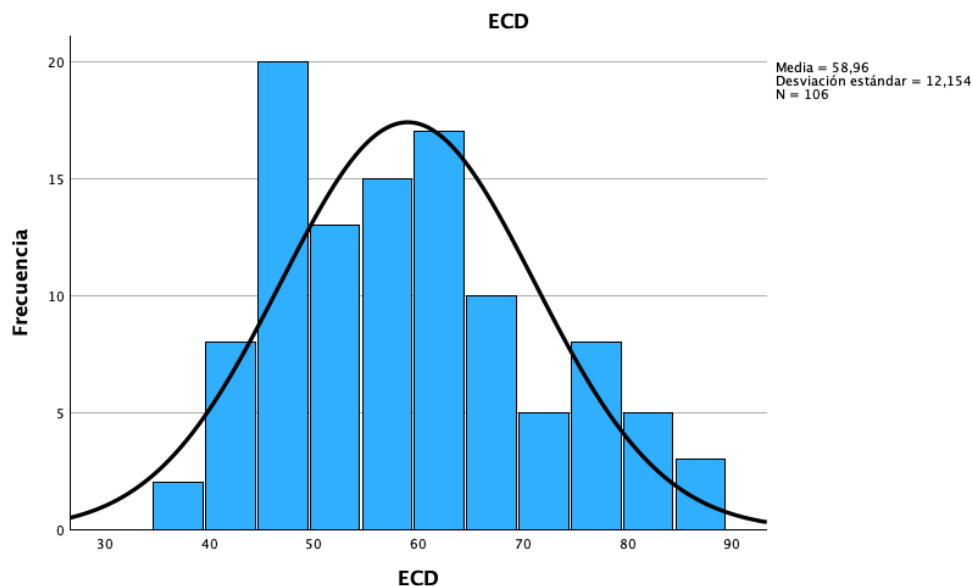


Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos del Test de Bar-On muestra una media de 77.36, lo que se relaciona con un nivel relativamente bajo de inteligencia emocional en los preadolescentes evaluados. Sin embargo, la dispersión moderada de los datos, representada por una desviación estándar de 9.686, indica cierta variabilidad en las puntuaciones individuales. Esto sugiere que, aunque en promedio la inteligencia emocional es alta, algunos estudiantes pueden mostrar niveles diferentes de competencia emocional.

**Gráfico 11.**

Distribución de datos del Test de Escala de Conducta Disruptiva (ECD)



Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos de la Escala de Conductas Disruptivas muestra una media de 58.96, lo que sugiere un nivel medianamente alto de comportamientos disruptivos en los preadolescentes evaluados. Sin embargo, la dispersión moderada de los datos, representada por una desviación estándar de 12,154, indica cierta variabilidad en las puntuaciones individuales. Esto sugiere que, aunque en promedio existen comportamientos disruptivos, algunos estudiantes muestran una tendencia baja de conducta disruptiva y en menor medida aquellos que presenten comportamiento disruptivo en mayor nivel.

**Tabla 6.**

Concentrado de análisis descriptivo entre el Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA y la Escala de Conductas Disruptivas

		BARON	ECD
N	Válido	106	106
	Perdidos	0	0
Media		77,36	58,96
Mediana		78,00	58,00
Moda		78	49
Desv. Desviación		9,686	12,154
Varianza		93,813	147,713
Mínimo		57	37
Máximo		96	87

**Fuente:** elaboración propia

El análisis de los datos revela diferencias significativas en las ponderaciones promedio entre las dimensiones de la inteligencia emocional, según el Test de Baron, y los comportamientos disruptivos, según la Escala de Conducta Disruptiva (ECD). Aunque ambas medidas presentan desviaciones estándar considerablemente altas, indicando una variabilidad notable en las puntuaciones individuales, la varianza es más alta en la ECD, sugiriendo una mayor dispersión de los datos en los comportamientos disruptivos. La diferencia en las medias y la distribución de los valores máximos y mínimos entre las dos medidas sugiere que los niveles de inteligencia emocional y comportamientos disruptivos pueden no estar directamente correlacionados, lo que conlleva a la necesidad de un análisis más detallado para comprender la dinámica subyacente entre estas variables en el contexto específico de la unidad educativa en estudio.

Al comparar los valores de media entre inteligencia emocional y comportamiento disruptivo, hay una clara diferencia entre las dimensiones encontradas, siendo que la inteligencia emocional presenta poca dispersión y según el baremo, se encuentra en nivel “mejorar considerablemente” y los comportamientos disruptivos

presentan una mayor dispersión de datos y se hallan en el nivel “tendencia media”.

### **Análisis de la inteligencia emocional**

**Tabla 7.**  
Inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nivel de desarrollo marcadamente bajo	27	25.47
	Necesita mejorarse considerablemente	36	33.96
	Mal desarrollada, necesita mejorarse	31	29.25
	Promedio	12	11.32
	Total	106	100,0

Fuente: elaboración propia

El 33.96% de los alumnos, necesitan optimizar su inteligencia emocional considerablemente, mientras que el 11.32% presenta una inteligencia emocional promedio, mostrando una población muy pequeña con inteligencia emocional promedio, significando que muy pocos alumnos pueden presentar estabilidad en cuanto a sus emociones.

El análisis de la tabla sobre el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional revela una distribución variada en las puntuaciones de los preadolescentes evaluados. Aunque la gran parte de los alumnos se encuentran en las categorías de "Necesita mejorarse considerablemente" y "Mal desarrollada, necesita mejorarse", es importante destacar que un porcentaje significativo muestra un nivel de desarrollo marcadamente bajo. Esta distribución sugiere la presencia de una diversidad de necesidades emocionales entre los estudiantes, lo que resalta la importancia de implementar intervenciones específicas y personalizadas para mejorar su inteligencia emocional en el contexto educativo.

## Análisis del comportamiento disruptivo

**Tabla 8.**  
Comportamiento disruptivo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Tendencia baja	7	6.60
	Tendencia media	87	82.08
	Tendencia alta	12	11.32
	Total	106	100,0

Fuente: elaboración propia

En el análisis porcentual el 11.32% tienen tendencia alta de comportamientos disruptivos, mientras que el 82.08% en un nivel medio, que representa un valor de preocupante que necesita una intervención. Tan solo el 6.6% tienen tendencia baja en comportamientos disruptivos. El comportamiento disruptivo muestra una predominancia de una tendencia media entre los preadolescentes evaluados, con un porcentaje significativamente menor presentando tendencias bajas o altas. Esta distribución sugiere que la gran parte de los alumnos exhiben un nivel moderado de comportamiento disruptivo, lo que indica la necesidad de desarrollar tácticas de intervención que aborden esta tendencia de manera efectiva y que también reconozcan la variabilidad individual en las necesidades de manejo del comportamiento en el entorno escolar.

### Análisis correlacional de las variables

El análisis correlacional de las variables proporciona una visión profunda de las relaciones entre diferentes aspectos evaluados en el estudio. En este contexto, se examinará la posible asociación entre la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos en preadolescentes de una unidad educativa en Ambato. Este análisis permitirá comprender cómo las habilidades emocionales de los estudiantes se relacionan con sus patrones de comportamiento en el entorno escolar. Al explorar estas relaciones, se busca identificar posibles vínculos que puedan guiar la formación de intervenciones favorables para mejorar tanto la inteligencia emocional como el comportamiento de los estudiantes, promoviendo así un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo.

**Tabla 9.**

*Correlaciones entre el* Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA y la Escala de Conductas Disruptivas

		Desacato Al Profesor	Incumplimiento A Las Tareas	Alteración Del Aula
Intrapersonal	Correlación de Pearson	-,053	-,086	,023
	Sig. (bilateral)	,588	,383	,818
	N	106	106	106
Interpersonal	Correlación de Pearson	,036	,057	,070
	Sig. (bilateral)	,716	,560	,477
	N	106	106	106
Adaptabilidad	Correlación de Pearson	-,078	-,150	,032
	Sig. (bilateral)	,428	,125	,745
	N	106	106	106
Manejo del estrés	Correlación de Pearson	-,168	-,276**	-,142
	Sig. (bilateral)	,084	,004	,145
	N	106	106	106
Estado de ánimo	Correlación de Pearson	,109	,180	,049
	Sig. (bilateral)	,265	,065	,615
	N	106	106	106

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos revelan una relación muy débil entre el test BARON y el test ECD, lo que sugiere la ausencia de una conexión relevante entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en la muestra estudiada. La correlación negativa observada evidencia que, a medida que el nivel de una variable aumenta, la otra tiende a disminuir. Específicamente, se hallaron correlaciones débiles en diferentes dimensiones de los test: a mayor adaptabilidad, se observa un menor incumplimiento de tareas. Asimismo, una mejor gestión del estrés está asociada con una disminución en comportamientos

disruptivos, como el desacato al profesor, el incumplimiento de tareas y la alteración en el aula. Además, se notó que el estado de ánimo influye ligeramente en conductas como el desacato al profesor y el incumplimiento de tareas. Por el contrario, en las demás dimensiones no se evidenció ninguna relación significativa.

### Supuestos de normalidad del Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA

**Tabla 10.**

Pruebas de normalidad del Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA

	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Unstandardized Residual	,062	106	,200*	,991	106	,716
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.						
a. Corrección de significación de Lilliefors						

Fuente: elaboración propia

**Tabla 11.**

Pruebas de normalidad de la Escala de Conductas Disruptivas

Pruebas de normalidad ECD						
	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Unstandardized Residual	,089	106	,039	,979	106	,090
a. Corrección de significación de Lilliefors						

Fuente: elaboración propia

p-valor < 0.05, por ende, se acepta la hipótesis nula para Shapiro-Wilk lo que indica que los datos presentan una distribución normal para los residuos del test BARON y ECD.

### 3.3. Propuesta de intervención psicológica

**Nombre de la propuesta:**

Propuesta de intervención en inteligencia emocional y comportamientos disruptivos en preadolescentes de una Unidad Educativa de Ambato.

**Datos informativos:**

1. **Nombre de la institución:** Unidad Educativa Bilingüe La Granja CEBLAG
2. **Ubicación geográfica y dirección:** Tungurahua, Ambato, Parroquia La Matriz, Calle Sevilla 03-127 y Antonio Clavijo

3. **Tiempo estimado para la ejecución:** 9 Intervenciones (6meses)

**4. Beneficiarios:**

**Directos:** preadolescentes de cuarto a séptimo año de educación básica

**Indirectos:** padres de familia o representantes de los adolescentes.

**5. Personal administrativo y técnico:**

**Responsable de la propuesta:** María Salomé Guarnizo Gómez

**Equipo de trabajo:** Personal del DECE de la institución.

6. **Presupuesto:** se sugiere el monto de la propuesta de ejecución del plan.

**Tabla 12.**  
Presupuesto plan

Recursos	Monto
Humanos	\$45
Materiales y suministros	\$50
Materiales bibliográficos	\$20
Material tecnológico	\$25
Recursos técnicos	\$20
Imprevistos	\$50
Total	\$210

Fuente: elaboración propia

### **Justificación**

En la institución educativa La Granja, tras obtener los resultados de 106 estudiantes de 8 a 12 años, El análisis sobre el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en preadolescentes ha revelado una variada distribución en las puntuaciones obtenidas. La gran parte de los alumnos se encuentran en las categorías de "Necesita mejorarse considerablemente" y "Mal desarrollada, necesita mejorarse", esto destaca la presencia de distintas necesidades emocionales entre los estudiantes, subrayando la urgencia de implementar intervenciones específicas y personalizadas que aborden estas carencias en el contexto educativo. En cuanto al comportamiento disruptivo, los datos sugieren que la mayoría de los estudiantes exhiben un nivel moderado de comportamiento disruptivo, indicando la necesidad de estrategias de intervención efectivas que aborden esta tendencia, al mismo tiempo que reconocen la variabilidad individual en las necesidades de manejo del comportamiento en el entorno escolar.

El análisis de regresión lineal ha permitido identificar las variables más significativas de ambos modelos evaluados, proporcionándonos una base sólida para diseñar una propuesta de intervención eficaz. Las variables más influyentes extraídas de las pruebas BARON- ICE NA son: manejo del estrés (MDE), intrapersonal (ITRA) y en la Escala de Conductas Disruptivas son: desacato al profesor e incumplimiento en las tareas.

**Objetivo general**

Mejorar la inteligencia emocional y reducir el comportamiento disruptivo en preadolescentes de una unidad educativa de Ambato.

**Objetivos específicos:**

1. Fomentar la comprensión sobre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas entre los estudiantes.
2. Desarrollar habilidades de regulación emocional y comunicación asertiva en los estudiantes.
3. Promover estrategias positivas de control emocional y reducir las conductas disruptivas en el aula.

## Planificación general y temporalización de la propuesta:

**Cuadro 6.**

Resumen de la propuesta de intervención psicológica

Sesión	Área de intervención	Objetivos	Técnicas	Actividades	Recursos	Tiempo
1	Diagnóstico	Diagnosticar la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en preadolescentes de una unidad educativa de Ambato	Evaluación a través de La Escala de Inteligencia emocional Baron-ICE (NA) y la Escala de Conductas Disruptivas.	Toma de test a los estudiantes	Salón de clases Reactivos Lápiz	45 minutos
2	Área cognitiva	Exponer la propuesta y comunicar los resultados del diagnóstico.	Exposición participativa.	Presentación de la propuesta de intervención y los resultados del diagnóstico.	Salón Presentación Computador Proyector	1 hora
3	Área cognitiva y afectiva	Brindar conceptualización sobre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas.	Charla	Charla motivacional, explicativa y participativa sobre los temas propuestos en la investigación	Salón Material de evaluación Proyector Computadora	1 hora

4	Área cognitiva	Aprender a identificar emociones	Dinámica	“Ahora siento”: Reconocer las emociones que sentimos a cada momento	Fichas Tarjetas de emociones	1 hora
5	Área cognitiva y afectiva	Expresar los pensamientos y emociones de manera adecuada.	Diario emocional	Registro de situaciones	Salón Ficha de registro de situaciones Fotografías de los asistentes	1 hora y 30 minutos
6	Área cognitiva, conductual	Desarrollar habilidades de resolución de problemas	Role – playing	Mediante role playing se expondrán situaciones difíciles en donde se expondrán soluciones en un entorno seguro y controlado.	Salón Ficha Lápiz	1 hora
7	Área cognitiva, conductual	Entender las diferentes estrategias disponibles para manejar situaciones que generan nerviosismo.	Técnica de respiración	“Relajémonos a través de la respiración”	Salón Sillas Ficha que contenga el ejercicio de respiración	30 minutos
8	Área cognitiva, afectiva	Aprender habilidades para ser capaces de	Dinámica	“Estoy bien, estaré bien”, trabajar en	Salón	1 hora

		crear emociones positivas		grupo intercambiando emociones y experiencias.	Ficha	
9	Área cognitiva, conductual	Modificar comportamiento disruptivo que se presente en el aula	Contrato conductual	Se establecerá conductas que se identifiquen como principal malestar dentro del aula para posteriormente estableces sanciones y beneficios derivados del cumplimiento de dicho contrato.	Salón Ordenador Proyector	1 hora
10	Evaluación final	Analizar cambios en inteligencia emocional y conductas disruptivas.	Evaluación a través de la Escala de Inteligencia emocional Baron-ICE (NA) y la Escala de Conductas Disruptivas.	Toma de test a los estudiantes	Salón de clases Reactivos Lápiz	45 minutos

Fuente: elaboración propia

## Fases de la propuesta de intervención psicológica:

**Fase I: Diagnóstico:** Evaluación a través de La Escala de Inteligencia emocional Baron-ICE (NA) y la Escala de Conductas Disruptivas a los preadolescentes de 8 a 12 años de la Unidad Educativa La Granja

## Fase II: Intervención psicológica

### Desarrollo de la intervención:

#### Cuadro 7.

Sesión 2 para la intervención psicológica

Tema: Presentación de la intervención y resultados del diagnóstico						
Objetivo: Presentar la propuesta y dar conocimiento sobre el resultado del diagnóstico						
Área de intervención: Área cognitiva						
Etapas	Objetivos específicos	Actividad	Procedimientos/ técnicas	Recurso	Tiempo	Logro
Introducción	Integrar a los participantes	Dinámicas de integración	Baile del "Piojo Juancho" "Sueños" colocar en un globo su sueño y luego reventarlo	Participantes Globos Balines	10 minutos	Presentación de la intervención y resultados del diagnóstico
Desarrollo	Presentar mediante una exposición la propuesta y los resultados del diagnóstico.	Explicación sobre el tema	Desarrollo de la charla	Salón Presentación Computador Proyector	25 minutos	
Cierre	Analizar temas puntuales relacionados a las dudas de lo expuesto.	Preguntas sobre el tema	Se realizan preguntas sobre las dudas de lo expuesto	Salón	10 minutos	
Evaluación de la sesión por el beneficiario: Encuesta de retroalimentación (Anexo 5)						

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 8.**

Sesión 3 para la intervención psicológica

Sesión: 03						
Tema: Charla explicativa sobre inteligencia emocional y conductas disruptivas						
Objetivo: Brindar conceptualización sobre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas.						
Área de intervención: Área cognitiva y afectiva						
Etapas	Objetivos específicos	Actividad	Procedimientos/técnicas	Recurso	Tiempo	Logro
Introducción	Analizar el conocimiento sobre inteligencia emocional y conductas disruptivas.	Breve introducción del tema	Se realizan preguntas sobre los temas de los que se va a tratar.	1. Salón 2. Presentación 3. Computador 4. Proyector 5. Registro de asistencia	10 minutos	Adquirir conceptos claros sobre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas
Desarrollo	Presentar mediante una charla los temas expuestos.	Explicación sobre el tema	Desarrollo de la charla motivacional, explicativa y participativa.		40 minutos	
Cierre	Retroalimentar y evaluar sesión	Preguntas sobre el tema	Se realizan preguntas sobre lo expuesto despejando dudas.		10 minutos	
Evaluación de la sesión por el beneficiario: Encuesta de retroalimentación (Anexo 5)						

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 9.**

Sesión 4 para la intervención psicológica

Sesión: 04						
Tema: "Ahora siento" aprendiendo a identificar mis emociones						
Objetivo: Aprender a identificar emociones						
Área de intervención: Área cognitiva y afectiva						
Etapas	Objetivos específicos	Actividad	Procedimientos/ técnicas	Recurso	Tiempo	Logro
Introducción	Reflexionar sobre las emociones	Dinámica: "El espejo"	Se forman parejas de niños, que se pondrán uno frente al otro. Uno de ellos hará movimientos y el otro lo imitará.	Participantes	10 minutos	Identificación de las emociones en diversas situaciones
Desarrollo	Saber identificar qué emociones estamos sintiendo en cada momento.	Dinámica "Ahora siento"	En el salón se colgará tarjetas que lleven escritos nombres de emociones, luego se harán preguntas específicas (¿Cuál de las emociones has sentido alguna vez?). Trabajar grupalmente exponiendo diferentes situaciones.	Tarjetas de emociones Fichas Salón	40 minutos	
Cierre	Analizar mediante un cuento las emociones	Lectura de cuento	Se realiza una lectura que evidencie que las emociones son inevitables.	Cuento	10 minutos	
Evaluación de la sesión por el beneficiario: Encuesta de retroalimentación (Anexo 5)						

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 10.**

Sesión 5 para la intervención psicológica

Sesión: 05						
Tema: Diario emocional						
Objetivo: Expresar los sentimientos y emociones de manera asertiva						
Área de intervención: Área cognitiva y afectiva						
Etapas	Objetivos específicos	Actividad	Procedimientos / técnicas	Recurso	Tiempo	Logro
Introducción	Aprender a reconocer y expresar emociones mediante una dinámica.	Dinámica: "Estatuas emocionales"	Se pide a los niños caminar de diversas formas mientras suena la música. Al detenerse, deben congelarse y representar una emoción específica indicada por la docente. Luego, reanudan el movimiento con la música.	Participantes Salón Ficha	15 minutos	Que los preadolescentes aprendan a expresar los sentimientos y emociones de una manera creativa y asertiva.
Desarrollo	Registrar los pensamientos, sentimientos y situaciones	Diario emocional	En una ficha se colocará una situación que recuerde, sentimientos y pensamientos sobre lo que sucedió, cual fue la respuesta conductual.		1 hora	
			En grupos se elegirá una ficha que será representada con una dramatización, concluyendo con el aprendizaje de la actividad			
Cierre	Cerrar la actividad	Retroalimentación	Se realiza retroalimentación grupal y participativa		10 minutos	
Evaluación de la sesión por el beneficiario: Encuesta de retroalimentación (Anexo 5)						

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 11.**

Sesión 6 para la intervención psicológica

Sesión: 06						
Tema: Role Playing						
Objetivo: Desarrollar habilidades de resolución de problemas						
Área de intervención: Área cognitiva y conductual						
Etapas	Objetivos específicos	Actividad	Procedimientos/ técnicas	Recurso	Tiempo	Logro
Introducción	Reflexionar sobre la importancia de la cooperación	Lectura: "La disputa de los colores"	Importancia de la resolución de problemas mediante la cooperación.	Lectura Proyector Computadora Salón	10 minutos	Adquirir habilidades de resolución de problemas
Desarrollo	Enseñar a los niños a identificar problemas, generar soluciones posibles, y tomar decisiones efectivas.	Role playing	Los participantes actuarán en diferentes situaciones problemáticas y practicarán soluciones		40 minutos	
Cierre	Cerrar la actividad	Retroalimentación	Se realiza retroalimentación grupal y participativa		10 minutos	
Evaluación de la sesión por el beneficiario: Encuesta de retroalimentación (Anexo 5)						

**Fuente:** elaboración propia

**Cuadro 12.**

Sesión 7 para la intervención psicológica

Sesión: 07						
Tema: "Relajémonos a través de la respiración"						
Objetivo: Entender las diferentes estrategias disponibles para manejar situaciones que generan nerviosismo.						
Área de intervención: Área cognitiva y conductual						
Etapas	Objetivos específicos	Actividad	Procedimientos/ técnicas	Recurso	Tiempo	Logro
Introducción	Identificar y reflexionar sobre situaciones que les causan emociones negativas	Reflexión Emocional: Identificación	"Sentado en una silla, cierra los ojos y reflexiona sobre una situación que te haya enfadado, sintiendo emociones negativas.	Lectura Proyector Computadora	10 minutos	Conocer y aplicar la técnica de respiración cuando se presenten emociones negativas.
Desarrollo	Aprender a calmarse y manejar sus emociones	Técnica de respiración	Mediante técnica de respiración y relajación guiada	Salón	15 minutos	
Cierre	Cerrar la actividad	Retroalimentación	Se realiza retroalimentación grupal y participativa		5 minutos	
Evaluación de la sesión por el beneficiario: Encuesta de retroalimentación (Anexo 5)						

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 13.**

Sesión 8 para la intervención psicológica

Sesión: 08						
Tema: "Estoy bien, estaré bien"						
Objetivo: Aprender habilidades para ser capaces de crear emociones positivas						
Área de intervención: Área cognitiva y conductual						
Etapas	Objetivos específicos	Actividad	Procedimientos / técnicas	Recurso	Tiempo	Logro
Introducción	Estimular la concentración y la autoconfianza.	Dinámica "Mundo"	Los participantes forman un círculo. El líder nombra un elemento y lanza una pelota. El receptor nombra un animal; errores pasan al centro. Si alguien dice "Mundo", intercambian posiciones.	Pelota	10 minutos	Que los participantes desarrollen la capacidad de generar y mantener un estado emocional positivo, mejorando su salud emocional y su capacidad para enfrentar situaciones de estrés y adversidad
Desarrollo	Aprender a distanciarnos de las emociones negativas que experimentamos en nuestro día a día.	Dinámica: "Estoy bien, estaré bien"	Organizados en dos círculos concéntricos, los estudiantes se emparejan para interactuar siguiendo instrucciones específicas:  -Compartir un piropo sincero entre ellos.  - Contarse chistes uno a uno, entre otras actividades."	Ficha Proyector Computadora Salón	40 minutos	
Cierre	Cerrar la actividad	Retroalimentación	Se realiza retroalimentación grupal y participativa		10 minutos	
Evaluación de la sesión por el beneficiario: Encuesta de retroalimentación (Anexo 5)						

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 14.**

Sesión 9 para la intervención psicológica

Sesión: 09						
Tema: Contrato conductual						
Objetivo: Modificar comportamiento disruptivo que se presente en el aula						
Área de intervención: Área cognitiva y conductual						
Etapas	Objetivos específicos	Actividad	Procedimiento s/ técnicas	Recurso	Tiempo	Logro
Introducción	Introducir a la temática de la actividad	Dinámica: "Cuento compartido"	El facilitador inicia el cuento, involucrándose y mencionando a un niño. Ese niño dice su nombre, continúa la historia, menciona y señala a otro niño, y así sigue	Proyector Computadora Salón	15 minutos	Establecer un entorno de aprendizaje más ordenado y respetuoso, donde los estudiantes comprendan y sigan las normas, resultando en una mejora en el comportamiento general.
Desarrollo	Identificar y modificar comportamientos problemáticos en el aula	Contrato conductual	Se establecerá conductas que se identifiquen como principal malestar dentro del aula para posteriormente establecer sanciones y beneficios derivados del cumplimiento de dicho contrato.		40 minutos	
Cierre	Cerrar la actividad	Retroalimentación	Se realiza retroalimentación grupal y participativa		5 minutos	
Evaluación de la sesión por el beneficiario: Encuesta de retroalimentación (Anexo 5)						

Fuente: elaboración propia

### Fase III: Monitoreo y evaluación

#### Ficha 1.

#### Matriz de evaluación de la intervención psicológica

##### FICHA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN

Fecha:	Sesión:	Tema:		
Número de participantes:				
Objetivo de la sesión:				
Resumen de la sesión:				
Participación: Si <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		Resumen de la participación:		
Logro obtenido en base al objetivo:				
Evaluación por Área de Intervención Propuesta:				
ÁREAS	Evaluación			OBSERVACIONES
	Logrado	No logrado	Parcialmente logrado	
Área Cognitiva				
Área Social				
Área Afectiva				
Área Conductual				
Autoevaluación de la experiencia por el investigador				
Fortalezas		Debilidades		

Fuente: elaboración propia

## CONCLUSIONES

- Se elaboró una propuesta de intervención para mejorar la inteligencia emocional y reducir los comportamientos disruptivos en preadolescentes de una unidad educativa en Ambato. Esta intervención surgió tras evaluar la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos, donde se identificó una clara necesidad de implementar un plan adecuado. Utilizando el enfoque cognitivo-conductual, se desarrollaron estrategias específicas para abordar las deficiencias detectadas. Los resultados esperados incluyen una mejora relevante en la gestión emocional de los alumnos y una reducción de conductas disruptivas, contribuyendo a un ambiente escolar más positivo y productivo. Esta propuesta destaca la importancia de intervenir tempranamente y de manera estructurada para fomentar el desarrollo emocional saludable en preadolescentes.
- El análisis bibliográfico sobre inteligencia emocional y comportamiento disruptivo revela una conexión profunda entre ambos. Se observa que la asimilación y gestión de las emociones, junto con habilidades sociales desarrolladas, tienen un impacto significativo en la disminución de conductas disruptivas. Se destaca la relevancia de abordar estos temas durante la preadolescencia, una etapa crucial en el desarrollo humano. Durante este período, los cambios físicos, cognitivos y emocionales pueden influenciar significativamente en la manera en que los individuos perciben y manejan sus emociones, también en cómo interactúan con su entorno social y escolar.
- El diagnóstico de la inteligencia emocional en preadolescentes mostró una media de 77,36, indicando un nivel bajo, con una desviación estándar de 9,686. La puntuación más alta fue en Manejo del Estrés (16,25) y la más baja en Interpersonal (13,68). En cuanto a los comportamientos disruptivos, la media fue de 58,96, sugiriendo un nivel medianamente alto, con mayor variabilidad en incumplimiento de tareas. El análisis correlacional muestra

una relación muy débil entre el Inventario De Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na y el test ECD, indicando que no hay una conexión significativa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en la muestra estudiada. Se encontraron correlaciones débiles en ciertas dimensiones: mayor adaptabilidad se asocia con menor incumplimiento de tareas, y una mejor gestión del estrés reduce comportamientos disruptivos como el desacato al profesor y la alteración en el aula. Sin embargo, en otras dimensiones no se observó ninguna relación significativa.

- Basado en los hallazgos obtenidos, se desarrolló una propuesta de intervención dirigida a mejorar la inteligencia emocional y reducir los comportamientos disruptivos en preadolescentes. Esta propuesta consta de actividades estructuradas específicamente para este grupo y se distribuye en un total de 10 sesiones. La primera sesión está destinada al diagnóstico inicial, seguida de ocho sesiones centradas en la intervención directa mediante técnicas y estrategias diseñadas para mejorar competencias emocionales y conductuales. La última sesión se dedica a la evaluación final para evaluar la magnitud del impacto y la eficacia de la intervención.

## RECOMENDACIONES

- Validar la propuesta de intervención de la inteligencia emocional y el comportamiento disruptivo en los preadolescentes por criterios de especialistas y beneficiarios.
- Se recomienda realizar estudios bibliográficos relacionados a la influencia del manejo del estrés y la evaluación intrapersonal en los comportamientos disruptivos enfocados en desobedecer al profesor e incumplir con tareas.
- Se recomienda llevar a cabo investigaciones adicionales con muestras más extensas y variadas para validar estos descubrimientos y explorar nuevas posibles relaciones entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. Además, considerar la utilización de diferentes herramientas de evaluación o enfoques metodológicos podría ofrecer una perspectiva más completa sobre la interacción entre estos dos constructos.
- Aplicar la propuesta de intervención destinada a mejorar la inteligencia emocional y reducir el comportamiento disruptivo, en el conjunto de preadolescentes posibilitará el aprovechamiento de sus ventajas y beneficios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, L. (2020). Relación Entre Inteligencia Emocional y Disminución De Conductas Disruptivas En Educación Primaria. *Praxis Investigativa Redie*, 12(22), 8-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- Agudelo, G., Aignerren, J., y Ruiz, J. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología en sus Escenarios*, 1 (18), 1-46. Recuperado de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2622>
- Aliyyu, A. (2019). Disruptive Behavior dan Bentuk Perlakuan Guru. *Indonesian Journal of Educational Counseling*, 3(3), 199-210. Recuperado de <https://doi.org/10.30653/001.201933.101>
- Amado, D., León, B., Mendo, S., Sánchez, A., y Gallego, D. (2019). Emotional intelligence and the practice of organized physical-sport activity in children. *Sustainability*, 11(6), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su11061615>
- Arias, J. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Arequipa, Perú. Enfoques consulting eirl.
- Bar-On, R. (1997). BarOn Emotional Quotient Inventory. *Resource Report*, 3(2), 2-14. Recuperado de [https://www.eiconsortium.org/pdf/baron\\_model\\_of\\_emotional\\_social\\_intelligence.pdf](https://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf)
- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>

- Billings, C., Downey, L., Lomas, J., Lloyd, J., y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.017>
- Bueno, L. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres Y Saberes*, 59(6), 57-62. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/229561623.pdf>
- Buriticá, L. (2021). Fundamentación teórica e importancia de la inteligencia emocional en la práctica educativa. *Educa*, 2(1). 57-70. Recuperado de [file:///C:/Users/USER/Downloads/9555-25401-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/9555-25401-1-PB%20(2).pdf)
- Cantero, M., Bañuls, R., y Viquer, P. (2020). Effectiveness of an emotional intelligence intervention and its impact on academic performance in spanish pre-adolescent elementary students: Results from the edi program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph17207621>
- Cassinda, M., Chingombe, A., Angulo, L., y Guerra, V. M. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de abril, de lo ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41(2), 1. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.22713>
- Cervantes, M. y González, M. (2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: La implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de educación*, 66(66), 75-88. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie660379>

- Chamizo, M., Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in Psychology*, 12(July). Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>
- Ciarrochi, J., Deane, F., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Colichón, M. (2020). Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario | Emotional intelligence and social skills in the disruptive behavior of secondary school students. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 13(26), 29-40. Recuperado de <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2679>
- Fadus, M., Ginsburg, K., Sobowale, K., Halliday, C., Bryant, B., Gray, M., y Squeglia, L. (2020). Unconscious Bias and the Diagnosis of Disruptive Behavior Disorders and ADHD in African American and Hispanic Youth. *Academic Psychiatry*, 44(1), 95-102. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s40596-019-01127-6>
- Fernández, L. (2018). *Influencia del programa educativo basado en inteligencias múltiples en el nivel de logro de las competencias ciudadanas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la i.e. “divino maestro” de Cajamarca*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional De Cajamarca, Cajamarca, Perú.

- Fernandez, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. Recuperado de [https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/6043/RiEEB\\_01\\_01\\_31](https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/6043/RiEEB_01_01_31)
- Fernández, A. y Vela, L. (2021). Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: una breve revisión. (Tesis de pregrado). Universidad de Alicante, Perú. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/119978>
- Fili, E. (2016). Gender and Age Differences on Emotional Intelligence Scales of Children 10-12 Years Old: Parents' Report. *European Journal of Research in Social Sciences* Vol, 4(1), 21-26. Recuperado de <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/01/Ful-Paper-GENDER-AND-AGE-DIFFERENCES-ON-EMOTIONAL-INTELLIGENCE-SCALES-OF-CHILDREN-10-12-YEARS-OLD.pdf>
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., y Martínez-Molina, M. (2020). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teacher competence and school satisfaction in secondary school physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010114>
- Granero, A., Gómez, M., y Manzano, D. (2023). Effect of a Physical Education Teacher's Autonomy Support on Self-Esteem in Secondary-School Students: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Children*, 10(10). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/children10101690>
- Jurado, P., y Tejada, J. (2019). Disruption and school failure. A study in the context of secondary compulsory education in Catalonia. *Estudios Sobre Educacion*, 36(1), 135-155. Recuperado de <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>

- Jurado, P. y Justiniano, M. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Redalyc*, 27(3), 88-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338250662002.pdf>
- Kawamoto, T., Kubota, K., Sakakibara, R., Muto, S., Tonegawa, A., Komatsu, S., y Endo, T. (2021). The General Factor of Personality (GFP), trait emotional intelligence, and problem behaviors in Japanese teens. *Personality and Individual Differences*, 171 (1), 110480. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110480>
- Kerlinger, F. (1979). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. Distrito Federal, México: Nueva Editorial Interamericana.
- Liu, T., Li, D., Shangguan, F., y Shi, J. (2019). The Relationships Among Testosterone, Cortisol, and Cognitive Control of Emotion as Underlying Mechanisms of Emotional Intelligence of 10- to 11-Year-Old Children. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13(12), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00273>
- Marzilli, E., Cerniglia, L., y Cimino, S. (2021). Antisocial personality problems in emerging adulthood: The role of family functioning, impulsivity, and empathy. *Brain Sciences*, 11(6). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/brainsci11060687>
- Mascia, M., Langiu, G., Bonfiglio, S., Penna, P., y Cataudella, S. (2023). Challenges of Preadolescence in the School Context: A Systematic Review of Protective/Risk Factors and Intervention Programmes. *Education Sciences*, 13(2). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/educsci13020130>

- Maxim, L. (2021). Explanatory Characteristics and Mechanisms of Family Influence in the Development of Emotional Intelligence. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 25(1), 65-74. Recuperado de <https://doi.org/10.29081/JIPED.2021.25.1.07>
- Mayer, J., Roberts, D., y Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(4), 507-536. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. E. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence 21* (1) 396-420. Cambridge University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *The American Psychologist*, 63(6), 503-517. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and Implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215. Recuperado de <https://aec6905spring2013.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/mayersaloveycaruso-2004.pdf>
- Milone, A., y Sesso, G. (2022). Disruptive Behavior Disorders: Symptoms, Evaluation and Treatment. *Brain Sciences*, 12(2). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/brainsci12020225>
- Moreno, P., Leal, C., Díaz, J., Jiménez, I., Ramos, A., Ruzafa, M., y Oliveira, A. (2022). Disruptive behavior at hospitals and factors associated to safer care: A systematic review. *Healthcare (Switzerland)*, 10(1), 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/healthcare10010019>

- Narváez, J., y Obando, L. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de deprivación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Petrides, K., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Piqueras, J., Mateu, O., Cejudo, J., y Pérez, J. (2019). Pathways into psychosocial adjustment in children: Modeling the effects of trait emotional intelligence, social-emotional problems, and gender. *Frontiers in Psychology*, 10(3), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00507>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*. 23(1), 8-17. Recuperado de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167/159>.
- Reynard, S., Dias, J., Mitic, M., Schrank, B., y Woodcock, K. (2022). Digital Interventions for Emotion Regulation in Children and Early Adolescents: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR Serious Games*, 10(3), e31456. Recuperado de <https://doi.org/10.2196/31456>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rivadeneira, Y., Gómez, S., y Cajas, T. (2019). Educación emocional en el tratamiento de conductas disruptivas en estudiantes de la Escuela José Ingenieros. *Dominio de las Ciencias*, 5(3), 566. Recuperado de <https://doi.org/10.23857/dc.v5i3.953>

- Roselló, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(22), 30-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- Salovey, P., Mayer, D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health*. 1 (1) 125-154. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/10182-006>.
- Saranya, M., Jayakumar, M., Natarajan, G., Edward, M., Shaju, K., y Ashish, E. (2023). A Scoping Review of Research on Attributes of Social Cognition Impairment among Children with Disruptive Behaviours. *Online Journal of Health and Allied Sciences*, 22(2), 1-6. Recuperado de <https://www.ojhas.org/issue86/2023-2-2.html>
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N., y Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Slavutskaya, E., y Slavutskii, L. (2020). Preadolescent age: The formation of the interconnections in the personality structure. *Psychological Studies*, 7(37), 30-54. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/347512878\\_Preadolescent\\_age\\_the\\_formation\\_of\\_the\\_interconnections\\_in\\_the\\_personality\\_structure](https://www.researchgate.net/publication/347512878_Preadolescent_age_the_formation_of_the_interconnections_in_the_personality_structure)
- Storey, E., Forristal, J., Henning, C., y Parker, J. (2022). Developing Emotional and Social Competencies in Children: Evaluating the Impact of a Classroom-Based Program. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(3), 257-270. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/08295735211051825>

- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ( I-CE ) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Veiga, F. (2008). Disruptive behavior scale professed by students (DBS-PS): development and validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 203-216. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen8/num2/196/disruptive-behav>
- Viguer, P., Cantero, J., y Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193-200. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036>
- Zarian, E., Orangi, B., Yaali, R., Aghdasi, M., Foley, J., y Ghorbanzadeh, B. (2021). Effect of Aerobic Rhythmic Exercises with and without Music on Emotional Intelligence and Motor Proficiency in Preadolescent Males. *International Journal of Motor Control and Learning*, 3(2), 3-13. Recuperado de <https://ijmcl.com/article-1-95-en.html>

## ANEXOS

### Anexo 1.

#### **Consentimiento informado para evaluación psicológica: Padres de los participantes**

Yo, \_\_\_\_\_, padre, madre o apoderado del menor \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, acepto de manera voluntaria que mi hijo(a) participe en el proceso de evaluación psicológica que será realizada por la Psi. Cl. María Salomé Guarnizo Gómez con registro Senescyt 1010-2017-1879451 perteneciente a la carrera de Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. La evaluación se realizará como parte del trabajo de investigación dentro de la Maestría en psicología clínica con mención en psicoterapia infantil y del adolescente.

Se le invita a participar en esta investigación. Antes de tomar una decisión sobre su participación, es importante que usted conozca y comprenda la siguiente información sobre la investigación. Por favor pregunte sobre cualquier duda o información que desee conocer. Su consentimiento para participar en la presente investigación se dará por entendido al firmar la presente forma.

El presente estudio tiene como objetivo principal realizar una propuesta de intervención para la mejoría de la inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos teniendo en cuenta que se aplicaran dos test: Escala de Inteligencia emocional Baron-ICE (NA) para evaluar la variable de inteligencia emocional y el Escala de Conductas Disruptivas para los comportamientos disruptivos. Dichos reactivos se los tomaran en un lapso de 2 horas, de manera grupal.

Observaciones:

1. Su decisión de que su hijo participe en el estudio es completamente voluntaria.

2. No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted o su hijo, en caso de no aceptar participar.
3. Recibirá respuesta a cualquier pregunta, duda y aclaración acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación antes, durante y después de la investigación.
4. Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, solo se le pedirá que informe las razones de su decisión, la cual será respetada.
5. Su participación en la investigación no tiene costo económico.
6. En el transcurso del estudio podrá solicitar información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.
7. La información que usted proporcione (nombre, datos de contacto, antecedentes, etcétera), así como los resultados de su participación serán tratados con estricto apego confidencial y se encontrarán bajo resguardo de los investigadores.

Ambato, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2024

Firma del padre, madre o apoderado Firma del estudiante responsable de la evaluación

**Anexo 2.****ASENTIMIENTO INFORMADO**

Hola mi nombre es Salomé Guarnizo y curso un posgrado en Psicología Clínica Mención en Psicoterapia Infantil y Adolescentes en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. He sido informado con anterioridad de que la meta de la presente investigación es realizar una propuesta de intervención para la mejoría de la inteligencia emocional y la reducción de los comportamientos disruptivos en los preadolescentes de 8 a 12 años de edad de la Unidad Educativa Bilingüe La Granja. Me han indicado que me aplicaran dos reactivos, lo cual me tomara 20 minutos aproximadamente.

Tu colaboración en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus padres hayan dicho que puedes participar, si tu no quieres hacerlo puedes decir que no. es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar con el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problemas.

Toda la información que nos proporciones se mantendrá en anonimato en donde se realizará un procesamiento global de las mismas con fines de investigación. Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, solo lo sabrá la persona que realiza el presente trabajo de investigación.

Sí aceptas participar, te pido que pongas un tu nombre en la parte inferior de la hoja.

---

Firma del participante Psic Cl. María Salomé Guarnizo

Firma del profesional responsable de la evaluación

## Anexo 3.

**Escala de conductas Disruptivas****INSTRUCCIONES**

A continuación, presentamos una lista de acciones que se desarrollan en clase. Lee cada una de ellas y marca con una (X) la alternativa con la que más te identifiques. Tenga en cuenta como se ha resuelto en el siguiente ejemplo.

N°	ítem	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1	Como dentro de clase		X		
N°	Ítem	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1	Realizo preguntas que no tienen que ver con el  tema durante la clase.				
2	Incumplo con las tareas asignadas en el aula.				
3	Incumplo con lo que el profesor me indica.				
4	Suelo conversar con mi compañero cuando estoy en clase.				
5	Evito terminar las actividades de clase a tiempo.				
6	Me molesta recibir indicaciones del				

profesor.

- 7 Me cuesta trabajar en silencio en la hora de clase.
- 8 Durante los trabajos de grupo evito participar.
- 9 Muestro desinterés por solucionar algún problema con el profesor
- 10 Distraigo a mis compañeros cuando están haciendo la tarea
- 11 Ignoro con las indicaciones que da el profesor para realizar un trabajo en el aula
- 12 Evito seguir órdenes del profesor.
- 13 Interrumpo cuando mi compañero está dando su opinión.
- 14 Incumplo en traer el material necesario para la clase.
- 15 Suelo ingresar a clase luego de la hora en que finalizó el recreo.
- 16 Hablo cuando el profesor está explicando la clase.
- 17 Me molesta cuando el profesor pide materiales para llevar a clase
- 18 Contesto mal ante una indicación del profesor.
- 19 Me cambio de asiento durante la hora de clase.

- 20 Me irrito ante cualquier indicación u orden del profesor.
- 21 Me cuesta mantenerme sentado en mi lugar durante la hora de clase.
- 22 Levanto el tono de voz al profesor.
- 23 Camino por el aula a la hora de clase.
- 24 Suelo hacer un comentario después de lo que me dice el profesor
- 25 Hago bromas relacionadas al profesor.
- 26 Realizo bromas a mis compañeros durante las clases.
- 27 Me gusta hacer bromas durante el desarrollo de la clase.
- 28 Hago ruidos con los útiles escolares en el momento de la clase.
- 29 Utilizo el celular en momento de la clase.
- 30 Suelo ocasionar ruidos con la carpeta, mesa o silla.

**Anexo 4.****Inventario emocional BarOn ICE: NA**

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

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

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

<b>N° ítem</b>	<b>Muy rara vez</b>	<b>Rara vez</b>	<b>A menudo</b>	<b>Muy a menudo</b>
1 Me importa lo que les sucede a las personas.				
2 Es fácil decirle a la gente cómo me siento				
3 Me gustan todas las personas que conozco.				
4 Soy capaz de respetar a los demás.				
5 Me molesto demasiado de cualquier cosa.				

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

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

**Anexo 5.****ENCUESTA DE RETROALIMENTACIÓN**

1. ¿Te pareció interesante la actividad?

**SI NO**

2. ¿Consideras que la actividad ha sido útil para tu vida?

**SI NO**

3. Valora la organización de la actividad

**BUENA REGULAR MALA**

4. ¿El espacio donde se realizó el taller fue adecuado?

**SI NO**

5. ¿La explicación sobre el tema te resulto clara?

**SI NO**