

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS  
SOCIALES Y HUMANAS**

**PROGRAMA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**



**TESIS**

**EL COMPONENTE INTRAPERSONAL DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA DEPRESIÓN EN LOS  
ESTUDIANTES DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO PARTICULAR DE LOS  
SAGRADOS CORAZONES, AREQUIPA - 2013**

**Presentado por la Bachiller**

**Nathalie Gisele Savoire Macedo**  
**Para optar al título profesional de**  
**Licenciado en Educación**  
**Especialidad Bioquímica**

**AREQUIPA – PERÚ**

**2014**

*A mi familia, por su apoyo incondicional en el  
logro de mis objetivos*



*“El sujeto no es un alma presente en el cuerpo o el espíritu de los individuos, sino la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia”.*

*Alain Touraine*



## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal determinar la relación inversa significativa entre las habilidades del componente Intrapersonal, de la Inteligencia Emocional y la Depresión en los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013; para tal fin se aplicó un instrumento para cada variable y los estudiantes respondieron las preguntas en momentos diferentes, seguidamente se procesó los resultados para cada año de estudios y en forma general de los 161 estudiantes. Se identificó que el nivel que alcanzan los estudiantes en las habilidades del componente intrapersonal de la inteligencia emocional se ubica dentro de la escala adecuado o normal, y; en la variable de depresión la mayoría se ubica dentro de los límites normales, estudiantes que no presentan ninguna sintomatología. En conclusión se demostró, haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial que existe correlación alta inversa y significativa equivalente a  $-0,716$  entre ambas variables, lo que significa que a mayor puntaje en el componente intrapersonal el estudiante alcanza menor puntaje en la variable depresión.

**Palabras Claves:** Componente intrapersonal; Depresión

## INDICE

	<b>Pág</b>
Dedicatoria	ii
Epígrafe	iii
Resumen	iv
Introducción	x

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1.1 Problema de investigación	
1.1.1 Enunciado	01
1.1.2 Descripción	01
1.1.3 Justificación	04
1.1.4 Objetivos	06
1.2 Conceptos Básicos	07
1.2.1 La Inteligencia Emocional	07
1.2.2 Los Cuatro pilares de la Inteligencia Emocional	10
1.2.3 Los Principales modelos de inteligencia emocional	11
1.2.3.1 Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional omodelo de habilidad	11
1.2.3.2 Modelo de la inteligencia emocional y social	15
1.2.4 La Inteligencia emocional en los niños	22
1.2.5 Componentes de la Inteligencia Emocional en el Adolescente	24
1.2.6 La Depresión	29
1.2.7 Depresión en la Adolescencia	32
1.2.8 Síntomas de la Depresión	37
1.2.9 Tipos de Depresión	41
1.3 Antecedentes investigativos	44
1.4 Hipótesis, variables e indicadores	
1.4.1 Hipótesis	49

1.4.2	Cuadro de variables e indicadores	50
-------	-----------------------------------	----

## CAPÍTULO II

### DISEÑO TÉCNICO Y EJECUCIÓN DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

2.1	Técnicas e instrumentos de verificación	
2.1.1	Técnicas	51
2.1.2	Instrumentos	51
2.2	Campo de verificación	
2.2.1	Ámbito geográfico	54
2.2.2	Unidades de estudio	54
2.2.3	Ubicación temporal	55
2.3	Estrategias de la recolección de datos	55

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1	Descripción del Tratamiento Estadístico	57
3.2	Resultados obtenidos de la Variable de Estudio: Componente Intrapersonal.	60
3.3	Resultados obtenidos de la Variable de Estudio: Depresión	65
3.4	Relación entre las Variables de Estudio: Componente Intrapersonal y Depresión	
3.4.1	Correlación Lineal por año de Estudios	70
3.4.2	Correlación Lineal de Puntajes Totales	76
3.5	Prueba de Hipótesis	78
	CONCLUSIONES	80
	SUGERENCIAS	81
	BIBLIOGRAFÍA	82
	ANEXOS	86

## INDICE DE TABLAS

Tabla N° 01:	Opercionalización de variables	02
Tabla N° 02:	Modelo de cuatro fases de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey	14
Tabla N° 03:	Criterios diagnósticos para el episodio depresivo Mayor (APA, 2002)	37
Tabla N° 04:	Estructura del Instrumento	54
Tabla N° 05:	Unidades de Estudio	55
Tabla N° 06:	Medidas estadísticas de los 161 estudiantes en la variable Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional.	60
Tabla N° 07:	Puntajes totales alcanzados por los estudiantes en la variable Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional	62
Tabla N° 08:	Medidas estadísticas de los 161 estudiantes en la variable Depresión.	65
Tabla N° 09:	Puntajes totales alcanzados por los estudiantes en la variable Depresión	67
Tabla N° 10:	Grado de Correlación: Primer Año	71
Tabla N° 11:	Grado de Correlación: Segundo Año	72
Tabla N° 12:	Grado de Correlación: Tercer Año	74
Tabla N° 13:	Grado de Correlación: Puntajes Totales	76
Tabla N° 14:	Correlación No Paramétrica Rho de Spearman	78

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 01: Enfoque sistémico de los Subcomponentes de la Inteligencia Emocional y Social de I-CE de BAR-ON	17
Gráfico N° 02: Medidas estadísticas de los 161 estudiantes en la variable Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional	62
Gráfico N° 03: Puntajes totales alcanzados por los estudiantes en la variable Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional.	63
Gráfico N° 04: Medidas estadísticas de los 161 estudiantes en la variable Depresión	66
Gráfico N° 05: Puntajes totales alcanzados por los estudiantes en la variable Depresión	68
Gráfico N° 06: Diagrama de Dispersión: Primer Año	70
Gráfico N° 07: Diagrama de Dispersión: Segundo Año	72
Gráfico N° 08: Diagrama de Dispersión: Tercer Año	74
Gráfico N° 09: Diagrama de Dispersión: Puntajes Totales	76

## INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es importante en la vida de las personas, ser equilibrado en una reacción emocional, saber controlar las emociones y los sentimientos, conocerse y auto-motivarse, eso da a la persona la capacidad de ser mejor persona, con mejores relaciones, lo que hará en su vida personal y profesional. De esta manera, durante la adolescencia se pueden observar altibajos en el estado de ánimo, como parte de estos, se pueden reconocer síntomas depresivos. La sintomatología depresiva que muchos adolescentes pueden presentar se caracteriza por estados de ánimo fluctuantes –en ocasiones, de tristeza o infelicidad, afecto deprimido, desesperanza, culpa, retardo psicomotor, falta de apetito y trastornos en el sueño. Estos síntomas, ocasionan un bajo rendimiento en las actividades del individuo, tanto en las escolares, como en las de diversión, en las de casa y en el trabajo; afectando directamente sus relaciones interpersonales y su perspectiva de vida.

La presente investigación determina la correlación existente entre las habilidades del Componente intrapersonal de la inteligencia emocional y el de la depresión, dicho trabajo se estructuró en capítulos de la siguiente manera:

En el capítulo I, se presenta el problema de investigación con los objetivos, conceptos básicos relacionados con ambas variables, los antecedentes e hipótesis y variables.

En el capítulo II, encontramos las técnicas e instrumentos empleados en la investigación; el ámbito geográfico, unidades de estudio y estrategias de recolección de datos.

En el capítulo III, se muestran los resultados de la investigación organizados por variable junto con la prueba de hipótesis.

Finalmente, las conclusiones, sugerencias y bibliografía del trabajo investigativo.

Consideramos que la investigación es el inicio de otros aspectos a revisar relacionados con las emociones de los estudiantes.

LA AUTORA

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO TEÓRICO

#### 1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

##### 1.1.1 ENUNCIADO

El componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional y su relación inversa con la Depresión en los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa - 2013

##### 1.1.2 DESCRIPCIÓN

###### 1.1.2.1 Área del Conocimiento

- Campo: Ciencias Sociales
- Área: Educación
- Línea: Inteligencia Emocional.

###### 1.1.2.2 Análisis de Variables e indicadores

Se trabajó con las siguientes variables:

- a) Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional

###### **Indicadores:**

Comprensión emocional

Asertividad

Autoconcepto

Autorrealización

Independencia

b) Depresión

**Indicadores**

Afectivos persistentes

Equivalentes fisiológicos

Equivalentes psicológicos

**TABLANº 01**

**OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

VARIABLE	INDICADORES	DEFINICIÓN
<b>Componente Intrapersonal</b>  Es el área que evalúa las habilidades de la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, asertividad, autorrealización e independencia emocional y autoevaluación <sup>1</sup>	Comprensión emocional de sí mismo	Es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos.
	Asertividad	Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva
	Autoconcepto	Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades
	Autorrealización	Habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
	Independencia	Habilidad para autodirigirse, sentir

<sup>1</sup> BAR – ON R, (2000)

		seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones
<b>Depresión</b> La depresión es un Trastorno del estado de ánimo o del humor. Se presenta como un estado de abatimiento e infelicidad que puede ser transitorio o permanente. <sup>2</sup>	Afectivos persistentes	Desórdenes comotristeza, melancolía y accesos de llanto.
	Equivalentes fisiológicos	Corresponde a los desórdenes del sueño, apetito, sexuales, gastro intestinales, Cardiovasculares, musculoesqueléticos y pérdida de peso
	Equivalentes psicológicos	Relacionado con la agitación o enlentecimientoPsicomotor, confusión, desesperanza, indecisión, irritabilidad, disgustos e ideas suicidas.

### 1.1.2.3 Interrogantes

¿Qué nivel se alcanza en las habilidades del componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional con los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013?

¿Cuál es el grado de depresión que alcanzan los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013?

¿Existe relación inversa significativa entre las habilidades del componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional y la Depresión en los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013?

<sup>2</sup>Hollon y Beck (1979)

#### 1.1.2.4 Nivel y tipo de investigación

Nivel: Descriptiva correlacional

Tipo: De campo

#### 1.1.3 JUSTIFICACIÓN

Dada la naturaleza de las variables consideramos que la investigación se justifica desde la perspectiva teórica, metodológica, social e institucional, práctica y académica.

Desde el punto de vista teórico se justifica, porque se apoya en los conceptos que sustentan la inteligencia emocional y en los postulados de la teoría cognitivo conductual de donde se tomarán los diferentes aspectos a considerarse asimismo, respecto a la depresión del adolescente.

La investigación se justifica desde el punto de vista metodológico a través del método científico, el cual especifica pautas y características especiales a seguir en una investigación veraz, la cual se realizará por medio de un estudio de campo, de naturaleza descriptiva y bajo el enfoque cuantitativo y por aportar el diseño de un instrumento que permitió recabar información, con el fin de obtener un diagnóstico sobre las variables de estudio, los datos aquí recogidos servirán de aporte a investigaciones posteriores con la finalidad de profundizar, modificar o refutar los planteamientos expuestos.

A nivel institucional y social se pretende generar un beneficio para la institución objeto de estudio, pues al tener las mediciones de ambas variables se planteará programas que refuercen dichos aspectos en busca de un clima asertivo para todos los integrantes del hecho

educativo, pues sabrán reconocer y manejar sus propias emociones y las ajenas.

Desde un punto de vista práctico, la investigación sobre el componente intrapersonal, de la inteligencia emocional en los adolescentes, se convierte en un instrumento de primer orden en la expresión de la conducta humana para facilitar el equilibrio entre lo que el joven piensa, dice y hace.

En cuanto a lo académico, permite incluir dentro de los procesos de aprendizaje, habilidades relacionadas con el componente intrapersonal y que tienen efectos en la depresión del adolescente: identificar, comprender, manejar sus emociones, desarrollar la capacidad de identificar sus propios sentimientos y los de sus semejantes, utilizar dicho esquema para desenvolverse de manera eficiente en el entorno escolar y social.

Basados en estos aspectos, consideramos que la presente investigación permitirá conocer los niveles alcanzados de las habilidades del adolescente respecto a la comprensión de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización y flexibilidad emocional y determinar su relación con los niveles de depresión que alcanzan los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria.

#### 1.1.4 OBJETIVOS

- Identificar el nivel que se alcanza en las habilidades del Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013.
- Precisar el grado de depresión que alcanzan los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013.
- Determinar la relación inversa significativa entre las habilidades del componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional y la Depresión en los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013.

## 1.2 CONCEPTOS BÁSICOS

Para la realización de la presente investigación, se harán uso de los siguientes conceptos y términos:

### 1.2.1 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de Inteligencia Emocional surge como conclusión de la confluencia de unaparte, de décadas de investigación sobre las habilidades emocionales y sociales y suaplicación en terapia y la educación, y por otra de la reformulación científica delconcepto de inteligencia en el ámbito de la psicología, como es el trabajo de Gardner

El constructo psicológico de Inteligencia Emocional comenzó a desarrollarse en la década de los noventa, sus precursores fueron Salovey y John Mayer, pretende describir el papel y la importancia de las emociones en la funcionalidad intelectual (por ejemplo, Thorndike 1920; Gardner 1993; Salovey y Mayer 1990).

Las teorías psicológicas han generado una gama amplia de teorías sobre la Inteligencia Emocional, las cuales abarcan desde las biológico-neurológicas hasta las cognitivas. La perspectiva biológica o neurológica se centra en el estudio de los umbrales de sensibilidad y control de los estímulos emocionales; mientras que la perspectiva psicológica cognitiva busca entender el significado de los eventos emocionales (Clore y Ortony 2000). La perspectiva psicológica cognitiva presenta, a su vez, tres ramificaciones: la social, la de personalidad y la de las emociones. La primera busca definir las habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar a una persona en un contexto social; es decir, la Inteligencia Emocional se ubicaría dentro del ámbito interpersonal (Bar-On, 2000). En el caso de la segunda, se pretende comprender la influencia de las características estables de la personalidad en situaciones diferentes y,

por último, en el contexto emocional se examina las diferencias de desarrollo del afecto, según las situaciones y características demográficas y culturales (Roberts, Zeidner y Mathews 2001). Esta perspectiva y sus tres dimensiones han tenido un importante impacto en el desarrollo de modelos de Inteligencia Emocional que buscan su relación y su efecto en los diferentes ambientes de acción del individuo; entre ellos, el ambiente escolar.

Un fundamento previo lo encontramos en la obra de Howard Gardner, quien en 1983 propuso su famoso modelo denominado "inteligencias múltiples" que incluye 7 tipos de inteligencia: verbal, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Salovey de Harvard y John Mayer, como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción.

El constructo de inteligencia emocional, tiene sus antecedentes en la aportación realizada por Gardner (1993) en el desarrollo de su Teoría sobre inteligencias múltiples. En ella hace referencia sobre dos tipos de inteligencia que se encuentran relacionadas de manera directa con la inteligencia emocional, estas son la inteligencia intrapersonal y la interpersonal.

La inteligencia intrapersonal, es definida como:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (p. 42)

The Inter American Community Affaire (1997), manifiesta que el

déficit de inteligencia emocional repercute en numerosos aspectos de la vida cotidiana, desde problemas matrimoniales hasta trastornos de salud, los cuales pueden verse agravados llegando incluso a causar depresión.

Existen diversas definiciones acerca de la inteligencia emocional, entre éstas tenemos:

**Goleman, D. (1999)**, expresa que la inteligencia emocional es una forma de interacción con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos e incluye habilidades tales como: el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc.

**Herrera, J. (2000)**, señala que el uso inteligente de las emociones, está relacionado con el modo en que de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, empleándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de qué manera pueden influir mejorando nuestros resultados.

**Bar-On (1997) citado por Abanto Z y Colb (2000)**, manifiesta que la inteligencia emocional es concebida como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentarnos a las diversas demandas y presiones que puedan existir en nuestro medio. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional.

Según **Daniel Goleman** la inteligencia emocional, posee características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con

nuestras facultades racionales y, por último la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

En sus investigaciones, **Salovey y Mayer (1990: 189)** definieron la Inteligencia Emocional como: “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

Podemos concluir que la Inteligencia Emocional consiste en hacer uso de un conjunto de habilidades que permiten percibir y manejar una gama de emociones que se experimentan, modificando y creando voluntariamente estados de ánimo positivos a partir de creencias, ideas, recuerdos de acontecimientos y otras circunstancias personales que brindan bienestar.

### **1.2.2 LOS CUATRO PILARES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.**

El estudio de la inteligencia emocional nos permite salir del campo del análisis psicológico y las teorías filosóficas y ubicarnos en el terreno del conocimiento directo, el estudio y la aplicación. Es así que encontramos cuatro pilares:

Primer pilar, conocimiento emocional, que crea un espacio de eficiencia personal y confianza, mediante: honestidad emocional, energía emocional, conciencia, retroinformación, intuición, responsabilidad y conexión.

Segundo pilar, aptitud emocional, forma la autenticidad del individuo,

sucredibilidad y flexibilidad, ampliando su círculo de confianza y capacidad de escuchar, manejar y sacar el mejor partido del descontento constructivo.

Tercer pilar, profundidad emocional, uno explora maneras de conformar su vida y trabajo con su potencial y propósito de respaldar esto con integridad, compromiso y responsabilidad.

Cuarto pilar, alquimia emocional, por el cual entendemos nuestro instinto creador y la capacidad de fluir con los problemas y presiones y de competir por el futuro construyendo capacidades de percibir soluciones ocultas y nuevas oportunidades.

En suma, cada uno aumenta su inteligencia emocional, cambia la forma de esta energía y esto cambia su experiencia de trabajo, la vida y las relaciones.

### **1.2.3 LOS PRINCIPALES MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

En la última década, los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de Inteligencia Emocional. En general, los modelos desarrollados de Inteligencia Emocional se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer *et al.* 2000). Los dos principales modelos de la Inteligencia Emocional que consideramos aquí son:

#### **1.2.3.1 Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad**

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe a la Inteligencia Emocional como una inteligencia pero relacionada con el procesamiento de información emocional, a través de la

manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer *et al.* 2000b). Representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones” (Mayer y Salovey 1997: 15) y como tal es diferente del logro emocional o competencia emocional.

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer *et al.* 2000a), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento –la segunda fase de habilidades– no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones. En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento

personal y en los demás. Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la Inteligencia Emocional: “como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mayer y Salovey 1997: 3)

Esta propuesta ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la Inteligencia Emocional.



TABLA Nº 02

**MODELO DE CUATRO-FASES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE  
MAYER Y SALOVEY**

<b>Categoría 1</b>	<b>Categoría 2</b>	<b>Categoría 3</b>	<b>Categoría 4</b>
<b><i>La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual</i></b>			
La habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a aquellos que no lo son.	La habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.	La habilidad para monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.	La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida.
<b><i>Entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional</i></b>			
La habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre querer y amar.	La habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones (por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña a la pérdida).	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.	La habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez.

<b>Facilitación emocional del pensamiento</b>			
Las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información importante.	Las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos.	El ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas (ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad).
<b>Percepción, evaluación y expresión de la emoción</b>			
La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos.	La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento	La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de aquellos sentimientos.	La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, expresiones honestas <i>versus</i> deshonestas.

### 1.2.3.2 Modelo de la inteligencia emocional y social

El modelo de Bar-On (1997, 2000) –Inteligencias no cognitivas (EQ-i)- se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la Inteligencia Emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de

factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On 2000). En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer *et al.* 2000b: 402). La estructura del modelo de Bar-On (1997) de inteligencia no cognitiva puede ser vista desde dos perspectivas diferentes, una sistémica y otra topográfica.

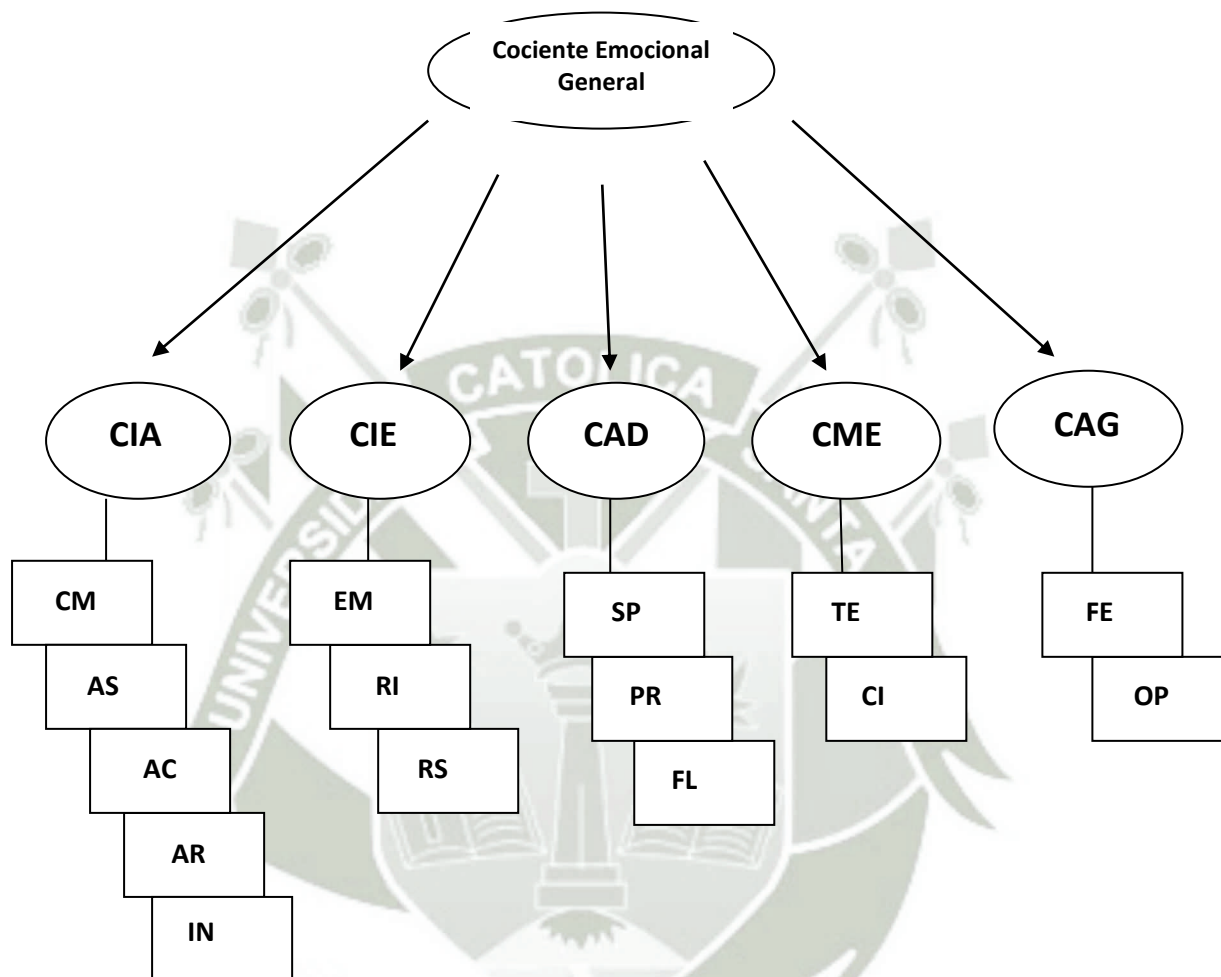
La visión sistémica es la que ha sido descrita considerando los cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes, que se relacionan lógicamente y estadísticamente.

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos o componentes:

1. *El componente intrapersonal*, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes;
2. *El componente interpersonal*, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender sus propias emociones y relacionarse con otros;
3. *El componente de adaptabilidad o ajuste*, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.
4. *El componente de manejo de estrés*
5. *El componente de estado de ánimo*, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista.

GRÁFICO Nº 01

ENFOQUE SISTÉMICO DE LOS SUBCOMPONENTES DE LA  
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SOCIAL DEL ICE DE BAR-ON



- Componentes:
- CIA = Componente Intrapersonal
  - CIE = Componente Interpersonal
  - CAD = Componente de Adaptabilidad
  - CME = Componente del manejo del estrés
  - CAG = Componente del estado de ánimo en general

Subcomponentes:

CM: Comprensión de sí mismo	SP: Solución de problemas
AS: Asertividad	PR: Prueba de la realidad
AC: Autoconcepto	FL: Flexibilidad
AR: autorrealización	TE: Tolerancia al estrés
IN: Independencia	CI: Control de impulsos
EM: Empatía	FE: Felicidad
RI: Relaciones interpersonales	OP: Optimismo
RS: Responsabilidad social	

Las definiciones de los 15 factores de la inteligencia personal, emocional y social evaluada por el inventario de cociente emocional son:

**Componente intrapersonal (CIA):** Área que reúne los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

- Comprensión emocional de sí mismo (CM): La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos.
- Asertividad (AS): La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- Autoconcepto (AC): La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.
- Autorrealización (AR): La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
- Independencia (IN): Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser

independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

**Componente Interpersonal (CIE):** Área que reúne los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.

- Empatía (EM): La habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales (RI): La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad social (RS): La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

**Componente de adaptabilidad (CAD):** Área que reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

- Solución de problemas (SP): La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad (PR): La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- Flexibilidad (FL): La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

**Componente del manejo del estrés (CME):** Área que reúne los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control de los impulsos.

- Tolerancia al Estrés (TE): la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin

“desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente al estrés.

- Control de los impulsos (CI): La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

**Componente del estado de ánimo en general (CAG):** Área que reúne los siguientes componentes:

- Felicidad (FE): La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo (OP): La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

A partir de este modelo se concluye que el desarrollo de las competencias tanto emocionales como sociales tienden a ser más relevantes que las intelectuales, ya que a través de éstas, las personas pueden desenvolverse y adaptarse de manera eficiente en la vida, y además brindan herramientas para afrontar las diversas presiones y demandas del ambiente social.

Por otro lado, el enfoque o visión topográfica organiza los componentes de la inteligencia no cognitiva de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo “factores centrales” FC (o primarios) relacionados con “factores resultantes” FR (o de más alto orden) y que están conectados por un grupo de “factores de soporte” FS (apoyo o secundarios o auxiliares).

Los tres factores centrales más importantes de la inteligencia emocional son: la comprensión de sí mismo (nuestra propia habilidad para reconocer y comprender nuestras emociones, estados de ánimo y sentimientos); la asertividad (nuestra habilidad para expresar las emociones y sentimientos); y la empatía (nuestra habilidad para

reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los otros). Los otros dos factores centrales son: la prueba de la realidad y el control de los impulsos.

Estos factores centrales guían factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que contribuye a la felicidad, es decir, la habilidad para sentirse contento, satisfecho consigo mismo y con los demás y disfrutar de la vida.

Basados en la investigación de Bar-On, los factores centrales y los resultantes dependen de los factores de soporte. Por ejemplo, el darse cuenta de las emociones depende del autoconcepto y de la independencia (que incluye la independencia emocional como también la habilidad para autogobernarnos), así, es extremadamente difícil para las personas dependientes y especialmente no asertivas expresar sus sentimientos a otros.

Además, las relaciones interpersonales dependen del autoconcepto positivo y la responsabilidad social. Por otro lado, los factores de apoyo como el optimismo y la tolerancia al estrés se combinan con los factores centrales, como la prueba de la realidad y el control de los impulsos para facilitar la solución de problemas de un modo eficiente. Finalmente, la flexibilidad es otro factor importante de soporte que contribuye a los otros factores como la solución de problemas, la tolerancia al estrés y las relaciones interpersonales.

Las habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan a través del tiempo, cambian a través de la vida y pueden mejorar con el entrenamiento, los programas remediables y las técnicas terapéuticas.

Además, Bar-On dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales:

- 1) las capacidades básicas (*corefactors*), que son esenciales para la existencia de la Inteligencia Emocional: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; y
- 2) las capacidades facilitadoras (*facilitatorsfactors*), que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On 2000). Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la autoseguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad.

En resumen, los modelos de inteligencia emocional sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características (Mayer *et al.*, 2000a).

#### **1.2.4 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS**

El desarrollo emocional en los niños ha sido descrito por los psicólogos como un continuo proceso de involucramiento. De acuerdo a Piaget (2000), por ejemplo, los niños con desarrollo cognitivo y emocional se involucran con diferentes elementos complejos en un constante estado de asimilación y acomodación. Las etapas de desarrollo conforman una progresión normal para las capacidades cognitivas y emocionales. Cuando el niño llega a la adolescencia temprana entra en la etapa de las operaciones formales donde puede ser capaz de tener pensamientos

hipotéticos y reacciones deductivas. Esta etapa está marcada por las habilidades de resolver sus propios problemas así como mejorar su capacidad para la empatía (Piaget, 2000).

Asimismo, Bar-On (1997) y Goleman (1999) identificaron la empatía como una de las habilidades claves para un individuo con un alto nivel de inteligencia emocional y clamaron que su desarrollo juega un rol en el total del nivel de inteligencia emocional en el individuo. Shapiro (1998) teoriza que desde los primeros seis años de vida del niño, la empatía está caracterizada por una reacción emocional hacia los otros. Alrededor de los seis o siete años, Shapiro teoriza que los niños comienzan a desarrollar algo conocido como empatía cognitiva donde ellos no sólo pueden observar las cosas desde la perspectiva de otros, también son capaces de actuar. Esta habilidad para reconocer emociones, unir significados a esas emociones y usar el conocimiento para razonar y resolver problemas es conocido como Inteligencia Emocional (Goleman, 1995).

Plantea Shapiro (1998), que el autoconocimiento emocional es un componente para la dimensión intrapersonal que es teorizado a ser una parte vital de la habilidad que tiene el niño para sus necesidades básicas satisfechas.

En el proceso evolutivo del desarrollo, la etapa conocida como adolescencia es una de las más conflictivas en el ser humano, puesto que es allí donde se desencadena una gran cantidad de emociones y cogniciones, de alguna manera todo es confuso para el adolescente, puesto que ya no es un niño, pero tampoco es un adulto, la sociedad y los medios los bombardean con una serie de mensajes que tornan más confusa su vida.

Los resultados encontrados hasta ahora señalan que la tendencia a

atender a las propias emociones de manera excesiva es un factor de riesgo para la salud mental estable en el tiempo, especialmente al llegar la etapa adolescente. Por otro lado, percibir con claridad las emociones y utilizar estrategias de reparación de los estados emocionales negativos muestran como factores protectores del ajuste psicosocial y promotores de bienestar, tanto en la infancia como en la adolescencia.

Los estados afectivos y las emociones tienen un valor adaptativo e informativo importante para las personas que las experimentan (Salovey y Mayer, 1990), pero si persisten en el tiempo una vez que su papel funcional ha terminado pueden llegar a ser perjudicial.

### **1.2.5 COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ADOLESCENTE**

Los componentes básicos de la inteligencia emocional propuestos por el modelo de Cortés, Barragán y Vázquez (2002) son:

#### **a) Inhibición de Impulsos**

La inhibición de impulsos refleja la manera con la cual una persona ejerce control sobre sus propios impulsos, o las dificultades que enfrenta para controlar sus emociones al experimentar situaciones adversas o frustración de tareas en su acontecer diario. La impulsividad se caracteriza por la realización de acciones sin antes haber pasado por un proceso de análisis y reflexión sobre sus resultados y consecuencias.

La impulsividad es un proceso vivenciado por todos los seres humanos, sin embargo, en ciertos periodos del desarrollo humano tiende a intensificarse, como suele ser durante la adolescencia. En este sentido, Fernández – Berrocal y Ruiz (2008) manifiestan que la impulsividad en los adolescentes puede ser generadora de conductas disruptivas y

autodestructivas, como: el consumo de drogas, depresión, bullying, suicidios, embarazos no planeados, etc.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) establecen que el adolescente que presta atención a sus sentimientos, posee niveles menores de impulsividad en el aula. Siendo así, la estabilidad emocional facilita en el adolescente la adquisición de mecanismos adaptativos que permiten regular la impulsividad. Para lograr la regulación de la impulsividad es necesario conocerse a sí mismo, con el fin de tener un dominio propio.

Catret (2001) refiere que el autocontrol emocional facilita el equilibrio emocional en aquellas circunstancias más críticas que pueden presentar los adolescentes, de tal manera que exista un estado de concentración a pesar de las presiones internas y externas. Los adolescentes perciben, clasifican, organizan, procesan, adquieren y transmiten información de una manera más adecuada cuando tienden a controlar o regular sus emociones:

- Mayor tolerancia ante las frustraciones y control del enojo.
- Menor cantidad de broma, peleas e interrupciones de la clase
- Mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo, sin pelear
- Menos suspensiones y expulsiones.
- Menos comportamientos agresivos o autodestructivos
- Mejor manejo del estrés.

## **b) Empatía**

Empatía se define como la capacidad de respuesta de los seres humanos para sentir, comprender e identificar las vivencias o experiencias emocionales de los otros

Bartel (2006) refiere que la empatía promueve en los adolescentes el querer ayudar a los otros y recibir ayuda de ellos, proporciona deseos de

participar, de aprender de forma colaborativa y cooperativa, dando la pauta al establecimiento de relaciones positivas que posibilitan y promueven relaciones intrapersonales adecuadas. La empatía desarraiga y disminuye conflictos o fricciones entre compañeros y entre alumnos con sus profesores, estabilizando y dando cabida a resoluciones favorables cuando esto suceda.

El adolescente empático es capaz de ponerse en el lugar del otro e intuir la percepción que le producen las acciones de los otros, del cómo se siente ante diversas circunstancias con el objetivo de comprender mejor sus estados de ánimo, respetarle y mantener conductas que en vez de perjudicar, le ayuden o le proporcionen bienestar y alivio.

Bartel (2006) manifiesta que la empatía brinda confianza al adolescente para relacionarse con los demás, para preguntar sus dudas y resolverlas, ayuda a disuadir prejuicios, evita catalogar erróneamente a las personas, sin antes darse la oportunidad de conocer y comprender el porqué de sus acciones, lo que permite establecer juicios con bases. Asimismo la empatía en clases, fomenta la tolerancia y la aceptación a la diversidad multicultural de los compañeros, así como su integración y aceptación entre sí.

### **c) Optimismo**

Optimismo se define como la capacidad de enfrentar de manera positiva las situaciones de la vida cotidiana. Es una disposición mental para percibir la realidad de manera positiva, que invita a recordar situaciones convenientes que producen bienestar y satisfacción. (Villanova y Clemente, 2005).

El adolescente optimista desechará creencias erróneas y valoraciones negativas acerca de sus capacidades para aprender, produciendo expectativas positivas de éxito, que repercutan de manera

favorable sobre su rendimiento académico. La seguridad de un alumno para emprender y realizar alguna actividad puede provenir de la práctica de actitudes positivas.

#### **d) Habilidad Social**

La habilidad social hace referencia a la capacidad del ser humano para relacionarse con los otros en diversos contextos sociales.

De acuerdo con Catret (2001) las habilidades sociales permiten en el adolescente dirigir eficazmente las relaciones con sus demás compañeros, así como también comunicar sus pensamientos e ideas que se convertirán en acciones.

Las habilidades sociales promueven en los adolescentes la interacción, realizando cambios comunicativos que faciliten la adquisición de aprendizajes, saberes y la construcción de su conocimiento. De igual manera facilitan la toma de decisiones, trabajar en equipo dentro de clases, sonreír, ser optimista, saber compartir proyectos en común, admitir distintas opiniones, saber que no siempre se tiene la razón.

#### **e) Expresión Emocional**

La expresión emocional hace referencia a la capacidad del ser humano para expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante las situaciones cotidianas.

Aguado (2006) señala que es fundamental que el adolescente reconozca sus emociones y las proyecte en la medida adecuada de modo que proporcione mayores efectos positivos para él. Los adolescentes no pueden dejar de sentir emociones positivas y negativas, porque forman parte de su integridad como seres humanos, pero un desequilibrio emocional o proyectar las emociones sin control, a pesar de ser positivas puede desfavorecer su desarrollo y su aprendizaje.

#### **f) Reconocimiento del Logro**

El reconocimiento de logro se refiere a la capacidad del ser humano para reconocer los éxitos obtenidos a lo largo de su vida familiar, laboral, académica, personal y social (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002)

Cuando un adolescente no es capaz de reconocer sus logros, tiende a generar actitudes de inseguridad, resignación, desvalorización y desmotivación, lo cual impacta de manera directa sobre su rendimiento académico, puesto que no aprecia sus capacidades, cualidades y habilidades.

#### **g) Autoestima**

La autoestima hace referencia al amor, aprecio y valoración propia, la cual se acompaña de un juicio de valor, elaborado a partir de sentimientos, pensamientos, sensaciones y vivencias personales que han surgido en la propia vida (Cardenal, 1999)

Los adolescentes con una inadecuada autoestima pueden presentar las siguientes características: son presa fácil de la angustia y la ansiedad; obtienen bajo rendimiento académico, tienen inseguridad para actuar, tienden a buscar bienestar a través de uso y abuso del alcohol, presentan conductas autodestructivas, trastornos de la conducta alimentaria y presentan miedo al futuro.

Cuando el adolescente vive y se desarrolla en un ambiente, en el cual se practican los componentes que promueve la inteligencia emocional, se adquiere la sensación de sentirse valorado, aceptado, capaz de aprender a crear, a adquirir, transformar y construir conocimientos; se da cuenta, de que es el protagonista de su propio conocimiento, de que él influye en el proceso de enseñanza aprendizaje y que lo que adquiere dentro del salón de clases es importante y significativo para su vida, para alcanzar éxitos futuros, para ser mejor

persona, para triunfar en la vida.

Fomentar los componentes de la inteligencia emocional dentro de los contextos escolares, contribuye de manera positiva en el bienestar social, psicológico y cognitivo de los alumnos.

### **1.2.6 LA DEPRESIÓN**

La depresión es el diagnóstico clínico que se emplea con más frecuencia y el que potencialmente tiene más peligro de mortalidad debido a conductas suicidas. Como señala Cohen (1992) todavía hoy se desconoce la fisiología y la etiología del trastorno bipolar y posiblemente bajo este término se encubre varios trastornos diferentes que hoy en día no se ha identificado.

La OMS (1992) en la CIE -10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición), la define como un desorden afectivo en el cual habla de depresión leve, moderada y grave. El episodio depresivo leve, se caracteriza por síntomas como tristeza, pérdida de interés y de la capacidad de disfrutar y aumento de fatigabilidad; en el episodio depresivo moderado se observa dificultades para desarrollar actividades sociales, laborales; y en el episodio depresivo grave, se suele presentar angustia o agitación, pérdida de estimación de sí mismo, sentimientos de culpa.

La Adolescencia es el periodo de crecimiento y desarrollo humano comprendido aproximadamente entre los 12 y 18 años de edad, que transcurre entre la pubertad y la edad adulta. La adolescencia es una fase dinámica en el continuo de la vida, durante la cual tienen lugar profundos cambios en el desarrollo físico, fisiológico y bioquímico, así como en el de la personalidad, de manera tal que el niño se transforma en un adulto sexualmente "atractivo".

Su aparición está señalada por la pubertad, que es el comienzo de

todo proceso somático y psíquico, el cual está influenciado por el ambiente social y cultural.

Considerada en su dimensión clínica, la depresión, no está todavía bien delimitada a nivel conceptual (Polaino-Lorente, 1988), más se puede entender la depresión como:

1. Un *síntoma* (humor disfórico), que puede surgir en ocasiones sin causa aparente o bien, aparece como respuesta a un desajuste o a una pérdida importante, o incluso manifestarse sin que forme parte de un síndrome o desorden depresivo.
2. Un *síndrome* (donde se consideran cambios motivacionales, cognitivos, afectivos, alteraciones psicomotoras, etc.), puede presentarse como algo primariamente bien delimitado o como una forma secundaria, asociada a otras alteraciones patológicas (fobias, ansiedad, alcoholismo, etc.)
3. Un *desorden* clínico, en donde se manifiesta un síndrome depresivo que causa un determinado grado de incapacidad en el sujeto, además, se manifiestan ciertas características específicas vinculadas o no a una historia biográfica concreta, en donde es posible correlacionar, en ocasiones, algunos datos biológicos y familiares.

Lara, Acevedo y López (1998), indican que la depresión, puede ser entendida como un estado de ánimo, como la presencia de sintomatología depresiva y como trastorno clínico. Para Lara (1999), la depresión es uno de los estados psicológicos desagradables que afecta a la mayoría de las personas en alguna época de su vida; este estado puede ser transitorio o prolongarse más allá de meses o años. Además de que ante la diversa problemática que genera en los individuos, se ha conocido en países con diversas culturas como el problema de salud mental más común.

Casullo (1998), indica que la depresión hace referencia a un cuadro clínico unitario para cuyo diagnóstico se requiere la presencia de un

conjunto complejo de síntomas y de criterios de inclusión y exclusión, los cuales abarcan cinco núcleos:

- a) *Síntomas anímicos*: abatimiento, pesadumbre, infelicidad, irritabilidad (disforia). En algunos casos se pueden negar los sentimientos de tristeza, alegando que se es incapaz de tener sentimiento alguno.
- b) *Síntomas motivacionales*: apatía, indiferencia, disminución de la capacidad de disfrutar (retardo psicomotor).
- c) *Síntomas cognitivos*: valoración negativa de la persona misma, de su entorno, de su futuro.
- d) *Síntomas físicos*: pérdida de sueño, fatiga, pérdida del apetito, así como una disminución de la actividad y los deseos sexuales que en los hombres puede acompañarse de dificultades de erección. Molestias corporales como dolores de cabeza, de espalda, náuseas, vómitos, estreñimiento, micción dolorosa, visión borrosa.
- e) *Síntomas vinculares*: se distingue por el deterioro de las relaciones con los demás; las personas deprimidas normalmente sufren el rechazo de las personas que los rodean, lo que conlleva que se aislen más.

Los síntomas más frecuentes en pacientes con depresión son: insomnio, tristeza, llanto, baja concentración, ideaciones suicidas, fatiga, irritabilidad, retardo psicomotor, anorexia, desesperanza, intentos de suicidio, irritabilidad, problemas de la memoria (Casullo, 1998).

Hollon y Beck (1979), definen la depresión como trastorno del estado de ánimo o del humor. Se presenta como un estado de abatimiento e infelicidad que puede ser transitorio o permanente. Es el síndrome en el que interactúan diversas modalidades: somática, afectiva, conductual y cognitiva. Considerando que las distorsiones cognitivas en el análisis y procesamiento de la información, son la causa principal del desorden a partir del cual se desatan los componentes restantes.

Además, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la depresión como un trastorno mental frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración.

### 1.2.7. DEPRESIÓN EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es el período comprendido entre los 12 y los 18 años. Este período está marcado por cambios muy importantes en tres áreas:

**Físicamente**, el adolescente experimenta todos los cambios corporales de la pubertad.

En cuanto al **desarrollo cognoscitivo**, los adolescentes inician el pensamiento operacional formal y los primeros pasos hacia la construcción de una identidad ocupacional y sexual. Las primeras etapas de las operaciones formales son visibles para muchos, pero no para todos los adolescentes en este período. Estas etapas de los 14 años o más se caracterizan por un razonamiento moral convencional. A los 17 o 18 años, algunos adolescentes han alcanzado operaciones formales consolidadas por un razonamiento moral.

En el **desarrollo social** estos cambios no sólo afectan a las relaciones con sus compañeros, también afectan a las relaciones con sus padres. De hecho, es el período de desequilibrio social con mayores problemas en las relaciones padre-hijo, influencia máxima de la presión de los compañeros y problemas de la conducta y depresión. El adolescente empieza a cuestionar los antiguos valores, los viejos papeles, las viejas ideas de la identidad. Las amistades individuales son importantes a lo largo de este período, aunque también se inician las relaciones heterosexuales.

Durante este período de la vida hay muchas interrogantes, pocas

respuestas y desconcierto ante los cambios en general, tal hecho provoca en ciertos adolescentes malestar emocional, como la sintomatología depresiva, que surge como resultado del propio proceso de la adolescencia.

Para Craig (2001), la depresión durante la adolescencia ocurre junto con otros trastornos como la ansiedad y los trastornos de conducta, en respuesta a tensiones internas y externas. Señala que es más probable que los varones se involucren en problemas cuando están deprimidos, entanto que las mujeres suelen presentar trastornos alimentarios como la anorexia o la bulimia al deprimirse, además de que la depresión se interrelaciona con los pensamientos suicidas y el abuso de sustancias.

Añade que un funcionamiento social deficiente empeora a veces la relación entre el progenitor e hijo durante la adolescencia y puede también afectar las amistades y las relaciones amorosas. Entre los factores que exponen a los adolescentes a la depresión y a las reacciones de estrés se encuentran:

- Imagen corporal negativa, que puede producir depresión y trastornos alimentarios.
- Mayor capacidad de reflexionar sobre uno mismo y sobre el futuro, lo que causa depresión cuando el adolescente piensa en las posibilidades negativas.
- Problemas familiares o de salud mental de los padres, que pueden originar reacciones de estrés y depresión, al igual que trastornos conductuales.
- Conflictos conyugales o divorcio y problemas económicos de la familia, que pueden ocasionar depresión y estrés.
- Poca popularidad entre los compañeros, la cual se relaciona con la depresión en la adolescencia y es uno de los principales indicadores de

depresión en el adulto.

- Bajo aprovechamiento escolar, que produce depresión y conducta negativa en los hombres pero que no parece afectar a las mujeres.

Muchos autores coinciden en decir que debido a la inestabilidad que caracteriza a los adolescentes es frecuente que presenten síntomas de diversos trastornos psicológicos que tienden a desaparecer con la conclusión de esta etapa, la depresión es uno de ellos (Mariño, Medina-Mora, Chaparro, González-Forteza, 1993).

Para algunos autores, los síntomas de la depresión en el adolescente son: aburrimiento, fatiga, nerviosismo, falta de concentración, llamadas de atención, conducta sexual anárquica, hipocondría y agresividad (Weiner, H.; Glaser, D.; Malmquist, C.P.) Toolan, M. (1996) sin embargo, se centra más en trastornos del comportamiento: desobediencias, faltas injustificadas a clase, cólera, fugas injustificadas, auto destructividad, tendencias masoquistas y predisposición a los accidentes, conceptos (agresividad, problemas escolares inestabilidad) que ya citaba Bakwin, H. en 1956. De todos modos, existe un infra diagnóstico de la depresión en la adolescencia, debido a la interpretación de la variabilidad de los estados de ánimo como cambios hormonales propios de esta etapa.

A este respecto Conger (1980), considera que la depresión en los adolescentes suele manifestarse de una manera distinta a la que se encuentra entre los adultos que la padecen. Los adolescentes pueden mostrarse renuentes a expresar abiertamente sus sentimientos, de manera que la depresión en los adolescentes puede tomar una de las siguientes dos formas: En la primera, el adolescente puede quejarse de una falta de sentimientos y de una sensación de vacío, más no es que el adolescente carezca de sentimientos, sino que no puede manejar o

expresar los que ahora tiene. Un segundo tipo de depresión, se basa en las antiguas y repetidas experiencias de derrota o fracaso, este tipo de depresión se acentúa ante la pérdida de una relación querida, como la de los padres o la de algún amigo.

En este mismo sentido, Musacchio (1992), destaca que el adolescente atraviesa necesariamente por momentos en los que se siente vacío y teme esa sensación desagradable que se reitera sin que él tenga control de esta. En ocasiones, la sensación de vacío se liga a alguna razón conocida: la pérdida de algún amigo, o un novio(a), la muerte de algún ser querido, un fracaso escolar, etc. En otras ocasiones, la causa de este vacío es más subjetiva o difícil de precisar.

Además señala que, los afectos ligados al proceso mismo de la adolescencia, suelen tomar la forma de tristeza, pena y también preocupación por otros. La vivencia de vacío consiste en cambio en una experiencia dolorosa y perturbadora que los jóvenes a veces llaman "depresión", pero que apenas se investiga con un poco de detenimiento aparece específicamente como sensación de vacío interior. No tristeza, más bien hastío, desinterés, sensación de futilidad ante la vida, así como pérdida de la normal capacidad para enfrentar la soledad y sobreponerse a ella.

De acuerdo con Musacchio, las vivencias de vacío, son resultado de fenómenos de perturbaciones en los sectores de la personalidad que regulan el estado del sí-mismo y la valoración que el individuo hace de sí mismo, su autoestima.

De manera que, un factor estrechamente relacionado con la depresión en adolescentes es la *autoestima*, Martín (1989), considera que uno de los componentes esenciales de la depresión es el bajo nivel de autoestima de los sujetos depresivos.

Son diversos los factores a considerar para detectar un estado depresivo en los adolescentes; es importante identificar y distinguir la presencia de una tristeza normal a un estado depresivo en el adolescente.

Para Martín (1989), la depresión tiene repercusiones en tres órdenes:

- En el orden cognitivo: la depresión dificulta la posibilidad de percibir o admitir las relaciones posibles entre la acción y la modificación de las circunstancias o acontecimientos exteriores; generaliza sus experiencias de incontrolabilidad, magnifica la dificultad de vencer o dominar los acontecimientos, tiende a fijar definitivamente su juicio negativo sobre la posibilidad de influir en su medio ambiente.
- En el orden emotivo: el depresivo se siente incapaz e impotente frente a la magnitud de las dificultades externas. Cualquier esfuerzo le resulta imposible, tiende a infravalorarse considerándose una persona inútil, incapaz, sometida al destino y sin posibilidad de afirmarse a sí misma a favor de lo que desea o en contra de lo que rechaza.
- En el orden comportamental: el depresivo es un ser pasivo, sin estímulo para la acción, sin esperanza para emprender ningún proyecto vital, hasta llegar al extremo de renunciar al esfuerzo fundamental de vivir.

A partir de estos datos, se presenta un problema fundamental: diferenciar entre los adolescentes realmente depresivos y aquellos que en el contexto de su cambiante estado de ánimo presentan episodios pasajeros de abatimiento a modo de exagerada reacción ante frustraciones más o menos triviales.

### 1.2.8 SÍNTOMAS DE LA DEPRESIÓN

El DSM-IV-TR (American Psychiatric Association) (APA), 2002 considera para niños y adultos los mismos criterios diagnósticos.

#### TABLA Nº 03

#### CRITERIOS DIAGNÓSTICOS PARA EL EPISODIO DEPRESIVO MAYOR (APA, 2002)<sup>3</sup>

A. *Presencia de 5 o más de los siguientes síntomas durante un período de 2 semanas, que representan un cambio respecto a la actividad previa; uno de los síntomas debe ser (1) ó (2).*

- (1) Estado de ánimo depresivo la mayor parte del día, casi cada día según lo indica el propio sujeto o la observación realizada por otros. **Nota:** En los niños y adolescentes el estado de ánimo puede ser irritable.
- (2) Disminución acusada del interés o de la capacidad para el placer en todas o casi todas las actividades, la mayor parte del día casi cada día.
- (3) Pérdida importante del peso sin hacer régimen o aumento de peso, o pérdida o aumento de apetito casi cada día. **Nota:** En niños hay que valorar el fracaso en lograr los aumentos de peso esperados.
- (4) Insomnio e hipersomnia casi cada día.
- (5) Agitación o enlentecimiento psicomotores casi cada día.
- (6) Fatiga o pérdida de energía casi cada día.
- (7) Sentimientos de inutilidad o de culpa excesivos o inapropiados (que pueden ser delirantes) casi cada día (no los simples autorreproches o culpabilidad por el hecho de estar enfermo)
- (8) Disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, o indecisión casi cada día.

<sup>3</sup>[APA], 2002: American Psychiatric Association

(9) Pensamientos recurrentes de muerte, ideación suicida recurrente sin un plan específico o una tentativa de suicidio o un plan específico para suicidarse.
<i>B. Los síntomas no cumplen los criterios para un episodio mixto.</i>
<i>C. Los síntomas provocan malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.</i>
<i>D. Los síntomas no son debidos a efectos fisiológicos directos de una sustancia o una enfermedad médica</i>
<i>E. Los síntomas no se explican mejor por la presencia de un duelo, los síntomas persisten durante 2 meses o se caracterizan por una acusada incapacidad funcional, preocupaciones mórbidas de inutilidad, ideación suicida, síntomas psicóticos o enlentecimiento psicomotor.</i>

Por otro lado es común observar algunos de los síntomas que las personas manifiestan cuando están deprimidas:

- Estado de ánimo deprimido o tristeza la mayor parte del tiempo (para lo que no parecería haber motivos)
- falta de energía y sensación de cansancio permanente
- incapacidad para disfrutar de cosas que antes provocaban placer
- desinterés por estar con amigos y familiares
- Irritabilidad, enojo o ansiedad
- incapacidad para concentrarse
- pérdida o aumento considerable de peso
- cambios considerables en los patrones de sueño (incapacidad para dormirse, permanecer despierto o levantarse por la mañana)
- sentimientos de culpa o de inutilidad
- achaques (aunque físicamente todo esté bien)
- pesimismo e indiferencia (no darle importancia a nada ni en el presente ni a futuro)

- pensamientos de muerte o suicidio

Cuando alguien tiene cinco o más de estos síntomas la mayor parte del tiempo durante dos o más semanas, esa persona probablemente está deprimida. A veces, las personas atraviesan ataques en los que estos síntomas son realmente intensos; otras veces, estos mismos sentimientos pueden estar presentes a una menor escala todo el tiempo durante años. Algunas personas sólo tienen un episodio depresivo, o pueden llegar a tener más de uno después de haberse sentido mejor por un tiempo. Cuando una persona tuvo más de un ataque de depresión severa, un médico le diagnosticará un trastorno depresivo mayor.

Los adolescentes que están deprimidos también pueden manifestar otras señales de advertencia o síntomas. Pueden aumentar sus problemas escolares debido a inasistencias, falta de interés o motivación, o concentración deficiente y baja energía mental a causa de la depresión. Algunos adolescentes directamente abandonan el colegio, ya que suponen que van a fracasar a causa de sus problemas.

Para los adolescentes deprimidos que ya de por sí son autocríticos y sufren de baja autoestima, un fracaso escolar puede llegar a ser algo intolerable. Quizá no se den cuenta de que la depresión les está causando problemas de concentración y sus pensamientos negativos probablemente los están llevando a suponer erróneamente que son tontos. También puede llegar a expresar sus sentimientos de ira o indiferencia bebiendo o consumiendo drogas.

Algunos adolescentes con depresión también tienen otros problemas que pueden intensificar sus sentimientos de inutilidad o sufrimiento. Los adolescentes que se cortan a sí mismos, los que tienen marcados sentimientos de fealdad y los que sufren trastornos de la alimentación pueden llegar a estar sufriendo una depresión no reconocida que requiere

atención.

Toda persona tiene fluctuaciones del estado anímico y la tristeza ocasional es una emoción normal. Las tensiones normales de la vida pueden llevar a los adolescentes a sentirse tristes de vez en cuando. Eventos como una discusión con un amigo, una separación, un mal resultado en un examen, no ser elegidos en un deporte, la mudanza de un amigo fuera de la ciudad o la muerte de un ser querido pueden derivar en sentimientos de tristeza, dolor, desilusión o aflicción. Estas reacciones suelen ser breves y desaparecen con el tiempo y el afecto.

En cambio, la depresión es algo más que sentirse melancólico, triste o de mal humor de tiempo en tiempo. La depresión es un estado de ánimo intenso que involucra tristeza, desánimo, desesperanza o desesperación; que dura semanas, meses o incluso más, y que afecta la capacidad de la persona de realizar sus actividades habituales.

La depresión afecta los pensamientos, la perspectiva y el comportamiento de la persona, así como su estado de ánimo. Además del sentimiento de depresión, la persona deprimida también puede sufrir otros síntomas, como cansancio, irritabilidad y cambios en el apetito.

Cuando una persona sufre de depresión, el mundo parece sombrío, y los pensamientos de esa persona reflejan la desesperación y el desamparo que siente. Las personas con depresión tienden a manifestar pensamientos negativos y autocríticos. Algunas veces, más allá de su valor real, las personas con depresión pueden sentirse inútiles y no queridas.

La depresión puede nublarlo todo y hacer que hasta los pequeños problemas parezcan abrumadores. Las personas deprimidas son incapaces de ver un futuro brillante y se sienten sin fuerzas para cambiar las cosas para mejor. Pueden sentir deseos de darse por vencidos.

Pueden llorar por cosas sin importancia o incluso sin ninguna razón.

A causa de sus profundos sentimientos de tristeza y de su poca energía, las personas con depresión a veces se alejan de las personas que los rodean o de las actividades que alguna vez disfrutaron. Esto sólo hace que se sientan más solos y aislados, lo cual empeora la depresión.

La depresión también puede provocar síntomas físicos. Cuando están deprimidas, algunas personas sienten malestar estomacal, falta de apetito, aumento o pérdida de peso, dolores de cabeza y problemas para dormir

### **1.2.9 TIPOS DE DEPRESIÓN**

La forma en que se pueden clasificar la depresión es muy variada, debido sobretodo a su complejidad. La clasificación hecha por Del Barrio(2005), es la que abarca de manera más amplia y actual las depresiones infantiles y de adolescente. Esta autora las clasifica de acuerdo a su curso, su severidad, su causalidad, su modo y frecuencia, su carácter evolutivo, su sintomatología y su duración.

*Por el curso*, se pueden clasificar en depresión unipolar, que solo manifiesta un episodio depresivo y su pronóstico es bueno; y en depresión bipolar, donde se alternan los episodios depresivos con los maníacos y tiene mal pronóstico (Cuevas y Teva, 2006; Del Barrio, 2005).

*Por la severidad*, se pueden encontrar los tipos de depresión considerados en el DSM-IV-TR (APA, 2002). La clasificación propuesta en el DSM-IV-TR (American Psychiatric Association [APA], 2002) considera para niños y adultos los mismos criterios diagnósticos (Ver Tabla N° 03), salvo dos características que lo diferencian: (a) la aceptación de que, en niños y adolescentes, la irritabilidad puede reemplazar el estado de ánimo depresivo; y (b) que los niños o adolescentes no solo bajarán o bajarán de peso; sino que, al estar en proceso de crecimiento, se

considera que la inapetencia y la falta de un peso adecuado para su edad es un indicador importante a tomar en cuenta.

La depresión mayor, la cual cumple con los criterios mencionados en la Tabla N° 03, presentándose con numerosos e intensos síntomas; y la distimia, que presenta sintomatología menos severa y numerosa, pero persistente por varios años.

En nuestra investigación consideramos la clasificación, registrada en el instrumento que se utilizó.

**Depresión severa:** Se refiere a cuando la persona presenta casi todos los síntomas de la depresión y ésta le impide realizar sus actividades diarias.

**Depresión moderada:** La persona presenta muchos de los síntomas de la depresión que le impiden realizar las actividades cotidianas

**Depresión leve.** Cuando la persona presenta sólo algunos de los síntomas de la depresión y el realizar sus actividades de la vida diaria le generan un gran esfuerzo.

*Por las causas que las generan,* pueden ser: exógena, la cual se debe etiológicamente a causas externas (eventos psicosociales negativos) que están relacionadas directamente con su aparición; y endógenas, que se generan de manera inexplicable y tienen una etiología interna, por ejemplo un déficit tiroideo (Cuevas y Teva, 2006; Del Barrio, 2005).

*Por su modo y su frecuencia,* encontramos las depresiones agudas, las que sólo presentan un único episodio y que se asocia a algún acontecimiento negativo que ha impactado a la persona; y las depresiones crónicas, que presentan varios episodios recurrentes sin la presencia de factores de riesgo que la desencadenen (Del Barrio, 2005).

*Por su carácter evolutivo,* ya ha sido descrita anteriormente. Son, la

depresión sensoriomotriz, pre-escolar, escolar, y adolescente.

*Por su sintomatología*, podemos encontrar la depresión pura, que es similar a las depresiones descritas en el DSM-IV-TR, más asociada con las depresiones adultas; y la depresión enmascarada o mixta, que es la depresión que muchas veces se oculta, se confunde o se entremezcla con problemas distintos, algunos autores la consideran más características de las depresiones infantiles (Del Barrio, 2005).

*Por su duración*, podrían clasificarse en transitorias y duraderas, Nolen-Hoeksema, et al., (1992, citados en Del Barrio, 2005) señalan que, según sus estudios longitudinales, las depresiones infantiles no suelen ser transitorias (como se había dicho en un inicio para negar la existencia de la depresión infantil) pues se observa que existe una alta presencia de sintomatología depresiva a lo largo del tiempo, además de existir elevado índice de recurrencia.



### 1.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

**De Souza, L, (2010)**, en su tesis doctoral “Competencias Emocionales y Resolución de Conflictos Interpersonales en el Aula”, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Propone presentar la integración y los motivos de rechazo y aproximación de los alumnos del ciclo inicial de primaria del CEIP de Sant Adrià de Besós. Utilizó una muestra intencional, la cual está compuesta de 4 grupos, totalizando 67 alumnos. Se buscó analizar la relación de las competencias emocionales, los estilos educativos y rol de actuación de los profesores en la intervención de los conflictos interpersonales de los alumnos en el aula.

**Roberpierre, F (2008)** en su investigación “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas”. Con la presente investigación se busca hallar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas. La investigación es de tipo descriptivo-explicativo, pues realiza mediciones de las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, a fin de describir las relaciones entre ellas en un determinado momento. El método asumido y las técnicas de investigación fueron aplicados a una población compuesta por estudiantes de la Facultad de Educación en los diversos períodos académicos.

**Obando, R (2012)**, en su investigación titulada “Sintomatología depresiva y afrontamiento en adolescentes escolares de Lima”, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene como objetivo determinar la relación entre la sintomatología depresiva y el afrontamiento en un grupo de adolescentes escolares de un colegio privado de Lima. Además, busca establecer si existen diferencias en sintomatología depresiva y el uso de estilos/estrategias de afrontamiento de acuerdo a variables

sociodemográficas como edad, género, año de estudios y tipo de familia. La muestra estuvo conformada por 181 participantes (116 hombres y 65 mujeres) entre los 13 y 18 años de edad. Se encontró una correlación directa y mediana entre la sintomatología depresiva y el estilo de afrontamiento no productivo; afirmándose que la presencia de síntomas depresivos se relaciona con la incapacidad personal para afrontar los problemas.

**Ramirez, R (2009)** en su investigación “Adaptación del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs en escolares de la Ciudad de Cajamarca”, con ello se concluye a nivel descriptivo, que existe el mismo grado de sintomatología depresiva entre varones y mujeres. Asimismo, se encuentran diferencias significativas en función de las instituciones educativas, siendo las instituciones estatales las que presentan un mayor promedio en sintomatología depresiva que las instituciones particulares.

**Buscaglia, A y Espinoza, J (2004)** trabajó la tesis titulada: “Depresión y bajo Rendimiento Escolar en adolescentes”, de la Universidad: Universidad Católica de Santa María, Programa de Psicología. El propósito de esta investigación es conocer la relación existente entre la depresión en adolescentes y bajo rendimiento escolar. Fueron evaluados 256 adolescentes de los colegios Inmaculada Concepción (Distrito de José Luis Bustamante y Rivero) y José Carlos Mariátegui (Distrito de Paucarpata) de la ciudad de Arequipa; alumnos que cursan desde el 1ro hasta el cuarto año de secundaria y que presentan un bajo rendimiento escolar en los dos bimestres académicos del año 2004. El instrumento utilizado fue el Test de Depresión para Niños y Adolescentes Weinberg; cuyos autores son: Warren A. Weinberg, Caryn R. Harper y Graham J. Emslie; test que sirve para medir la depresión en niños y adolescentes. De los 256 alumnos evaluados, 122 de ellos presentaron depresión

haciendo un 47.77% y 134 alumnos no presentan depresión haciendo un 52.33%; se encontró que 44 alumnos tuvieron depresión leve haciendo un 36.06%; 42 alumnos tuvieron depresión moderada haciendo 34.43% y 36 alumnos tuvieron depresión severa haciendo 29.51%; como se puede observar la incidencia de depresión en alumnos con bajo rendimiento escolar es alta, aunque estadísticamente no se pudo comprobar la relación significativa entre depresión y bajo rendimiento escolar. Por lo que no se pudo comprobar la hipótesis planteada en esta investigación. Según la información estadística obtenida de los resultados de la aplicación del Test, se obtuvo que el género, el año académico, la edad, el centro educativo, y las asignaturas indicadas no presentan una relación significativa con la depresión.

**López, M (2008)**, en la investigación titulada “Aplicación de un Programa de Inteligencia Emocional desarrollado en casa para disminuir la Depresión Infantil en niñas de 8 a 12 Años”, de la Universidad Católica Santa María, propone la aplicación un programa de Inteligencia Emocional para disminuir depresión infantil en niñas de 8 a 12 años, alumnas de la Institución Educativa N° 40158 El Gran Amauta del Distrito de Miraflores, se concluyó que sí hubo una disminución en varios de los indicadores depresivos en los sujetos después de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional ya que hubo una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de 0.05 entre los resultados del pre test con el post test en las niñas que conformaron la muestra.

**Egoavil, J (2009)** presentó su tesis titulada “Niveles de depresión en adolescentes del 5º de secundaria de un colegio nacional”. El objetivo general fue identificar y comparar el nivel de Depresión entre varones y mujeres. La muestra estuvo conformada por 92 alumnos, varones y mujeres del quinto año de secundaria, de 15 a 17 años de edad, de un Colegio Nacional del Distrito de Los Olivos, se utilizó la Escala de

Automedición de la Depresión de Zung, con la que se observó que dentro del promedio de puntuaciones obtenidas para cada grupo en función al género, existen diferencias pues en el de los hombres sus puntuaciones los ubican en la categoría de *Dentro de los límites normales*, al grupo de mujeres sus puntajes la ubican en el límite inferior de la categoría de *depresión Leve o moderada*.

**Falconí, A (2004)**, trabajó la tesis titulada “La Inteligencia Emocional y el Rendimiento Escolar de los estudiantes del Quinto de Secundaria del turno de la tarde del Colegio Juan Domingo Zamácolay Jáuregui de la Ciudad de Arequipa” de la Universidad: Universidad Católica de Santa María, del Programa Educación, Especialidad Ciencias Sociales y Humanas. El trabajo consta de dos variables: El nivel de inteligencia emocional con cinco indicadores; componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente de manejo del estrés y componente del estado de ánimo general; y el rendimiento escolar considerado como el promedio de notas obtenidas. El objetivo principal es establecer la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar de los alumnos del quinto de secundaria del turno de la tarde del Colegio Nacional Juan Domingo Zamácola y Jáuregui del distrito de Cerro Colorado de la ciudad de Arequipa. La técnica empleada fue la entrevista, con la aplicación de un test, para recoger información sobre la variable Nivel de Inteligencia Emocional; y la observación para recoger información sobre el Rendimiento Escolar con el instrumento de la ficha de observación. Se concluye que el nivel de inteligencia emocional en la mayoría de estudiantes es adecuado, se encuentra en el promedio, y el rendimiento escolar es regular. La hipótesis formulada no fue verificada, pues se demostró que no existe relación entre las dos variables en estudio

**Flores, G (2004)** en su investigación titulada “Inteligencia Emocional y

motivación laboral” de la Universidad Nacional de San Agustín, se hizo un estudio acerca de todas y cada una de los factores componentes de la inteligencia emocional, las que presentan diferentes valores motivados por la actividad laboral.

**Merma, C y Ríos, C (2012)**, en su investigación titulada “Clima Social Familiar e Inteligencia Emocional Intrapersonal en Adolescentes Escolares”, presentado en la Universidad: Universidad Católica de Santa María del Programa: Psicología, tiene por objetivo comprobar la relación existente entre el Clima Social Familiar y la Inteligencia Emocional Intrapersonal de los adolescentes escolares de 5° de secundaria, de Instituciones educativas públicas de gestión directa mixtas del distrito de Miraflores de la ciudad de Arequipa. La investigación se ejecutó con 211 adolescentes escolares, teniendo como variables el Clima Social Familiar, La Inteligencia Emocional Intrapersonal y el Género. Para las evaluaciones se consideró el género de los adolescentes escolares y dos pruebas psicométrica: Escala del Clima Social Familiar (FES) y el Inventario de coeficiente intelectual ICE de Bar- Ón. Los resultados indican que los adolescentes escolares presentan Clima Social Familiar de promedio a malo, y también una la Inteligencia Emocional Intrapersonal promedio a mala. De acuerdo al resultado global se concluye que el Clima Social Familiar tiene una relación significativamente positiva con la Inteligencia Emocional Intrapersonal, y que el género femenino es más perceptible que el género masculino a esta relación.

## 1.4 HIPÓTESIS, VARIABLES E INDICADORES

### 1.4.1 HIPÓTESIS

**Dado que** el Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional abarca un conjunto de habilidades desarrolladas por la persona para comprenderse y valorarse a sí misma, relacionarse asertivamente con los demás, logrando una autorrealización e independencia personal y la depresión por el contrario un trastorno del estado de ánimo, caracterizado por la presentación de síntomas opuestos a las habilidades antes mencionadas,

**Es probable** que exista relación inversasignificativa entre las habilidades del componente Intrapersonal, de la Inteligencia Emocional y la Depresión en los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013.

### 1.4.2 CUADRO DE VARIABLES E INDICADORES

VARIABLE	INDICADOR	DEFINICIÓN
Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional	Comprensión emocional	Es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos.
	Asertividad	Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva
	Autoconcepto	Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades
	Autorrealización	Habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
	Independencia	Habilidad para autodirigirse, sentir seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones
Depresión	Afectivos persistentes	Desórdenes como tristeza, melancolía y accesos de llanto.
	Equivalentes fisiológicos	Corresponde a los desórdenes del sueño, apetito, sexuales, gastro intestinales, Cardiovasculares, musculoesqueléticos y pérdida de peso
	Equivalentes psicológicos	Relacionado con la agitación Psicomotor, confusión, desesperanza, indecisión, irritabilidad, disgustos e ideas suicidas.

Fuente: Elaboración propia 2013

## CAPÍTULO II

### DISEÑO TÉCNICO Y EJECUCIÓN DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

#### 2.1 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN

##### 2.1.1 TÉCNICA

Para ambas variables se utilizó la técnica de la encuesta, la que permitió recoger la información de una forma más rápida y aplicada a todos simultáneamente.

##### 2.1.2 INSTRUMENTOS

**Para la primera Variable:** “Componente Intrapersonal” el instrumento usado es el “Cuestionario Intrapersonal”, adaptado del Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Abreviada de Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila, profesoras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, el mismo que se tuvo que adaptar debido a que en el caso del presente trabajo de investigación, no se consideraron los 5 componentes de la Inteligencia Emocional, sino solamente el Componente Intrapersonal.

El cuestionario está constituido por 33 ítems estructurados con la escala de Lickert. La calificación de cada ítem se hace con una escala de 1 a 4 puntos. El rango de calificación es de 33-132. Las categorías diagnósticas consideradas para el instrumento de componente intrapersonal están basadas en las puntuaciones directas; se toma como criterio que a mayor puntuación están más desarrolladas las habilidades del componente y a menor puntuación la interpretación es contraria. La escala de evaluación o baremo fue elaborada en relación a los valores percentilares encontrados en los resultados de la investigación (Ver Anexo 01).

#### BAREMO DE ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN COMPONENTE INTRAPERSONAL

ESCALA	Pautas de interpretación
Hasta 80	Necesita mejorarse
De 81 a 91	En promedio, adecuado
De 92 a 100	Bien desarrollada
Más de 100	Muy bien desarrollada

Fuente: elaboración propia - 2013

**Para la segunda Variable:** “Depresión”, el instrumento empleado es la Escala de Autoevaluación de Depresión de W.W. Zung para evaluar el nivel de depresión en pacientes diagnosticados con algún desorden depresivo.

El cuestionario está constituido por 20 ítems estructurados con la escala de Lickert. El rango de calificación es de 20-80.

Para la interpretación de los resultados, se tuvo en cuenta el siguiente baremo presentada por W.W. Zung. (Ver Anexo 02)

## BAREMO DE ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN DE LA DEPRESIÓN

Puntos de corte	
Menos de 50	Dentro de límites normales
50-59	Depresión leve moderada
60 – 69	Depresión moderada intensa
70 a más	Depresión intensa

Fuente: elaboración propia - 2013



**TABLA N° 04**

**ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO**

VARIABLE	INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO	ITEMS
Componente Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión emocional</li> <li>- Asertividad</li> <li>- Autoconcepto</li> <li>- Autorrealización</li> <li>- Independencia</li> </ul>	Encuesta	Cuestionario Componente Intrapersonal	1,2,3,4,5,6  7,8,9,10,11,12  13,14,15,16,17, 18,19,20,21  22,23,24,25,26, 27  28,29,30,31 32,33
Depresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afectivos persistentes</li> <li>- Equivalentes fisiológicos</li> <li>- Equivalentes psicológicos</li> </ul>	Encuesta	Test de Zung Escala de Autoevaluación de Depresión	1,3  2,4,5,6,7,8,9,10  11,12,13,14,15, 16,17,18,19,20

Fuente: Elaboración propia 2013

## 2.2 CAMPO DE VERIFICACIÓN

### 2.2.1 ÁMBITO GEOGRÁFICO

La investigación se desarrolló en la Ciudad de Arequipa, Distrito del Cercado, en el Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa.

### 2.2.2 UNIDAD DE ESTUDIO

Para la Investigación de campo, consideramos como unidad de estudio el Colegio Particular de los Sagrados Corazones, siendo el

universo cualitativo y el universo cuantitativo de 161 estudiantes de sexo femenino, correspondientes al primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria. Se realizó el muestreo No Probabilístico, de tipo intencional.

**TABLA N° 05****UNIDADES DE ESTUDIO**

<b>GRADO</b>	<b>MUESTRA</b>
PRIMERO	56
SEGUNDO	47
TERCERO	58
<b>TOTAL</b>	<b>161</b>

Fuente: Secretaría Académica 2013

**2.2.3 UBICACIÓN TEMPORAL**

La presente investigación es coyuntural y válida para el año 2013

**2.3 ESTRATEGIAS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para la recolección de datos se tuvo en cuenta lo siguiente:

1. Solicitud de carta de presentación a la Secretaría del Programa.
2. Solicitud presentada a la Institución Educativa pidiendo el permiso correspondiente para la ejecución de la investigación
3. Debido a que el Cuestionario del Componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional fue elaborado por la autora, se tuvo que proceder a su validación, la misma que se realizó en 2 modalidades:
  - el instrumento fue sometido a juicio de expertos, tres (03) psicólogos; quienes dieron su opinión, revisión y aprobación permitiendo realizar los ajustes necesarios. Una vez hechas las

correcciones, se redactó la versión definitiva.

- En la segunda modalidad, para corroborar el grado de confiabilidad del instrumento se aplicó una prueba piloto a 20 estudiantes elegidos al azar. El coeficiente de confiabilidad fue calculado a través del programa estadístico SPSS (Statistical package for the social sciences) versión 20 a fin de verificar si realmente este cumplía con los parámetros establecidos. Los resultados arrojados fueron los siguientes:

Coeficiente de fiabilidad:

Nº de Casos = 20

Nº de Items = 33

Alpha de cronbach = 0,9125

Por otro lado, también fue aprobada la aplicación de la escala de Autoevaluación de Depresión de Zung.

4. Coordinación con la Institución Educativa acerca de la fecha y horario de aplicación de los instrumentos.
5. Procesamiento de la información.

Para la contrastación de hipótesis se utilizó, como prueba de significación, el estadístico de correlación de Pearson y la prueba de independencia de Spearman, con un nivel de significancia del 5% (0.05), haciendo uso del software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1 DESCRIPCIÓN DEL TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

En el tratamiento estadístico de la información se utilizó la hoja de cálculo de Excel y luego se pasaron los datos al SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) el cual es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. A partir de ello, se elaboraron tablas de frecuencias de una o doble entrada, se calcularon medidas de tendencia central: promedio, mediana y moda; medidas de dispersión como varianza, desviación estándar y coeficiente de variación.

Cada uno de los cuadros y gráficos va acompañado de su correspondiente descripción e interpretación. Todo ello también sirvió para la prueba de hipótesis.

Los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos han sido procesados por medio de la estadística y analizados desde diferentes puntos de vista para así poder comprender mejor los valores encontrados. Estos se han trabajado tomando como base los

puntajes obtenidos del instrumento y considerando las dimensiones tanto en forma independiente o total para cada variable interviniente. El cálculo de las medidas de Tendencia Central, nos permiten observar la disposición que tienen dichos datos en cada variable de estudio. La Media aritmética, es la más utilizada para caracterizar a la variable con un solo valor, llamada también promedio. La Mediana es otra medida de tendencia central cuyo valor permite caracterizar a la mitad de los encuestados, en forma sucinta, respecto a una determinada variable. La Moda, es el valor más típico o más común observado en un conjunto de datos. No se afecta por la presencia de valores extremos y se obtiene con facilidad en un arreglo ordenado. Las medidas de dispersión permiten analizar desde un punto de vista de disgregación u homogeneidad que puedan tener dichos valores alcanzados alrededor de las medidas de tendencia central; y así poder interpretar en forma cuantitativa los resultados obtenidos. Las medidas de desviación utilizadas en el estudio son: la Varianza, la Desviación Standard, y el Coeficiente de Variación, que sirve para comparar la variabilidad de dos o más conjuntos de datos que se expresan en diferentes unidades de medida.

#### NOTACIÓN EMPLEADA :

$\bar{X}$  : Media Aritmética

Md : Mediana

Mo : Moda

$S^2$  : Varianza

S : Desviación Standard

C.V. : Coeficiente de Variación

Respecto a cada variable de estudio Componente intrapersonal y Depresión, haremos un análisis de sus indicadores a fin de rescatar las características que se presenta en cada una de ellas, es decir:

**VARIABLE DE ESTUDIO**

**Indicadores**

**COMPONENTE  
INTRAPERSONAL**

- Comprensión emocional
- Asertividad
- Autoconcepto
- Autorrealización
- Independencia

**DEPRESIÓN**

- Afectivos persistentes
- Equivalentes Fisiológicos
- Equivalentes Psicológicos

Para la interpretación de nuestros resultados, haremos uso de la escala de evaluación o baremos, de cada variable, elaborada para cada instrumento.

Seguidamente, mediremos el grado de relación entre ambas variables mediante el coeficiente  $r$  de Pearson, el que oscila entre  $-1 \leq r \leq +1$  y servirá para su interpretación.

Posteriormente haremos la prueba de hipótesis referida a estadísticos de contraste y correlaciones No paramétricas.

### 3.2 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA VARIABLE DE ESTUDIO: COMPONENTE INTRAPERSONAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

TABLA N° 06

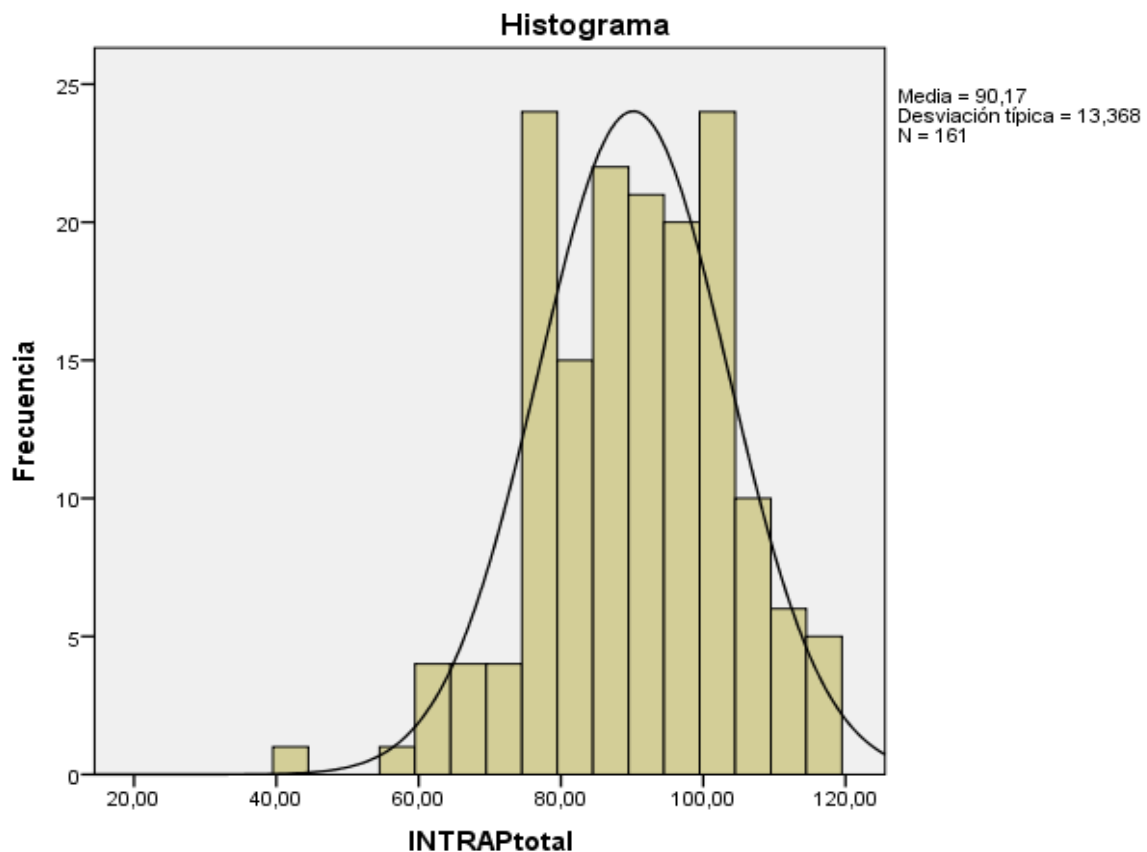
#### MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS 161 ESTUDIANTES EN LA VARIABLE COMPONENTE INTRAPERSONAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Medidas Estadísticas		Puntajes Alcanzados
Media		90,167
Mediana		91,000
Moda		91,000
Desv. típ.		13,368
Varianza		178,715
Asimetría		-0,365
Error típ. de asimetría		0,191
Curtosis		0,199
Error típ. de curtosis		0,380
Mínimo		42,000
Máximo		118,000
Percentiles	25	80,000
	50	91,000
	75	100,000

Fuente: elaboración propia - 2013

## GRÁFICO N° 02

### MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS 161 ESTUDIANTES EN LA VARIABLE COMPONENTE INTRAPERSONAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL



#### Descripción e Interpretación

La tabla 6 y gráfico 2 nos muestran los puntajes estadísticos alcanzados por los 161 estudiantes. Cabe recalcar que los puntajes podían oscilar entre un mínimo de 33 hasta un máximo de 132 y que los valores considerados dentro de rangos normales están por encima de 81. Tenemos que, en promedio se obtuvo 90,167 puntos. Además el 50% de los encuestados alcanzó puntajes por debajo de 91 puntos y los otros, por encima de ese valor. La moda es 91 puntos, valor alcanzado por la

mayoría. Los puntajes oscilan entre el mínimo que es 42 y el máximo 118 puntos, lo que produce, en general, una variación de 13,368 puntos, es decir hay una variación pequeña con respecto a la media, podemos concluir que los puntajes obtenidos son bastante homogéneos. Los percentiles calculados nos muestran los cortes donde los puntajes se ubican y definen la escala de interpretación.

En general, podemos apreciar, por los puntajes alcanzados, que las habilidades del componente intrapersonal se encuentran en un valor promedio bastante homogéneo en el grupo de estudio y considerado dentro de rangos considerados adecuados. El valor de asimetría negativa nos indica la inclinación de los datos según la gráfica de la curva normal mostrada.

**TABLA N° 07**

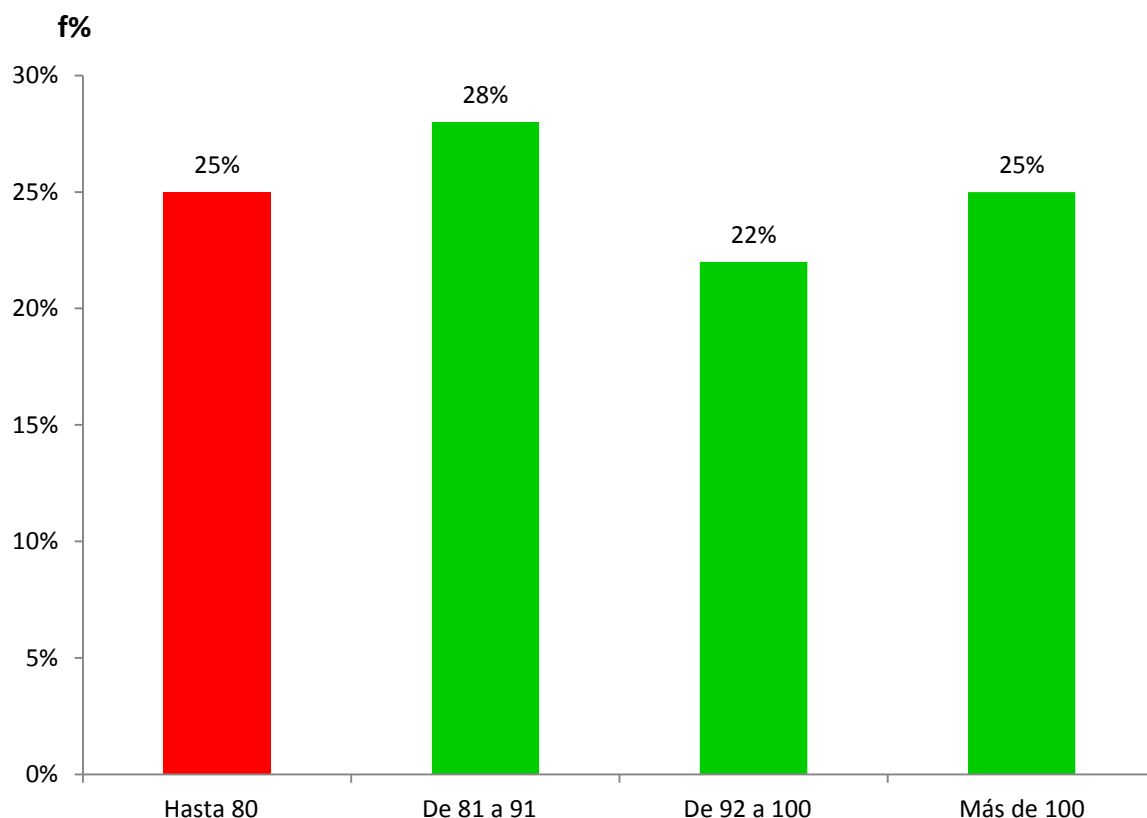
**PUNTAJES TOTALES ALCANZADOS POR LOS ESTUDIANTES EN  
LA VARIABLE COMPONENTE INTRAPERSONAL DE LA  
INTELIGENCIA EMOCIONAL**

<b>ESCALA</b>	<b>F</b>	<b>F%</b>	<b>Pautas de interpretación</b>
Hasta 80	41	25	Necesita mejorarse
De 81 a 91	44	28	En promedio, adecuado
De 92 a 100	35	22	Bien desarrollado
Más de 100	41	25	Muy bien desarrollado
<b>TOTAL</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>	

Fuente: elaboración propia - 2013

### GRÁFICO N° 03

#### PUNTAJES TOTALES ALCANZADOS EN LA VARIABLE COMPONENTE INTRAPERSONAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL



#### Descripción e Interpretación

La tabla 7 y gráfico 3 nos muestran la distribución de los puntajes en las diferentes categorías establecidas en el baremo. Se ha resaltado en rojo los grupos de estudiantes considerados “de riesgo”. En general, en los valores alcanzados en la variable de Componente Intrapersonal según la escala de Baremo, tenemos que el 28% se ubica entre 81 y 91 puntos, lo que corresponde a un promedio adecuado normal; también encontramos a estudiantes que alcanzan puntajes entre 92 y 100 puntos que corresponde al 22% de los encuestados, que presentan bien

desarrolladas dichas habilidades. Un 25% se encuentra en más de 100 puntos, categoría clasificada como muy bien desarrollada y finalmente observamos el mismo porcentaje en estudiantes que necesitan mejorar sus habilidades del componente intrapersonal en los cuales los puntajes fueron hasta 80 puntos.

Podemos apreciar que la mayoría de los estudiantes (75%) se ubican entre valores aceptables es decir con un adecuado desarrollo de las habilidades del componente intrapersonal, sin embargo una cuarta parte de ellos muestra deficiencia en el desarrollo de las habilidades del Componente Intrapersonal, a los que se les clasifica como los “que necesitan mejorar” dichas habilidades. Representarían el grupo de los que se deben someter a algún programa de desarrollo de las habilidades del Componente Intrapersonal.



### 3.3 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA VARIABLE DE ESTUDIO: DEPRESIÓN

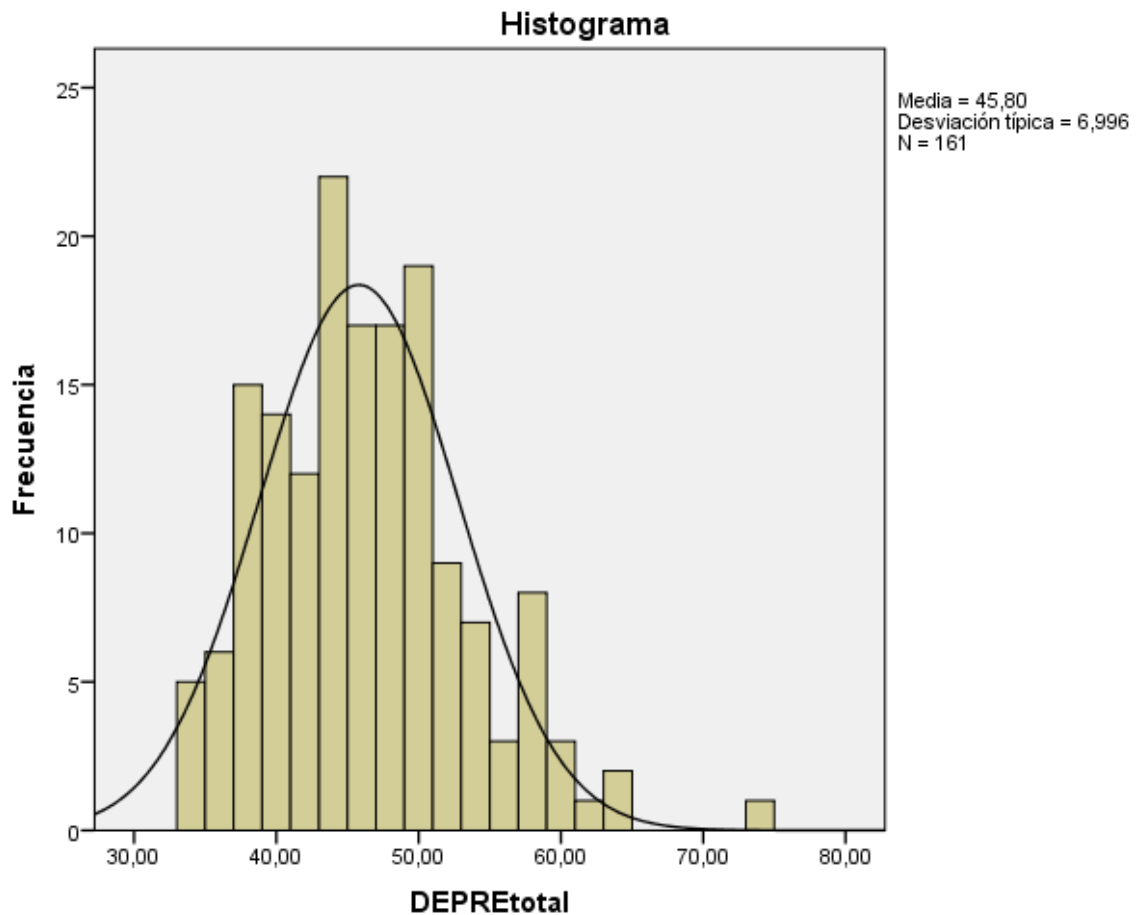
**TABLA N° 08**  
**MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS 161 ESTUDIANTES EN**  
**LA VARIABLE DEPRESIÓN**

Medidas Estadísticas		Puntajes Alcanzados
Media		45,795
Mediana		45,000
Moda		43,000
Desv. típ.		6,995
Varianza		48,939
Asimetría		0,690
Error típ. de asimetría		0,191
Curtosis		0,802
Error típ. de curtosis		0,380
Mínimo		34,000
Máximo		73,000
Percentiles	25	40,500
	50	45,000
	75	50,000

Fuente: elaboración propia - 2013

GRÁFICO N° 04

MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS 161 ESTUDIANTES EN  
LA VARIABLE DEPRESIÓN



**Descripción e Interpretación**

Observamos en la tabla 8 y gráfica 4 los puntajes estadísticos alcanzados por los 161 estudiantes en la variable Depresión. Cabe recalcar que los puntajes podían oscilar entre un mínimo de 20 hasta un máximo de 80 y que los valores considerados dentro de rangos normales están por debajo de 50. Así tenemos que los puntajes alcanzados oscilan entre 34 y 73 puntos como máximo. El puntaje promedio obtenido por los estudiantes es de 45,795 puntos; el 50% de ellos alcanzan valores por encima de 45 puntos y la otra mitad por debajo de este puntaje. El puntaje que obtiene

la mayoría es de 43 puntos; existe una desviación estándar de 6,995 puntos respecto al promedio alcanzado, lo que significa que hay poca dispersión de estos puntajes, en el grupo, pudiendo considerarse a este último como bastante homogéneo. El 25% superior logran 50 o más puntos, es decir valores considerados en los rangos de depresión de diferente intensidad.

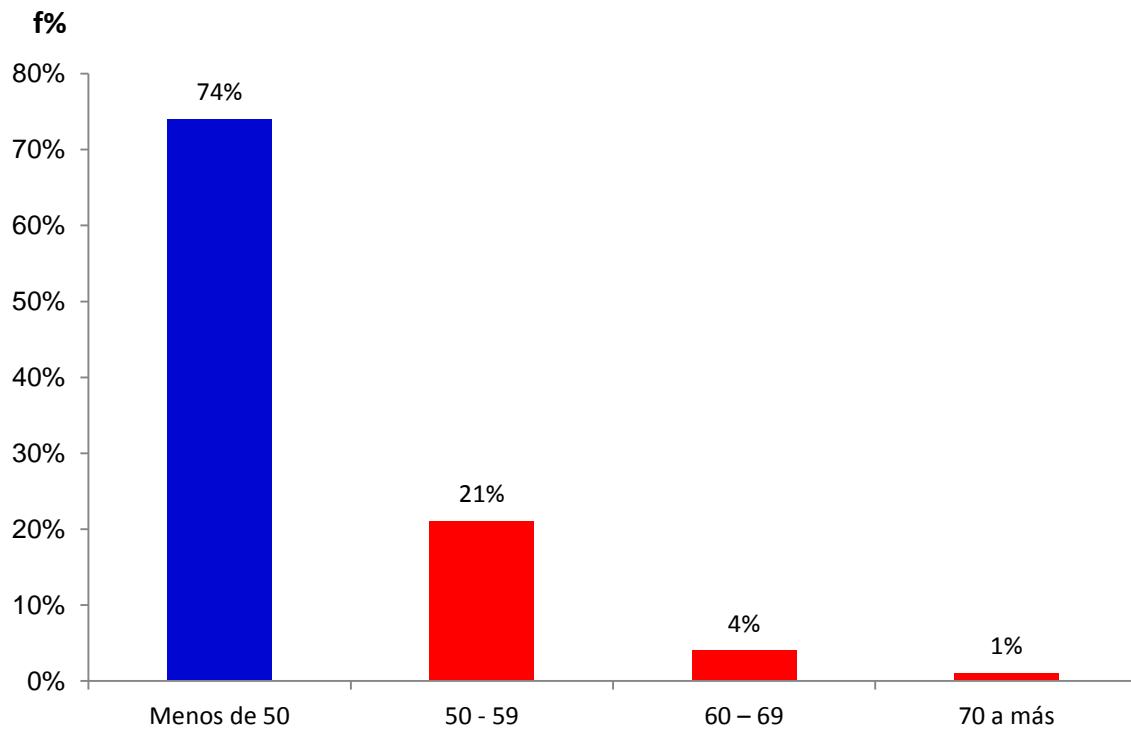
**TABLA N° 09**  
**PUNTAJES TOTALES ALCANZADOS POR LOS ESTUDIANTES EN**  
**LA VARIABLE DEPRESIÓN**

<b>ESCALA</b>	<b>F</b>	<b>F%</b>	<b>Pautas de interpretación</b>
Menos de 50	120	74	Dentro de límites normales
50-59	34	21	Depresión leve moderada
60 – 69	06	04	Depresión moderada intensa
70 a más	01	01	Depresión intensa
<b>TOTAL</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>	

Fuente: elaboración propia - 2013

GRÁFICO N° 05

**PUNTAJES TOTALES ALCANZADOS POR LOS ESTUDIANTES EN  
LA VARIABLE DEPRESIÓN**



**Descripción e Interpretación**

La tabla nos muestra la distribución de los puntajes alcanzados en la variable Depresión. En rojo se están reportando las categorías consideradas “de riesgo”. El 74% de los estudiantes tienen menos de 50 puntos; lo que significa que la mayoría de los encuestados se ubican dentro de los límites normales, no presentan el conjunto de síntomas propio de la depresión; el 21% de los estudiantes se ubican entre 50 y 59 puntos, dentro de la depresión considerada como leve - moderada, quienes de una u otra manera dan muestra de la aparición de algunos síntomas de depresión. Un 4% que equivale a 6 estudiantes se ubican entre 60 a 69 puntos con depresión moderada intensa y solo un estudiante obtiene más de 70 puntos, lo cual nos indicaría que podría

estar atravesando una depresión intensa.

En general podemos apreciar que la mayoría de los estudiantes encuestados (74%) alcanzan puntajes bastante bajos en esta variable, lo que nos muestra un grupo saludable. Sin embargo, un total de 26% de los estudiantes evidencia una sintomatología de leve a intensa en relación a la variable depresión, los mismos que deben contar con un acompañamiento o terapia para evitar una situación de riesgo. Cabe recalcar que el instrumento utilizado no nos indica resultados definitivos, el diagnóstico debe ser corroborado por un profesional especializado en este tema.

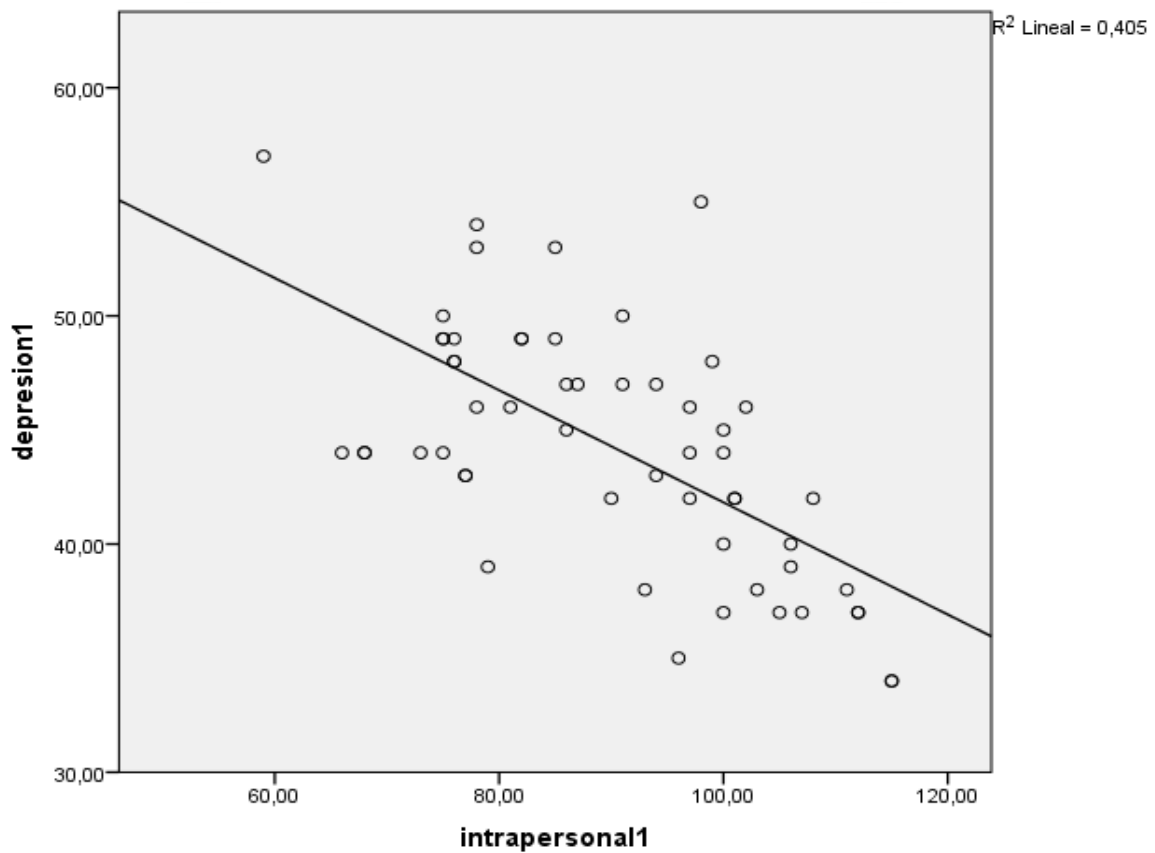


### 3.4 RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLE DE ESTUDIO: COMPONENTE INTRAPERSONAL Y DEPRESIÓN

#### 3.4.1 CORRELACIÓN LINEAL POR AÑO DE ESTUDIOS

GRÁFICO N° 06

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN: PRIMER AÑO



**TABLA N° 10**  
**GRADO DE CORRELACIÓN: PRIMER AÑO**

		<b>Intrapersonal1</b>	<b>Depresion1</b>
Intrapersonal1	Correlación de Pearson	1	-0,637**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	56	56
Depresion1	Correlación de Pearson	-0,637**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	<b>N</b>	<b>56</b>	<b>56</b>

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### **Descripción e Interpretación**

La gráfica y tablanos muestran la disposición de los puntajes alcanzados en las dos variables, es decir el Componente intrapersonal de la Inteligencia Emocional y la Depresión por cada estudiante de primer año. Ello nos indica la tendencia lineal negativa y el valor de correlación encontrado se muestra en la tabla el que equivale a 0,637 con signo negativo.

En general, con los 56 datos trabajados podemos decir que, existe correlación lineal inversa entre ambas variables, donde a mayor puntaje en la variable componente intrapersonal menor es el puntaje en la variable depresión. Además cabe resaltar que este es el grado en el cual el valor de correlación es el más bajo, lo que podría explicarse por el hecho de que se trata del grupo de estudiantes más jóvenes que aún no cuentan con la capacidad de identificar con claridad sus emociones y pensamientos.

GRÁFICO N° 07

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN: SEGUNDO AÑO

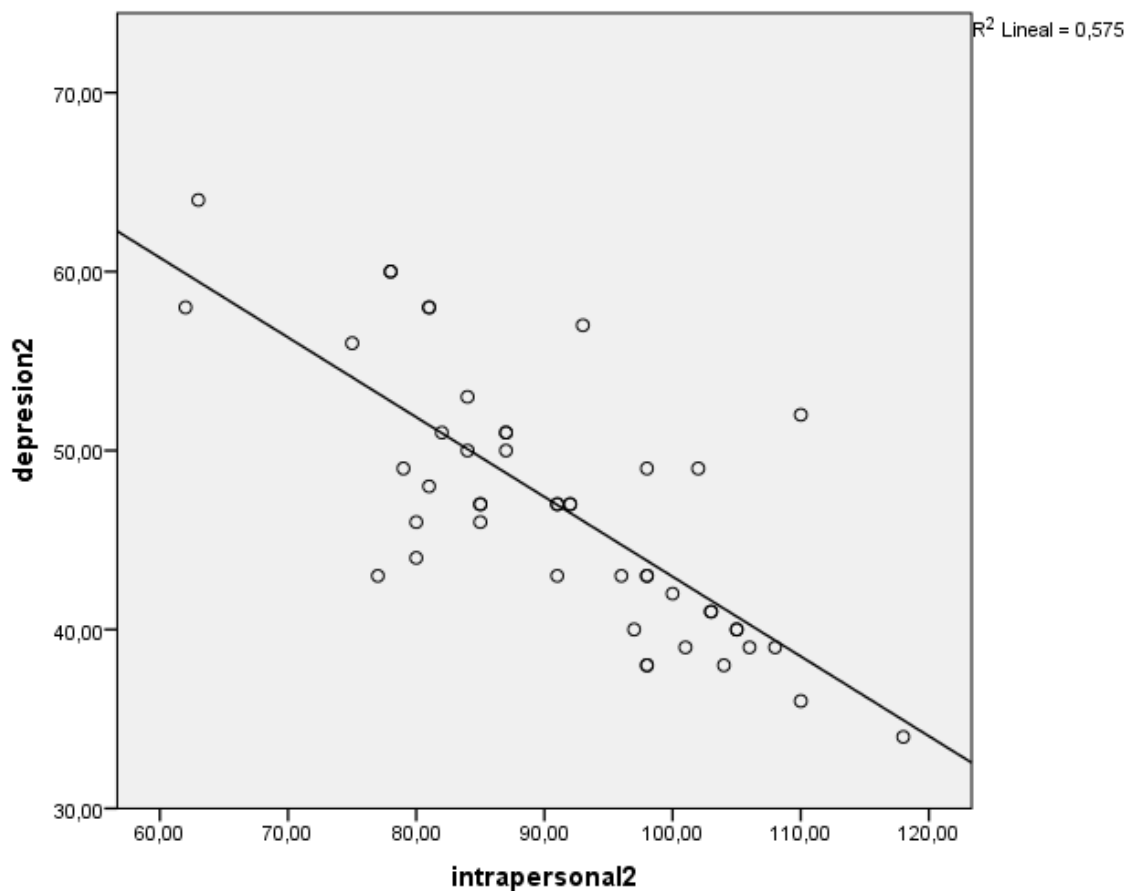


TABLA N° 11

GRADO DE CORRELACIÓN: SEGUNDO AÑO

		Intrapersonal2	Depresion2
Intrapersonal2	Correlación de Pearson	1	-0,758**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	47	47
Depresion2	Correlación de Pearson	-0,758**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	<b>N</b>	<b>47</b>	<b>47</b>

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### Descripción e Interpretación

La gráfica y tabla nos muestran la disposición de los puntajes alcanzados en las dos variables, es decir el Componente intrapersonal y la Depresión por cada estudiante de segundo año. Ello nos indica la tendencia lineal negativa alta y el valor de correlación encontrado se muestra en la tabla, el que equivale a 0,748 con signo negativo.

En general, con los 47 datos trabajados podemos decir que, existe correlación lineal inversa entre ambas variables, donde a mayor puntaje en la variable componente intrapersonal menor es el puntaje en la variable depresión, es decir que mientras más desarrolladas están las habilidades del componente intrapersonal, existe menor riesgo de presentar síntomas de depresión.

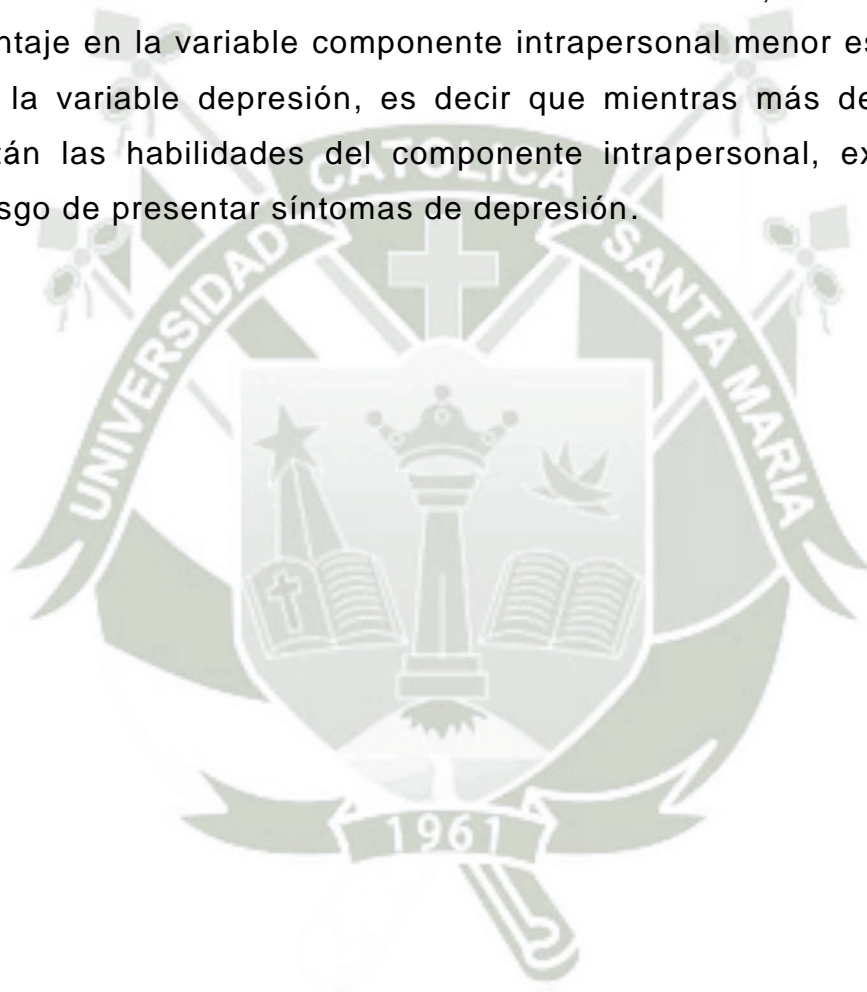


GRÁFICO N° 08

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN: TERCER AÑO

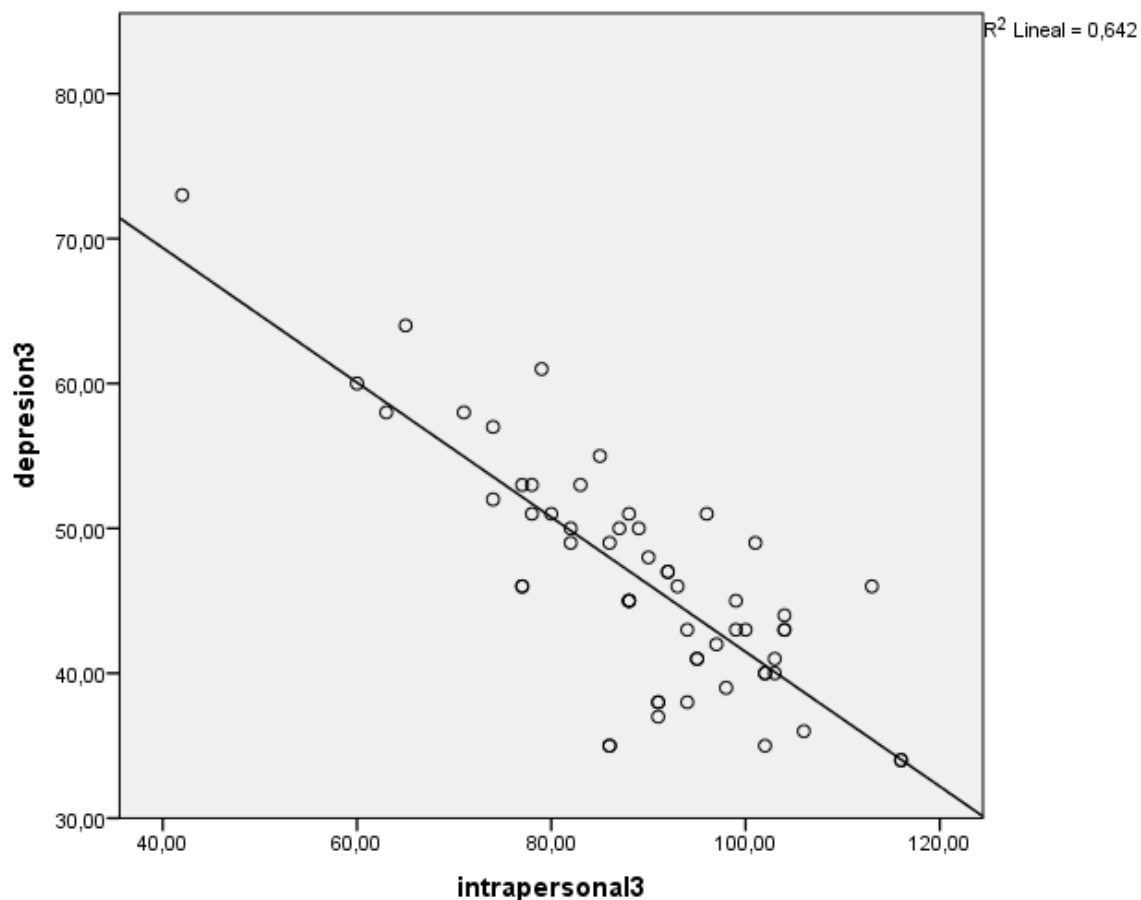


TABLA N° 12

GRADO DE CORRELACIÓN: TERCER AÑO

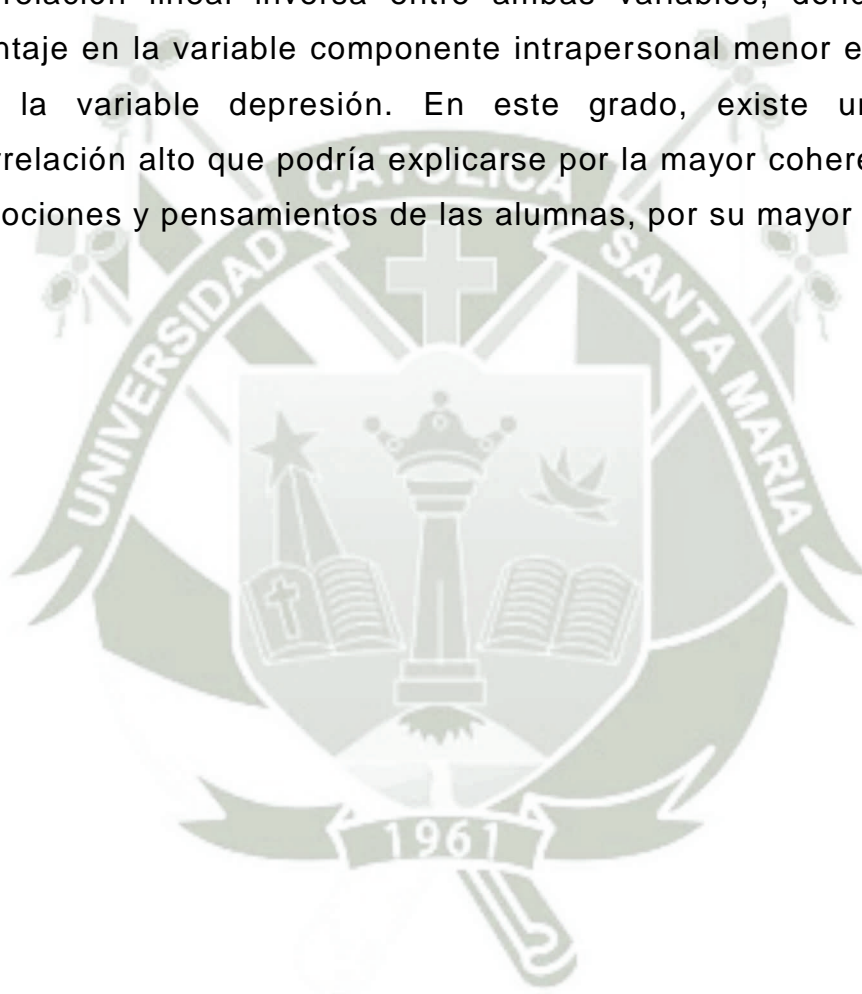
		Intrapersonal3	Depresion3
Intrapersonal3	Correlación de Pearson	1	-0,801**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	56	58
Depresion3	Correlación de Pearson	-0,801**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	<b>N</b>	<b>58</b>	<b>58</b>

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### Descripción e Interpretación

La gráfica y tabla nos muestran la disposición de los puntajes alcanzados en las dos variables, es decir el Componente intrapersonal y Depresión por cada estudiante de Tercer año. Ello nos indica la tendencia lineal negativa y el valor de correlación encontrado se muestra en la tabla el que equivale a 0,801 con signo negativo, es una correlación bastante alta.

En general, con los 58 datos trabajados podemos decir que, existe correlación lineal inversa entre ambas variables, donde a mayor puntaje en la variable componente intrapersonal menor es el puntaje en la variable depresión. En este grado, existe un valor de correlación alto que podría explicarse por la mayor coherencia en las emociones y pensamientos de las alumnas, por su mayor madurez.



### 3.4.2 CORRELACIÓN LINEAL DE PUNTAJES TOTALES

GRÁFICO N° 09

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN: PUNTAJES TOTALES

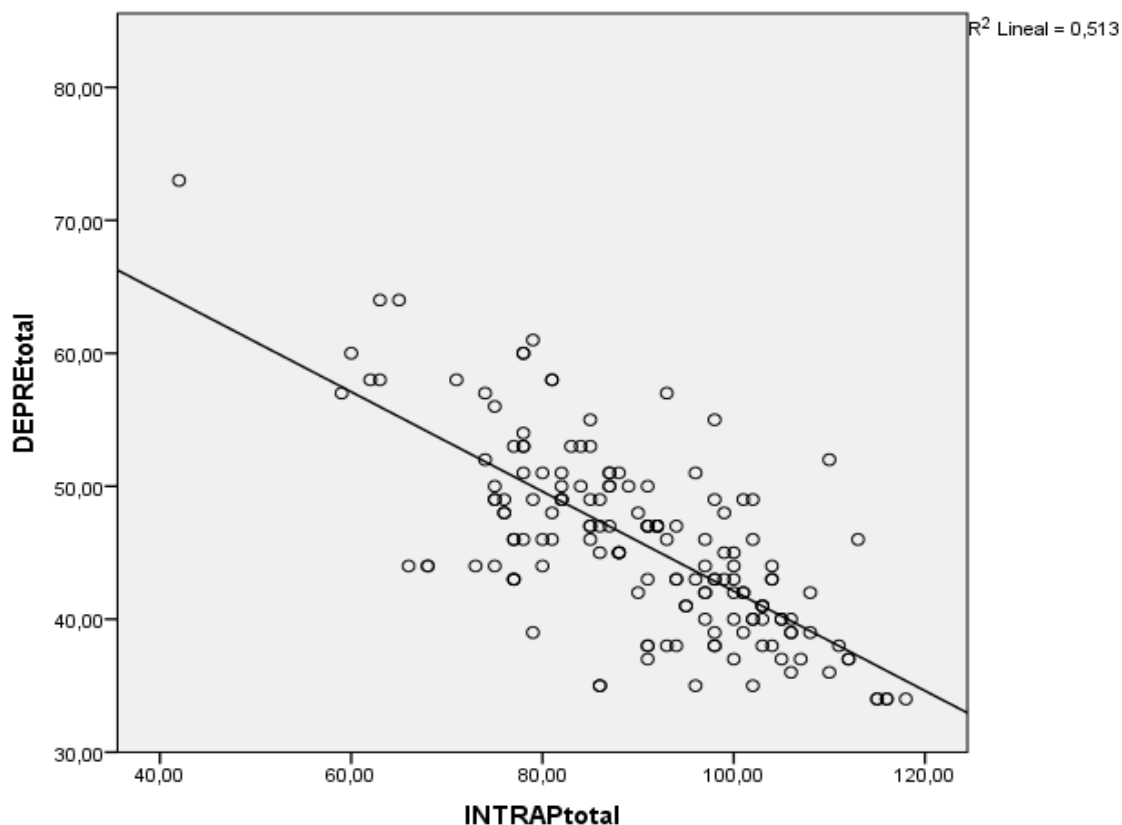


TABLA N° 13

GRADO DE CORRELACIÓN: PUNTAJES TOTALES

		INTRAPtotal	DEPREtotal
<b>INTRAPtotal</b>	Correlación de Pearson	1	-0,716**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	161	161
<b>DEPREtotal</b>	Correlación de Pearson	-0,716**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	<b>N</b>	<b>161</b>	<b>161</b>

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### Descripción e Interpretación

La gráfica nos muestra la disposición de los puntajes totales alcanzados en las dos variables, es decir el Componente intrapersonal y Depresión por todos los estudiantes de estudio. Ello nos indica la tendencia lineal negativa y el valor de correlación encontrado se muestra en la tabla el que equivale a 0,716 con signo negativo, es una correlación bastante alta.

En general, con los 161 datos trabajados podemos decir que, existe correlación lineal inversa entre ambas variables, donde a mayor puntaje en la variable componente intrapersonal menor es el puntaje en la variable depresión. Se ha podido observar también que los valores de correlación son más altos a medida que mayores son las estudiantes. Como ya se mencionó anteriormente podría explicarse por el hecho de que las alumnas mayores presentan también una mayor madurez emocional que les facilita el proceso de reconocimiento de sus emociones y pensamientos, permitiéndoles responder los cuestionarios con mayor exactitud.

### 3.5 PRUEBA DE HIPÓTESIS

Los resultados arribados nos llevan a corroborar nuestras hipótesis planteadas a partir de la relación que se dan entre las variables. Si bien es cierto, el valor del coeficiente de Pearson es alto, también se verifica que ambas variables son dependientes y los resultados mostrados en las tablas nos confirman la hipótesis de trabajo planteada.

**TABLA N° 14**  
**CORRELACIÓN NO PARAMÉTRICA RHO DE SPEARMAN**

		INTRAPtotal	DEPREtotal
<b>Rho de Spearman</b>	Coeficiente de correlación	1,000	-0,677**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	161	161
	Coeficiente de correlación	-0,677**	1,000
<b>DEPREtotal</b>	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	161	161

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Vemos que tanto el Coeficiente de Correlación Paramétrico (Pearson) como el No Paramétrico (Rho de Spearman) son valores negativos y más próximos a la unidad que alcero,  $-0,716$  y  $-0,677$  respectivamente; y ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con  $p < 0,001$ , por lo que podemos concluir que “ambas variables están asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación muestra una correlación moderada y directa”.

Estos resultados nos prueban la hipótesis que existe relación

inversasignificativa entre las habilidades del componente Intrapersonal, de la Inteligencia Emocional y la Depresión en los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa – 2013.



## CONCLUSIONES

- PRIMERA:** La mayoría de estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa-2013se encuentra ubicada dentro de rangos normales en cuanto al desarrollo de las habilidades del componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional.
- SEGUNDA:** En lo que se refiere a la variable depresión, la mayoría de estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa-2013, no presenta sintomatología depresiva, encontrándose dentro de los límites normales.
- TERCERA:** Existe relación inversa estadísticamente significativa entre las habilidades del componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional y el grado de Depresión en los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria del Colegio Particular de los Sagrados Corazones, Arequipa-2013.

## SUGERENCIAS

1. Se sugiere implementar programas de incremento del desarrollo de la inteligencia emocional, en todas sus dimensiones, especialmente el Componente Intrapersonal, en los estudiantes, a fin de elevar su autoestima, seguridad, autorrealización, conocimiento emocional de sí mismo y optimismo. Presentamos en este trabajo un programa relacionado con el tema de desarrollo de la inteligencia intrapersonal (Ver Anexo03)
2. Sugerimos a los Departamentos Psicológicos realizar evaluaciones periódicas, en el componente intrapersonal, a todos los estudiantes, a fin de prevenir posibles cuadros de depresión.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abanto, Z (2000) Inventario de Cociente Emocional de Bar – On, Grafimag S.R.L. Lima.
- Aguado, M. (2006) Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV-TR). Barcelona: Masson.
- Arista, G. (1974) Psicología de la motivación. Talleres de Gráfica Cavor. Lima.
- BAR-ON, R. 2000. Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass, págs. 363-88.
- Bartel, R (2006). Pedro un niño diferente. La inteligencia Emocional.
- Cardenal, V. (1999) El autoconcepto y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Málaga, España. ALJIBE.
- Catret, A (2001). ¿Emocionalmente inteligentes? Una dimensión de la personalidad humana. Segunda edición. Madrid
- Casullo, M. (1998). Adolescentes en riesgo: Identificación y orientación psicológica. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Clore, G. L. Y Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, always or never?. En: Lane, R. y Nadel, L.(eds). Cognitive neuroscience of emotion. Nueva York: Oxford University Press, págs. 24-61.
- Conger, J. (1980). Adolescencia: generación presionada. México: Harper&Row Latinoamericana, S.A. de C.V.
- Cortes, J., Barragán, C & Vazquez, M. (2002). Perfil de Inteligencia Emocional: Construcción, validez y confiabilidad. Salud Mental.

- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. México, D.F.
- Chávez, N. (1994). Introducción a la Investigación Educativa. Caracas. Editorial Grafica, C.A.
- Del Barrio, M. (2005). Trastornos depresivos. En Gonzáles, R. (coord.). Psicopatología del niño y del adolescente (pp. 229-262). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N &Fernandez – Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional. Métodos de evaluación en el aula. Revista Iberoamericana en Educación.
- Extremera, N &Fernández – Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado. Evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga, España.
- Gardner, H (1993) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. España. Paidós.
- Goleman, D. (1995). La Inteligencia Emocional. Madrid, kairós
- Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la Institución. Editorial Vergara. Buenos Aires.
- Hernández, Fernández y Baptista. (1994). Metodología de la Investigación. México. Editorial Mc. Graw Hill
- Lara, M., Acevedo, M. y López, E. (1998). La investigación aplicada a la educación para la salud:el caso de la depresión en las mujeres. Psicología y Salud, **12**, Nueva Época, julio-diciembre,55-66.
- Mayer, J &Salovey, P (1997) Whatisemotionalintelligence? En Mestre, J. &Fernandez – Berrocal, P. Manual de Inteligencia emocional. Madrid Pirámide.
- Mariño, M., Medina-Mora, M., Chaparro, J. y González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad yestructura factorial del CES-D en una muestra de adolescentes mexicanos. RevistaMexicana de Psicología, **10**, 2, 141-

145.

- Martín, M. (1989). Depresión y autoestima. En A. Ledesma y L. Melero Estudios sobrelas depresiones. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mc.Guigan, F. (1996). Psicología Experimental. México. Editorial Mc. Graw Hill
- Mestre, J. &Fernandez – Berrocal, P. (1997) Manual de Inteligencia emocional. Madrid Pirámide Lawrence, S La inteligencia emocional de los niños. Editorial Grupo Zeta. Argentina.
- Musacchio, A. (1992). Drogadicción. Argentina: Paidós
- Obando, R (2012). Sintomatología depresiva y afrontamiento en adolescentes escolares de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Lima Perú.
- Ramírez,R (2009) Adaptación del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs en escolares de la Ciudad de Cajamarca. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Roberts, R. D.; Zeidner, M. Y Matthews, G. (2001).Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotions*.Sept., vol. 1, N° 3, págs.196-231.
- Salovey, P. Y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*.New York, vol. 9, N° 3, págs.185-211.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. New York, Jan., N° 140, págs. 227-35.
- Villanova, J. & Clemente, A (2005). La inteligencia emocional en adolescentes. *Psicología y educación*. Valladolid.

### Información de internet

Rock, W. (1998).The 90% Factor EQ and the New Workplace.Inforamp.  
(Revista en línea). Disponible: [http:// www.inforamp.net/mrock](http://www.inforamp.net/mrock).  
(Recuperado: 2014, enero12).

[www. Inteligencia emocional.org/ie\\_en\\_laeducacion/efectos  
motivacionalesdelasemociones.htm](http://www.Inteligenciaemocional.org/ie_en_laeducacion/efectosmotivacionalesdelasemociones.htm).(Recuperado: 2013, diciembre 3).

[www. Unne.edu.ar/cyt/2012/educación.html](http://www.Unne.edu.ar/cyt/2012/educación.html).(Recuperado: 2013,  
noviembre 12).



# ANEXOS



**ANEXO 01****Cuestionario relativo al componente intrapersonal de la Inteligencia Emocional.****VARIABLE: Componente Intrapersonal****A. Características Generales**

- Nombre: Cuestionario “Componente intrapersonal”
- Administración: Individual
- Duración: 10 a 20 minutos aproximadamente
- Aplicación : Estudiantes de 12 a 15 años
- Significación: Nivel alcanzado en las habilidades del componente intrapersonal en la inteligencia emocional, con relación a las dimensiones de Comprensión emocional de sí mismo, Asertividad, Autoconcepto, Autorrealización, Independencia

**B. Descripción**

El cuestionario ha sido elaborado por la autora, está constituido por 33 ítems estructurados con la escala de Lickert, de cuatro categorías de respuestas y con un rango del 1 al 4, clasificada con las siguientes denominaciones: Muy rara vez, Rara vez, A menudo y Muy a menudo. El instrumento de recolección de datos está formado por proposiciones afirmativas y negativas.

**C. Administración**

La prueba fue aplicada de forma individual. Para la aplicación de la prueba, se pide a los participantes que escriban sus datos personales y luego el evaluador debe leer las instrucciones en voz alta, poniendo especial atención en que los estudiantes atiendan y comprendan las instrucciones. Sólo se necesita la hoja de encuesta, un lápiz y un borrador. La aplicación dura entre 10 y 20 minutos.

#### **D. Validación del instrumento**

Según Hernández y otros (2003) la validez se refiere al grado en que el instrumento mide la variable realmente (p.118). Para su validación, el instrumento fue sometido a juicio de expertos, tres (03) psicólogos; quienes dieron su opinión, revisión y aprobación permitiendo realizar los ajustes necesarios. Una vez hecha las correcciones necesarias se redactó la versión definitiva y se aplicó a los sujetos de estudio.

#### **E. Confiabilidad de Instrumento**

Según Hernández (2003), la confiabilidad se refiere, "al grado en que la aplicación del instrumento, repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados". (Pág. 242)

En lo que respecta al grado de confiabilidad del instrumento se aplicó una prueba piloto a 20 estudiantes elegidos al azar. El coeficiente de confiabilidad fue calculado a través del programa estadístico SPSS (Statisticalpackageforthe social sciences) versión 20 a fin de verificar si realmente este cumplía con los parámetros establecidos. Los resultados arrojados fueron los siguientes:

Coeficiente de fiabilidad:

Nº de Casos = 20                      Nº de Items = 33

Alpha de cronbach = 0,9125

#### **F. Criterios de calificación**

Las categorías diagnósticas consideradas para el instrumento de componente intrapersonal están basadas en las puntuaciones directas; se toma como criterio que a mayor puntuación están más desarrolladas las habilidades del componente y a menor puntuación la interpretación es contraria.

## G. Evaluación

La escala de evaluación o baremo fue elaborada en relación a los valores percentilares encontrados en los resultados de la investigación

### BAREMO DE ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN COMPONENTE INTRAPERSONAL

ESCALA	Pautas de interpretación
Hasta 80	Necesita mejorarse
De 81 a 91	En promedio, adecuado
De 92 a 100	Bien desarrollado
Más de 100	Muy bien desarrollado

Fuente: elaboración propia - 2012



## CUESTIONARIO

Nº de Orden \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Año de Estudios: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

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

**Muy rara vez**

**Rara vez**

**A menudo**

**Muy a menudo**

Marque con una equis (x) el número que mejor exprese lo que 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 equis sobre el recuadro que corresponda a tu respuesta. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz una **EQUIS** en la respuesta de cada oración

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Me es fácil llegar a querer a una persona				
2	Cuando lastiman mis sentimientos me es fácil recuperarme				
3	Los sentimientos de mis seres queridos son tan fuertes como lo que yo siento por ellos.				
4	Me es fácil poder controlar mi cólera				
5	Reconozco fácilmente cuando estoy triste				
6	Es fácil que las personas reconozcan lo que siento en el momento				
7	Cuando alguien dice algo con lo que no estás de acuerdo, te pone nerviosa exponer tu propia opinión				
8	Cuando haces algo que crees que no les gusta a los demás sientes miedo o vergüenza de lo que piensan de ti				
9	Me disgusta que me critiquen				
10	Me esfuerzo en evitar ofender los sentimientos de las demás personas aun cuando me hayan molestado				
11	He evitado hacer preguntas por miedo a aparecer tonta				
12	Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, trato de hablar con esa persona cuanto antes para dejar las cosas claras.				
13	Considero que siempre hago lo correcto				
14	Puedo tomar decisiones fácilmente				
15	Entiendo la razón de mi enojo				
16	Las demás personas me consideran simpático				
17	Reconozco y asumo mis defectos con facilidad				
18	Me gusta como soy				
19	Me siento orgulloso de mi trabajo en la escuela				
20	Hay muchas cosas de mí que me gustaría cambiar.				
21	Por mi forma de actuar soy un ejemplo para los demás				
22	Cumples tus metas				
23	Te das fácilmente por vencida				
24	Cuando las cosas se ponen difíciles, luchas por conseguir lo que quieres.				
25	Estas satisfecho con la vida que tienes actualmente				

26	Tienes actividades que te entusiasma hacerlas y te hacen sentir bien				
27	Eres feliz en el colegio				
28	Necesitas que alguien te haga ver tus errores para aceptarlos.				
29	Cuando sabes que has cometido algún error te disculpas.				
30	Necesitas a alguien que te guíe.				
31	Me siento segura de lo que hago				
32	Los demás te ven como una persona decidida				
33	Muchas veces no sabes que hacer o cómo actuar				



## ANEXO 02

### Escala de autoevaluación para la depresión de Zung

#### VARIABLE: Depresión

##### A. Características Generales

- Nombre: Cuestionario “Escala de Autoevaluación de Depresión”
- Administración: Individual
- Duración: 5 a 10 minutos aproximadamente
- Aplicación : Estudiantes de 12 a 15 años
- Significación: Nivel de Depresión, con relación a las dimensiones Afectivos persistentes, Equivalentes fisiológicos y equivalentes psicológicos.

##### B. Descripción

La escala fue diseñada por W.W.Zung para evaluar el nivel de depresión en pacientes diagnosticados con algún desorden depresivo.

La escala de autoevaluación para la depresión de Zung es una encuesta corta que se auto administra para valorar que tan deprimido se encuentra un paciente. Hay 20 asuntos en la escala que indican las 4 características más comunes de la depresión: el efecto dominante, los equivalentes fisiológicos, otras perturbaciones, y las actividades psicomotoras.

Hay diez preguntas elaboradas de forma positiva, y otras diez de forma negativa.

##### C Administración

La prueba fue aplicada de forma individual. Para la aplicación de la prueba, se pide a los participantes que escriban sus datos personales y luego el evaluador debe leer las instrucciones en voz alta, poniendo especial atención en que los

estudiantes atiendan y comprendan las instrucciones. Sólo se necesita la hoja de respuestas, un lápiz y un borrador. La aplicación dura entre 5 y 10 minutos.

#### **D. Validación del instrumento**

La escala de depresión de Zung ha sido utilizada con excelentes resultados para evaluar y predecir estados de depresión en diferentes sectores de la población y respecto de diferentes problemas de salud (Agrell&Dehlin, 1989; Hidaka& cols., 2006; Huang, Spiga&Koo, 2005; Takeida, Nishi&Miyake, 1999), y en años recientes se han empezado a probar sus propiedades psicométricas en países como Colombia. El instrumento se adecuó fácilmente al contexto en el que se trabajó.

#### **E. Confiabilidad de Instrumento**

En lo que respecta al grado de confiabilidad del instrumento este ya fue trabajado en estudios anteriores por Psicólogas de la institución educativa desde el año 2010.

#### **F. Criterios de calificación**

La calificación de cada ítem se hace con una escala de 1 a 4 puntos, consta de 20 preguntas que exploran síntomas relacionados con episodios depresivos en el transcurso de las dos últimas semanas (estado de ánimo y síntomas cognoscitivos y somáticos).

Cada pregunta tiene cuatro opciones de respuesta que van de 1 (muy pocas veces) a 4 (la mayoría de las veces); El rango de calificación es de 20-80.

#### **G. Evaluación**

Para la interpretación de los resultados, se tuvo en cuenta el siguiente baremo presentada por W.W. Zung.

### BAREMO DE ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN DE LA DEPRESIÓN

Puntos de corte	
Menos de 50	Dentro de límites normales
50-59	Depresión leve moderada
60 – 69	Depresión moderada intensa
70 a más	Depresión intensa

No obstante que la escala de depresión de Zung no asegura por sí sola el diagnóstico de depresión, tiene la ventaja de que permite identificar el nivel de sintomatología de depresión que experimentan las personas en un momento de la interacción y que, por tanto, puede aportar información clínica valiosa, particularmente en personas que viven con alguna enfermedad crónica (Passik & cols., 2000).

## CUESTIONARIO

Nº de Orden \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Año de Estudios: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

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

**Muy pocas veces**  
**Algunas veces**  
**Muchas veces**  
**Siempre**

Marque con una equis (x) el número que mejor exprese lo que 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 **EQUIS** sobre el recuadro que corresponda a tu respuesta.

		Muy pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Me siento triste y decaído	1	2	3	4
2	Por las mañanas me siento mejor que por las tardes	4	3	2	1
3	Tengo ganas de llorar y a veces lloro	1	2	3	4
4	Me cuesta mucho dormir en la noche	1	2	3	4
5	Tengo apetito igual que antes	4	3	2	1
6	Siento atracción por el sexo opuesto	4	3	2	1
7	Creo que estoy adelgazando	1	2	3	4
8	Estoy estreñida	4	3	2	1
9	El corazón me late más rápido que antes	1	2	3	4
10	Me canso por cualquier cosa	1	2	3	4
11	Mi mente está tan despejada como antes	4	3	2	1
12	Hago las cosas con la misma facilidad que antes	4	3	2	1
13	Me siento agitada e intranquila y no puedo estar quieta	1	2	3	4
14	Tengo esperanza y confío en el futuro	4	3	2	1
15	Me siento más irritable que antes	1	2	3	4
16	Encuentro fácil tomar decisiones	1	2	3	4
17	Me creo útil y necesaria para la gente	4	3	2	1
18	Encuentro agradable vivir	4	3	2	1
19	Creo que sería mejor para los demás si me muriera	1	2	3	4
20	Me gustan las mismas cosas que antes	4	3	2	1

ANEXO 03

**PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL  
DESARROLLANDO MÍ INTELIGENCIA  
INTRAPERSONAL**



## CONTENIDO

El programa de Inteligencia Emocional está constituido por un conjunto de competencias emocionales que se debe desarrollar mediante el aprendizaje de conceptos, pensamientos y estrategias sobre las emociones y las actitudes que se producen en la convivencia diaria. El programa ayudará a desarrollar la Inteligencia Emocional para que seamos capaces de darnos cuenta de las emociones y sentimientos propios, de saber valorarnos y expresarnos adecuadamente y que los podamos regular para mejorar el autoconcepto, autoestima y las relaciones interpersonales, mejorando de este modo la convivencia escolar y familiar.

Este programa está conformado por 20 sesiones de 40 minutos, que serán trabajados en la hora de tutoría, las mismas que fueron elaboradas en coordinación con el departamento psicológico del Colegio de los Sagrados Corazones conformado por las Sras. Psicólogas Jenny Peña e Iris Cainero.

### OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los objetivos son los siguientes:

#### 1. Lograr una autoconciencia emocional:

- Haciendo un adecuado reconocimiento e identificación de las emociones que vivimos.
- Comprendiendo mejor las causas que la producen.
- Reconociendo las diferencias sobre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace.

#### 2. Conseguir un adecuado control de las emociones.

- Con mayor tolerancia a la frustración
- Con un mejor manejo de las emociones negativas: estrés, ansiedad, ira, tristeza, etc.
- Eliminando las emociones negativas destructivas: afán de vergüenza, los celos, la envidia...

- Expresando el enfado y otras emociones negativas de una manera adecuada y socialmente correcta.
- Experimentando sentimientos más favorables hacia uno mismo.

### 3. Mejorar e incrementar nuestra autoestima

- Logrando un adecuado autoconocimiento de nosotros mismos
- Mejorando algunos aspectos negativos.



## SESION 1

### **OBJETIVO:**

- Establecer un clima de confianza

### **PROCEDIMIENTO:**

- Se inicia la sesión con una dinámica de integración grupal en el aula:

### **CANASTA REVUELTA:**

El animador invita a los presentes a sentarse formado un círculo con sillas, el número de sillas debe ser una menos con respecto al número de integrantes; designa a cada uno con el nombre de la fruta. Estos nombres los repite varias veces, asignando a la misma fruta a varias personas.

Enseguida explica la forma de realizar el ejercicio: el animador empieza a relatar una historia (inventada); cada vez que se dice el nombre de una fruta, las personas que han recibido ese nombre cambian de asiento (el que al iniciar el juego se quedó de pie intenta sentarse), pero si en el relato aparece la palabra "canasta", todos cambian de asiento. La persona que en cada cambio queda de pie se presenta. La dinámica se realiza varias veces, hasta que todos se hayan presentado.

- Posteriormente se hablará acerca de las emociones. Se leerá el siguiente texto:

*La emoción es un estado de alteración física y psicológica de nuestro cuerpo. Se produce como consecuencia de la manera en que vemos las cosas que nos ocurren. Las emociones pueden ser positivas y negativas. Son positivas las que nos proporcionan un gran bienestar y seguridad. La alegría, la tranquilidad, la felicidad, el optimismo, son ejemplos de emociones positivas, y con ellas nos encontramos muy bien y muy a gusto. Sin embargo, otras emociones son negativas porque alteran el funcionamiento de nuestro cuerpo y de nuestra mente, como, por ejemplo la ansiedad (ponerse nervioso), el miedo, la ira la envidia, etc.*

*Las emociones que vivimos dependen del significado que le damos a lo que ocurre. Cuando sentimos una gran necesidad emocional nos dirigimos a aquellas personas (amigos o compañeros) que sabemos que nos pueden ayudar porque nos escuchan y nos comprenden. Aprender a conocer adecuadamente las emociones nuestras es lo que trabajaremos a lo largo de estas sesiones.*

- Una vez terminada la lectura se preguntará a las alumnas lo que piensan al respecto.

- Se conversará de algunas vivencias que han tenido y las emociones que manifestaron en el momento.

## **SESION 2**

### **OBJETIVO:**

- Identificar las emociones que vivimos día a día

### **PROCEDIMIENTO:**

- Se iniciará la sesión con una dinámica:

### **PARTES DEL CUERPO**

El animador invita a formar dos círculos (uno dentro del otro) con igual número de personas y pide que se miren frente a frente. Es recomendable tener una música de fondo.

Pide que se presenten con la mano y digan su nombre, qué hace, qué le gusta y qué no le gusta.

Inmediatamente el animador da la señal para que se rueden los círculos cada uno en sentido contrario, de tal forma que le toque otra persona enfrente.

El animador pide que se saluden dándose un abrazo y hacen a la otra persona las mismas preguntas que formularon antes, después vuelven a girar de nuevo y esta vez se saludan con los pies, posteriormente con los codos, los hombros, etc.

- Se les pregunta a los alumnos lo conversado anteriormente (qué son las emociones), posteriormente se les pregunta la diferencia entre emociones, sentimientos y estados de ánimo.
- Se les invita a reunirse en grupo para poder establecer estas diferencias.
- Finalmente con los alumnos se llega a una conclusión sobre cada uno de estos conceptos. Se realiza un listado de todas las emociones que llegamos a sentir: tristeza, enojo, alegría, cólera, sorpresa, ira, asco, etc.
- Se les indica a los alumnos que traigan revistas para la próxima sesión

### SESION 3

#### **OBJETIVO:**

- Identificar y reconocer las emociones que vivimos día a día

#### **PROCEDIMIENTO:**

- Se les pide a los alumnos que corten de las revistas que han traído, las emociones (rostros) y que los peguen en los papelotes que se les dará.
- Posteriormente mencionarán cada emoción.
- Se les entrega a los alumnos (individualmente) una hoja donde ellos puedan manifestar la emoción (timidez, celos, susto, tristeza, tranquilidad, confiada, etc.) que sienten en determinadas ocasiones. Por ejemplo:

#### Timidez:

- Cuando me presentan a un chico que me gusta y me quedo sin saber qué hacer ni que decir.
- También cuando: .....



FICHA 01

# A veces me siento

**TIMIDA:**

- Cuando me presentan a un chico que me gusta y me quedo sin saber qué hacer ni que decir.

• También cuando: .....

.....  
.....  
.....  
.....

**CELOSA:**

- Cuando veo que le hacen más caso a mi amiga que a mí.

• También cuando: .....

.....  
.....  
.....  
.....

**ASUSTADA:**

- Cuando en alguna ocasión, he presenciado una pelea entre compañeros.

• También cuando: .....

.....  
.....  
.....  
.....

**DEPRIMIDA:**

- Cuando todo me sale mal: estudio y no apruebo, no me dejan participar en alguna cosa, he perdido algo, he discutido con alguien...

• También cuando: .....

.....  
.....  
.....  
.....

**CONFIADA:**

Cuando he estudiado mucho para un examen. Y cuando he de hacer una obra de teatro y he ensayado bastante. Todos lo harán bien.

- También cuando: .....
- .....  
.....  
.....  
.....

**ASOMBRADA:**

- Cuando veo a alguien que reacciona violentamente por cualquier pequeña tontería.
  - También cuando: .....
- .....  
.....  
.....  
.....

**COMODA:**

- Cuando estoy hablando con mis amigos sobre un tema en el que yo estoy muy concentrada y que me gusta.
  - También cuando: .....
- .....  
.....  
.....  
.....

## SESION 4

### **OBJETIVO:**

- Reconocer e identificar las emociones que sentimos día a día.
- Comprender mejor las causas que producen la emoción.

### **PROCEDIMIENTO:**

- Se inicia la sesión con la presentación de un video que dura aprox. 20 minutos
- Se forman grupos de 6 personas y se les pide que reconozcan las emociones de cada uno de los actores. Posteriormente se realiza la siguiente pregunta para que sea resuelta en cada grupo. ¿Por qué es importante expresar nuestras emociones?
- Finalmente se realiza una retroalimentación sobre la importancia de expresar las emociones

## SESION 5

### **OBJETIVO:**

- Hacer un adecuado reconocimiento e identificación de las emociones que vivimos.
- Reconocer las diferencias sobre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace.

### **PROCEDIMIENTO:**

- Se inicia la sesión con una dinámica:

Beto se ha muerto, se solicita cuatro voluntarios y se les pide que digan la oración “Beto se ha muerto” con diferentes emociones: alegría, tristeza, cólera, y aburrimiento.

- Se les habla sobre la importancia de mostrar nuestras emociones de acuerdo a la situación vivida.
- Se les entrega a los alumnos una ficha con diferentes situaciones para que escriban la emoción que sienten con cada situación.

FICHA 02

**Las emociones que vivimos dependen del significado que le demos a los acontecimientos**

Escribe la emoción que se vive en cada oración:

- Ya sabía yo que lo pondría difícil. Es un profe muy duro y no hay derecho a que eso ocurra. ....
- No pasa nada, procurare estudiar para la recuperación.....
- Esto es un desastre total. Lo que me van a decir en casa por la suspensión.....  
.....
- No valgo nada, soy un desastre, no pienso seguir estudiando.....
- ¡Vaya examen! No importa, averiguare mis errores y lo estudiare mejor para la recuperación. ....
- Me las pagara el profesor.....
- Me entristece mi nota pero mejorare para la próxima vez.  
.....

**Depende de cómo interpretemos las cosas que nos ocurren para que nos sintamos ilusionados, asustados, esperanzados, tranquilos, nerviosos, etc. Busca tu mejor interpretación para sentirte bien.**

## SESION 6

### **OBJETIVO:**

- Lograr un mejor manejo de las emociones negativas: estrés, ansiedad, ira, tristeza, etc.
- Eliminar las emociones negativas destructivas: los celos, la ira, la envidia...

### **PROCEDIMIENTO:**

- Se inicia la sesión mostrando un video motivador (tiempo 15 min).
- Se les pregunta a las alumnas que son y cuáles son las emociones negativas.
- Se les dice: Todas las personas tenemos emociones negativas. No es malo que aparezcan, lo malo es dejarnos llevar por ellas. Cuando ello ocurre nos estamos perjudicando a nosotros mismos. ¿Acaso se es más feliz siendo avariciosa, celosa, envidiosa, arrogante, etc.? Por supuesto que no. Podemos aprender a convertir una emoción negativa en una positiva.
- Se les indica que deben llenar la siguiente ficha: mencionando el significado de las siguientes emociones negativas:
  - Avaricia
  - Ira
  - Celos
  - Envidia
  - Arrogancia
  - Indiferencia.
- Las emociones pueden ser negativas o positivas. Las negativas afectan a nuestro estado de ánimo y perjudican seriamente nuestra salud emocional. Por el contrario, las emociones positivas como la alegría, el sosiego, la felicidad, etc. nos permiten ser más inteligentes.
- Se les entrega una ficha donde existen diversidad de emociones y ellas colocaran ¿Qué emociones negativas se viven en estas situaciones?
- Las emociones negativas provocan ansiedad, amargura, insatisfacción personal y rechazo de los demás. No es bueno que esas emociones se adueñen de nosotros. Debemos convertirlas en emociones positivas.

**FICHA 03**

Sara se enfada por nada, sino se sale con la suya se pone de muy mal humor, no hay quien le dirija la palabra por temor a sus reacciones. Se le ve en la cara.  
¿Alguna vez has tenido la misma emoción negativa? Come te sentiste.

Describe:.....  
.....  
.....  
.....

Alejandra se lleva muy mal con su hermana Rosa que es más pequeña que él. Alejandro cree que todo el cariño de sus padres es para ella y se siente muy mal por ello.  
¿Alguna vez has tenido la misma emoción negativa? Come te sentiste.

Describe:.....  
.....  
.....  
.....

Esteban no soporta a Juani porque este parece ser que recibe más atención del profesor. Juani no le ha dado ningún motivo a Esteban para que se sienta así.  
¿Alguna vez has tenido la misma emoción negativa? Come te sentiste.

Describe:.....  
.....  
.....  
.....

A Santiago se le nota en la cara nada más verle. Cada vez que tiene una pequeña dificultad se desanima. Unas veces por un enfado con sus amigos, otras porque dice que no tiene suerte, otras porque se pone a pensar y cree que él no sirve para nada.  
¿Alguna vez has tenido la misma emoción negativa? Come te sentiste.

Describe:.....  
.....  
.....  
.....

A pesar de que a algún compañero de la clase le ocurra algo, como alguna desgracia, a Santi parece darle todo igual. No hace caso de nada. Es como si las desgracias de los demás a él no le importasen.  
¿Alguna vez has tenido la misma emoción negativa? Come te sentiste.

Describe:.....  
.....  
.....  
.....

## SESION 7

### **OBJETIVO:**

- Eliminar las emociones negativas destructivas: los celos, la envidia...

### **PROCEDIMIENTO:**

Convertir una emoción negativa en una positiva.

- Se inicia la sesión con una dinámica de integración.
- Se explica a los alumnos que podemos convertir una emoción negativa en positiva.
- Para la realización de este trabajo será a nivel grupal. Se solicita a las alumnas que formen grupos de 4 alumnas.
- Se les entrega la siguiente ficha:



FICHA 04

**Convertir la envidia en admiración.**

**1 Observa en ti misma:**

- Cuando has comenzado a tener envidia de alguien?.....  
.....
- ¿Porqué?.....  
.....
- ¿Cómo te sentías interiormente?.....  
.....
- ¿Te perjudica la relación con alguna compañera?.....  
.....
- ¿Por qué?.....

**2 Averigua las causas:**

- ¿Por qué se puede tener envidia?.....
- Cuáles son las causas:  
Inseguridad Miedo a: .....  
Temor a que los demás me evalúen.....
- Otras causas: .....

**Reflexiona y piensa:**

*La envidia (emoción negativa) no es positiva para mí. No me sirve para estar a gusto conmigo misma, ni para relacionarme bien con mis compañeras.*

Escribe ventajas de cambiar las emociones negativas en positivas.

.....  
.....

- Posteriormente se les dice que reconozcan la emoción negativa y que la cambien a positiva en el siguiente caso:

Rosana es una adolescente que estudia en segundo año de secundaria. Los estudios le van regular, cuando saca una mala nota se viene abajo enseguida, se desanima. También cuando oye algún comentario hacia ella de alguna compañera, lo interpreta a su manera, pero siempre negativamente. Siempre ve las cosas en el sentido negativo.

- Se les invita a escribir la misma historia con una emoción positiva.

## **SESION 8**

### **IDENTIFICANDO PENSAMIENTOS QUE ANTECEDEN LA IRA**

#### **OBJETIVOS:**

- Identificar los pensamientos que anteceden a una reacción de cólera o ira a fin de controlarla.
- Expresar el enfado y otras emociones negativas de una manera adecuada y socialmente correcta

#### **PROCEDIMIENTO:**

- Saludar a las participantes.
- El facilitador iniciará la sesión leyendo la siguiente situación: “Mi papá no me da permiso para ir a una fiesta por el cumpleaños de mi mejor amigo(a).”
- Ahora se les pedirá a las alumnas que respondan en su cuaderno las siguientes preguntas:
  - a) ¿Qué haces si te sucede eso?
  - b) ¿Por qué reaccionarías de esta manera, cuál es tu pensamiento?
- Se le pedirá a dos o tres alumnos para que lean sus respuestas.
- El facilitador preguntará si esas situaciones donde sentimos mucha frustración suceden frecuentemente en el colegio o en la casa. Pedir ejemplos.
- Seguidamente el facilitador señalará que existen diferentes reacciones frente a diversas situaciones, y que muchas de estas respuestas tienen relación con lo que pensamos.
- Se empezará preguntando al grupo sobre la definición de la ira solicitando voluntarios para responder; luego se definirá en los siguientes términos:

*La ira es una de las emociones que más frecuentemente experimentamos y que consiste en un "enfado muy violento, donde casi siempre se pierde el dominio sobre sí mismo y se cometen violencias de palabra o de obra"*

- Se enfatizará la importancia de reconocer que son nuestros pensamientos los que activan cambios frente a situaciones del entorno cotidiano, favoreciendo en algunos casos, que la ira se pueda convertir en una agresión. Por ejemplo, si siempre hemos pensado que "nadie nos debe levantar la voz y si lo hace merece un castigo", esto puede desencadenar que, si alguien nos levanta la voz, en una situación crítica, reaccionaremos golpeando o insultando a esa persona. Además debe señalarse que estos pensamientos se producen como el resultado del aprendizaje que la persona ha tenido frente a ciertas situaciones
- Se escribirá en la pizarra el siguiente ejemplo, explicando que hay una situación que provoca un pensamiento y que éste a su vez nos produce ira provocando una respuesta, que puede ser una conducta agresiva. Por ejemplo:

*Situación:* Insulto. Eres una .....

*Que pienso:* Yo no soy ningún tarado, a mi nadie debe insultarme.

*Reacción:* Le pego.

- El facilitador pedirá que los participantes se agrupen para formar 5 grupos y que elijan un coordinador y un secretario. A cada grupo se le asignará una situación para que respondan: cuál sería el pensamiento y la reacción frente a un evento desagradable.

### **Grupo N° 1**

*Situación:* Juan le dice a Carlos que no sirve para nada y que es un estúpido porque, estando enamorado de María no se le declara.

- a) ¿Qué pensara Carlos?
- b) ¿Qué reacción tendrá Carlos?

### **GRUPO N° 2**

*Situación:* María le pide permiso a su papá para ir a una fiesta, pero él se lo niega, además le hace recordar que tiene que limpiar toda la casa.

- a) ¿Qué pensará María?

b) ¿Qué reacción tendrá María?

### GRUPO N° 3

Situación: Mario está corriendo, a la hora del recreo, hacia el quiosco, de pronto su compañero José le pone un cabe, y Mario cae al suelo.

c) ¿Qué pensará Mario?

d) ¿Qué reacción tendrá Mario?

### GRUPO N° 4

Situación: Lorena se entera que su compañero Samuel ha dicho a varios de sus amigos que ella es una “tramposa” y “jugadora”.

a) ¿Qué pensará Lorena?

b) ¿Qué reacción tendrá Lorena?

### GRUPO N° 5

Situación: Las compañeras de Carmen creen que ella se ha llevado la cartera de Lucía, por lo que le dicen que es una ratera. Lo cierto es que Carmen no sabía lo que había pasado.

a) ¿Qué pensará Carmen?

b) ¿Qué reacción tendrá Carmen?

- El facilitador pedirá a los secretarios(as) que lean sus respuestas. Enfatizando que son los pensamientos los que podrían provocar una conducta agresiva.
- Se culminará afirmando que existen pensamientos que activan nuestra cólera y no sólo la situación.

### **Alternativas de situaciones:**

Situación: Has conocido a un grupo al cual te acabas de integrar, el líder te llama y te dice que para concretar tu incorporación al grupo debes de participar de una reunión donde debes de consumir licor y fumar pasta básica de cocaína

¿Qué pensarías?

¿Qué reacción tendrías?

Situación: Verónica es informada, por el médico que la ha evaluado, que se encuentra embarazada. Ella contenta, se lo cuenta a su enamorado, quien le dice que si ella quiere continuar con el embarazo es cosa de ella, y que no cuente con él para nada.

¿Qué pensará Verónica?

¿Qué reacción tendrá Verónica?

## **SESION 9**

### **AUTOINSTRUCCIONES**

#### **OBJETIVOS:**

- Que los alumnos practiquen el uso de autoinstrucciones con el fin de favorecer un mejor manejo frente a situaciones que provocan ira

#### **PROCEDIMIENTO:**

- Saludar a los alumnos manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
- El facilitador pedirá dos voluntarios para que representen la siguiente situación “Luis y Raúl discuten por demostrar que su equipo de fútbol es el mejor; de pronto Luis lo insulta diciéndole que es un idiota mal nacido”.
- Luego de la representación se hará la siguiente pregunta para el aula ¿Cómo creen que reaccione Raúl frente a este insulto? , ¿Qué pensará Raúl?, ¿Qué creen que sentirá Raúl?
- El facilitador, luego de las respuestas, preguntará si situaciones parecidas : ¿Sucedan en el colegio o en su casa?, ¿Con qué frecuencia?. Se solicitará ejemplos.
- El facilitador explicará que éstas son situaciones donde la mayoría de los adolescentes pierden el control y terminan peleándose. Enfatizará lo conveniente que es identificar la causa de la ira preguntándose ¿Qué es lo que verdaderamente le causa la ira y lo lleva a perder el control? a manera de reflexión para descubrir por qué reacciona violentamente. Quizás algunos pensamientos sobre experiencia en su pasado le molesta y ahora su reacción se debe a ello, más que a lo que la otra persona hizo o dijo. Cuando se realizan reflexiones, en momentos de serenidad, sobre situaciones que nos han originado u originan con frecuencia estados de ira, podemos arribar a pensamientos que, a manera de órdenes, podemos brindarnos nosotros mismos, con la finalidad de lograr un mejor control en el momento que experimentemos la ira. A este tipo de pensamientos lo denominamos: Autoinstrucciones.

- Se explicará a los escolares que las reacciones de ira pueden ser reducidas haciendo uso de las autoinstrucciones en los momentos en que se experimenta la sensación de ira. La función de estas autoinstrucciones será la de reemplazar aquellos pensamientos que, sin ningún análisis, esos momentos nos viene a la mente y que generalmente aumentan nuestra ira. Lo ideal es que empleemos estas autoinstrucciones con tal frecuencia, que lleguemos a hacerlas nuestras y podamos aplicárnosla con el menor esfuerzo posible
- El facilitador entregará una copia del registro de autoinstrucciones (cartilla) a cada participante. Se preguntará a los escolares si consideran que decirse estos mensajes influirá en la emoción de la ira, pedir comentarios y ejemplo.
- El facilitador pedirá que se formen cuatro o cinco grupos y que elijan un secretario y un coordinador. A continuación se le entregará una copia a cada coordinador, sobre diversas situaciones (cartilla). El objetivo es lograr un mejor control de la ira. Cada grupo decidirá qué mensaje autoinstructivo utilizará para cada situación. Puede utilizarse el registro de hoja de instrucciones o crear su propia autoinstrucción.
- Se solicitará a cada coordinador que, dirigiéndose al pleno del aula, de lectura a sus respuestas. Se reforzarán las ideas fuerza.
- Se culminará explicando que así como nuestros pensamientos espontáneos pueden incrementar nuestra cólera, también darnos autoinstrucciones positivas pueden disminuir nuestras conductas de agresividad.

**ACTIVIDADES PARA LA CASA:**

Escribir en su cuaderno de trabajo los mensajes de afrontamiento que han aplicado durante la semana para poder controlar su cólera y no ser agresivo

FICHA 05

REGISTRO DE AUTOINSTRUCCIONES

Instrucciones:

Intenta usar una de estas autoinstrucciones la próxima vez que sientas que te estás enfadando ¡Hazlos tuyos!

1. Mientras mantengas la calma, podrás controlar la situación.
2. Vamos a tomar las cosas sin exageración. No te salgas de tus casillas.
3. Piensa en lo que quieres conseguir.
4. No necesitas demostrarle nada a nadie.
5. No hay motivo para molestarse.
6. Busca las cosas positivas.
7. No permitirás que esto te moleste.
8. Probablemente no es feliz, por eso se muestra tan molesto.
9. No puedes esperar que la gente actúe como tú quieras.
10. Tus músculos están tensos. Es hora de relajarte.
11. Probablemente está buscando que pierdas los papeles ¡contrólate!
12. ¡Alto!. Respira hondo varias veces.
13. Intenta resolver el problema. Puedes tratar con respeto a esa persona.
14. Otros.....

FICHA 06

HOJA DE REPRESENTACION DE PAPELES  
DE CONTROL DE LA IRA

Instrucciones:

Escribe las situaciones siguientes y, después decide qué auto instrucciones de afrontamiento usarías en cada caso.

**Situación 1**

Tu compañero se come tu refrigerio

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 2**

Tu compañero (a) te insulta delante de tu enamorado(a)

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 3**

El profesor te acusa de copiarte y te quita el examen, no siendo cierto eso

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 4**

Tu hermano(a) se pone tu ropa nueva y la ensucia

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 5**

Ves a tu enamorado (a) besándose con otro (a )

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 6**

Tu grupo de amigos te condiciona para que puedas continuar en el grupo, a que le demuestres que puedes tomar licor hasta embriagarte y a hacer uso de otras drogas.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 7**

Le informas a tu enamorado que estás embarazada y te dice que él no lo había previsto, que te dejará de ver y da por terminada la relación.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 8**

Tu enamorado te pone como condición tener relaciones sexuales para continuar como pareja.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 9**

Vas a la tienda y el vendedor te dice que tus monedas son falsas y no te las devuelve.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

**Situación 10**

En el microbús no te hacen caso y te dejan pasando tres cuadras de donde tenías que bajar.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

.....  
.....

## SESION 10

### **PENSAMIENTOS SALUDABLES**

#### **OBJETIVOS:**

- Que los participantes evidencien que cambiando nuestros pensamientos sobre una situación determinada, pueden cambiar nuestras emociones y/o reacciones.
- Que los participantes practiquen la aplicación de esta técnica en situaciones provocadoras de ira.

#### **PROCEDIMIENTO:**

- Saluda a los participantes expresándoles el agrado de trabajar una nueva sesión.
- El facilitador solicitará la mayor atención y concentración para realizar el siguiente ejercicio: “Imagínense que se han citado con su mejor amigo(a) y habiendo esperado hasta una hora, no llega”.
- El facilitador preguntará a 3 ó 4 alumnas: ¿Qué pensaste cuando estuviste esperando y no llegó? y ¿Qué sentiste en ese momento? Así mismo preguntará a todo el salón si esta situación presentada sucede en el colegio o en la casa con frecuencia. Se solicitará ejemplos
- El facilitador explicará que son los pensamientos o ideas, que se tienen sobre la persona o situación determinada, los que generan los sentimientos acerca de ellos. Esto se produce en el ámbito individual y se expresa en lo social. Por ejemplo si tenemos la idea de que nuestro barrio es el mejor y que los otros son nuestra competencia y habría de pegarles, para que no se burlen de nosotros, estas ideas condicionaría a enfrentamientos constantes con ellos. Otro ejemplo, si pensamos que los hinchas del equipo contrario a nuestra simpatía son nuestros enemigos, cualquier diferencia con ellos podría incrementar nuestra ira y ocasionar una pelea.
- Es importante enfatizar que esta respuesta es en el ámbito individual, que depende de la idea o pensamiento que cada uno tiene sobre alguna persona o situación determinada.
- Podemos afirmar entonces, que es posible cambiar nuestra respuesta emocional, frente a una situación o hecho determinado, haciendo uso de pensamientos positivos o saludables. Considerando los ejemplos anteriores, si

pensamos que los perros son bravos y siempre muerden, probablemente al tener que pasar delante de un perro vamos a sentir miedo.

- A estos pensamientos que nos ocasionan temores o miedos les llamaremos “pensamientos negativos” y a los pensamientos que nos ocasionen confianza o mayor control, los llamaremos “pensamientos positivos”.
- El propósito de esta sesión es la de identificar nuestros “pensamientos negativos” y convertirlos en “pensamientos positivos”. Aquí se pueden presentar algunos ejemplos de pensamientos positivos y pensamientos negativos (el facilitador pegará su papelógrafo, ).

Se pedirá analizar el siguiente ejemplo” (enseñar el pápelografo).

<b>Qué paso?</b> <b>Situación</b>	<b>¿Qué pensé?</b> <b>Pensamiento negativo</b>	<b>¿Cómo me sentí?</b>
Mi enamorado me dejó plantada en la cita del día sábado	No es justo que me haga esto, sobre todo a mí.  <b>CAMBIANDO MI PENSAMIENTO:</b> Pensamientos positivos. Me desagrada que no haya asistido a la cita, puede haberle sucedido algo inesperado, es mejor que le pregunte a él.	Con mucha furia, inquieta, no pude dormir esa noche.  <b>CAMBIO DE SENTIMIENTO:</b> Preocupada por lo que podría haberle pasado, con deseos de dialogar.

- El facilitador pedirá que se formen cuatro o cinco grupos y que en cada uno elijan un coordinador.
- A continuación se le entregará, al coordinador de cada grupo, una situación (de cartilla para que se analice y responda de acuerdo a las situaciones, con relación al ejemplo anteriormente desarrollado. Podrían utilizarse las autoinstrucciones para no responder agresivamente.
- El coordinador leerá sus respuestas al grupo en general, el facilitador reforzará las ideas fuerza.

- Se afirmará que son nuestros pensamientos los que activan e incrementan las emociones. En este sentido debemos buscar pensamientos saludables que nos hagan sentir bien.
- Es importante informar que para ayudarnos a pensar en positivo, es bueno buscar un estado equilibrado de nuestro cuerpo. Para ello debemos procurar obtener la mayor relajación muscular posible.
- Debemos tener presente al decir que cuando se encuentre nervioso(a), irritado(a) o tenso(a), algunos de los músculos están en tensión. Si deliberadamente tensas los músculos de tu cuerpo, identificarás cuáles están en tensión y podrás orientar tu atención a relajarlos.
- A continuación presentamos un ejemplo para relajar el grupo muscular del cuello: Se pedirá a los participantes que se pongan en una posición cómoda y que cierren los ojos; luego se solicitará que cumplan con lo que se les indique. Con voz suave, el facilitador, indicará:

Tensa los músculos de tu cuello, llevándolo suavemente hacia atrás, concéntrate en los lugares donde notas la tensión (los lados, la nuca). Dirige tu atención a esas zonas.

Relájate, suelta lentamente los músculos de tu cuello.

Pon atención en las sensaciones en esos músculos mientras se relajan. Concéntrate en la diferencia entre tensión y relajación.

Toma aire profundamente por la nariz, reténlo por unos segundos y bótalo lentamente por la boca.

Así podemos elegir cualquier parte de nuestro cuerpo tensándolo y luego relajándolo.

FICHA 07

HOJA DE SITUACIONES

**Situación 1**

Tu mamá te llama la atención delante de tus amigos.

¿Qué pensarías?.....

¿Cómo te sentirías?.....

Cambia tu pensamiento.....

Cambia tu sentimiento.....

**Situación 2**

Mi hermano menor me interrumpe a cada momento cuando estoy estudiando.

¿Qué pensarías?.....

¿Cómo te sentirías?.....

Cambia tu pensamiento.....

Cambia tu sentimiento.....

**Situación 3**

Mi hermano mayor se burla de mí porque tengo cursos jalados.

¿Qué pensarías?.....

¿Cómo te sentirías?.....

Cambia tu pensamiento.....

Cambia tu sentimiento.....

**Situación 4**

Mi compañero de clase jugando me golpea constantemente.

¿Qué pensarías?.....

¿Cómo te sentirías?.....

Cambia tu pensamiento.....

Cambia tu sentimiento.....

**Situación 5**

Cuando le informé a mi enamorado que estoy embarazada, me dijo que esas cosas no eran para él y que daba por terminada nuestra relación.

¿Qué pensarías?.....

¿Cómo te sentirías?.....

Cambia tu pensamiento.....

Cambia tu sentimiento.....

**Situación 6**

Un grupo de amigos imponen que para pertenecer al grupo de defensores del barrio habría que consumir licor hasta embriagarse y luego fumar pasta para estar lúcidos.

¿Qué pensarías?.....

¿Cómo te sentirías?.....

Cambia tu pensamiento.....

Cambia tu sentimiento.....



## SESION 11

### **OBJETIVO:**

- Experimentar sentimiento favorables sobre uno mismo

### **PROCEDIMIENTO:**

- Se indicará a los alumnos que veremos un video para iniciar el trabajo: “Tú eres especial”

## SESION 12

### **Autoestima**

### **ACEPTÁNDOME**

### **OBJETIVO:**

- Lograr el autoconocimiento y aceptación personal.

### **PROCEDIMIENTO:**

- El facilitador saludará a los alumnos, se comentará brevemente sobre algunas ideas de la clase pasada y dando una pequeña retroalimentación del video.
- Se iniciará la sesión presentando la siguiente situación: “Rosa es una adolescente de 14 años, desde niña siempre se avergonzaba de su peso corporal, ella se miraba al espejo y se decía: “Estoy gorda, que vergüenza que siento, escucho que mis amigos se burlan de mí, ya no voy a comer para que no se burlen”. Además de esto, Rosa no quería salir de su casa, pensaba que la iban a molestar, no participaba en fiestas y cada vez más se alejaba de sus amistades”.
- El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué hemos observado en esta narración? ¿Por qué creen que Rosa pensaría de esta manera? ¿Qué pensará Rosa acerca de su cuerpo? Es importante crear un debate entre las alumnas.
- Luego de esto se preguntará: ¿Cómo se sentirá una persona que no se acepta físicamente tal como es? El facilitador dialogará sobre la importancia de aceptar nuestro cuerpo, enfatizando en que es importante reconocer nuestras características físicas tal como somos y aceptarlo de manera incondicional, la valoración que le demos a nuestro cuerpo debe ir más allá de

las opiniones de otras personas. Un auto concepto positivo de nuestro físico influirá en nuestra estima personal, esto nos evitará crearnos complejos, ansiedades, inseguridades, etc.

- También es importante resaltar a los adolescentes que aceptarnos físicamente tal como somos lleva a aceptar incondicionalmente a otros sin dar una valoración de “feo” o “bonito”, porque estos conceptos son relativos y están influenciadas por la valoración que les da una determinada sociedad. Por ejemplo, algunos adolescentes se pueden sentir mal de tener acné (barritos en el rostro), y sentirse feos por ello, esto les originará limitaciones en su vida social.
- El facilitador dará ejemplos de personajes célebres, donde resaltaré, que a pesar de tener características físicas limitantes a ellos no les impidieron lograr sus metas, tenemos el caso de Napoleón Bonaparte, que teniendo una talla baja, llegó a ser un gran militar y conquistador, también encontramos a Beethoven, que a pesar de tener limitaciones auditivas ha sido un músico famoso e importante de la música clásica.
- Seguidamente se reproducirá en la pizarra la cartilla “Mi Cuerpo es Valioso” para ser desarrollado individualmente por los participantes, en su cuaderno de trabajo. Se les brindará un tiempo de 5 minutos aproximadamente. Se preguntará cómo se han sentido durante el ejercicio y solicitará comentarios sobre lo realizado. Se preguntará en que área han tenido mayor dificultad.
- El facilitador reforzará la importancia de aceptarnos tal como somos, decirles que nuestro cuerpo es único, que pueden existir aspectos que nos desagraden, pero ello no significa que debemos sentirnos inferiores y avergonzarnos. Por lo tanto, debemos de cuidar nuestro cuerpo aseándolo, nutriéndolo adecuadamente, protegiéndolo de ingesta de sustancias tóxicas, y otros riesgos. Finalmente se solicita que todos los adolescentes se pongan de pie para desarrollar la Cartilla: “Valorando nuestro cuerpo”, con los ojos cerrados.

Terminando la lectura se pide abrir los ojos y que intercambien abrazos.

### **ACTIVIDADES PARA LA CASA**

Se pedirá a los estudiantes que cuando estén en sus casas establezcan un diálogo consigo mismo mirándose al espejo y repitiendo el contenido de la cartilla. Registrar en su cuaderno su experiencia, indicando el día, la hora, el lugar y la emoción que sintió.

FICHA 08

MI CUERPO ES VALIOSO

PARTES DE MI CUERPO QUE ME AGRADAN	PARTES DE MI CUERPO QUE NO ME AGRADAN
<p>EJEMPLO: .....</p> <p>.....</p> <p>1. ....</p> <p>.....</p> <p>2. ....</p> <p>.....</p> <p>3. ....</p> <p>.....</p> <p>4. ....</p> <p>.....</p>	<p>EJEMPLO: .....</p> <p>.....</p> <p>1. ....</p> <p>.....</p> <p>2. ....</p> <p>.....</p> <p>3. ....</p> <p>.....</p> <p>4. ....</p> <p>.....</p>

“MI CUERPO ES VALIOSO Y ME ACEPTO TAL COMO SOY”

## FICHA 09

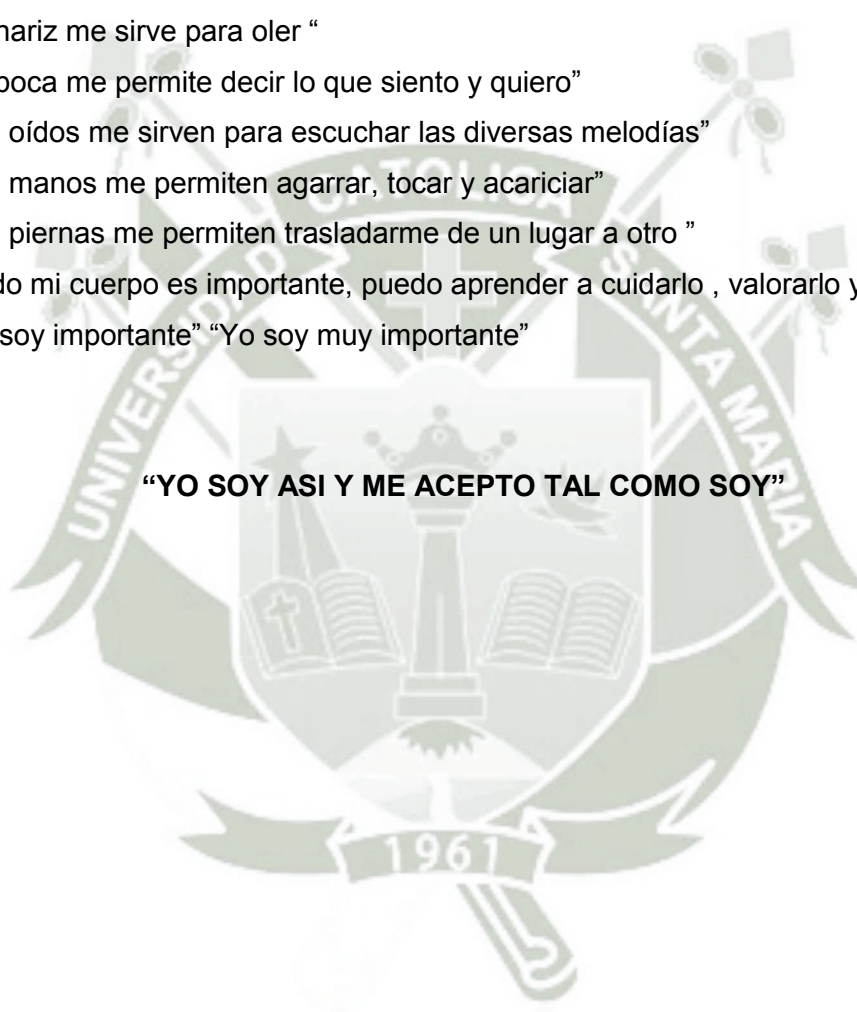
### VALORANDO NUESTRO CUERPO

#### Instrucciones:

El facilitador solicitará a los participantes que cierren los ojos, que escuchen atentamente y que repitan cada oración que vaya leyendo el facilitador

- “Mi cuerpo es valioso e importante”
- “Mi cabello me protege del sol y del frío”
- “Mis ojos me permiten ver lo que sucede a mi alrededor”
- “Mi nariz me sirve para oler “
- “Mi boca me permite decir lo que siento y quiero”
- “Mis oídos me sirven para escuchar las diversas melodías”
- “Mis manos me permiten agarrar, tocar y acariciar”
- “Mis piernas me permiten trasladarme de un lugar a otro ”
- “Todo mi cuerpo es importante, puedo aprender a cuidarlo , valorarlo y quererlo”
- “Yo soy importante” “Yo soy muy importante”

**“YO SOY ASI Y ME ACEPTO TAL COMO SOY”**



## SESION 13

### CONOCIÉNDONOS

#### OBJETIVO:

- Que los participantes identifiquen las características positivas y negativas de su comportamiento.
- Que los participantes utilicen sus habilidades para cambiar las características negativas de su comportamiento.

#### PROCEDIMIENTO:

- Saludar a los participantes expresando satisfacción de estas experiencias.
- Se iniciará la sesión narrando la siguiente situación: “Carlos estaba reflexionando sobre su comportamiento, ya que su padre la noche pasada le había llamado la atención, recordaba que su padre le había dicho que era un irresponsable, impuntual y violento con su hermano menor. Así mismo Carlos reconocía que era resentido y celoso. En esos instantes ingresa su madre y ve llorando a Carlos, al preguntarle, él le cuenta que su padre le había llamado la atención, su madre, luego de calmarlo, le dice, “Es importante que te des cuenta que también tienes muchas virtudes entre ellas que eres comprensivo, inteligente y cariñoso”.
- El facilitador hará a los participantes las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación? ¿En qué otras circunstancias los adolescentes pueden evaluar sus virtudes y defectos?
- ¿Qué sucedió para que Carlos pensara sobre sus defectos y virtudes? Se propiciará un dialogo entre los alumnos. Luego se hará la siguiente pregunta: ¿Qué sentirá una persona cuando evalúa su comportamiento?
- Luego del debate el facilitador explicará la importancia de reconocer las características positivas y negativas de nuestra conducta. El conocerse implica un proceso reflexivo por el cual la persona adquiere noción de su yo y de sus propias cualidades y características, el autoconocimiento está basado en aprender a querernos y a conocernos a nosotros mismos, supone la madurez de conocer cualidades y defectos y apoyarte en los primeros y luchar contra los segundos.
- Se definirán como características negativas a toda conducta que atente contra los derechos de sí mismo o contra el derecho de los demás; y, como características positivas a toda conducta que favorezca las relaciones interpersonales.

- Solicitar a los participantes ejemplos de características negativas y positivas, reforzando los conceptos anteriores.
- Se copiará en la pizarra el modelo de la cartilla: “Conociéndonos” se indica que la apliquen y desarrollen en su cuaderno. Darles un tiempo de 10 minutos aproximadamente.
- Formar grupos de 6 participantes, luego el facilitador asignará a cada grupo una característica negativa. Luego, el facilitador hará la siguiente pregunta ¿Cómo se podría cambiar esta característica para que sea positiva?. ¿Qué pasos podrían dar?
- Es importante incentivar la participación, resaltar las respuestas de los alumnos y complementarlas con recomendaciones precisas para cada característica.
- El coordinador del grupo presentará las respuestas al pleno del aula.
- Finalizar la sesión preguntando a los y las participantes cómo se han sentido y solicitando que expresen algún comentario libre.

#### **ACTIVIDADES PARA LA CASA**

Pedir a los y las participantes que desarrollen cómo podrían mejorar otras características negativas escritas en la presente sesión. Estas serán escritas en su cuaderno de trabajo para ser revisadas en la próxima sesión.

FICHA 10

CARTILLA CONOCIÉNDONOS

CARACTERISTICAS NEGATIVAS DE MI COMPORTAMIENTO	CARACTERISTICAS POSITIVAS DE MI COMPORTAMIENTO
1. .... .....	1. .... .....
2. .... .....	2. .... .....
3. .... .....	3. .... .....
4. .... .....	4. .... .....

CARACTERÍSTICA NEGATIVA QUE QUISIERA CAMBIAR: .....

.....

MI MEJOR CARACTERISTICA POSITIVA:

.....

.....

## SESION 14

### **ORGULLOSO DE MIS LOGROS**

#### **OBJETIVO:**


- Que los participantes identifiquen sus logros alcanzados y estén orgullosos de ellos

#### **PROCEDIMIENTO:**

- El facilitador dará la bienvenida a los alumnos y mostrará su satisfacción por compartir la presente sesión. Se iniciará comentando la siguiente situación: José y Martha son compañeros de clase del tercer año de secundaria, un día él le declara su amor proponiéndole que sea su enamorada, en ese momento ella se sorprende y le da una respuesta negativa, aduciendo que él no es nadie y que todavía no había logrado nada en la vida.
- El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación?, ¿José se habrá dado tiempo para pensar en sus logros?. ¿ Sucede con frecuencia que los adolescentes piensen en los logros obtenidos?. Aquí el facilitador propiciará un debate sobre sus respuestas. Se pedirá ejemplos a los y las participantes de cómo se sentirá una persona que no reconoce sus logros.
- El facilitador explicará que la autoestima se construye de la valoración que le damos a nuestros objetivos alcanzados, metas, proyectos, deseos, etc. Este grado de satisfacción repercutirá en la seguridad personal para continuar asumiendo nuevos compromisos y retos que la persona se plantee.
- Se explicará que en nuestra vida hemos alcanzado muchas cosas pero pocas veces hacemos una reflexión sobre ello, una acción positiva realizada puede ser considerado un logro, se dará algunos ejemplos como: concluir la primaria para un niño puede ser un logro alcanzado, haber participado en un campeonato deportivo también puede ser un logro, entre otros. Se le entregará a los participantes la cartilla: “Reconociendo mis logros”, indicándoles que escriban su experiencia de logros en el ámbito de la familia, del colegio y de la comunidad.
- Luego que hayan concluido la cartilla el facilitador solicitará a los participantes para que lean sus escritos. Es importante anotar que por cada participación se le reforzará con palabras de felicitación por los logros alcanzados. Finalmente se les indicará que cierren sus ojos y revivan en imágenes lo que han escrito para experimentar la satisfacción de logro.

FICHA 11

RECONOCIENDO MIS LOGROS

EN MI FAMILIA HE LOGRADO	EN MI COLEGIO HE LOGRADO	EN MI BARRIO HE LOGRADO
		

**POR TODOS MIS LOGROS ME SIENTO MUY ORGULLOSA**

### SESION 15

**OBJETIVO:**

- Lograr que los alumnos tengan una adecuada autoestima.

**PROCEDIMIENTO:**

- Se saluda a los alumnos, posteriormente se verá un video
- Se indica a los alumnos que formen un círculo. Se hablara acerca de la importancia de la autoestima y que hacer en caso de tener una baja autoestima.
- Recaltar a los alumnos que si ven a alguna de sus compañeras con una autoestima baja, comunicarlo directamente al departamento psicológico.

### SESION 16

**OBJETIVO:**

- Reconocer e identificar emociones negativas

**PROCEDIMIENTO:**

- Se inicia el trabajo realizando una dinámica
- Se conversará con los alumnos hablando de las emociones negativas: como la tristeza y la depresión. Para ello se les enseñara un video

### SESION 17

**OBJETIVO:**

- Reconocer e identificar emociones negativas.

**PROCEDIMIENTO:**

- Se saluda a los alumnos.
- Se indica que se realizará un trabajo en grupo (de 5 integrantes) y tendrán que resolver las siguientes preguntas:
  - Qué es la depresión
  - Alguna vez te has sentido deprimido, como lo superaste
  - Que diferencias existen entre tristeza y depresión
  - Que se debe hacer cuando te sientes deprimido.

- Cada grupo expondrá cada una de sus ideas.
- Se brindará la retroalimentación respectiva.
- Se leerá un caso de una niña con depresión brindando las alternativas de solución o ayuda (lluvia de ideas).

### **SESION 18**

#### **RECONOCIENDO MI ESTILO DE COMUNICACIÓN: SOY PASIVA, ASERTIVA O AGRESIVA.**

##### **OBJETIVO:**

- Que los alumnos diferencien los estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo.
- Entrenar a los participantes en la utilización de la comunicación asertiva.

##### **PROCEDIMIENTO:**

- Saludar a los participantes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
- El facilitador solicitará la participación de 6 integrantes (formados por parejas), a quienes les indica, dramatizar la siguiente situación: “Pedro llega a su casa y se da cuenta que su hermano Juan se ha puesto su camisa nueva” (se cambiará la situación con nombres de mujer y blusa en caso los integrantes sean mujeres). Indicar a una pareja que responda en forma pasiva es decir que tiene cólera pero no dice nada; la segunda pareja, dará una respuesta agresiva. “insulta, grita y quiere pegar” La tercera pareja manifestará su molestia en forma adecuada a la situación
- El facilitador preguntará al salón ¿Qué observamos en estas situaciones? ¿Cuáles son las diferencias entre cada una de ellas?
- Se indagará si situaciones como las anteriores suceden también en el colegio o en la casa? ¿Qué tipo de respuestas suceden con más frecuencia? Solicitar ejemplos.
- El facilitador explicará a los participantes acerca de los estilos de comunicación (cartilla “Estilos de comunicación”), en donde se señala que existen tres modos de comunicación ante cualquier situación:

- Ser pasivo, significa que no respetas tu propio derecho a expresar tus ideas, necesidades, deseos, sentimientos y opiniones, que prefieres no decir nada para evitar conflictos, por ejemplo si tu compañero se coge tu cuaderno para copiarse la tarea, a ti te da cólera pero te quedas callado y no le dices nada.
- Ser agresivo, significa expresar lo que sientes sin considerar los derechos de los demás a ser tratados con respeto, por ejemplo si tu hermano(a) se puso tu polo nuevo, le insultas o le pegas por esa acción.
- Ser asertivos, significa que tú expones honestamente tus sentimientos sin dejar de tener en cuenta tus derechos y sin pisotear los derechos de los demás, por ejemplo si tu amigo se cogió tu cuaderno sin tu permiso le dices “me fastidia que cojas mis cosas sin mi permiso, espero que no lo vuelvas hacer”.
- Luego se formarán 5 grupos y se les entregará la cartilla: “Test de discriminación de respuestas”.
- Cada grupo analizará 2 situaciones marcando sus registros y convirtiendo las frases pasivas y agresivas en frases asertivas.
- El facilitador pedirá a un representante del grupo que presenten sus respuesta
- Finalizar la sesión solicitando comentarios.
- El facilitador reforzará la utilización de comunicación asertiva

**ENFATIZAR QUE “ LA ASERTIVIDAD ES UNA ALTERNATIVA  
SALUDABLE ANTE UNA CONDUCTA INADECUADA ”**

**ACTIVIDADES PARA LA CASA**

- Pedir a los escolares que escriban en su cuaderno en forma asertiva las siguientes situaciones:
  - Solicitar oportunidad para un nuevo examen.
  - Pedir disculpa a un amigo que fue ofendido.
  - Reconocer que se equivocó al juzgar a un compañero.

## FICHA 12

### CUADRO DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN

#### 1. Ser **PASIVO** significa:

Evitar decir lo que sientes, piensas, quieres u opinas:

- Porque **tienes miedo de las consecuencias;**
- Porque **no crees en tus derechos personales;**
- Porque **no sabes cómo expresar tus derechos;**
- Porque **crees que los derechos de los demás son más importantes que los tuyos.**

#### **Ejemplo.**

*Pedro al llegar a su casa se da cuenta que su hermano se ha puesto su camisa nueva, ello le produce cólera pero no dice nada.*

#### 2. Ser **AGRESIVO** significa:

Decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas sin considerar el derecho de los demás a ser tratados con respeto.

#### **Ejemplo:**

*Pedro: Juan eres un conchudo, porque te pones mi camisa nueva. Juan: No me fastidies.*

#### 3. Ser **ASERTIVO** significa:

Decir lo que tú piensas, sientes, quieres u opinas sin perjudicar el DERECHO DE LOS DEMAS. Es hacer respetar nuestros derechos con firmeza considerando el contexto social.

#### **Ejemplo:**

*Pedro: Juan estoy muy molesto porque te has puesto mi camisa nueva sin mi permiso.  
Juan: Discúlpame Pedro no volveré hacerlo.*

FICHA 13

TEST DE DISCRIMINACIÓN DE RESPUESTAS

**GRUPO 1**

Instrucciones:

Para cada una de las situaciones que se presentan decide si la respuesta es pasiva (PAS), agresiva (AGR) o asertiva (ASE). Rodea con un círculo la respuesta apropiada.

**Situación 1**

Chico a su enamorada: *“Me gustaría que te tiñeras el pelo de rubio”.*

Respuesta: *“A mí que me importa lo que tu quieras, no me friegues”.*

PAS                      AGR                      ASE

**Situación 2**

Profesor a un estudiante: *“Tus tareas son una cochinateda. Hazlas de nuevo”.* Estudiante: *“Está bien, tiene razón”* y piensa (me siento mal, la verdad es que soy un inútil).

PAS                      AGR                      ASE

**GRUPO 2**

**Situación 3**

Chica a un amigo: *“Podrías acompañarme a pedir mi mochila, después de la clase?”*

Amigo: *“Lo siento, pero hoy no puedo”.*

PAS                      AGR                      ASE

**Situación 4**

Juan a Daniel: *“Aléjate de Martha o le diré a ella que tú eres un fumón”.* Daniel: *“Inténtalo y te enseñaré quién puede y quién no puede ver a Martha”*

PAS                      AGR                      ASE

**GRUPO 3**

**Situación 5**

Laura a su compañera Rosa: *“Préstame tu cuaderno para copiarme la tarea”.*

Rosa: *“Tengo que estudiar, tengo examen...pero ya pues, que importa, te lo presto”*

PAS                      AGR                      ASE

**Situación 6**

Roberto a Juana: *“Tenemos tres meses de enamorados, quiero que me des la prueba del amor”*

Juana: *“No sé....tengo miedo...creo que no...pero no quiero que te molestes y me dejes está bien”*

PAS

AGR

ASE

#### GRUPO 4

##### Situación 7

Pedro, si quieres pertenecer a nuestro grupo, fuma esto. Carlos: *“No jodas”*

PAS

AGR

ASE

##### Situación 8

Juan: le dice a Pepe *“Pedro se ha comido tu refrigerio”*

Pepe: responde *“El siempre hace eso, me da cólera, pero no le diré nada”* PAS AGR

ASE

#### GRUPO 5

##### Situación 9

Una chica a otra: *“¿Por qué te has puesto esa ropa tan ridícula?”*

Chica: *“Mi ropa, es asunto mío”*

PAS

AGR

ASE

##### Situación 10

Chico a un amigo: *“Gracias por guardar mi libro que me olvidé ayer”.*

Amigo: *“Bueno, no fue nada. De verdad, no me lo agradezcas, no fue nada”.* PAS

AGR

ASE

### SESION 19

#### **OBJETIVOS:**

- Reconocer e identificar emociones negativas
- Lograr en los alumnos un estilo de comportamiento asertivo

#### **PROCEDIMIENTO:**

- Se les enseñara un video
- Se conversara con los alumnos sobre las consecuencias que produce el estilo de comportamiento pasivo y agresivo.

### SESION 20

#### **OBJETIVOS:**

- Escuchar opiniones de las alumnas
- Cerrar el programa de inteligencia emocional.

#### **PROCEDIMIENTO:**

- Se realizara una dinámica
- Se conversara con cada uno de los participantes para ver cómo se han sentido a lo largo del programa.

```
GET
FILE='D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav'.
DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.
*Automatic Linear Modeling.
LINEAR
/FIELDS TARGET=depression1 INPUTS=intrapersonal2 depression2 intrapersonal3 depression3
/BUILD_OPTIONS OBJECTIVE=STANDARD USE_AUTO_DATA_PREPARATION=TRUE CONFIDENCE_LEVEL=95 MODEL_SELECTION=FORWARDSTEPWISE
/ENSEMBLES COMBINING_RULE_CONTINUOUS=MEAN COMPONENT_MODELS_N=10.
```

## Modelación lineal automatizada

### Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 21:59:44
Comentarios	
Entrada	Datos
	D: \DISCO3\URGENTEEEE\ TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo Conjunto_de_datos1
	Filtro <ninguno>
	Peso <ninguno>
	Dividir archivo <ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo 58
Sintaxis	LINEAR /FIELDS TARGET=depression1 INPUTS=intrapersonal2 depression2 intrapersonal3 depression3 /BUILD_OPTIONS OBJECTIVE=STANDARD USE_AUTO_DATA_PREP ARATION=TRUE CONFIDENCE_LEVEL=95 MODEL_SELECTION=FO RWARDSTEPWISE CRITERIA_FORWARD_S TEPWISE=ADJUSTEDRS QUARED REPLICATE_RESULTS=T RUE SEED=54752075 /ENSEMBLES COMBINING_RULE_CON TINUOUS=MEAN COMPONENT_MODELS_ N=10.
Recursos	Tiempo de procesador 00:00:00.72
	Tiempo transcurrido 00:00:02.03

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

**Advertencia**

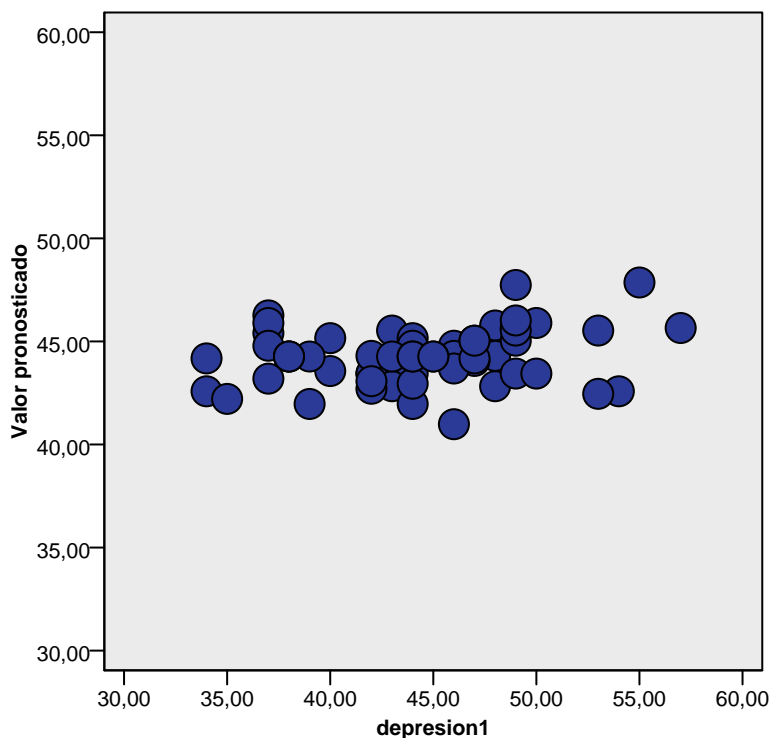
adp: No se realizará la combinación supervisada porque no hay entradas categóricas.

**Resumen del procesamiento de los casos**

	N	Porcentaje
Incluido	56	96,6%
Excluidos	2	3,4%
Total	58	100,0%

**Pronóstico por observado**

**Objetivo: depresion1**



```
UNIANOVA intrapersonal1 BY depresion1
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=depresion1.
```

**Análisis de varianza univariante**

Notas

Resultados creados		03-FEB-2014 22:15:15
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \DISCO3\URGENTEEEE\ TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Tratamiento de los datos perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos que incluyen datos válidos para las variables del modelo.
Sintaxis		UNIANOVA intrapersonal1 BY depresion1 /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /CRITERIA=ALPHA(0.05) /DESIGN=depresion1.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

**Factores inter-sujetos**

	N
depresion1 34,00	2
35,00	1
37,00	5
38,00	3
39,00	2
40,00	2
42,00	5
43,00	3
44,00	7
45,00	2
46,00	4
47,00	4
48,00	3
49,00	6
50,00	2
53,00	2
54,00	1
55,00	1
57,00	1

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: intrapersonal1

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	7415,024 <sup>a</sup>	18	411,946	4,493	,000
Intersección depresion1	317722,280	1	317722,280	3465,015	,000
Error	7415,024	18	411,946	4,493	,000
Total	3392,690	37	91,694		
Total corregida	465128,000	56			
	10807,714	55			

a. R cuadrado = .686 (R cuadrado corregida = .533)

\* Modelos lineales generalizados.

GENLIN intrapersonal1 WITH depresion1

/MODEL INTERCEPT=YES

DISTRIBUTION=NORMAL LINK=IDENTITY

/CRITERIA SCALE=MLE COVB=MODEL PCONVERGE=1E-006 (ABSOLUTE) SINGULAR=1E-012 ANALYSISTYPE=1 (WALD) CIL

/MISSING CLASSMISSING=EXCLUDE

/PRINT CPS DESCRIPTIVES MODELINFO FIT SUMMARY SOLUTION.

**Modelos lineales generalizados**

Notas

Resultados creados		03-FEB-2014 22:23:09
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Tratamiento de los datos perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario para las variables de factores, sujetos e intra-sujetos se tratarán como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en los casos con datos válidos para todas las variables del modelo.
Gestión de pesos		no aplicable
Sintaxis		GENLIN intrapersonal1 WITH depression1 /MODEL INTERCEPT=YES  DISTRIBUTION=NORMAL LINK=IDENTITY /CRITERIA SCALE=MLE COVB=MODEL PCONVERGE=1E-006 (ABSOLUTE) SINGULAR=1E-012 ANALYSISTYPE=1 (WALD) CILEVEL=95 CITYPE=WALD LIKELIHOOD=FULL /MISSING CLASSMISSING=EXCLU DE /PRINT CPS DESCRIPTIVES MODELINFO FIT ...
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.13
	Tiempo transcurrido	00:00:00.19

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

**Información del modelo**

Variable dependiente	intrapersonal1
Distribución de probabilidades	Normal
Función de enlace	Identidad

**Resumen del procesamiento de los casos**

	N	Porcentaje
Incluido	56	96,6%
Excluidos	2	3,4%
Total	58	100,0%

**Información de variable continua**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Variable dependiente intrapersonal1	56	59,00	115,00	90,0714	14,01798
Covariable depresion1	56	34,00	57,00	44,2679	5,41208

**Bondad de ajuste<sup>a</sup>**

	Valor	gl	Valor/gl
Desviación	10807,714	55	196,504
Desviación escalada	56,000	55	
Chi-cuadrado de Pearson	10807,714	55	196,504
Chi-cuadrado de Pearson escalado	56,000	55	
Log verosimilitud <sup>b</sup>	-226,815		
Criterio de información de Akaike (AIC)	457,630		
AIC corregido para muestras finitas (AICC)	457,857		
Criterio de información bayesiano (BIC)	461,681		
AIC consistente (CAIC)	463,681		

Variable dependiente: intrapersonal1

Modelo: (Intersección)

a. Los criterios de información están en forma "mejor cuanto más pequeño".

b. La función de log-verosimilitud completa se muestra y se utiliza para calcular los criterios de información.

**Contraste Omnibus<sup>a</sup>**

Chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes	gl	Sig.
,000	.	.

Variable dependiente: intrapersonal1  
Modelo: (Intersección)

a. Compara el modelo ajustado con el modelo con sólo la intersección.

**Contrastes de los efectos del modelo**

Origen	Tipo I		
	Chi-cuadrado de Wald	gl	Sig.
(Intersección)	2354,053	1	,000

Variable dependiente: intrapersonal1  
Modelo: (Intersección)

**Estimaciones de los parámetros**

Parámetro	B	Típ. Error	Intervalo de confianza de Wald 95%		Contraste de hipótesis	
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	gl
(Intersección)	90,071	1,8564	86,433	93,710	2354,053	1
(Escala)	192,995 <sup>a</sup>	36,4726	133,255	279,517		

**Estimaciones de los parámetros**

Parámetro	Contraste de ...
	Sig.
(Intersección)	,000
(Escala)	

Variable dependiente: intrapersonal1  
Modelo: (Intersección)

a. Estimación de máxima verosimilitud.

\* Generador de gráficos.

GGRAPH

```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal1 depresion1 MISSING=LISTWISE REPORTMISSING
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
```

BEGIN GPL

```
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
DATA: intrapersonal1=col(source(s), name("intrapersonal1"))
DATA: depresion1=col(source(s), name("depresion1"))
GUIDE: axis(dim(1), label("intrapersonal1"))
```

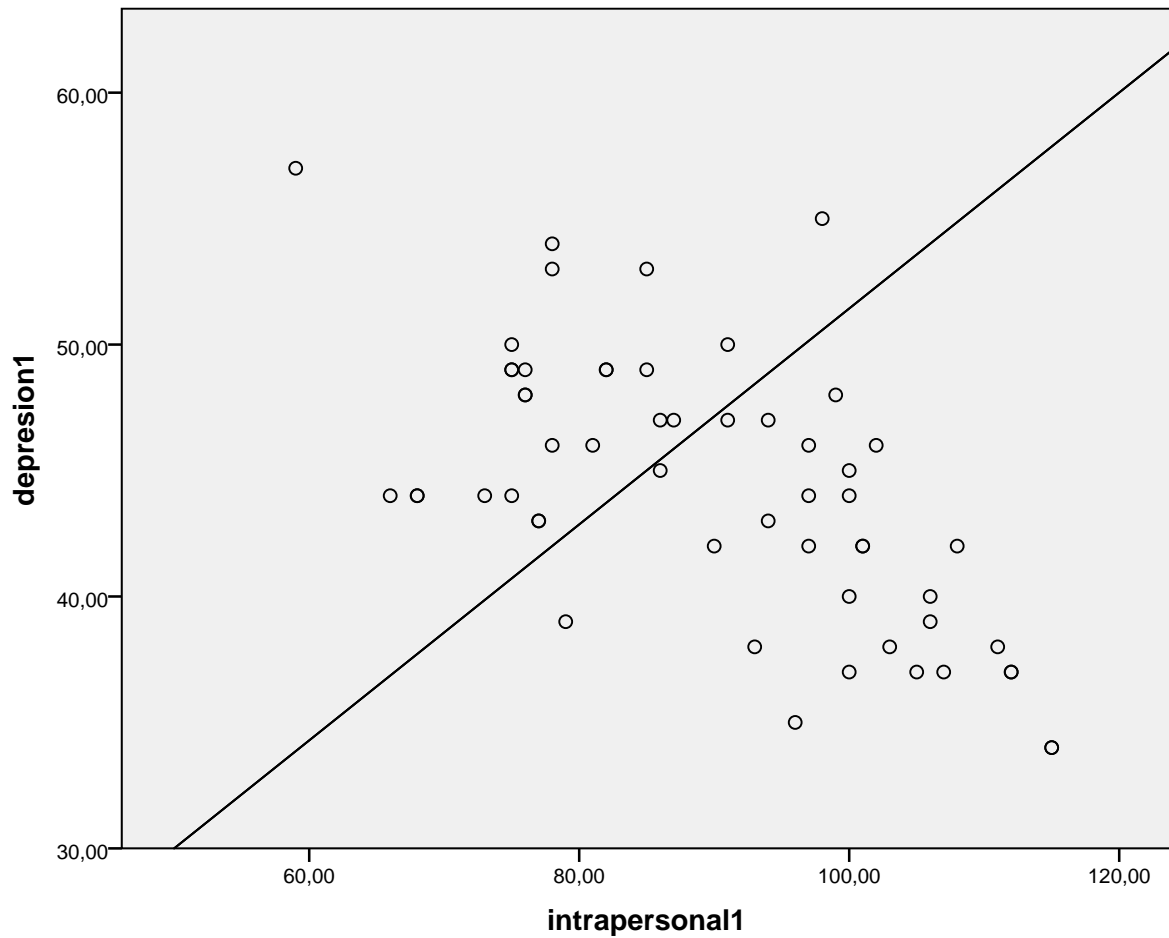
```
GUIDE: axis(dim(2), label("depresion1"))
ELEMENT: point(position(intrapersonal1*depresion1))
END GPL.
```

## GráficoG

### Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 22:48:22	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Sintaxis	<pre>GGRAPH /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal 1 depresion1 MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE. BEGIN GPL SOURCE: s=userSource (id("graphdataset")) DATA: intrapersonal1=col (source(s), name ("intrapersonal1")) DATA: depresion1=col (source(s), name ("depresion1")) GUIDE: axis(dim(1), label ("intrapersonal1")) GUIDE: axis(dim(2), label ("depresion1")) ELEMENT: point(position (intrapersonal1*depresion 1)) END GPL.</pre>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.84
	Tiempo transcurrido	00:00:00.83

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav



```

* Generador de gráficos.
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal1 depression1 MISSING=LISTWISE REPORTMISSING
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: intrapersonal1=col(source(s), name("intrapersonal1"))
  DATA: depression1=col(source(s), name("depression1"))
  GUIDE: axis(dim(1), label("intrapersonal1"))
  GUIDE: axis(dim(2), label("depression1"))
  ELEMENT: point(position(intrapersonal1*depression1))
END GPL.

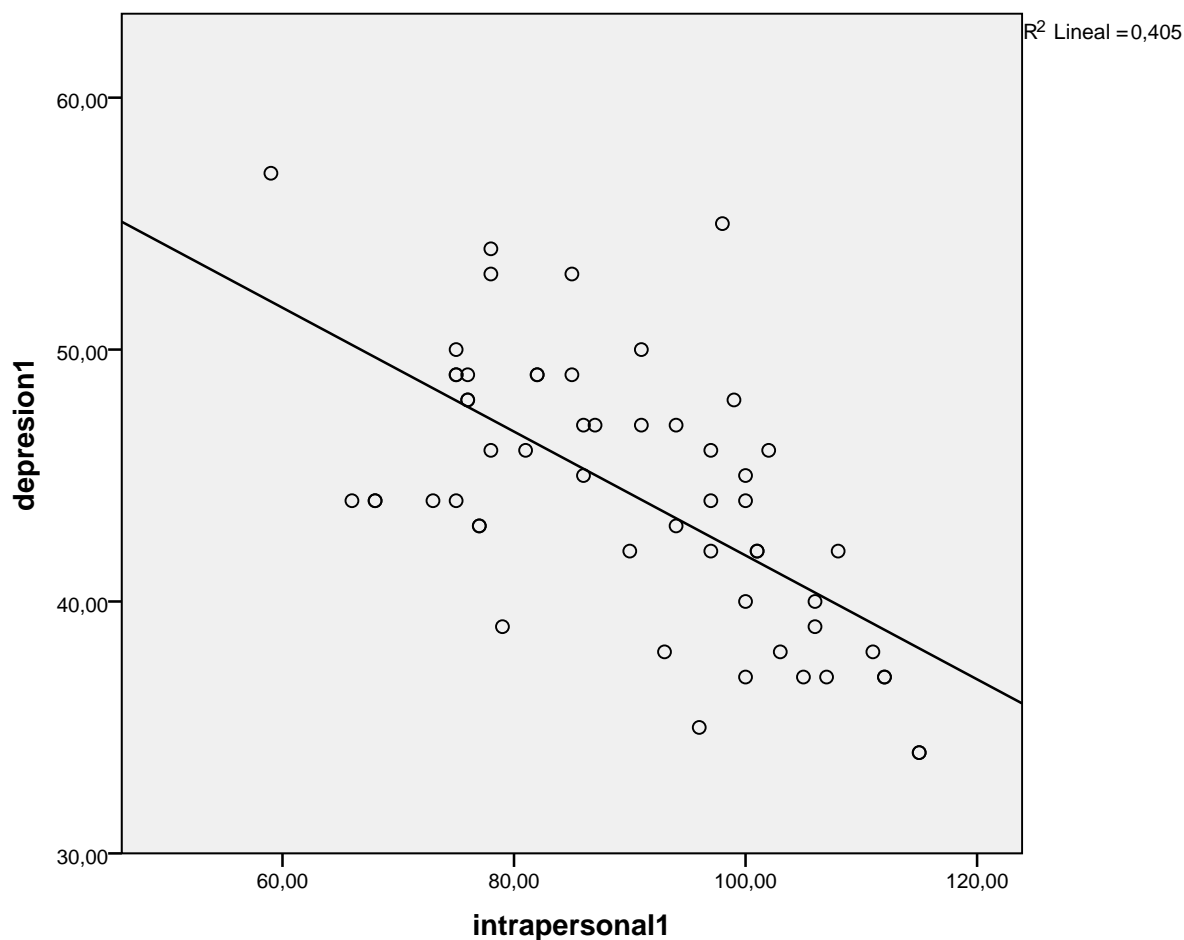
```

## GráficoG

Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 23:09:08	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Sintaxis	<pre>GGRAPH /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal 1 depresion1 MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE. BEGIN GPL SOURCE: s=userSource (id("graphdataset")) DATA: intrapersonal1=col (source(s), name ("intrapersonal1")) DATA: depresion1=col (source(s), name ("depresion1")) GUIDE: axis(dim(1), label ("intrapersonal1")) GUIDE: axis(dim(2), label ("depresion1")) ELEMENT: point(position (intrapersonal1*depresion 1)) END GPL.</pre>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.28
	Tiempo transcurrido	00:00:00.36

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav



```
CORRELATIONS  
/VARIABLES=intrapersonal1 depression1  
/PRINT=TWOTAL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlaciones

Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 23:17:03	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Manipulación de los valores perdidos	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
Sintaxis		CORRELATIONS  /VARIABLES=intrapersona l1 depresion1 /PRINT=TWOTAIL NOSIG...
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

Correlaciones

		intrapersonal1	depresion1
intrapersonal1	Correlación de Pearson	1	-,637**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	56	56
depresion1	Correlación de Pearson	-,637**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	56	56

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* Generador de gráficos.

GGRAPH

```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal2 MEAN(depresion2)[name="MEAN_depresion2"]
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
```

BEGIN GPL

```
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
```

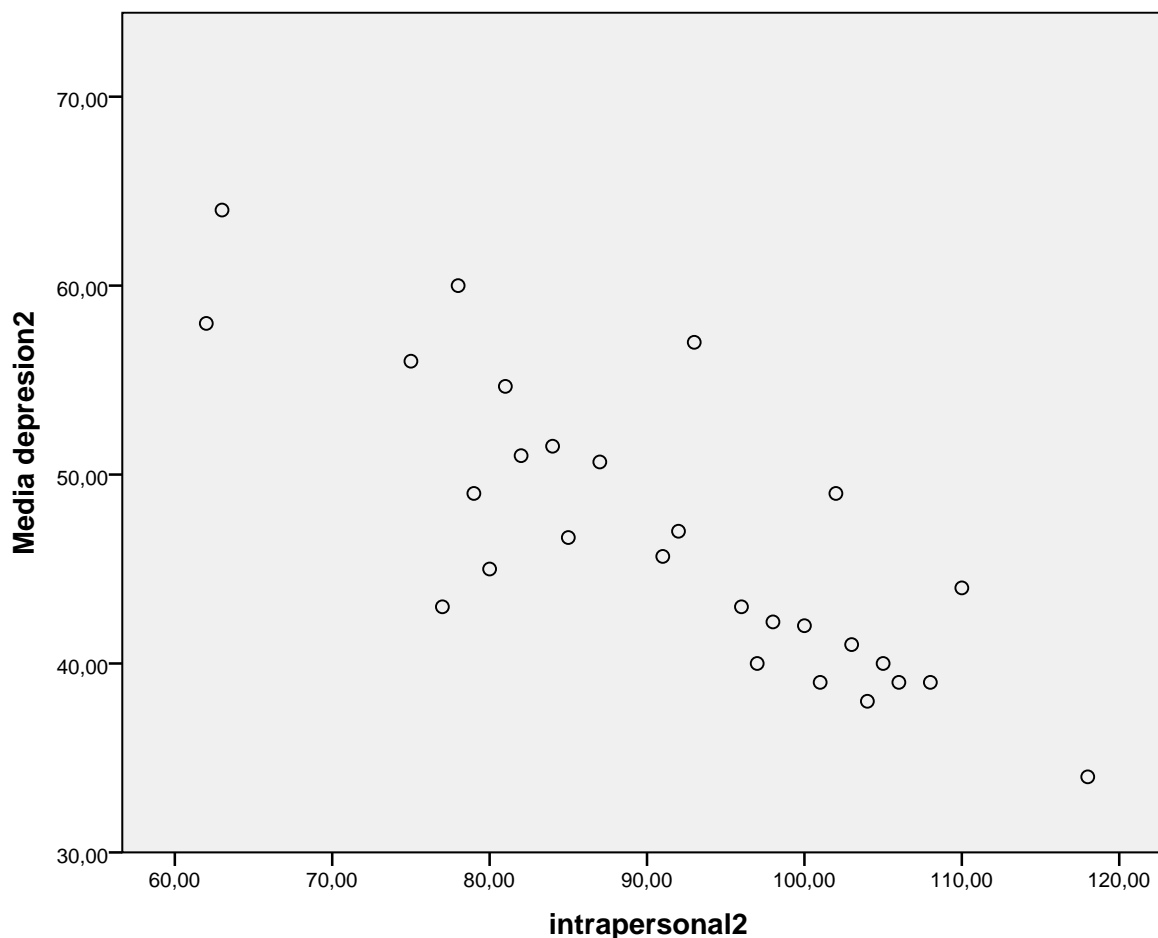
```
DATA: intrapersonal2=col(source(s), name("intrapersonal2"))
DATA: MEAN_depresion2=col(source(s), name("MEAN_depresion2"))
GUIDE: axis(dim(1), label("intrapersonal2"))
GUIDE: axis(dim(2), label("Media depresion2"))
ELEMENT: point(position(intrapersonal2*MEAN_depresion2))
END GPL.
```

## GráficoG

### Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 23:29:15	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Sintaxis	<pre>GGRAPH /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal 2 MEAN(depresion2) [name=" MEAN_depresion2"] MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE. BEGIN GPL SOURCE: s=userSource (id("graphdataset")) DATA: intrapersonal2=col (source(s), name ("intrapersonal2")) DATA: MEAN_depresion2=col (source(s), name ("MEAN_depresion2")) GUIDE: axis(dim(1), label ("intrapersonal2")) GUIDE: axis(dim(2), label ("Media depresion2")) ELEMENT: point(position (intrapersonal2*MEAN_de presion2)) END GPL.</pre>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.23
	Tiempo transcurrido	00:00:00.42

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav



\* Generador de gráficos.

GGRAPH

```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal2 depresion2 MISSING=LISTWISE REPORTMISSING
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
```

BEGIN GPL

```
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
DATA: intrapersonal2=col(source(s), name("intrapersonal2"))
DATA: depresion2=col(source(s), name("depresion2"))
GUIDE: axis(dim(1), label("intrapersonal2"))
GUIDE: axis(dim(2), label("depresion2"))
ELEMENT: point(position(intrapersonal2*depresion2))
```

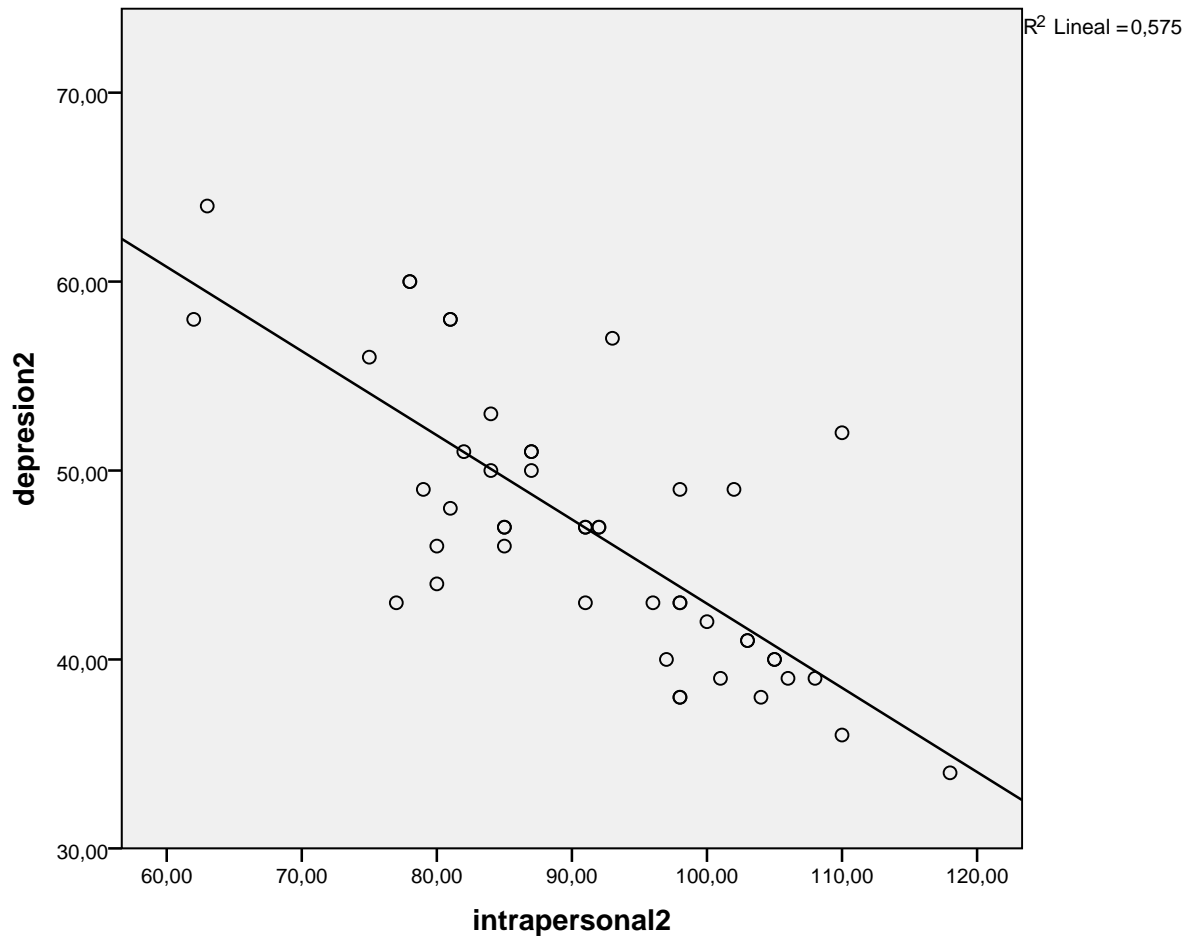
END GPL.

## GráficoG

Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 23:30:07	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Sintaxis	<pre>GGRAPH /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal 2 depression2 MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE. BEGIN GPL SOURCE: s=userSource (id("graphdataset")) DATA: intrapersonal2=col (source(s), name ("intrapersonal2")) DATA: depression2=col (source(s), name ("depression2")) GUIDE: axis(dim(1), label ("intrapersonal2")) GUIDE: axis(dim(2), label ("depression2")) ELEMENT: point(position (intrapersonal2*depression 2)) END GPL.</pre>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.30
	Tiempo transcurrido	00:00:00.31

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav



```
CORRELATIONS  
/VARIABLES=intrapersonal2 depression2  
/PRINT=TWOTAL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlaciones

Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 23:40:28	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Manipulación de los valores perdidos	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
Sintaxis		CORRELATIONS  /VARIABLES=intrapersona l2 depresion2 /PRINT=TWOTAIL NOSIG...
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.06

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

Correlaciones

		intrapersonal2	depresion2
intrapersonal2	Correlación de Pearson	1	-,758**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	47	47
depresion2	Correlación de Pearson	-,758**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	47	47

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* Generador de gráficos.

GGRAPH

```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal3 depresion3 MISSING=LISTWISE REPORTMISSING
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
```

BEGIN GPL

```
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
```

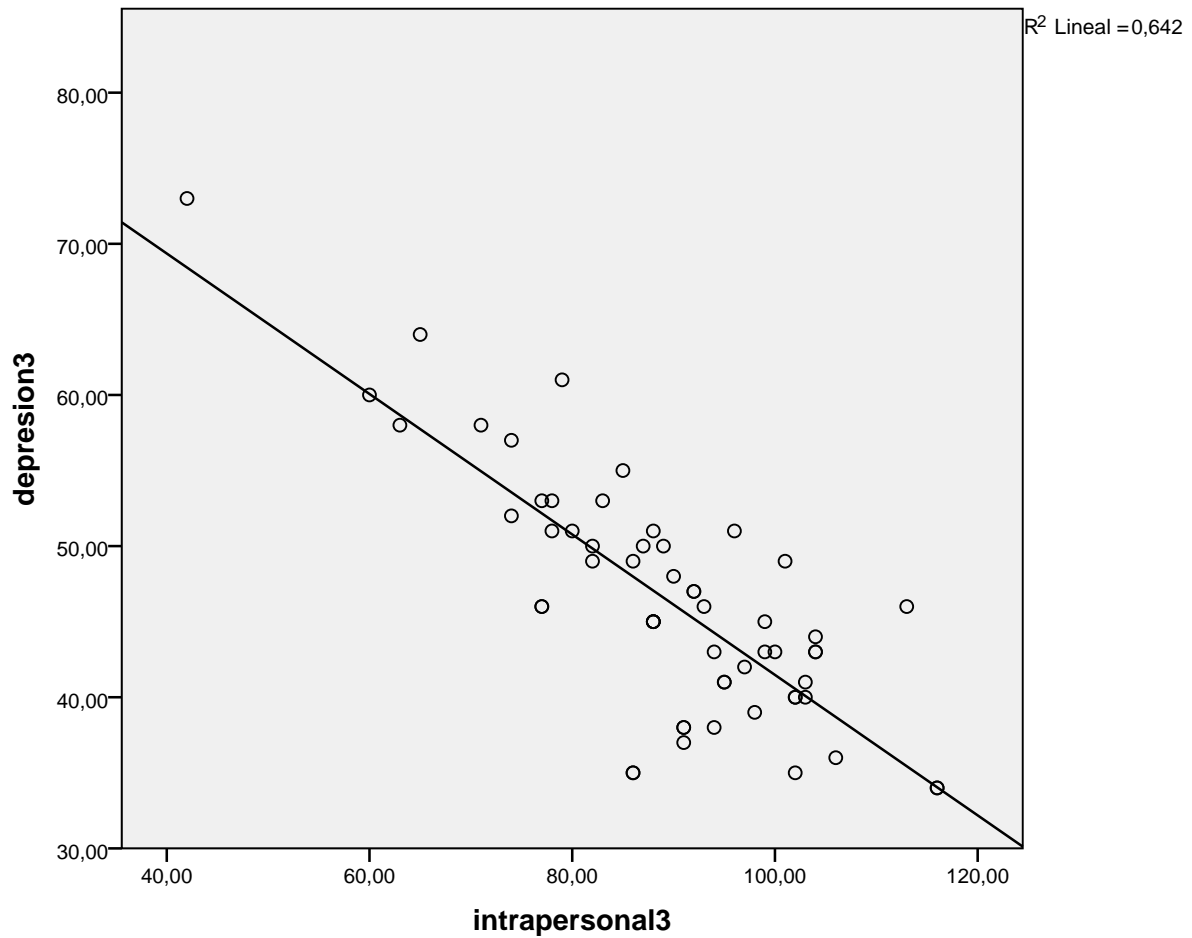
```
DATA: intrapersonal3=col(source(s), name("intrapersonal3"))
DATA: depresion3=col(source(s), name("depresion3"))
GUIDE: axis(dim(1), label("intrapersonal3"))
GUIDE: axis(dim(2), label("depresion3"))
ELEMENT: point(position(intrapersonal3*depresion3))
END GPL.
```

## GráficoG

### Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 23:42:07	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Sintaxis	<pre>GGRAPH /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=intrapersonal 3 depresion3 MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE. BEGIN GPL SOURCE: s=userSource (id("graphdataset")) DATA: intrapersonal3=col (source(s), name ("intrapersonal3")) DATA: depresion3=col (source(s), name ("depresion3")) GUIDE: axis(dim(1), label ("intrapersonal3")) GUIDE: axis(dim(2), label ("depresion3")) ELEMENT: point(position (intrapersonal3*depresion 3)) END GPL.</pre>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.28
	Tiempo transcurrido	00:00:00.30

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav



```
CORRELATIONS  
/VARIABLES=intrapersonal3 depression3  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlaciones

Notas

Resultados creados		03-FEB-2014 23:43:27
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	58
Manipulación de los valores perdidos	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
Sintaxis		CORRELATIONS  /VARIABLES=intrapersona l3 depresion3 /PRINT=TWOTAIL NOSIG...
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

Correlaciones

		intrapersonal3	depresion3
intrapersonal3	Correlación de Pearson	1	-,801**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	58	58
depresion3	Correlación de Pearson	-,801**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	58	58

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

```
EXECUTE .
* Generador de gráficos.
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=INTRAPtotal DEPReTotal MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE .
BEGIN GPL
```

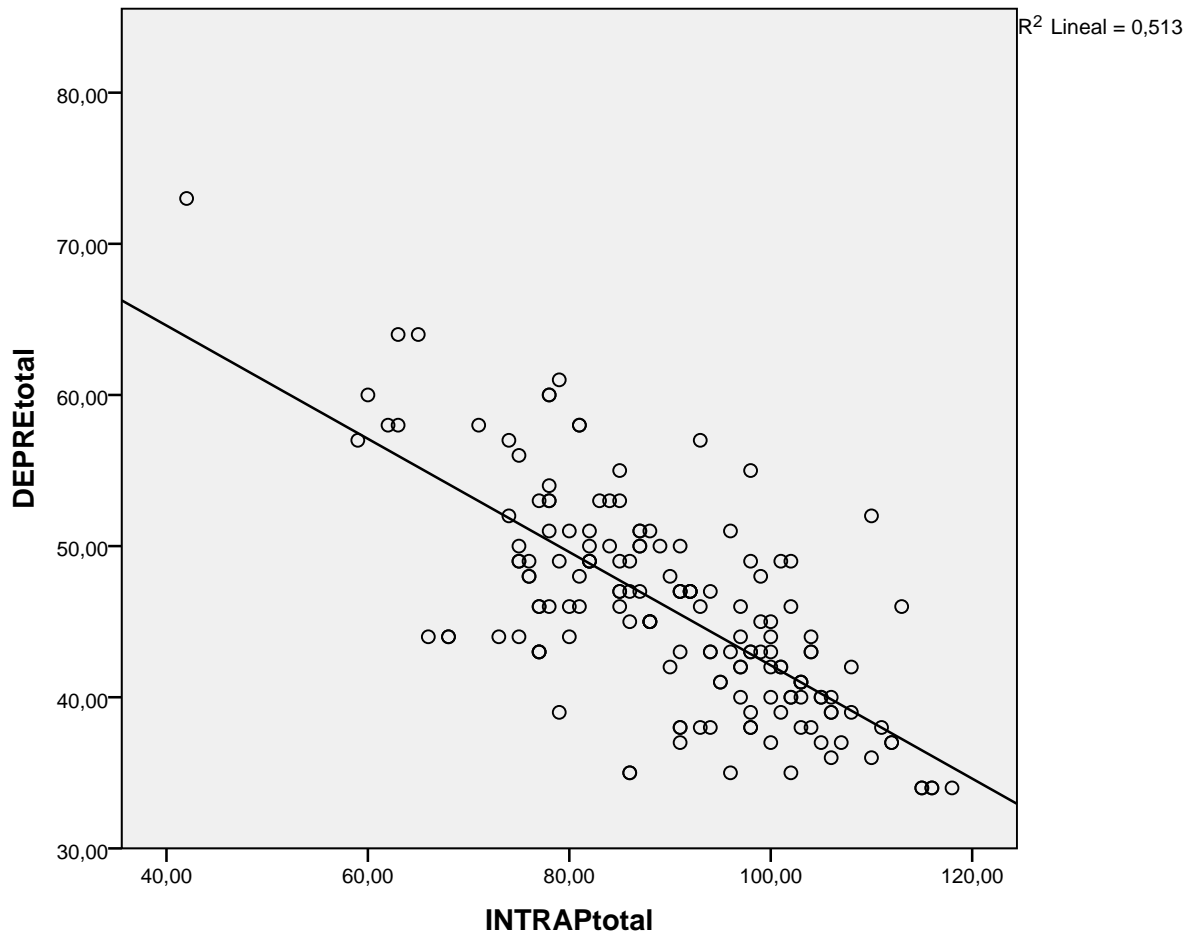
```
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
DATA: INTRAPtotal=col(source(s), name("INTRAPtotal"))
DATA: DEPREtotal=col(source(s), name("DEPREtotal"))
GUIDE: axis(dim(1), label("INTRAPtotal"))
GUIDE: axis(dim(2), label("DEPREtotal"))
ELEMENT: point(position(INTRAPtotal*DEPREtotal))
END GPL.
```

## GráficoG

### Notas

Resultados creados	03-FEB-2014 23:50:42	
Comentarios		
Entrada	Datos	D:
		DISCO3\URGENTEEEE\
		TESIS
		NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Sintaxis	<pre>GGRAPH /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE. BEGIN GPL SOURCE: s=userSource (id("graphdataset")) DATA: INTRAPtotal=col (source(s), name ("INTRAPtotal")) DATA: DEPREtotal=col (source(s), name ("DEPREtotal")) GUIDE: axis(dim(1), label ("INTRAPtotal")) GUIDE: axis(dim(2), label ("DEPREtotal")) ELEMENT: point(position (INTRAPtotal*DEPREtotal) ) END GPL.</pre>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.27
	Tiempo transcurrido	00:00:00.27

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav



```
CORRELATIONS  
/VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal  
/PRINT=TWOTAL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlaciones

**Notas**

Resultados creados		03-FEB-2014 23:58:28
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Manipulación de los valores perdidos	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
Sintaxis		CORRELATIONS  /VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal /PRINT=TWOTAIL NOSIG...
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

**Correlaciones**

		INTRAPtotal	DEPREtotal
INTRAPtotal	Correlación de Pearson	1	-,716**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	161	161
DEPREtotal	Correlación de Pearson	-,716**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	161	161

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

DESCRIPTIVES VARIABLES=INTRAPtotal  
/STATISTICS=MEAN STDDEV VARIANCE MIN MAX SKEWNESS.

**Descriptivos**

**Notas**

Resultados creados	04-FEB-2014 08:45:15	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \DISCO3\URGENTEEEE\ TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario son considerados como perdidos.
	Casos utilizados	Se han utilizado todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=INTRAPtotal /STATISTICS=MEAN STDDEV VARIANCE MIN MAX SKEWNESS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.00

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
INTRAPtotal	161	42,00	118,00	90,1677	13,36845
N válido (según lista)	161				

**Estadísticos descriptivos**

	Varianza	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Error típico
INTRAPtotal	178,715	-,365	,191
N válido (según lista)			

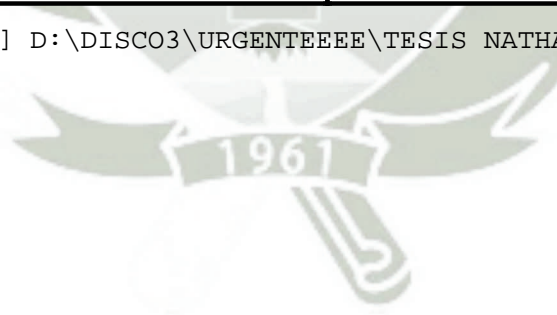
```
FRECUENCIES VARIABLES=INTRAPtotal
/PERCENTILES=25.0 50.0 75.0
/STATISTICS=STDDEV VARIANCE MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT
/HISTOGRAM NORMAL
/ORDER=ANALYSIS.
```

**Frecuencias**

Notas

Resultados creados		04-FEB-2014 08:49:02
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIES VARIABLES=INTRAPtotal /PERCENTILES=25.0 50.0 75.0 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /HISTOGRAM NORMAL /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:01.80
	Tiempo transcurrido	00:00:01.95

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav



**Estadísticos**

INTRAPtotal

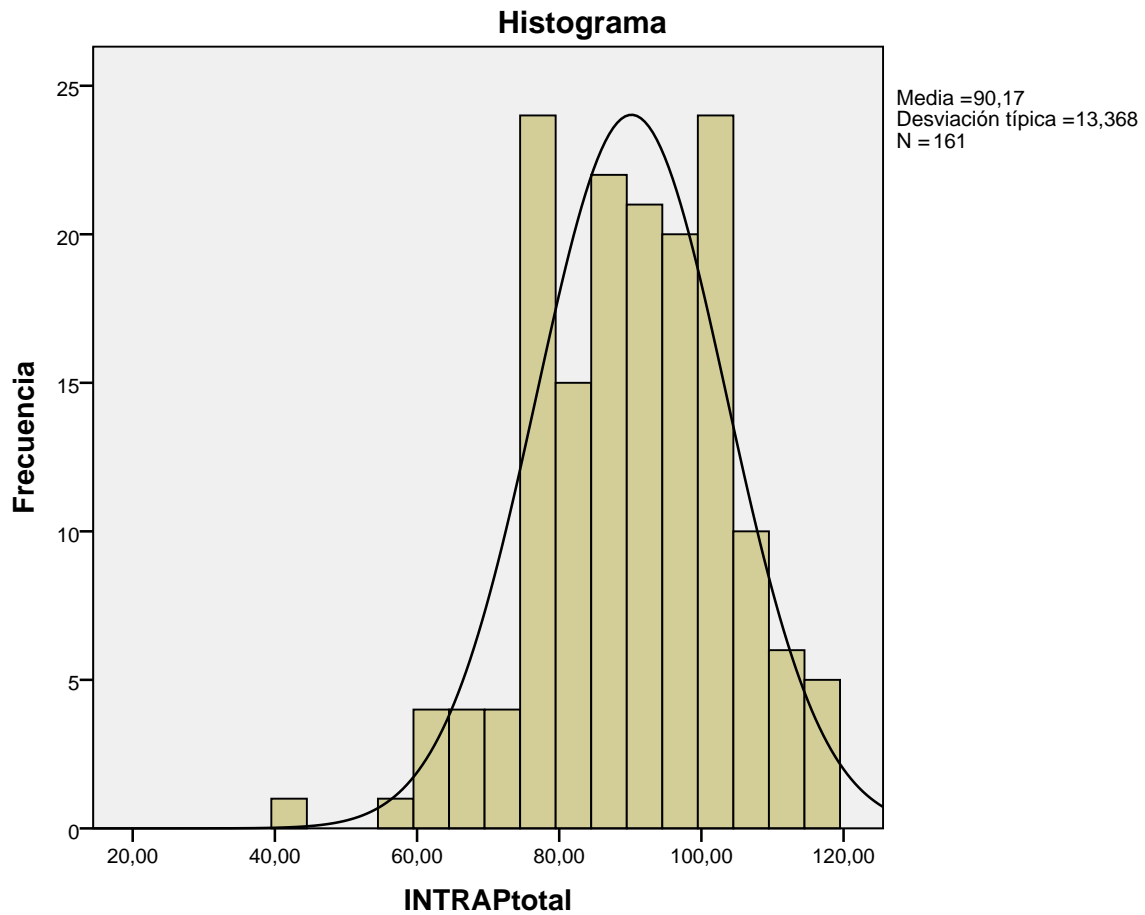
N	Válidos	161
	Perdidos	0
Media		90,1677
Mediana		91,0000
Moda		91,00
Desv. típ.		13,36845
Varianza		178,715
Asimetría		-,365
Error típ. de asimetría		,191
Curtosis		,199
Error típ. de curtosis		,380
Mínimo		42,00
Máximo		118,00
Percentiles	25	80,0000
	50	91,0000
	75	100,0000

**INTRAPtotal**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 42,00	1	,6	,6	,6
59,00	1	,6	,6	1,2
60,00	1	,6	,6	1,9
62,00	1	,6	,6	2,5
63,00	2	1,2	1,2	3,7
65,00	1	,6	,6	4,3
66,00	1	,6	,6	5,0
68,00	2	1,2	1,2	6,2
71,00	1	,6	,6	6,8
73,00	1	,6	,6	7,5
74,00	2	1,2	1,2	8,7
75,00	5	3,1	3,1	11,8
76,00	3	1,9	1,9	13,7
77,00	6	3,7	3,7	17,4
78,00	7	4,3	4,3	21,7
79,00	3	1,9	1,9	23,6
80,00	3	1,9	1,9	25,5
81,00	4	2,5	2,5	28,0
82,00	5	3,1	3,1	31,1
83,00	1	,6	,6	31,7
84,00	2	1,2	1,2	32,9
85,00	6	3,7	3,7	36,6
86,00	5	3,1	3,1	39,8

**INTRAPtotal**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
87,00	5	3,1	3,1	42,9
88,00	5	3,1	3,1	46,0
89,00	1	,6	,6	46,6
90,00	2	1,2	1,2	47,8
91,00	8	5,0	5,0	52,8
92,00	4	2,5	2,5	55,3
93,00	3	1,9	1,9	57,1
94,00	4	2,5	2,5	59,6
95,00	2	1,2	1,2	60,9
96,00	3	1,9	1,9	62,7
97,00	5	3,1	3,1	65,8
98,00	7	4,3	4,3	70,2
99,00	3	1,9	1,9	72,0
100,00	6	3,7	3,7	75,8
101,00	4	2,5	2,5	78,3
102,00	5	3,1	3,1	81,4
103,00	5	3,1	3,1	84,5
104,00	4	2,5	2,5	87,0
105,00	3	1,9	1,9	88,8
106,00	4	2,5	2,5	91,3
107,00	1	,6	,6	91,9
108,00	2	1,2	1,2	93,2
110,00	2	1,2	1,2	94,4
111,00	1	,6	,6	95,0
112,00	2	1,2	1,2	96,3
113,00	1	,6	,6	96,9
115,00	2	1,2	1,2	98,1
116,00	2	1,2	1,2	99,4
118,00	1	,6	,6	100,0
Total	161	100,0	100,0	



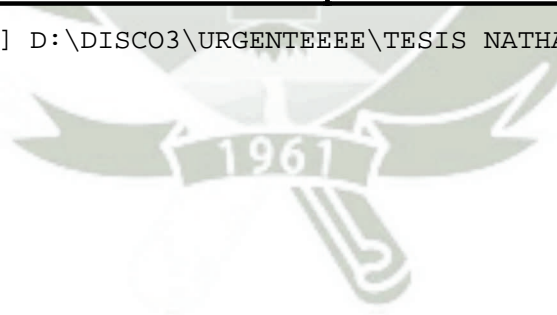
```
FRECUENCIAS VARIABLES=DEPREtotal  
/PERCENTILES=25.0 50.0 75.0  
/STATISTICS=STDDEV VARIANCE MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT  
/HISTOGRAM NORMAL  
/ORDER=ANALYSIS.
```

### Frecuencias

Notas

Resultados creados		04-FEB-2014 09:37:36
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIES VARIABLES=DEPREtotal /PERCENTILES=25.0 50.0 75.0 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /HISTOGRAM NORMAL /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.37
	Tiempo transcurrido	00:00:00.45

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav



**Estadísticos**

DEPREtotal

N	Válidos	161
	Perdidos	0
Media		45,7950
Mediana		45,0000
Moda		43,00
Desv. típ.		6,99564
Varianza		48,939
Asimetría		,690
Error típ. de asimetría		,191
Curtosis		,802
Error típ. de curtosis		,380
Mínimo		34,00
Máximo		73,00
Percentiles	25	40,5000
	50	45,0000
	75	50,0000

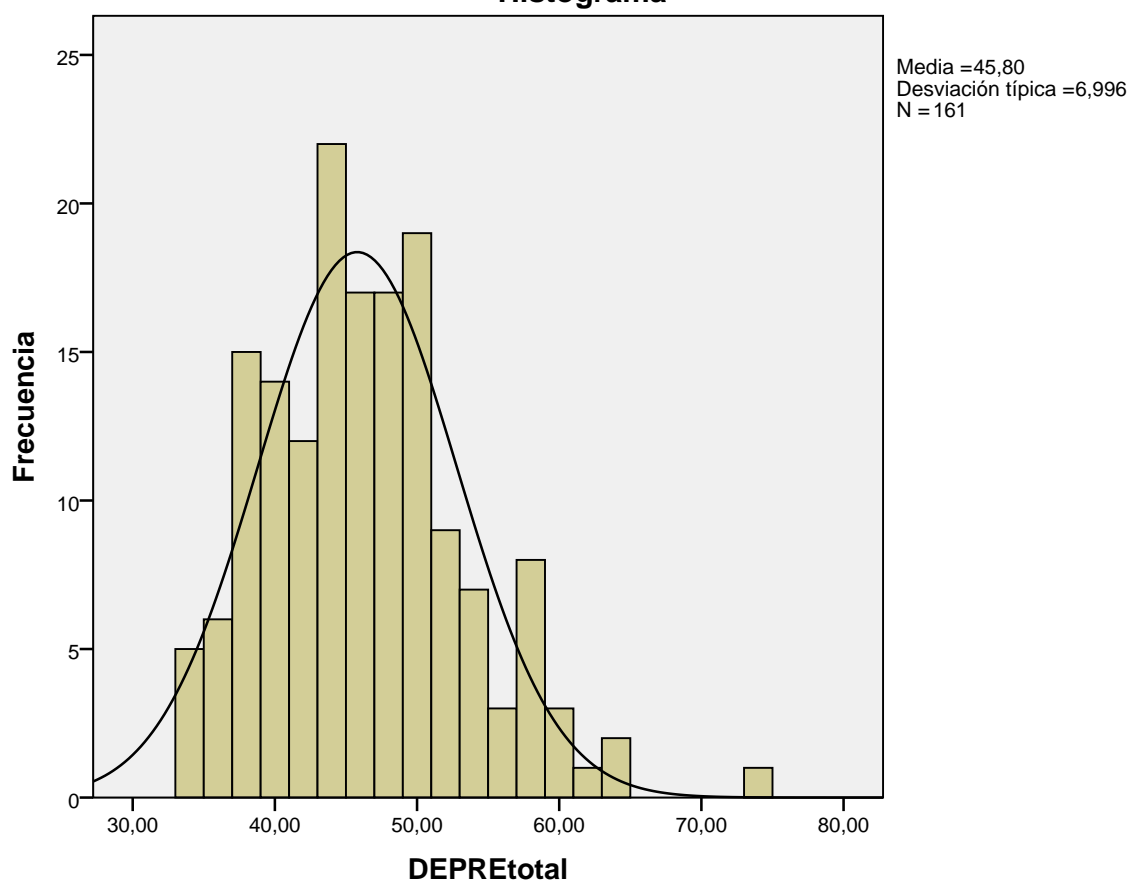
**DEPREtotal**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 34,00	5	3,1	3,1	3,1
35,00	4	2,5	2,5	5,6
36,00	2	1,2	1,2	6,8
37,00	6	3,7	3,7	10,6
38,00	9	5,6	5,6	16,1
39,00	6	3,7	3,7	19,9
40,00	8	5,0	5,0	24,8
41,00	5	3,1	3,1	28,0
42,00	7	4,3	4,3	32,3
43,00	13	8,1	8,1	40,4
44,00	9	5,6	5,6	46,0
45,00	7	4,3	4,3	50,3
46,00	10	6,2	6,2	56,5
47,00	12	7,5	7,5	64,0
48,00	5	3,1	3,1	67,1
49,00	12	7,5	7,5	74,5
50,00	7	4,3	4,3	78,9
51,00	7	4,3	4,3	83,2
52,00	2	1,2	1,2	84,5
53,00	6	3,7	3,7	88,2
54,00	1	,6	,6	88,8
55,00	2	1,2	1,2	90,1
56,00	1	,6	,6	90,7

**DEPREtotal**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
57,00	3	1,9	1,9	92,5
58,00	5	3,1	3,1	95,7
60,00	3	1,9	1,9	97,5
61,00	1	,6	,6	98,1
64,00	2	1,2	1,2	99,4
73,00	1	,6	,6	100,0
Total	161	100,0	100,0	

**Histograma**



```

NPAR TESTS
  /M-W= INTRAPtotal BY DEPREtotal(1 2)
  /STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
    
```

**Pruebas no paramétricas**

**Notas**

Resultados creados		04-FEB-2014 11:43:47
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario será tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos para cada prueba se basan en todos los casos con datos válidos para las variables usadas en dicha prueba.
Sintaxis		<pre> NPAR TESTS   /M-W= INTRAPtotal BY   DEPREtotal(1 2)  /STATISTICS=DESCRIPTI VES /MISSING ANALYSIS.                     </pre>
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.00
	Número de casos permitidos <sup>a</sup>	112347

a. Basado en la disponibilidad de memoria en el espacio de trabajo.

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

**Advertencia**

No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba de Mann-Whitney para INTRAPtotal \* DEPREtotal (1.00, 2.00). No se calcularán los estadísticos.

**Estadísticos descriptivos**

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
INTRAPtotal	161	90,1677	13,36845	42,00	118,00
DEPREtotal	161	45,7950	6,99564	34,00	73,00

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

```
/RELATED TEST(INTRAPtotal DEPREtotal)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
```

## Pruebas no paramétricas

### Notas

Resultados creados	04-FEB-2014 11:50:46	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Sintaxis	NPTESTS /RELATED TEST (INTRAPtotal DEPREtotal) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE E /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.42
	Tiempo transcurrido	00:00:00.98

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre INTRAPtotal y DEPREtotal es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

```
T-TEST
/TESTVAL=0
```

```
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal
/CRITERIA=CI(.95).
```

## Prueba T

### Notas

Resultados creados	04-FEB-2014 11:55:27	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Tratamiento de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos de cada análisis se basan en los casos que no tienen datos perdidos ni quedan fuera de rango en cualquiera de las variables del análisis.
Sintaxis	T-TEST /TESTVAL=0 /MISSING=ANALYSIS  /VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal /CRITERIA=CI(.95).	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

### Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
INTRAPtotal	161	90,1677	13,36845	1,05358
DEPREtotal	161	45,7950	6,99564	,55133

**Prueba para una muestra**

	Valor de prueba = 0				
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza ..
					Inferior
INTRAPtotal	85,582	160	,000	90,16770	88,0870
DEPREtotal	83,062	160	,000	45,79503	44,7062

**Prueba para una muestra**

	Valor de prueba ..
	95% Intervalo de confianza ...
	Superior
INTRAPtotal	92,2484
DEPREtotal	46,8839

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
    
```

**Correlaciones**

**Notas**

Resultados creados		04-FEB-2014 12:13:52
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Manipulación de los valores perdidos	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.

**Notas**

Sintaxis	CORRELATIONS		
	/VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal /PRINT=TWOTAIL NOSIG...		
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00.00
	Tiempo transcurrido		00:00:00.00

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTEEEE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

**Correlaciones**

		INTRAPtotal	DEPREtotal
INTRAPtotal	Correlación de Pearson	1	-,716**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	161	161
DEPREtotal	Correlación de Pearson	-,716**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	161	161

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

```
NONPAR CORR
/VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlaciones no paramétricas**

**Notas**

Resultados creados	04-FEB-2014 12:13:52	
Comentarios		
Entrada	Datos	D: \\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	161
Tratamiento de los valores perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos usados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos con datos válidos para ese par.
Sintaxis		NONPAR CORR  /VARIABLES=INTRAPtotal DEPREtotal /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.00
	Número de casos permitido	174762 casos <sup>a</sup>

a. Basado en la disponibilidad de memoria en el espacio de trabajo

[Conjunto\_de\_datos1] D:\DISCO3\URGENTE\TESIS NATHALIE\datos111.sav

**Correlaciones**

			INTRAPtotal	DEPREtotal
Rho de Spearman	INTRAPtotal	Coefficiente de correlación	1,000	-,677**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	161	161
	DEPREtotal	Coefficiente de correlación	-,677**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	161	161

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

GET

```
FILE='D:\DISCO3\TESIS TERMINADAS\TESIS NATHALIE\TESIS\datos111.sav'.  
DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.  
DATASET COPY Conjunto_de_datos2 WINDOW=FRONT.  
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_datos0.  
DATASET CLOSE Conjunto_de_datos2.  
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_datos0.  
DATASET CLOSE Conjunto_de_datos1.
```

