



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Correlación de la violencia escolar, inteligencia emocional y los
estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima
Metropolitana, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciado en Psicología

AUTOR:

Veliz Machacuay, Jhayro Pablo (ORCID: 0000-0001-6519-3032)

ASESOR:

Mgtr. Cueva Rojas, Manuel Eduardo (ORCID: 0000-0002-0402-8583)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LIMA-PERÚ

2021

Dedicatoria

A Dios por ser parte de mi camino
y a mis padres quienes
estuvieron a mi lado en cada
paso de este proyecto
profesional.

Agradecimiento

A mis asesores de investigación por orientar de manera idónea para día de este paso de mi carrera profesional.

Índice de contenido

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenido.....	iv
Índice de tablas.....	v
Resumen	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	15
3.1. Tipo y Diseño de investigación.....	15
3.2. Operacionalización de las variables	15
3.3. Población, muestra y muestreo	17
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
3.5. Procedimientos	23
3.6. Métodos de análisis de datos	23
3.7. Aspectos éticos	24
4. RESULTADOS.....	26
5. DISCUSIÓN	35
6. CONCLUSIONES	39
7. RECOMENDACIONES	40
REFERENCIAS	41
ANEXOS.....	47

Índice de tablas

Tabla 1.	Distribución de muestra según edad y sexo	18
Tabla 2.	Clasificación de la muestra según niveles de violencia escolar	26
Tabla 3.	Clasificación de la muestra según niveles de inteligencia emocional	26
Tabla 4.	Clasificación de la muestra según estilo de crianza parental.	27
Tabla 5.	Prueba de normalidad variables y dimensiones de estudio	28
Tabla 6.	Correlaciones de las variables inteligencia emocional, violencia escolar y estilos de crianza	30
Tabla 7.	Relación entre violencia escolar y las dimensiones de la inteligencia emocional.	31
Tabla 8.	Relación entre la inteligencia emocional y las dimensiones de la violencia escolar	32
Tabla 9.	Relación entre los estilos de crianza y las dimensiones de la inteligencia emocional	34
Tabla 10.	Estadísticos descriptivos del cuestionario de lazos parentales	62
Tabla 11.	Confiabilidad por consistencia interna del cuestionario de lazos parentales	63
Tabla 12.	Validez de constructo del cuestionario de lazos parentales	63
Tabla 13.	Análisis factorial exploratorio del cuestionario de lazos parentales	64
Tabla 14.	Estadísticos descriptivos del Cuestionario CUVE3-ESO	64
Tabla 15.	Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario CUVE3-ESO	65
Tabla 16.	Validez de constructo del Cuestionario CUVE3-ESO	66
Tabla 17.	Análisis factorial exploratorio del Cuestionario CUVE3-ESO	66
Tabla 18.	Estadísticos descriptivos del Cuestionario TMMS-24	67
Tabla 19.	Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario TMMS-24	68
Tabla 20.	Validez de constructo del Cuestionario TMMS-24	68
Tabla 21.	Análisis factorial exploratorio del Cuestionario TMMS-24	68
Tabla 22.	Análisis factorial confirmatorio de las variables de estudio	70

Tabla 23.	Estadísticas de fiabilidad de las variables de estudio	71
Tabla 24.	Estadísticos descriptivos del cuestionario de violencia escolar	71
Tabla 25.	Estadísticos descriptivos del cuestionario de inteligencia emocional	72
Tabla 26.	Estadísticos descriptivos del cuestionario de estilos parentales	73

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal identificar la correlación de la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021. El tipo de la investigación es correlacional y de diseño no experimental, de corte transversal. La población específica del estudio estuvo conformada por 5000 estudiantes, se obtuvo una muestra de 357 estudiantes a través de un muestreo no probabilístico. Los instrumentos utilizados fueron: el Cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO; Instrumento de Lazos Parentales (PBI) y el Cuestionario de inteligencia emocional TMMS 24. Se obtuvo como principales resultados la existencia de una relación significativa entre la inteligencia emocional y los estilos de crianza (autoritario $r = ,538$; democrático $r = ,504$; sobreprotector $r = -,584$; negligente $r = -,601$). Asimismo, existe una relación significativa entre la violencia escolar y los estilos de crianza (autoritario $r = -,264$; democrático $r = -,189$; sobreprotector $r = ,241$; negligente $r = ,231^{**}$). Una relación significativa entre la inteligencia emocional y la violencia escolar ($r = -,259^{**}$).

Palabras clave: Violencia escolar, estilos de crianza, inteligencia emocional.

Abstract

The main objective of this research was to identify the correlation of school violence, emotional intelligence, and parenting styles in secondary school students from Metropolitan Lima, 2021. The type of research is correlational and of a non-experimental, cross-sectional design. The specific population of the study consisted of 5000 students, a sample of 357 students was obtained through a non-probability sampling. The instruments used were: the CUVE3-ESO School Violence Questionnaire; The Parental Bonds Instrument (PBI) and the TMMS 24 Emotional Intelligence Questionnaire. The main results were the existence of a significant relationship between emotional intelligence and parenting styles (authoritarian $r = .538$; democratic $r = .504$; overprotective $r = -.584$; negligent $r = -.601$). Likewise, there is a significant relationship between school violence and parenting styles (authoritarian $r = -.264$; democratic $r = -.189$; overprotective $r = .241$; negligent $r = .231$ **). A significant relationship between emotional intelligence and school violence ($r = -.259$ **).

Keywords: School violence, parenting styles, emotional intelligence.

I. INTRODUCCIÓN

Durante muchos años se ha dado un incremento de la violencia en muchos sus sectores, entre ellos el educativo, allí quizá el que mayor preocupación ha generado es el Bullying o acoso escolar (Román y Murillo, 2011). La ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2018), concluyó que, en dieciocho países de todo el continente americano, 7 de cada 10 menores sufren acoso escolar. En donde suele darse inicio con un sencillo abucheo y acaba muchas de las veces con un desenlace fatal. Este tipo de violencia puede darse de distintos modos, pero lo más comunes son por medio de la forma física o verbal, que a su vez puede ser objeto por parte de uno o un grupo hacia otro menor que no tiene la capacidad de defenderse por sí mismo y que tampoco tiene nadie que lo defienda.

En nuestro contexto, en colegios nacionales, a nivel público y privado, las estadísticas en relación al acoso escolar, solamente entre los años 2013 y 2018, se reportaron 23.841 casos de bullying, estudio realizado por el programa de prevención del sistema especialista de reporte de casos sobre bullying (Minedu, 2018), donde la tipología de violencia física reportó 13,072 y violencia verbal 10,489 casos. El 84% se dan en colegios estatales y el 16% en colegios particulares. Por otro lado, en relación al tipo de violencia por género, el 52% se da por los hombres y el 48% por las mujeres. Además se descubrió que el 9% corresponde al ciclo inicial, el 36% al ciclo primario y el 55% al ciclo secundario. Pero lo que llama la atención es que las cifras, sobre el acoso escolar, son mayores a las denuncias que se han hecho ya que éstas representan solo la mitad (Young Voice Perú Save the Children, 2017), en donde, del total de 2,617 estudiantes entre 12 y 17 años, dentro de las 26 regiones del Perú, revela que el 39.8% de estos estudiantes han sufrido bullying escolar.

Es importante agregar que dichas cifras representan una problemática a nivel social, pero sobre todo a nivel familiar, ya que uno de los factores que repercuten en dicho proceso son los estilos de crianza, recibidos en los primeros años de vida (Trishla y kiran, 2015), los cuales influirán en alguna medida en sus relaciones futuras (Lee et al., 2010, Murry et al., 2013). Pero dichas prácticas parentales logran regular incluso los aspectos comunicativos y emocionales entre padres e hijos

(Maccoby y Martín, 2013), y de ser prácticas positivas con métodos reforzadores logran efectos significativos en ellos, dando paso a la reducción de una conducta inadecuada (Morales et al., 2019), a la formación de la inteligencia emocional y así mismo, llevando un beneficio para el adolescente en relación a la regulación de su conducta (Salovey et al., 2016), ya que la crianza aporta en gran medida al desarrollo emocional de los hijos (Trishla y kiran, 2015).

No obstante, si la crianza se dirige mediante conductas que generen un impacto negativo en los adolescentes, como los de métodos correctivos imperativos y de conducta hostil, la relación entre las dos partes surge una disfunción conductual agresiva (Rodrigo et al., 2004). Incluso si dichas conductas agresivas son reforzadas por parte de los padres, los menores suelen repetir dicha conducta, un claro ejemplo es cuando los padres le enseñan a defenderse de manera violenta (Woolfolk, 2010). Entonces, cuando los padres que no transmiten formas de comunicación de manera afectiva, sin valores y estos a su vez no se caracteriza por brindar una conducta emocional positiva, conlleva a que se generen comportamientos agresivos (Blandón y Jiménez, 2016).

En relación a lo indagado con anterioridad, se plasma la duda: ¿existe correlación entre la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021?

En donde uno de los sectores más afectados por la violencia, ha sido el ámbito educativo y quien ha causado mayor preocupación en esta sociedad (Román y Murillo, 2011), es de esta forma, que el estudio conseguirá generar algunas posibles relaciones o causas en mención de las formas de crianza, que podrían estar afectando la inteligencia emocional en los estudiantes.

Por lo tanto es beneficioso, ya que mediante ese proceso se podrá encontrar y describir correlaciones entre las variables. Esto ayudará a que los directivos de dicha escuela y otras similares puedan contribuir con un programa, proyecto, talleres, entre otras con el objetivo de prevenir la violencia escolar, en sus estudiantes. Asimismo, los resultados hallados, podrían utilizarse para un debate en función de las dimensiones relacionadas a estas, que servirán de base para futuros estudios alusivas a las variables.

Es por ello, se determina el objetivo principal, identificar la correlación de la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021. Donde los objetivos específicos son: a) determinar la relación de la violencia escolar y las dimensiones de la inteligencia emocional; b) determinar la relación de la inteligencia emocional y las dimensiones de la violencia escolar; c) determinar la relación de los estilos de crianza y las dimensiones de la inteligencia emocional.

Por este motivo, se despliega esta hipótesis general: existe correlación entre la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021. Por lo tanto, sus hipótesis específicas son: a) existe relación de la violencia escolar y las dimensiones de la inteligencia emocional; b) existe relación de la inteligencia emocional y las dimensiones de la violencia escolar; c) existe relación de los estilos de crianza y las dimensiones de la inteligencia emocional.

II. MARCO TEÓRICO

En Lima, Del Carpio (2020), ejecutó una tesis llamada: "Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa 2058 - Independencia, 2020". La muestra estuvo contemplada por 125 estudiantes. Los instrumentos que se usaron son: Ficha de información de Estilos de Crianza de Machado (2016) y el Inventario de inteligencia emocional de BarOn. En los hallazgos se pudo demostrar la existencia de una asociación positiva entre el estilo de crianza democrático y la inteligencia emocional ($r = .359^{**}$).

Gutiérrez (2019), realizó un estudio llamado: "Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional" cuya finalidad fue ver la relación entre estas dos variables. La población estuvo formada por 175 estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado de Educación Social. Se hizo uso de los cuestionarios como: Cuestionario de Agenesión escolar revisado (CUVE-R) tanto como el Trait meta Mood Scale-24 (TMMS-24). Dentro de los hallazgos se logró evidenciar la presencia de una relación inversa entre la inteligencia emocional y los diferentes componentes de la agresión escolar, manteniendo las dimensiones de la inteligencia emocional. Un claro ejemplo, entre la agresión física directa que emite el estudiante con la atención emocional ($r=15^{**}$), de otro lado, se halla la violencia verbal de los estudiantes en mención hacia los maestros con la atención emocional y con un manejo emocional ($r= -23^{**}$).

Cárdenas y Malpartida (2018) realizaron un estudio llamado: "Estilos de Crianza, Agresividad, Inteligencia Emocional y Autoestima en adolescentes de Instituciones educativas, San Juan De Lurigancho, 2018". La muestra estuvo contemplada por 1051 estudiantes. Los instrumentos que se usaron son: escala de tipos de socialización parental (ECF-29), cuestionario de violencia (AQ), la escala de inteligencia emocional (Wleis) y la escala de autoestima de Rosenberg. En los hallazgos del modelo explicativo se pudo demostrar la existencia de un efecto entre las variables estudiadas, presentando indicadores de un buen ajuste, $X^2 = 302.59$, $gl = 61$, $X^2/gl = 4.96$, $p = 0.000$, $CFI = .961$, $TLI = .923$, $RMSEA = .061$, $AIC = 390.596$ y $SRMR = .0421$.

Rojas (2018) realizó un estudio llamado: "Inteligencia emocional y Agresividad en estudiantes de educación secundaria de dos instituciones privadas de Lima Metropolitana y Callao, 2018" cuyo objetivo principal fue ver la relación entre estas dos variables. La población estuvo formada por 212 escolares. Los instrumentos que se usaron son: EQI-YV BarOn Emotional QuotientInventory y el Cuestionario de violencia (AQ). En los hallazgos se pudo demostrar que, si existe una asociación negativa significativa entre estos constructos (Rho de Spearman = - 0.412**; p = 0,000).

Ayala (2017) realizó un estudio llamado: "Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de educación secundaria de tres Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho. Lima, 2017" La población estuvo formada por 330 estudiantes, 153 hombres y 177 mujeres, de entre 13 a 17 años. El instrumento usado fue el cuestionario de Agresión (AQ), Perry y Buss (1992) la cual estuvo en un proceso de adaptación para la sociedad peruana (2012), haciendo uso también del inventario de inteligencia emocional Bar On ICE. Dentro de los descubrimientos se logró evidenciar que si existía una relación entre la inteligencia emocional y los grado de agresividad (rho = -0.073**). Es así, que dicho vínculo coge más peso por la relación positiva generada entre la atención emoción al (propia dimensión) con la agresión estudiantil, manejando un coeficiente de correlación de -0.216**.

Asimismo, a nivel internacional, Bibi et al. (2020) efectuaron una investigación en Pakistán titulada: "Inteligencia emocional y agresión entre estudiantes universitarios de Pakistán: un estudio correlacional". La muestra estaba constituida por 100 estudiantes universitarios (50 hombres y 50 mujeres). Los instrumentos usados son: Escala de Inteligencia emocional (Schutte et al., 1998) y escala de violencia (Buss & Perry, 1992). Se demostró que existe una asociación negativa entre la inteligencia emocional y la agresión ($r = - 0.34$, $p < .001$) específicamente con la subescala de agresión de hostilidad e ira. Los resultados sugieren que la inteligencia emocional podría ser un elemento protector frente a aspectos específicos de la agresión.

Huang et al. (2017) en Taiwan, efectuaron un estudio titulado: " Perspectiva cultural sobre la crianza de los hijos, rasgo de inteligencia emocional y Salud mental en

niños taiwaneses". Se considera que la muestra estaba formada por 675 alumnos (de cuarto grado, entre las edades de 10.4 años, 356 niñas, 310 alumnos varones y 9 estudiantes no reconocidos). El instrumento utilizado fue: el cuestionario PSDQ, Wu et Al. 2002. Donde se presenta una escala mínima de inteligencia emocional, BEIS-10 (Davies, Lane, Devonport y Scott, 2010) y escala breve de Calificación de Síntomas (BSRS-5). Dentro de los descubrimientos se logró demostrar que, el estilo de crianza autoritario se asocia con la inteligencia emocional ($r = .129^{**}$).

Gugliandolo et al. (2015), en Italia, ejecutaron una investigación llamada: "Rasgo de inteligencia emocional y problemas de comportamiento entre adolescentes: un diseño de informantes cruzados". La muestra estaba compuesta por 263 adolescentes entre 13 y 17 años. Los cuestionarios manipulados son: Cuestionario de inteligencia (TEIQue-AF y TEIQue-360) y la Lista de verificación del comportamiento del niño (CBCL-YSR y el informe de los padres de CBCL). Los resultados revelaron relaciones negativas entre las conductas agresivas y las dimensiones de la inteligencia emocional (saber, bienestar, autocontrol y emocionalidad) ($r = -0.26; -0.31; -0.29; -0.33, p < .05$).

Fedorenko y Potapova (2014) efectuaron una investigación en Russia titulada: "Interrelación de indicadores de inteligencia emocional, agresividad y ansiedad de estudiantes". La muestra estaba conformada por 40 estudiantes. Se han aplicado los siguientes cuestionarios: La escala de reactivo (estado A) y rasgo ansiedad (rasgo A) de Spielberger-Khanin (estado - rasgo - Ansiedad - Inventario (STAI) adaptado por Khanin), el inventario permite medir diferencialmente la ansiedad como propiedad personal y como Expresar; Inventario de Buss-Durkey (BDI - Buss - Durkey Inventory), definiendo el nivel de agresividad y hostilidad; Escala de inteligencia emocional de (Belyaev S. A. Yanovich A.I. Mazurov M. I.). En los hallazgos se pudo demostrar la existencia de una asociación inversamente significativa entre la inteligencia emocional con la agresividad ($r = -0.43; p < 0,05$).

Garaigordobil y Oñederra (2010) efectuaron un estudio en España llamada: "Control emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores". Se manejó una muestra formada por 248 estudiantes de 12 y 16 años, 104 féminas y 144 varones. Los instrumentos utilizados fueron: el inventario de pensamiento adecuado, la lista de observo mi vida en la escuela, y finalmente el cuestionario de comportamientos antisociales- delictivos. Estos descubrimientos manifestaron que, los adolescentes que manejan un control emocional, recibían conductas adecuadas de sus compañeros ($r = .16$), pocas conductas negativas ($r = -.27$), pocas conductas de intimidación o bullying ($r = -.22$), y mostraban un índice general de agresión bajo ($r = -.22$).

Comenzando con las teorías afines de la presente investigación, en primer lugar tenemos, al Bullying. Álvarez, et al. (2011) la conceptualizan como aquella actuación de un integrante de una institución educativa que tiene como intención de dañar a otro miembro de la misma institución. Estos daños se pueden dirigir hacia alumnos, profesores. Por su parte, Montoya (2016) la define como "aquel escenario en que dos o más sujetos se confrontan y que causa afectación en una o más de los individuos, siendo violentada a nivel físico o psicológicamente" (p.95). Por otro lado, Iborra y Sanmartín (2011) refieren que "la agresión no lo determina el entorno, sino que agazapada, crece y se propaga en lugares donde las condiciones están dadas a ello" (p.9).

Pero hablar de violencia también requiere un entendimiento tipológico, una de ellas es la violencia física, entendida como la acción de agredir a un tercero, ejecutada con algún tipo de arma que requiera atentar contra su integridad física (Hidalgo, 2013), otra de las formas es la violencia verbal, en donde se utiliza como medio, un tipo de lenguaje insultante, humillante, amenazante, provocativo hacia un tercero y que logre intimidarlo (Chirinos, 2017). A continuación, se presentan las teorías que sostienen la agresividad.

En primer lugar, tenemos la teoría como reacción al ambiente, aquí podemos mencionar la teoría del aprendizaje vicario o aprendizaje social de (Bandura, 2017), quien postula que la agresividad se obtiene a través de la experiencia del individuo y que es aprendida. Pero la continuidad de la agresión va depender de la manera

en que ha sido reforzada por su ambiente y, en el caso del aprendizaje por imitación, de las recompensas adquiridas por los modelos cercanos, son quienes van a influenciar la posibilidad de que esta conducta se vuelva repetir (Bandura, 2017). En la misma línea las conductas agresivas pueden ser aprendidas mediante los medios de comunicación, en donde la interacción de procesos cognitivos reforzados dentro de las experiencias de la persona, sumado a la observación (Bandura, 2021). Un sustento es la evidencia que la agresividad es que genera una comprensión reacción-respuesta a los estímulos del ambiente (Bandura, 2015).

En segundo lugar, basado en las teorías socio-cognitivas, se afirma que es por medio del aprendizaje en donde los individuos aprenden al observar los que otros hacen, y que para comprender la conducta del individuo se tiene que tomar en cuenta el proceso del pensamiento. Este postulado otorga un punto de vista para entender, pronosticar y modificar la conducta del individuo, además, pone un gran énfasis en los conceptos cognitivos (Green y Piel, 2009). También se centra en la interpretación del cómo los adultos y los menores funcionan cognitivamente en sus prácticas de socialización y cómo intervienen en su desarrollo y conducta (Bandura, 2015) es decir, esta postura se inclina en la discrepancias de las capacidades de procesamiento y el rol de estas al influenciar en la conducta violencia (Bandura, 2021).

En tercer lugar, tenemos a la teoría de violencia escolar de Álvarez, Núñez y Dobarro, postulado basado en la primera variable de este estudio. Los autores definen la violencia, como aquel comportamiento u negligencia de manera intencional con la que se ejerce un daño o un perjuicio, en donde las posibles expresiones de la agresión en el ámbito escolar (Álvarez et al., 2011). Los autores plantearon 8 dimensiones o tipos de ejercer la violencia en el ámbito educativo: a) agresión física, que se da mediante la aproximación material de causar el perjuicio. Se diferencia en: agresión física directa, en donde en modo es más es directo sobre el afectado (ejemplo, una disputa o un golpe); agresión física indirecta, es la que se ejerce el perjuicio procediendo sobre los recursos o materiales que usa o realiza la víctima (por ejemplo, hurtos, destrucciones u ocultar objetos); b) violencia verbal, aquí los daños son generalmente mediante el uso de las palabras (por ejemplo, insultos, apodos, rumores o decir algo malo de cualquiera). Esta puede ser del

docente al estudiante y entre alumnos; c) la exclusión social, aquí son los referentes a los sucesos de exclusión y de rechazo, por causas que suelen darse dada su país de nacimiento, las discrepancias de cultura o la tez de la piel o el rendimiento escolar. Estas circunstancias de rechazo pueden suceder tanto dentro del salón, durante el cumplimiento de las tareas escolares, como fuera de ella, por ejemplo; no dirigiéndoles la palabra o excluyendo a los amigos en las actividades recreativas o de su grupo de amistades en el receso; d) la interrupción en el aula, que se relaciona a las conductas en donde el estudiante obstaculiza al docente para dar su clase, y a los demás compañeros interesados en atender la clase (por ejemplo, conversar o ponerse de pie durante una clase). Estas conductas son en su mayoría intencionadas las cuales establecen un daño para los docentes y demás alumnos; e) agresión a través de las TIC, aquí se incluye las conductas agresivas realizadas por los medios electrónicos, esencialmente el teléfono celular y las redes sociales. Estos comportamientos agresivos pueden darse de distintas formas, en varios de las situaciones, similares a la violencia verbal (remitir mensajes perniciosos por medio del celular o las redes sociales); otro modo, la discriminación social (no aceptarlo en redes sociales), o también, la violencia física (filmar a un amigo o a un docente cuando este sea golpeado físicamente (Muñoz, 2017).

Por otro lado, en relación a la segunda variable, tenemos las teorías de los estilos de crianza. Una de las pioneras fue Diana Baumrind, quien en uno de sus estudios centralizó un modo de influenciar las cuales lo ejercen los prototipos de autoridad por parte de los padres en las primeras etapas del desarrollo de un niño (Baumrind, 2013), comenzando a generar expectativas sobre la definición de crianza parental. Es así que la definición de los estilos de crianza desarrollado por la autora se direcciona en los valores y las creencias que estos perciben de sus cuidadores, y a pesar de ser una variable global, conserva una atribución con alguna característica de los estilos parentales, es decir, que es de manera independiente de la unión de los demás contextos (Baumrind, 2012).

Baumrind (2013) explica en primer lugar, dentro de sus primeras investigaciones, cuatro tipos de crianza parental: a) padres autoritarios, caracterizados por un proceder de alto grado de control psicológico y/o de supervisión, pero donde el grado de involucrarse en dirección a sus hijos es bajo; b) padres permisivos,

caracterizados por mantener un alto grado de implicación con sus hijos, pero un bajo grado de vigilancia; c) padres autoritativos o democráticos, caracterizados por la combinación de grados equilibrados de implicación y de independencia psicológica; d) y padres desconectados (Baumrind et al., 2010).

Luego tenemos a Maccoby y Martin (1983), que propusieron un estilo de crianza indiferente. Esta teoría propone dos factores, denominados: afecto/comunicación (sensibilidad) y control/exigencia (exigencia) (Alomía et al., 2018). De la combinación de los dos factores repercuten cuatro tipos de crianza parental (Autoritativo; Autoritario; Permisivo y Negligente). En donde el factor afecto y comunicación está compuesta por: afabilidad (calor); reciprocidad; diálogo franca y discurso personalizado. Y para el factor control y exigencia está compuesto por: confrontación: supervisión: disciplina consistente y contingente (Alomía et al., 2018).

Por otro lado, Musitu y García (2016) afirman en su teoría que la interacción y relación entre los hijos y cuidadores contribuye en su formación. Estos autores conceptualizan los estilos de crianza parental como el desarrollo de comportamientos de actuación, y las consecuencias que estas conductas tiene para la propia relación de padres a hijos (Musitu et al., 2010). Además, que dicha definición se fundamenta, de un lado, el nivel de importancia de los cuidadores y la aceptación de los menores, y por otro, la coerción/imposición de las disposiciones paternas. Y que a partir de la mezcla de estas dos factores surgen las cuatro tipologías de la crianza parental: democrático, sobreprotector, autoritario y negligente (Musitu et al., 2010).

Por último, tenemos el postulado de Parker y colaboradores (1983), autores en el que se basamos nuestra segunda variable, refieren que los tipos de crianza parental son los lazos, actuaciones y actitudes determinadas por los padres que apoyan al desarrollo de crianza a los niños. El cual se está presentada en dos tipos de vínculo (Espinoza, 2016): a) el factor cuidado, que esta está dado por un extremo como la parte afectuosa, del acompañamiento y ofrecimiento de vías adecuadas de las emociones, la cercanía y la empatía; y por el otro extremo, como la parte de emociones más frías o distantes, negligentes e inherentes, dirigiéndose de este modo a una ausencia o lo contrario de este constructo (Gómez et al., 2010). b) el

factor sobreprotección, que está manifestada tanto por la ausencia o lo contrario de este, y se conceptualiza como una vigilancia y demasiada protección, hasta incluso una intromisión con una relación de manera excesiva, modo infantil y prevención del comportamiento independiente (Robles et al., 2016).

A partir de la combinación de dos dimensiones se difiere cuatro tipos de vínculos parentales (Gómez et al., 2010). a) padres óptimos (Permisivos), que son caracterizados por demostrar afecto y empatía, así como también un soporte emocional a sus hijos, en donde se puede ver el favorecimiento y la no dependencia, conjuntamente con una adecuada autonomía; b) padres negligentes (Indiferentes), que son caracterizados por demostrar sus emociones de manera más fría, ya sea por su modo indiferente y despreocupado o su propia negligencia; pero al mismo tiempo sus roles como padres dan un favorecimiento a la autonomía y la independencia del menor (García, 2015); c) afecto restrictivo (Democráticos), que son caracterizados, por un lado, el de manifestar afecto, soporte emocional, acercamiento y empatía, y, por otro lado, se manifiestan un control e intrusión, presentan relaciones excesivas y de manera infantil advirtiendo un comportamiento autónomo de los menores (Muñoz, 2017); y d) control sin afecto (Autoritarios), que son caracterizados, por un lado, por demostrar sus emociones de manera más fría, ya sea por su modo indiferente y despreocupado o su propia negligencia; pero al mismo tiempo se manifiestan un control e intrusión, presentan relaciones excesivas y de manera infantil advirtiendo un comportamiento autónomo de los menores (Robles et al., 2016).

Por otro lado, para la tercera variable tenemos las teorías de inteligencia emocional, definida como “una capacidad aprendida establecida que resulta en una práctica sobresaliente en el trabajo ”(Goleman, 2018). Es decir, Goleman define la inteligencia emocional como una habilidad de ser conscientes de nuestras propias conductas y de tener una garantía del buen manejo de las relaciones sociales (Goleman, 2010). La inteligencia emocional contiene el auto-control, entusiasmo, constancia, y un medio adecuado para auto motivarse, donde se reconoce que las características más relevantes son las destrezas integrantes que termina siendo: el control emocional, reconocimiento, la motivación propia y el conocimiento de ellas

mismas, de las emociones en otros y el manejo de las relaciones interpersonales (Goleman y Cherniss, 2013).

Sin embargo, Bar-On (2010), conceptualiza a la inteligencia emocional como un acumulado de actitudes en la que la capacidad de la persona es tomada en cuenta no por la parte cognitiva, sino por sus destrezas que son influenciadas por la capacidad para poder afrontar de manera satisfactoria ante las dificultades y demandas del ambiente. En donde las habilidades que la integran son: las inter e intra-personales; su adaptabilidad: su estado de ánimo en general y su buen manejo ante el estrés (Bharwaney et al., 2011). Asimismo, en su modelo multifactorial de factores generales se centra en los procesos, antes que en los logros en donde cada componente se encuentra subdividido en componentes que son habilidades relacionadas: individuo; Relaciones interpersonales; adaptabilidad; manejo del estrés; y estado de ánimo general (Bar-On, 2010).

Por último, Mayer y Salovey (2016), añaden la terminología de inteligencia emocional definiéndolo como la capacidad para poder percibir, comprender y manifestar una expresión emocional de manera exacta, asimismo la capacidad para poder ingresar y/o desarrollar emociones que logren facilitar al pensamiento; para generar una comprensión de las emociones y hacer uso del razonamiento emocional, y finalmente la capacidad para poder hacer una regulación de estas emociones, tanto las suyas como la de los demás (Mayer et al., 2012). En donde las capacidades que están integradas son: la comprensión, la percepción, la valoración y las expresión emocional; asimilar las emociones con los propios pensamientos. Comprender y analizar las emociones. Regulación cuidadosa de estas (Mayer y Salovey, 2016).

El orden de las fases de esta teoría va desde la percepción hasta la gestión, que representa el grado en que la habilidad es integrada dentro del resto de los principales aspectos psicológicos de un individuo subsistemas, es decir, dentro de su personalidad (Mayer, 2014). Estos autores identifican cuatro fases o factores para que se genere o logre la inteligencia emocional: a) la percepción emocional, que es cuando el individuo logra percibir e identificar las emociones de si mismo y de los demás. Esta se da cuando las expresiones de modo verbal, como, por ejemplo, el nivel de tono de voz es percibida y este actúa en torno a ella (Mayer y

Salowey, 2016); b) la asimilación de las emociones en nuestro pensamiento, que involucra la capacidad de las emociones para ayudar a pensar, es decir, las personas utilizan sus emociones para facilitar al pensamiento con más precisión y tener en cuenta dichas emociones cuando racionalizamos o damos solución a las situaciones conflictivas (Mayer et al., 2012); c) la comprensión emocional, que refleja la capacidad de analizar emociones, apreciar sus probables tendencias a lo largo del tiempo y comprender sus resultados, es decir, el individuo logra realizar una reflexión, sobre lo que anteriormente percibió, esta reflexión se da de manera adelantada y lograr producir un posible efecto y consecuencia del estado de ánimo, es decir el sujeto tiene la capacidad de comprender de manera idónea los contextos en la que se deba dar una interpretación de las situaciones que se le presenta. Asimismo, el sujeto logra una identificación de sus propias emociones y obviamente de los demás (Mayer, 2014); d) la regulación emocional, aquí el sujeto no solo logra distinguir y comprender el estado emocional de los otros y de él mismo, también logra tener un manejo de ellas y regularlas, es decir, al tener la situación presente y al hacer una reflexión sobre esta información logra aprovecharla o descartarla. Esto le permitiría al individuo razonar de manera eficiente y le da la capacidad de lograr resultados de manera favorable y que a su vez evitar que estos sean negativos. Y en donde la gestión emocional, ligada inevitablemente al resto de la personalidad. Es decir, las emociones se manejan en el contexto de metas, autoconciencia y cognición social. (Mayer et al., 2014).

En contexto de la presente investigación, la inteligencia emocional dentro del ámbito escolar, es la correlación que se determina entre la capacidad de adaptación del joven y su emoción, facilitando la búsqueda de estrategias de solución de forma eficiente (Ayala, 2017).

De esta forma, se detalla el aumento de requerimiento dentro de la comunidad científica por investigar la inteligencia emocional al interior de los colegios, tomando en cuenta que facilitar las habilidades ayudaran a fortalecer los valores de ajuste psicológico y bien emocional, es así, que incorporan un desarrollo de vínculos en el ambiente social del alumno más saludable (Garaigordobil y Oñederra, 2010), reduciendo el comportamiento la conducta disruptiva que se evidencia en jóvenes

e infantes con un comportamiento impulsivo o ansioso y eleva el rendimiento escolar (Castillo y Greco, 2014).

De acuerdo con Brackett et al (2011) enfocan que la inteligencia emocional es como un promotor de un buen comportamiento en un grupo social, logrando que las personas puedan comprender los estados emocionales de los demás, sus puntos de vista, canales de dialogo y control en el comportamiento en momentos en específico (Woodhead y Oates, 2010). Así mismo, indican Estos autores creen que más evidencia empírica refleja que los adolescentes con bajos niveles de inteligencia emocional exhiben un comportamiento más inapropiado que es parte de la lucha. Es una forma de que los adolescentes con baja inteligencia emocional elijan un estilo de vida que no es socialmente apropiado.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de investigación

Tipo

Esta investigación es de tipo básica, y para Zorrilla (2002) “lo importante es buscar el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos” (p.43). Además es conocida como pura o fundamental, que lleva al encuentro de nuevos conocimientos y más allá de ella. Su proyecto primordial es la generación de información para la contribución del conocimiento científico. (Sánchez y Reyes, 2015, p. 44)

Diseño

El diseño de la presente investigación es no experimental, ya que, no se manipulan ninguna de las variables (Sánchez y Reyes, 2015). De la misma manera, es transversal, ya que, la investigación de los constructos se trabaja de manera simultáneamente en un solo momento. (Epiquién y Diestra, 2013).

3.2. Operacionalización de las variables

Variable 1: Estilos de crianza

Definición conceptual: Conductas y actitudes dadas por los padres que influyen en el desarrollo de formación (Parker et al., 1979).

Definición operacional: se obtiene de la adaptación del instrumento “Lazos Parentales”.

Dimensiones: establecen dos dimensiones: Cuidado (Afecto: Ítems 1, 5, 6, 11, 12, 17); (Rechazo: Ítems 2, 4, 14, 16, 18, 24) – Sobreprotección (Control: Ítems 8, 9, 10, 13, 19, 20, 23) – (Autonomía: Ítems 3, 7, 15, 21, 22, 25)

Escala de medición: Likert, constituida por 25 ítems y su nivel de medición es ordinal.

Variable 2: Violencia escolar

Definición conceptual: Es la conducta que se da con mala intención con la única finalidad de generar un prejuicio o daño hacia otra persona, dentro del ámbito estudiantil (Álvarez et al., 2011).

Definición operacional: son alcanzados a través del instrumento de bullying escolar CUVE3-ESO (Álvarez et al., 2011).

Dimensiones: establecen ocho dimensiones: agresión verbal entre estudiantes (ítems 1, 2, 4); agresión verbal de los estudiantes hacia los profesores (ítems 5, 6, 7); agresión física directa y amenazante entre escolares (ítems 8, 9, 10, 11, 12); agresión física indirecta entre escolares (ítems 13, 14, 15, 16, 17); exclusión social (ítems 18, 19, 20, 21); agresión por parte de la tecnología de información y de comunicación (ítems 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31); disrupción en el salón (ítems 32, 33, 34); agresión de los profesores a los estudiantes (ítems 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44).

Escala de medición: Likert, integrado por 44 ítems y su nivel de medición es ordinal.

Variable 3: Inteligencia emocional

Definición conceptual: habilidad para conservar, controlar y regular las propias emociones y de las demás, asimismo de emplearlo como una fuente de experiencia para las emociones y conductas (Salovey y Mayer, 2016).

Definición operacional: se obtiene de la adaptación del instrumento de inteligencia emocional (TMMS - 24).

Dimensiones: establecen tres dimensiones: Percepción (Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8); Comprensión (Ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16); Regulación (Ítems 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24).

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

Para esta investigación, se consideró como población a la cantidad de 5000 estudiantes, los cuales pertenecen al nivel secundario de Lima Metropolitana

Muestra

En esta investigación se consideró a la cantidad de 357 estudiantes, los cuales pertenecen al nivel secundario, dichos individuos participaron de manera deliberada, así mismo se realizó una selección de los individuos que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión. Es por ello que mediante la fórmula presente se pudo determinar la muestra:

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

Donde:

N= tamaño de la muestra

Z = nivel de confianza

p = probabilidad de éxito, o proporción esperada

e = precisión (error máximo admisible en términos de proporción)

Muestreo

Para el presente estudio se usó el muestreo no probabilístico intencional, usado dentro de los criterios de rango medio de edad, que se encuentra especificado en las fichas técnicas de cada uno de los autores de los instrumentos de medición.

Tabla 1

Distribución de muestra según edad y sexo

		SEXO		Total
		Mujer	Hombre	
Edad	12	8	5	13
	13	43	41	84
	14	80	63	143
	15	47	39	86
	16	9	8	17
	17	6	8	14
Total		193	164	357

Criterios de inclusión

- Se consideró a los alumnos que:
- Que sean del nivel secundario.
- Que vivan con su padre/padrastro/abuelo o tío.
- Entre edades de 12 años a 19 años.
- De participación voluntaria.
- Que llenen de manera correcta los protocolos.

Criterios de exclusión

- No se consideró a los estudiantes que:
- Que no sean del nivel secundario.
- Que no vivan con su padre/padrastro/abuelo o tío.
- Que no estén dentro del rango de edad, entre 12 años a 19 años.
- Que no estén dispuestos a participar de forma voluntaria.
- Que no llenen correctamente los protocolos de evaluación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Ya que no podrían medirse de manera directa, por lo cual se aplicará unos cuestionarios para la determinación del nivel de cada una de ellas. Entonces se determinó por técnica, el uso de la encuesta, mediante el uso de cuestionarios para la recolección de los datos y la exploración de los participantes del presente estudio (Fernández et al., 2014).

INSTRUMENTOS

Ficha técnica 1

Nombre	: Cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO
Autores	: David Álvarez, José Núñez y Alejandra Dobarro
Adaptación	: Muñoz Sánchez, Haydee Margot
Procedencia	: Trujillo – 2017
Administración	: Individual o colectivo
Tiempo	: De 15 a 25 minutos
Estructuración	: 8 dimensiones - 44 ítems
Aplicación	: Adolescentes

Reseña histórica:

El CUVE3 – ESO, cuestionario de bullying escolar, desarrollado por Álvarez, Nuñez y Dobarro en el año 2011, tiene como propósito medir el bullying en el ámbito escolar del nivel secundario.

Consigna de aplicación:

Lea cada una de las preguntas con cuidado, tenga en cuenta que existe una respuesta mala o buena. En este cuestionario se pretende saber qué opinión tienes sobre la presencia de distintos modos de agresión estudiantil, por parte de los estudiantes y profesores de tu colegio.

Calificación e interpretación

El puntaje total de todos los ítems del CUVE3-ESO, se obtiene de la sumatoria de las 8 dimensiones, asimismo, con respecto de cada dimensión se obtiene de la sumatoria de todos los ítems que correspondan para cada uno de ellos. El puntaje total dentro de los rangos, va de 0 a 6 puntos.

Propiedades psicométricas Originales

El cuestionario manifestó ser confiable y válido. Validez de constructo reveló la existencia de 8 factores, explicados por el 55.4% de la totalidad de su varianza, asimismo, en el análisis factorial confirmatorio presentó un buen ajuste de su modelo ($X^2= 6028.458$; $gl=874$; $X^2/ gl/ = 6.898$; $p=.000$; $GFI=.891$; $AGFI= .876$;

CFI=.886; RMSEA=.048). Además, es confiable (Alfa de Cronbach = .93) (Álvarez et al., 2011).

Propiedades psicométricas peruanas

Validez de contenido (V de Aiken: >.80). Validez de constructo (Análisis factorial confirmatorio: CFI y GFI \geq .85; RMSEA <0.8). Confiabilidad (Coeficiente de Omega: agresión verbal entre estudiantes =.92; agresión verbal del estudiante hacia el docente = .89; exclusión social = .86; agresión física directa =.82; interrupción en salón de clases = .78; agresión a través de la TIC = .77; agresión física indirecta y agresión física del docente hacia el estudiante =.76) (Muñoz, 2017).

Propiedades psicométricas del piloto

La prueba piloto se ejecutó en una I. E. de Lima, siendo una muestra de 100 estudiantes. Confiabilidad (α = .817). Validez de constructo (KMO = .833). Análisis factorial exploratorio (53 % de la varianza) (ver anexo 9).

Propiedades psicométricas del desarrollo de investigación

La prueba piloto se ejecutó en una I. E. de Lima, siendo una muestra de 357 estudiantes. Confiabilidad: (α = .940). Validez de constructo (Análisis factorial confirmatorio: (χ^2/g l= 2.63 <0.5; CFI= .983 y GFI \geq .90; RMSEA <0.8) (ver anexo 14).

Ficha técnica 2

Nombre	: Cuestionario de Lazos Parentales (PBI)
Autora	: Parker, Tupling y Brown, 1979
Adaptación	: Espinoza Marca, Lucero Diandra
Procedencia	: Perú – 2016
Administración	: Individual o grupal
Tiempo	: 25 a 30 minutos aproximadamente.
Estructuración	: 2 factores - 25 ítems
Aplicación	: Estudiantes

Reseña histórica:

El (PBI), cuestionario de estilos de crianza, fue elaborado por Parker, Tupling y Brown en 1979, tiene como propósito medir el cómo perciben el estilo de crianza de sus padres o cuidadores, dentro de los primeros años de su niñez hasta sus 16 años.

Consigna de aplicación:

Lea cada una de las preguntas con cuidado, tenga en cuenta que existe una respuesta mala o buena. En este cuestionario se pretende saber qué opinión tienes sobre el estilo de crianza de sus padres o cuidadores.

Calificación e interpretación

El puntaje (PBI), se obtiene de manera independiente, respecto a cada dimensión, asignándose dentro de uno de los cuadrantes: a) permisivo, en el que hay un alto nivel de protección y un bajo grado de sobre cuidado; b) democrático, en el que hay un alto nivel de ambas dimensiones; c) autoritario, en el que hay un alto nivel de control y un bajo nivel de afecto; y d) indiferente, en el que hay un bajo nivel de las dos dimensiones. El puntaje total dentro de los rangos, va de 1 a 4 puntos. Con respecto a la categoría de “bajo” y “alto” se da del puntaje (afecto = 25.6; y control = 11.9) (Espinoza, 2016).

Propiedades psicométricas peruanas

Validez de contenido (V de Aiken: $>.80$). Validez de constructo (Análisis factorial confirmatorio: CFI y GFI $\geq .85$; RMSEA <0.8). Confiabilidad (Cuidado $\alpha = .86$; Sobreprotección $\alpha = .75$) (Espinoza, 2016).

Propiedades psicométricas del piloto

Para la prueba piloto se ejecutó en una I. E. de Lima, siendo una muestra de 100 estudiantes. Confiabilidad ($\alpha = .870$). Validez de constructo (KMO = $.854$). Análisis factorial exploratorio (50.1 % de la varianza) (ver anexo 9).

Propiedades psicométricas del desarrollo de investigación

La prueba piloto se ejecutó en una I. E. de Lima, siendo una muestra de 357 estudiantes. Confiabilidad: ($\alpha = .914$). Validez de constructo (Análisis factorial confirmatorio: ($\chi^2/g.l = 4.78 < 0.5$; CFI= .969 y GFI $\geq .90$; RMSEA < 0.8) (ver anexo 14).

Ficha técnica 3

Nombre	: Instrumento de inteligencia emocional (TMMS 24)
Autora	: Fernández, Extremera y Ramos (2004)
Adaptación	: Milagros Izaguirre
Procedencia	: Perú – 2017
Administración	: Individual o grupal
Tiempo	: 15 minutos.
Estructuración	: 3 factores - 24 ítems
Aplicación	: Adolescentes y Adultos

Reseña histórica:

El (TMMS 24), Instrumento de inteligencia emocional, fue creado por Salover, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995. La primera versión es de 48 ítems y consta de tres factores. Años después (2004), Fernández y Extremera y Ramos validaron su versión al español comprobando las tres dimensiones, pero se redujeron a 24 ítems.

Consigna de aplicación:

Lea cada una de las preguntas con cuidado, tenga en cuenta que existe una respuesta mala o buena. En este cuestionario se pretende saber el conocimiento de sus emociones y sentimientos.

Calificación e interpretación

El puntaje total de todos los ítems del TMMS 24, se obtiene de la sumatoria de las 3 dimensiones, asimismo, con respecto de cada dimensión se obtiene de la sumatoria de todos los ítems que correspondan para cada uno de ellos. El puntaje total dentro de los rangos, va de 1 a 5 puntos (Izaguirre, 2017).

Propiedades psicométricas peruanas

Validez de contenido (V de Aiken: $>.80$). Validez de constructo (Análisis factorial confirmatorio: CFI y GFI $\geq .85$; RMSEA <0.8). Confiabilidad ($\alpha = .92$) (Izagirre, 2017).

Propiedades psicométricas del piloto

La prueba piloto se ejecutó en una I. E. de Lima, siendo una muestra de 100 estudiantes. Confiabilidad ($\alpha = .906$). Validez de constructo (KMO = $.833$). Análisis factorial exploratorio (54.6 % de la varianza) (ver anexo 9).

Propiedades psicométricas del desarrollo de investigación

La prueba piloto se ejecutó en una I. E. de Lima, siendo una muestra de 357 estudiantes. Confiabilidad: ($\alpha = .887$). Validez de constructo (Análisis factorial confirmatorio: ($\chi^2/gf = 2.97 <0.5$; CFI = $.910$ y GFI $\geq .90$; RMSEA <0.8) (ver anexo 14).

3.5 Procedimientos

Para el presente estudio el proceso de análisis de datos, como primer aspecto se aplicó la solicitud de la carta de presentación al colegio de psicólogos, esto debido a que se debía pedir el permiso o legalización adecuada del director pertinente del centro educativo donde se realizó las encuestas. Además, se presentó la respectiva autorización por parte de los padres de los participantes mediante el consentimiento informado, del mismo modo invitando a participar a los estudiantes mediante el asentimiento informado, mediante los tres cuestionarios realizados vía online, después de aceptar para ser parte de la muestra, cada uno de los puntos fueron explicados previamente (forma de contestar, finalidad y anonimato).

3.6 Métodos de análisis de datos

Al realizar la aplicación de cada cuestionario se procedió a su enumeración y revisión en cada uno de ellos, inmediatamente se hizo un llenado de los datos en el software de hoja de cálculo (Microsoft Excel), seguidamente se procesó en el software estadístico SPSS 26. Posteriormente, se determinó el estadístico de confiabilidad (Omega y Alpha de Cronbach), en cada uno de los cuestionarios. La

validez por medio del análisis confirmatorio. De igual forma se aplicó la estadística descriptiva (rango, máximo y mínimo valor, media, mediana y la desviación estándar). De otro lado, se usó la prueba de normalidad para reconocer el tipo de distribución de la muestra y su grado de significancia, es así, que se maneja la estadística de Kolmogorov – Smirnov, debido a que la muestra es superior a 50 personas. Y finalmente se evidenció una a una las hipótesis (específicas y generales), esto dado por el coeficiente Rho de Spearman para observar la relación entre ellas.

3.7 Aspectos éticos

Según el autor Bernal (2010), menciona que actualmente la ciencia, es el más claro resultado de la sociedad reciente, lo que quiere decir, que en esta época que vivimos la ciencia permite nombrar y destacar la parte ética, en la cual se debe enaltecer el uso de términos, instrumentos e ideas de manera adecuada, para poder iniciar un avance y un desarrollo. Por otro lado cuando no se practica lo ético, se generara medios para poder iniciar problemas, y finalmente poniendo fin a la existencia de una persona. Concluyendo la ciencia es considerada como teoría que va más allá de conocimiento y que debe innovar de manera correcta guiándose en la ética, así se podrá obtener un desarrollo mayor de las personas, y potenciando las situaciones que se les presenta a las personas durante su vida, y hacer de esta sociedad mucho más justa.

Así también se tiene el comentario del Colegio de Psicólogos del Perú CDP (2017), que indica mediante su artículo 23° y 25, que el profesional debe buscar y admirar a carta cabal las normas que están consideradas a nivel mundial y local los cuales son considerados para personas con preparación, dichos individuos deben contar con el asentimiento y conformidad de querer ingresar al estudio.

En el desarrollo del estudio se tendrán que considerar los puntos antes mencionados, como primera acción se informó a detalle sobre los objetivos del estudio, y se les explico que en el desarrollo del estudio se mantendrá la discreción y la confidencialidad, y sobre todo que los participantes del estudio serán voluntarios, a continuación se presentó una carta con la solicitud que contempla el consentimiento informado, de igual manera para los alumnos se elaboró el

asentimiento informado, finalmente se tuvo que clasificar y selección cada cuestionario que haya sido respondido correctamente, para posteriormente ser digitalizado mediante las herramientas estadísticas.

4. RESULTADOS

A nivel descriptivo

Dentro de la tabla 2 se evidencia los niveles de la violencia escolar donde la frecuencia es de 19 sujetos que representan el 5,3% hallándose en el nivel bajo, mientras 149 sujetos reflejan el 41,7% encontrándose en un nivel mediano. La frecuencia con mayor cantidad de casos es de 189 sujetos que personifican el 52,9% dicho resultado indica un nivel alto.

Tabla 2

Clasificación de la muestra según niveles de violencia escolar

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	19	5,3	5,3
	Mediano	149	41,7	47,1
	Alto	189	52,9	100,0
	Total	357	100,0	

En la tabla 3 se muestra los niveles de *inteligencia emocional* donde la frecuencia es de 64 sujetos que representan el 17,9% se encuentran en el nivel bajo; 138 sujetos representan el 38,7% se encuentran en el nivel mediano. La frecuencia con mayor cantidad de casos es de 155 sujetos que representan el 43,4% se encuentran en el nivel alto.

Tabla 3

Clasificación de la muestra según niveles de inteligencia emocional

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	64	17,9	17,9
	Mediano	138	38,7	56,6
	Alto	155	43,4	100,0
	Total	357	100,0	

En la tabla 4 se muestra los estilos de crianza parental donde la frecuencia es de 180 sujetos que representan el 50,4% recibieron un estilo de crianza autoritario; 98 sujetos que representan el 27,5% recibieron un estilo de crianza democrático; 49 sujetos que representan el 13,7% recibieron un estilo de crianza sobreprotector; y 30 sujetos que representan el 8,4% recibieron un estilo de crianza negligente.

Tabla 4

Clasificación de la muestra según estilo de crianza parental.

	Estilo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Autoritario	180	50,4	50,4
	Democrático	98	27,5	27,5
	Sobreprotector	49	13,7	22,1
	Negligente	30	8,4	100,0
	Total	357	100,0	

En la tabla 5 logra observar el análisis de Kolmogorov- Smirnov donde se pudieron reconocer distribuciones no paramétricas en función de todas las variables de la investigación ($p < 0,05$), requiriendo hacer uso de estadísticos no paramétricos para la adecuada correlación de variables, en este caso, Rho de Spearman.

A nivel inferencial

Hipótesis general

Tabla 5

Prueba de normalidad variables y dimensiones de estudio

	Kolmogorov-Smirnova	
	Estadístico	Sig.
Violencia escolar	,084	,000
Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	,120	,000
Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	,104	,000
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	,118	,000
Violencia física indirecta por parte del alumnado	,111	,000
Exclusión social	,093	,000
Violencia a través de las TIC	,085	,000
Disrupción en el aula	,114	,000
Violencia del profesorado hacia el alumnado	,073	,000
Autoritario	,167	,000
Democrático	,194	,000
Sobreprotector	,098	,000
Negligente	,098	,000
Percepción	,228	,000
Comprensión	,174	,000
Regulación	,168	,000
Inteligencia emocional	,216	,000

a Corrección de significación de Lilliefors

En primer lugar se demuestra que existe relación entre la violencia escolar, inteligencia emocional junto a los estilos parentales en alumnos del nivel secundario de Lima Metropolitana, año 2021. Una vez contrastados los datos se reflejan en la tabla 6, la existencia de una correlación significativa entre el estilo de crianza autoritario y la inteligencia emocional ($r = ,538^{**}$), terminado siendo una relación positiva y de un grado medio de acuerdo a Guillen (2016), quiere decir, que se verifica que un estilo de crianza autoritario, mayor será la inteligencia emocional.

También, existe una relación de la inteligencia emocional y el estilo de crianza democrático ($r = ,504^{**}$) siendo esta relación de tipo positiva y de grado medio según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor práctica del estilo de crianza democrático, mayor será la inteligencia emocional.

Igualmente existe una relación entre la inteligencia emocional y el estilo de crianza sobreprotector ($r = -,584^{**}$) reflejando una relación de tipo negativa y un grado medio de acuerdo con Guillen (2016), quiere decir, se afirma que, cuando se aplique mayor grado de practica de crianza sobreprotector, menor será la inteligencia emocional.

Además, existe una relación entre la inteligencia emocional y el estilo de crianza negligente ($r = -,601^{**}$) manejando un tipo de relación negativa y de un grado medio, de acuerdo con Guillen (2016), quiere decir, se afirma que, aplicar una crianza negligente traerá una baja la inteligencia emocional.

Se encuentra la presencia de una correlación significativa entre la violencia escolar y el estilo de educación autoritario ($r = -,264^{**}$) reflejando una relación de tipo negativa y grado débil, esto de acuerdo con Guillen (2016), quiere decir, se afirma que, mayor crianza autoritario, menor será el nivel de la violencia escolar.

Se encuentra la correlación significativa dada entre la violencia escolar y el estilo de crianza democrático ($r = -,189^{**}$) siendo esta relación de tipo negativa y de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor práctica del estilo de crianza democrático, menor será la violencia escolar.

Existe una correlación significativa entre la violencia escolar y el estilo de crianza sobreprotector ($r = ,241^{**}$) reflejando una relación de tipo positiva y grado débil, de acuerdo con Guillen (2016), quiere decir, se afirma que aplicar un estilo de crianza sobreprotector genera un mayor grado de violencia escolar.

Se halla la presencia de una correlación significativa dada entre la violencia escolar y el estilo de crianza negligente ($r = ,231^{**}$) reflejando una relación de tipo positiva y grado débil, de acuerdo con Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor práctica del estilo de crianza negligente, mayor será la violencia escolar.

Por último, se observa una correlación negativa y significativa, dada, entre la inteligencia emocional y la violencia educativa ($r = -,259^{**}$) reflejando un tipo de

relación negativa de grado débil, de acuerdo con Guillen (2016), se afirma que, mayor inteligencia emocional menor grado de violencia educativa.

Tabla 6

Correlaciones de las variables inteligencia emocional, violencia escolar y estilos de crianza

		Autoritario	Democrático	Sobreprotector	Negligente	Inteligencia emocional
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	,538**	,504**	-,584**	-,601**	
	Violencia escolar	-,264**	-,189**	,241**	,231**	-,259**

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Hipótesis específicas

En la primera se demuestra que existe relación de la violencia escolar y los factores pertenecientes a la inteligencia emocional. Una vez contrastada la información se observa en la tabla 7, la existencia de una correlación significativa, dada, entre la violencia escolar con la dimensión percepción ($r = -,325^{**}$) reflejando un tipo de relación negativa con grado débil de acuerdo con Guillen (2016), quiere decir, se constata que mayor violencia escolar menor será el grado de la percepción de las emociones del joven; se presencia la existencia de una relación de la violencia educativa – dimensión comprensión ($r = -,268^{**}$), reflejando un tipo de relación negativa de acuerdo con Guillen (2016), que afirma que, mayor violencia escolar menor grado de comprensión de emociones del joven; se presenta la existencia de una relación entre la violencia escolar y la dimensión de la regulación ($r = -,266^{**}$), reflejando un tipo de relación negativa con grado débil de acuerdo a Guillen (2016), dicha relación afirma que mayor violencia escolar menor grado de regulación de las emociones del adolescente.

Tabla 7

Relación entre violencia escolar y los factores de la inteligencia emocional.

		Percepción	Comprensión	Regulación
Rho de Serman	Violencia Escolar	-,325**	-,268**	-,266**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la segunda, indica que existe relación de la inteligencia emocional y las dimensiones de la violencia escolar. Al contrastar los datos se observa en la tabla 8, se puede ver la relación entre la inteligencia emocional y la dimensión violencia verbal de alumnado hacia alumnado ($r = -,209^{**}$) siendo esta relación de tipo negativa y de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor inteligencia emocional, menor será el nivel de violencia verbal entre estudiantes; existe relación entre la inteligencia emocional y la dimensión violencia verbal de alumnado hacia profesorado ($r = -,277^{**}$) siendo esta relación de tipo negativa y de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor inteligencia emocional, menor será el nivel de violencia verbal del estudiante al profesor; existe relación entre la inteligencia emocional y la dimensión violencia física directa ($r = -,224^{**}$) siendo esta relación de tipo negativa y de grado débil según Guillén (2016), quiere decir, se constata que mayor inteligencia emocional menor será el grado de violencia física directa; se presencia la existencia de una relación, dada, entre la inteligencia emocional y la dimensión de la violencia física indirecta por parte del estudiante ($r = -,235^{**}$), quiere decir, se constata que a mayor inteligencia emocional, menor será el nivel de violencia física indirecta del estudiante; se presenta la existencia de una correlación significativa, dada, entre la inteligencia emocional y la dimensión de exclusión social ($r = -,242^{**}$), afirmando la relación de tipo negativa con un grado débil de acuerdo a Guillen (2016), quiere decir, constata que a mayor inteligencia emocional, se percibirá menos la exclusión social, y finalmente existe la correlación significativa entre la inteligencia emocional y el factor violencia por medio de las TIC ($r = -,195^{**}$) abarcando la relación de tipo negativa con grado débil de acuerdo a Guillen (2016), quiere decir, afirma que a mayor inteligencia emocional, menor será el nivel de violencia por medio de las TIC; existe relación de la inteligencia emocional y la dimensión disrupción en el aula ($r = -,166^{**}$) siendo esta relación de tipo negativa y de grado muy débil según Guillén

(2016), es decir, se afirma que, a mayor inteligencia emocional, menor será el nivel de disrupción en el aula; existe relación de la inteligencia emocional y el factor violencia de los profesores a los estudiantes ($r = -,270^{**}$) siendo esta relación de tipo negativa y de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma mayor uso de inteligencia emocional, menor nivel de violencia del maestra al estudiante.

Tabla 8

Relación entre la inteligencia emocional y las dimensiones de la violencia escolar

		Violencia verbal entre alumnos	Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	Violencia física indirecta por parte del alumnado	Exclusión social	Violencia a través de las tic	Disrupción en el aula	Violencia del profesorado hacia el alumnado
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	-,209**	-,277*	-,224**	-,235**	-,242**	-,195**	-,166**	-,270**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tercera indica que existe relación entre los estilos de crianza y las dimensiones de la inteligencia emocional:

Existe relación del estilo de crianza autoritario y las dimensiones de la inteligencia emocional. Al contrastar los datos se verifica en la tabla 9, una relación positiva entre el estilo de crianza autoritario y la dimensión percepción ($r = ,496^{**}$) de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza autoritario, mayor será el nivel de percepción de las emociones; existe una relación positiva del estilo de crianza autoritario y la dimensión comprensión ($r = ,473^{**}$) de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza autoritario, mayor será el nivel de comprensión de las emociones del adolescente; y existe una relación positiva del estilo de crianza autoritario y la dimensión regulación ($r = ,366^{**}$) de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza autoritario, mayor será el nivel de regulación de las emociones del adolescente.

Existe relación del estilo de crianza democrático y las dimensiones de la inteligencia emocional. Al contrastar los datos se verifica en la tabla 10, que existe relación positiva del estilo de crianza democrático y la dimensión percepción ($r = ,444^{**}$) de

grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza democrático, mayor será el nivel de percepción de las emociones; existe relación positiva del estilo de crianza democrático y la dimensión comprensión ($r = ,416^{**}$) de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza democrático, mayor será el nivel de comprensión de las emociones del adolescente; y existe relación positiva del estilo de crianza democrático y la dimensión regulación ($r = ,277^{**}$) de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza autoritario, mayor será el nivel de regulación de las emociones del adolescente.

Existe relación del estilo de crianza sobreprotector y las dimensiones de la inteligencia emocional. Al contrastar los datos se verifica en la tabla 10, una relación negativa entre el estilo de crianza sobreprotector y la dimensión percepción ($r = -,570^{**}$) de grado mediano según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza sobreprotector, menor será el nivel de percepción de las emociones; existe relación negativa del estilo de crianza sobreprotector y la dimensión comprensión ($r = -,528^{**}$) de grado medio según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza sobreprotector, menor será el nivel de comprensión de las emociones del adolescente; y existe relación negativa del estilo de crianza sobreprotector y la dimensión regulación ($r = -,405^{**}$) de grado débil según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza sobreprotector, menor será el nivel de regulación de las emociones del adolescente.

Existe relación del estilo de crianza negligente y las dimensiones de la inteligencia emocional. Al contrastar los datos se verifica en la tabla 10, una relación negativa entre el estilo de crianza negligente y la dimensión percepción ($r = -,590^{**}$) de grado mediano según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza negligente, menor será el nivel de percepción de las emociones; existe relación negativa del estilo de crianza negligente y la dimensión comprensión ($r = -,604^{**}$) de grado medio según Guillén (2016), es decir, se afirma que, a mayor estilo de crianza negligente, menor será el nivel de comprensión de las emociones del adolescente; y existe relación negativa del estilo de crianza negligente y la dimensión regulación ($r = -,489^{**}$) con grado débil de acuerdo a Guillén (2016), quiere decir, se afirma que

ejercer una crianza negligente producirá un nivel de regulación de emociones en los jóvenes.

Tabla 9

Relación entre los estilos de crianza y las dimensiones de la inteligencia emocional

		Percepción	Comprensión	Regulación
Rho de Spearman	Autoritario	,496**	,473**	,336**
	Democrático	,444**	,416**	,277**
	Sobreprotector	-,570**	-,528**	-,405**
	Negligente	-,590**	-,604**	-,489**

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

5. DISCUSIÓN

Se analizó las finalidades, de forma que se buscó comparar y discutir los descubrimientos ubicados en los antecedentes nacionales, internacionales, y teorías que los sustentan.

H₀: Se comprueba la presencia de una relación entre la inteligencia emocional y el estilo de crianza autoritario ($r = ,538^{**}$); inteligencia emocional y el estilo de crianza democrático ($r = ,504^{**}$); inteligencia emocional y el estilo de crianza sobreprotector ($r = -,584^{**}$); inteligencia emocional y el estilo de crianza negligente ($r = -,601^{**}$). De igual forma, se percibe la existencia de la correlación significativa, dada, entre la violencia educativa y el estilo de crianza autoritario ($r = -,264^{**}$); estilo democrático y violencia escolar ($r = -,189^{**}$); violencia escolar y el estilo de crianza sobreprotector ($r = ,241^{**}$); violencia escolar y el estilo de crianza negligente ($r = ,231^{**}$). Por último, existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y la violencia escolar ($r = -,259^{**}$). Por lo tanto, estaríamos respondiendo a la hipótesis general, que existe una correlación entre la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales. Estos hallazgos se complementan con lo hallado con Cárdenas y Malpartida (2018) donde hubo relación entre los estilos de crianza, la agresividad y la inteligencia emocional, presentando indicadores de un buen ajuste, $X^2 = 302.59$, $gl = 61$, $X^2/gl = 4.96$, $p = 0.000$, $CFI = .961$, $TLI = .923$, $RMSEA = .061$ y $SRMR = .0421$. De la misma manera las prácticas parentales logran regular los aspectos comunicativos y emocionales entre padres e hijos (Maccoby y Martín, 2013), y de ser prácticas positivas con métodos reforzadores logran efectos significativos en ellos, dando paso a la reducción de una conducta inadecuada (Morales et al., 2019), a la formación de la inteligencia emocional y así mismo, llevando un beneficio para el adolescente en relación a la regulación de su conducta (Salovey et al., 2016), ya que la crianza aporta en gran medida al desarrollo emocional de los hijos (Trishla y kiran, 2015).

H₁: Se comprueba que la violencia escolar se relaciona con los factores de la inteligencia emocional. Existe una relación entre la violencia educativa y el factor percepción ($r = -,325^{**}$); dimensión comprensión ($r = -,268^{**}$); y dimensión regulación ($r = -,266^{**}$). Estos resultados coinciden con el estudio de Fedorenko y Potapova

(2014) hallaron la existencia de una asociación inversamente de la violencia y el control emocional ($r = - 0.43$; $p < 0,05$). De otro lado, otras investigaciones que evidencian una conexión negativa entre la violencia estudiantil (en base a sus diferentes formas) y la inteligencia emocional fueron descritas por Perez et al. (2019) quienes demostraron que todos los factores de la inteligencia emocional se relacionan de manera negativa con las conductas agresivas. Gugliandolo et al. (2015) encontraron también relaciones negativas entre las conductas agresivas y los factores de la inteligencia emocional. Entonces, que la inteligencia emocional es un elemento protector frente a aspectos específicos de la agresión, al lograr una comprensión y regulación de su propia conducta y de los demás (Salovey et al., 2016). Aquellos resultados de la investigación son parte de la evidencia presentada por Catillo et al (2013), donde indicaron que un programa que está diseñado en mención a la inteligencia emocional minimiza los niveles de violencia física, verbal, enfado y hostilidad. Las finalidades presentadas por dichos autores están en equilibrio con las referencias teóricas indicados de Brackett, et al. (2011) y por Greco, Castillo (2014), donde se coincide que los grados óptimos de inteligencia emocional son parte de la reducción de comportamiento disruptivas en los ambientes de estudios o de comportamientos agresivos entre menores.

H₂: Se comprueba la inteligencia emocional se relaciona con los factores de la violencia educativa. Existe una relación de la inteligencia emocional y la dimensión agresividad verbal entre estudiantes ($r = -,209^{**}$); dimensión violencia verbal de alumnado hacia profesorado ($r = -,277^{**}$); dimensión agresividad física directa ($r = -,224^{**}$); dimensión agresividad física indirecta ($r = -,235^{**}$); dimensión exclusión social ($r = -,242^{**}$); dimensión agresividad a través de las TIC ($r = -,195^{**}$); dimensión disrupción en el aula ($r = -,166^{**}$); y la dimensión agresividad de los profesores a los estudiantes ($r = -,270^{**}$). Estos resultados se asemejan con el estudio de Bibi et al. (2020); Rojas (2018); y Ayala (2017), quienes demostraron que sí existe una asociación negativa entre la inteligencia emocional y los factores agresión. Así mismo, Gutiérrez (2019), encontró una relación inversa, dada, entre la inteligencia emocional y los diferentes factores de la agresividad estudiantil. Un claro ejemplo, la agresividad física indirecta, la agresividad verbal. Por otro lado, Garaigordobil y Oñederra (2010), constatan que si se consigue que los jóvenes demuestren una

ideología productiva general o una óptima inteligencia emocional se obtendrá una minimización en los niveles de violencia.

H₃: Se comprueba la relación del estilo de crianza autoritario y las dimensiones de la inteligencia emocional. Existe relación del estilo de crianza autoritario y la dimensión percepción ($r = ,496^{**}$); dimensión comprensión ($r = -,473^{**}$); y dimensión regulación ($r = ,366^{**}$). Estos hallazgos se complementan con los resultados encontrados por Del Carpio (2020), al encontrar una relación de la inteligencia emocional y la crianza de tipo autoritaria ($r = ,385^{**}$). Coincidieron los resultados generados por Huang et al (2017) que encontró que el medio de educación en casa autoritario se relaciona positivamente con la inteligencia emocional de los niños con una ($r = ,129^{**}$). De otro lado, se afianza la teoría de Woodhead y Oates (2010) mencionado que una crianza de buena calidad está vinculada a un desarrollo positivo en lo cognitivo, emocional, social, y el comportamiento, y dado que el estilo autoritario es un tipo de padre caracterizado por ejercer un control e intrusión sobre los menores (Robles et al., 2016), los padres suelen asignar normas, reglas, y valores ayudando al aumento de los niveles de inteligencia emocional (Maccoby y Martin, 2013).

Se comprueba la relación entre el estilo de crianza democrático y las dimensiones de la inteligencia emocional; Existe una correlación significativa entre el estilo de crianza democrático y la dimensión percepción ($r = ,444^{**}$); dimensión comprensión ($r = ,416^{**}$); y dimensión regulación ($r = ,277^{**}$). Estos hallazgos se complementan con lo hallado con Del Carpio (2020), quienes hallaron la existencia de una relación positiva entre el estilo de crianza democrático y la inteligencia emocional ($r = ,359^{**}$). Este estilo se caracteriza por ejercer prácticas positivas con métodos reforzadores como soporte emocional, acercamiento, empatía y poco controlador, permitiendo al menor expresar un comportamiento autónomo (Muñoz, 2017), además logra efectos significativos en ellos como el manejo adecuado de sus sentimientos y generar medios beneficiosos dentro de su espacio (Morales et al., 2019), dirigidos a una convivencia adecuada, con mayor enfoque, donde menciona que la destreza es identificar con precisión, expresar y valorar la emoción, busca la habilidad de conseguir o producir sentimientos cuando se crean los pensamientos, el poder de entender la emoción y el conocimiento emocional, finalmente la

habilidad para controlar las emociones y crear un aumento emocional e intelectual (Salovey et al., 2016).

Se comprueba la relación entre el estilo de crianza sobreprotector y las dimensiones de la inteligencia emocional; Existe una correlación significativa entre el estilo de crianza sobreprotector y la dimensión percepción ($r = -,570^{**}$); dimensión comprensión ($r = -,528^{**}$); y dimensión regulación ($r = -,405^{**}$). Este estilo se caracteriza por la desmesurada atención y necesidad de querer solucionar los problemas de los hijos, es decir, a sobreprotegerlos, y a medida que el menor va creciendo tiende a ser impulsivo, con niveles bajos de inteligencia emocional (Maccoby y Martin 2013).

Se comprueba la relación entre el estilo de crianza negligente y las dimensiones de la inteligencia emocional; Existe una correlación significativa entre el estilo de crianza negligente y la dimensión percepción ($r = -,590^{**}$), dimensión comprensión ($r = -,604^{**}$); y dimensión regulación ($r = -,489^{**}$). Dado que este estilo de crianza se caracteriza por demostrar sus emociones de manera más fría, ya sea por su modo indiferente y despreocupado o su propia negligencia (Gómez et al., 2010), de donde la falta de reglas y normas tiene como consecuencia conductas rebeldes y la mayoría de ellos pertenecen a grupos delictivos (García, 2015), entonces, cuando los padres que no transmiten formas de comunicación de manera afectiva, sin valores y estos a su vez no se caracterizan por brindar una conducta emocional positiva, conlleva a que se generen comportamientos agresivos y bajos niveles de inteligencia emocional (Blandón y Jiménez, 2016).

6. CONCLUSIONES

Culminado el estudio es factible concluir lo siguiente:

PRIMERA

En primer lugar, existe correlación significativa entre la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021.

SEGUNDA

Existe una correlación entre la violencia estudiantil y los respectivos factores de la inteligencia emocional.

TERCERA

Se tiene presente la existencia de una correlación significativa dada entre la inteligencia emocional y los respectivos factores de la violencia estudiantil.

CUARTA

Existe una correlación significativa entre los estilos de crianza y los respectivos factores de inteligencia emocional.

7. RECOMENDACIONES

PRIMERA

Generar un programa de intervención que integre temas como interacción estudiantil adecuada, empatía, tolerancia, medios de comunicación, etc., teniendo como finalidad minimizar los niveles de violencia entre los estudiantes, esto ayudara en el desarrollo de un espacio más óptimo al interior de la institución.

SEGUNDA

Desplegar investigaciones relativas en mención de la violencia de alumnos hacia estudiantes y la inteligencia emocional, ya que por este medio se conseguirá examinar el factor que refiere la relación conseguida de la agresividad estudiantil e inteligencia emocional.

TERCERA

Ejercer una intensa concientización en base a la inteligencia emocional, teniendo como fin reforzar el área, acompañado de un control habitual de su comportamiento.

CUARTA

Fomentar una adecuada crianza, en base a consolidar conductas reguladoras de emociones de los menores; disminuir la práctica de crianza sobreprotector, dado que no fomenta la independencia; y reducir la práctica de crianza negligente o indiferente, ya que, la base de la vida del menor proviene de los padres y debe ser la más óptima posible.

REFERENCIAS

- Alomía, E., Barrientos, A., Condori, M., Sallo, Z., Samaniego, M., & Carhuayal, J. (2018). Análisis exploratorio y confirmatorio de la escala de estilos de crianza familiar (ECF-29) en estudiantes del nivel secundario. *PSIQUEMAG*, 6(1).
- Álvarez, D., Núñez, J., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González, P (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27 (1), 221-231
- Ayala, M. (2017). Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de educación secundaria de tres Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho. Lima, 2017. (Tesis). Lima - Perú: Universidad César Vallejo.
- Bandura, A. (Ed.). (2017). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Transaction Publishers.
- Bandura, A. (2015). Social learning theory of aggression. In *The control of aggression* (pp. 201-252). Routledge.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Baumrind, D., Larzelere, R., y Owens, E. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10, 157–201. doi: 10.1080/15295190903290790
- Baumrind, D. (2013). *Authoritative Parenting Revisited: History and Current Status*
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2011). EQ and the bottom line: Emotional intelligence increases individual occupational performance, leadership and organisational productivity. *Ei World Limited*, 1-35.
- Bibi, A., Saleem, A., Khalid, M., & Shafique, N. (2020). Emotional intelligence and aggression among university students of Pakistan: A correlational study. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-15.

- Blandón, L. y Jiménez, M. (2016). Factores asociados al comportamiento agresivo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Medellín (Tesis de postgrado). Universidad CES. Medellín. Colombia.
- Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00334.
- Cárdenas, J., y Malpartida, T. (2018), Estilos de Crianza, Agresividad, Inteligencia Emocional y Autoestima en adolescentes de Instituciones educativas, San Juan De Lurigancho, 2018.
- Carlson, M., & Mulaik, S. (1993). Trait ratings from descriptions of behavior as mediated by components of meaning. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 111-159
- Castillo, K., & Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología: Universidad de Chile*, 23(2), 116-132. doi:10.5354/0719-0581.2014.36152
- Chirinos, P. (2017). Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Gayetano Heredia.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). Consejo directivo nacional. Recuperado de http://www.cpsp.pe/aadmin/contenidos/marcolegal/codigo_de_etica_del_cp_sp.pdf.
- Del Carpio O. (2020). Estilos de crianza e inteligencia emocional en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa 2058-Independencia, 2020.
- Epiquién, M., & Diestra, E. (2013). Hacia el logro de una investigación cuasiexperimental. Lima: Dany

- Espinoza, L. (2016). Propiedades Psicométricas del Instrumento Lazos Parentales en internos de Comunidades Terapéuticas de Trujillo.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.
- García, A. (2015). Propiedades psicométricas del Parental Bonding Instrument en su versión materna en población adulta española. (Tesis de maestría, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana). Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/151548>
- García, C., Arnal, R., Llario, M., Calvo, J., & Rodríguez, I. (2014). Roles de género y agresividad en la adolescencia. *International journal of developmental and educational psychology*, 2(1), 373-382.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A Simole Guide and Reference*. 11.0 Update (4.a ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional en la empresa (Imprescindibles)*. Conecta.
- Gómez, Y., Vallejo, V. J., Villada, J., & Zambrano, R. (2010). Propiedades psicométricas del instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument, PBI) en la población de Medellín, Colombia.
- Gugliandolo, M., Costa, S., Cuzzocrea, F., Larcán, R., & Petrides, K. (2015). Trait emotional intelligence and behavioral problems among adolescents: A cross-informant design. *Personality and Individual Differences*, 74, 16-21.
- Guillén, O. (2016) *Guía de SPSS 22 para elaboración de trabajos de investigación científica*. España: Universidad de los Pueblos de Europa.

- Gutiérrez, N. (2019). Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. *Interacciones: Revista de avances en psicología*, 5(2). doi:10.24016/2019.v5n2.150
- Fedorenko, M., & Potapova, V. (2014). Interrelation of emotional intelligence, aggressiveness and anxiousness indicators of students of pedagogical specialties: gender differences study. *Life Sci J*, 11, 453-456.
- Fernández, C., Baptista, P., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55
- Huang, C., Shen, A., Hsieh, Y., Feng, J., Wei, H., Hwa, H., & Feng, J. (2017). Cultural perspective on parenting, trait emotional intelligence and mental health in Taiwanese children.
- Izaguirre, M. (2017). *Propiedades Psicométricas de la TMMS 24*. Lima: Universidad César Vallejo.
- MacCallum, R., Browne, M, & Sugawara, H. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure models. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Maccoby, E., y Martin, J. (2013). Socialización en el contexto de la familia. Interacción entre padres e hijos. En P.H. Mussen (Ed.). *Manual de psicología infantil*.
- Mayer, J. (2014). *Personal intelligence: The power of personality and how it shapes our lives*. New York, NY: Scientific American/Farrar Strauss & Giroux.
- Mayer, J., Panter, A., & Caruso, D. (2014). *Test of Personal Intelligence (TOPI 1.4) manual*. Durham, NH: University of New Hampshire.

- Mayer, J., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.
- Ministerio de Educación (2018). Plataforma SíseVe contra la Violencia Escolar (SíseVe). 19 de abril de 2021 de <http://www.siseve.pe/>
- Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y cultura*, (46), 77-97.
- Morales, M., Aguirre, E., & Durán, L. (2019). Los contenidos de la formación parental y sus implicaciones en el comportamiento de los adolescentes: elementos desde una revisión. *Saúde e Sociedade*, 28, 224-238.
- Muñoz, H. (2017). Propiedades psicométricas del cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO en el distrito de la Esperanza.
- Murry, V., Simons, R., Simons, L. & Gibbons, F. (2013). Contributions of Family Environment and Parenting Processes to Sexual Risk and Substance Use of Rural African American Males: A 4-Year Longitudinal Analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83 (2, 3), pp. 299-300.
- Musitu, G., & García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 60-66.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca
- ONG Bullying sin fronteras. *Bullying sin fronteras: Estadísticas de Bullying en América Latina. Primer Estudio Internacional. 2018* [acceso: 14/04/2021]. Disponible en: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. (1979). A parental Bonding Instrument, *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.

- Parker, G. (1983) *Parental Overprotection: A Risk Factor in Psychosocial Development*, Grune & Stratton, New York.
- Robles, E., Oudhof, H., & Mercado, A. (2016). Validez y confiabilidad del instrumento de vínculo parental (Parental Bonding Instrument, PBI) en una muestra de varones mexicanos. *Psicogente*, 19(35), 14-24. doi: 10.17081/psico.19.35.1205.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., & Martín, J. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rojas, J. (2018). *Inteligencia emocional y Agresividad en estudiantes de educación secundaria de dos instituciones privadas de Lima Metropolitana y Callao*, 2018.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Save the children (2017). *Informe Young Voice Perú 2017*. Lima, Perú: Ediciones Nova Print SAC.
- Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D. & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. In Heise, D.R. (ed) *Sociological methodology 1977*. San Francisco: Jossey-Bass, 84-136.
- Woodhead, M., & Oates, J. (2010). *La primera infancia en perspectiva*. Reino Unido: Fundación Bernard van Leer.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Editorial.
- Zorrilla Fierro, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 01-19.

ANEXOS

Anexo1: Matriz de consistencia

PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES E ÍTEMS	MÉTODO	
¿Existe correlación entre la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021?	<p>General</p> <p>Existe correlación significativa entre la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021</p> <p>Específicos</p> <p>a) existe relación entre la violencia escolar y las dimensiones de la inteligencia emocional; b) existe relación entre la inteligencia emocional y las dimensiones de la violencia escolar; c) existe relación entre el estilo de crianza autoritario y las dimensiones de la inteligencia emocional; d) existe relación entre el estilo de crianza democrático y las dimensiones de la inteligencia emocional; e) existe relación entre el estilo de crianza sobreprotector y las dimensiones de la inteligencia emocional; f) existe relación entre el estilo de crianza negligente y las dimensiones de la inteligencia emocional.</p>	<p>General</p> <p>Identificar la correlación de la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021</p> <p>Específicos</p> <p>a) determinar la relación entre la violencia escolar y las dimensiones de la inteligencia emocional; b) determinar la relación entre la inteligencia emocional y las dimensiones de la violencia escolar; c) determinar la relación entre el estilo de crianza autoritario y las dimensiones de la inteligencia emocional; d) determinar la relación entre el estilo de crianza democrático y las dimensiones de la inteligencia emocional; e) determinar la relación entre el estilo de crianza sobreprotector y las dimensiones de la inteligencia emocional; f) determinar la relación entre el estilo de crianza negligente y las dimensiones de la inteligencia emocional;</p>	<p>Variable 1: violencia escolar</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violencia verbal de alumnado hacia alumnado - Violencia verbal de alumnado hacia profesorado - Violencia física directa y amenazas entre estudiantes - Violencia física indirecta por parte del alumnado - Exclusión social - Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación - Disrupción en el aula - Violencia del profesorado hacia el alumnado <p>Variable 2: Estilos de crianza</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuidado (Afecto y Rechazo) - Sobreprotección (Control y Autonomía) <p>Variable 3: Inteligencia emocional</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción - Comprensión - Regulación 	<p>Ítems</p> <p>1 al 44</p> <p>Ítems</p> <p>1 al 25</p> <p>Ítems</p> <p>1 al 25</p>	<p>Diseño: No experimental y transversal</p> <p>Tipo: Básica.</p> <p>Población – Muestra: N= 5000 n= 357</p> <p>Instrumentos: PBI UWES-17 TMMS-24</p>

Anexo 2: Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Ítems Padre y Madre	Indicadores	Escala
ESTILOS DE CRIANZA	Son los comportamientos y actitudes establecidas por las figuras parentales que contribuyen al proceso de apego (Parker, Tupling y Brown, 1979).	Es la suma de todos los ítems que se obtienen de la prueba de Lazos Parentales de Parker, Tupling y Brown.	Cuidado	1, 2, 4, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 24	<ul style="list-style-type: none"> •Afecto: soporte emocional, cercanía y empatía (1, 5, 6, 11, 12, 17) •Rechazo: Emociones frías, negligencia e indiferencia emocional (2, 4, 14, 16, 18, 24) 	Las dos primeras escalas tienen ítems de 4 opciones: 1 = Muy pocas veces o nunca 2 = algunas Veces 3 = muchas Veces 4 = Casi siempre o siempre
			Sobreprotección	3, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 25	<ul style="list-style-type: none"> •Control: sobreproteger, excesiva intromisión, excesiva cercanía, infantilismo, previene la conducta autónoma (8, 9, 10, 13, 19, 20, 23) •Autonomía: disposición, orientación, fomenta autonomía (3, 7, 15, 21, 22, 25) 	

Variab le	Definición Conceptual	Definición Operacion al	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
VIOLENCIA ESCOLAR	Es la conducta que se da con mala intención con la única finalidad de causar un perjuicio o daño hacia otra persona, dentro del ámbito escolar (Álvarez et al., 2011)	Es la suma de todos los ítems que se obtienen de la prueba de violencia escolar CUVE3-ESO. (Álvarez et al., 2011).	Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	ofensas, calificativos	1, 2, 3,4	Las dos primeras escalas tienen ítems de 5 opciones, NUNCA POCAS VECES ALGUNAS VECES MUCHAS VECES SIEMPRE
			Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	Ofensa y rumores	5, 6,7	
			Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	puñete	8, 9, 10, 11,12	
			Violencia física indirecta por parte del alumnado	sustraer u ocultar objetos	13, 14, 15, 16,17	
			Exclusión social	la nacionalidad, las diferencias culturales o el tono de la piel	18,19,20,21	
			Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	divulgar fotografías, filmaciones	22,23,25,26,27,28 ,29,30,31	
			Disrupción en el aula	hablar o levantarse del asiento cuando no se debe	32,33,34	
			Violencia del profesorado hacia el alumnado	castigar injustamente, ridiculizar, insultos	35,36,37,38,39,40 ,41,42,43,44	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Indicadores	Escala de medición
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Medio adecuado para poder controlar y regular las emociones personales, así como, el de los demás, este puede ser aplicado como una guía regida para las acciones y pensamientos. (Salowey y Mayer, 1997)	Hace referencia al puntaje total que se consiguió por la persona, después de completar el examen a través del cuestionario TMMS-24 de (Salowey y Mayer, 1997)	Percepción	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Percibir las emociones propias y de los demás.	Escala ordinal
			Comprensión	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Empatía, composición de las emociones, juntamente con la parte racional.	Nunca es mi caso=1 Pocas veces es mi caso=2 Regularmente es mi caso=3
			Regulación	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Regulación de las emociones propias y dar una solución a las dificultades del ambiente.	Muchas veces es mi caso=4 Siempre es mi caso=5

Anexo 3: Instrumentos

Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

1	Presto mucha atención a mis sentimientos. (Amor, odio, fe...)	1	2	3	4	5
2	Normalmente le doy importancia a lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo en pensar en mis emociones. (Alegría, enojo, miedo...)	1	2	3	4	5
4	Vale la pena prestar atención a mi estado de ánimo. (Pesimismo, optimismo, resignación...)	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo (pesimismo, optimismo, resignación...) constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención en cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claro mis sentimientos. (Odio, amor, fe...)	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Reconozco los sentimientos que puedo tener hacia las personas.	1	2	3	4	5
13	Me doy cuenta de mis sentimientos en diversas situaciones.	1	2	3	4	5
14	Suelo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones. (Alegría, enojo, miedo...)	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque me sienta triste, puedo conservar el optimismo.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en situaciones agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todo lo maravilloso que la vida me puede dar.	1	2	3	4	5
20	Tengo pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si pienso mucho en algunas situaciones y lo veo más complicada, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. (Optimismo, aceptación...)	1	2	3	4	5
23	Tengo mayor energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado, realizo acciones con la intensidad de sentirme mejor.	1	2	3	4	5

Gracias Completar el Cuestionario

CUESTIONARIO DE LAZOS PARENTALES

Este cuestionario incluye una lista de algunas actitudes y conductas de los padres. Cuando se menciona la palabra **PADRE**, se refiere a cualquier presencia masculina que te haya criado (abuelo, tío, padrastro, etc.)

Forma de PADRE: Responda dentro del recuadro con una "X" en base a: cómo usted recuerda que era su **PADRE** hasta la edad de 16 años.

	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1. Me hablaba con una voz cálida y agradable.				
2. No me ayudaba en todo lo que necesitaba.*				
3. Me dejaba hacer las cosas que me gustaba hacer.*				
4. Parecía emocionalmente fría conmigo.*				
5. Parecía entender mis problemas y preocupaciones.				
6. Era cariñosa conmigo.				
7. Le gustaba que yo tomara mis propias decisiones.*				
8. No quería que yo crezca.				
9. Trataba de controlar todo lo que yo hacía.				
10. Invadía mi privacidad.				
11. Disfrutaba hablar conmigo.				
12. Con frecuencia me sonreía.				
13. Tendía a consentirme.				
14. No parecía entender lo que yo necesitaba o quería*				
15. Me dejaba decidir las cosas por mí mismo(a).*				
16. Me hacía sentir que no me quería.*				
17. Podía hacerme sentir mejor cuando yo estaba molesto(a) o disgustado(a).				
18. No hablaba mucho conmigo.*				
19. Trataba de que yo dependa emocionalmente de ella.				
20. Sentía que no podía cuidar de mí mismo(a) a menos que ella estuviese a mí alrededor.				
21. Me daba toda la libertad que yo quería.*				
22. Me dejaba salir tanto como yo quería.*				
23. Era sobreprotectora conmigo.				
24. No me elogiaba.*				
25. Me dejaba vestir de la manera que yo quería.*				

Gracias por completar el instrumento

Cuestionario CUVE3-ESO

NOMBRES:.....EDAD:
 GRADO Y SECCIÓN: SEXO: Masculino () Femenino ()

El presente cuestionario pretende analizar la percepción que tienes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado de tu clase, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cinco opciones ofrecidas y no dejes ninguna pregunta sin contestar.

1= Nunca: 2= Pocas veces: 3= Algunas veces: 4= Muchas veces: 5= Siempre

MARCA CON "X" LA OPCIÓN QUE DESEES

	NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros(as).					
2. Los estudiantes hablan mal unos de otros.					
3. Los alumnos ponen sobrenombres molestosos a sus compañeros o compañeras.					
4. El alumnado insulta a sus compañeros (as).					
5. El alumnado habla con malos modales al profesorado.					
6. El alumnado falta el respeto a su profesorado en el aula					
7. Los estudiantes insultan a profesores y profesoras.					
8. El alumnado genera peleas dentro del espacio escolar.					
9. Algunos estudiantes golpean a compañeros y compañeras dentro del colegio.					
10. Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas cerca del colegio.					
11. Los estudiantes amenazan a otros de palabras para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
12. Algunos alumnos amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarles a algo.					
13. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.					
14. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.					
15. Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.					

16. Algunos alumnos esconden pertenencias o material del profesorado para molestarle intencionalmente.					
17. Algunos estudiantes destruyen intencionalmente pertenencias los profesores.					
18. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas.					
19. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.					
20. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.					
21. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.					
22. Ciertos estudiantes publican en Twitter o Facebook... ofensas, insultos o amenazas al profesorado.					
23. Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes de Twitter o Facebook.					
24. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.					
25. Hay estudiantes que publican en Twitter o Facebook comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.					
26. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.					
27. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.					
28. Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarles o chantajearles.					
29. Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.					
30. Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.					
31. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse.					
32. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante clase.					
33. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase.					
34. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.					
35. El profesorado tiene un rechazo o cólera por algunos alumnos o alumnas.					
36. El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.					

37. El profesorado castiga injustamente.					
38. El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.					
39. El profesorado ridiculiza al alumnado.					
40. El profesorado no escucha a su alumnado.					
41. Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.					
42. El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.					
43. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.					
44. El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.					

Gracias por tu colaboración.

Formulario virtual para la recolección de datos

CORRELACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS ESTILOS PARENTALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LIMA METROPOLITANA, 2021.

Consentimiento informado

Yo, Veliz Machacuay, Jhayro Pablo, Bachiller de psicología estoy desarrollando la investigación denominada Correlación de la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021.

Para ello invitamos a que su menor hijo participe de este estudio. Si acepta su hijo llenará tres cuestionarios de una duración aproximada de 20 minutos. Por lo común esta encuesta no tiene mayor riesgo. Pero si le generara alguna incomodidad o preocupación a su hijo por favor contacte con mi persona, al teléfono 972222012, para brindarle la orientación respectiva

Su participación en este estudio es totalmente voluntaria, no tendrá ningún inconveniente si no desea participar o retirarse en cualquier momento. La información recolectada durante esta investigación se usará solo con fines académicos y será ANÓNIMA y por ende no se le devolverán resultados de su participación.

Para cualquier información adicional o incomodidad relacionada con la participación de su hijo/a en la evaluación, puede comunicarme con el docente asesor al correo electrónico mecuevar@ucvvirtual.edu.pe

*Obligatorio

Luego de haber leído y entendido el contenido del documento de presentación expreso que: *

- Acepto que mi hijo participe de manera voluntaria.
- No acepto

Siguiente

Enlace del formulario:

<https://forms.gle/e126mZ3SBfhJUEJG8>

Anexo 4: Ficha sociodemográfica

Ficha Socio demográfica.

Edad *

Tu respuesta

Sexo *

Masculino

Femenino

Con quién o quienes vives (Puedes marcar varias opciones) *

Papá

Mamá

Abuelo

Abuela

Tío

Tía

Padrastro

Madrastra

Otros: _____

[Atrás](#) [Siguiente](#)

Anexo 5: Carta de presentación de la escuela firmada para la muestra final



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 2 de Julio de 2021

CARTA N° 30 - 2021-UCV-CCP/PSI

Señor
Alvaro Ruiz Vargas
(Director)
I. E LUSIN
UGEL N° 05-SJL/EA
Presente:

De mi consideración:

Nos place extenderle un cordial saludo y presentarle en esta ocasión, al estudiante: Jhayro Pablo Veliz Machacuay, con DNI 72791617, código N° 6500024893 y matriculado en el XI ciclo de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo-Campus San Juan de Lurigancho, con el fin de solicitarle a usted la autorización para la aplicación de los instrumentos de evaluación en la I.E. que usted dirige.

Título de la Investigación: "Influencia de la violencia escolar en la inteligencia emocional y su efecto mediador de los estilos parentales en estudiantes de secundaria, Rímac, Lima, 2021"

Instrumentos: Cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO
Cuestionario de Lazos Parentales (PBI)
Instrumento de inteligencia emocional (TMMS 24)

Consideramos que este estudio impactará positivamente en su institución y en la sociedad; y, permitirá que los estudiantes realicen su trabajo de investigación dada la importancia del tema a tratar.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mgtr. Melisa Sevillano Gamboa
Coordinadora Académica de la
Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima Campus Lima Este

Anexo 6: Autorización de uso del instrumento TMMS-24

← [íconos] 6 de 130 < >

Solicitud de Autorización para el uso del Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24 Recibidos x

 **jhayro veliz ma** <jhayrovelizma@gmail.com>
para milagros.izaguirre.c

Estimada Milagros Izaguirre. Le saluda Jhayro Veliz, estudiante de la universidad privada César Vallejo, sede Lima-Este. Estoy realizando una investigación para obtener el título de Licenciatura en Psicología con nombre: **"Influencia de la violencia escolar en la inteligencia emocional y su efecto mediador de los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021"**, y unos de los instrumentos que pretendo utilizar es el **Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24**. El cual quisiera pedirle la autorización para el uso de la adaptación del instrumento psicológico que realizó.

Sin más, agradezco tener la disposición para su uso. Reciba un saludo y espero su grata respuesta.

Atte. Jhayro Veliz

 **MILAGROS IZAGUIRRE CACERES** <milagros.izaguirre.c@gmail.com>
para mí

Buenas noches estimado Jhayro Veliz, a través del presente escrito le refiero que usted puede hacer uso del instrumento adaptado, denominado **Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24**, para los fines académicos y de investigación necesarios. Sin otro particular, deseare todo el éxito en dicha investigación.

Saludos cordiales

bendiciones

Autorización de uso del instrumento PBI

← [íconos] 2 de 130 < >

 **jhayro veliz ma** <jhayrovelizma@gmail.com>
para espinosamarcalucero, ezipnozamarcalucero

Estimada Lucero Espinosa. Le saluda Jhayro Veliz, estudiante de la universidad privada César Vallejo, sede Lima-Este. Estoy realizando una investigación para obtener el título de Licenciatura en Psicología con nombre: **"Influencia de la violencia escolar en la inteligencia emocional y su efecto mediador de los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021"**, y unos de los instrumentos que pretendo utilizar es el **Cuestionario de Lazos Parentales (PBI)**. El cual quisiera pedirle la autorización para el uso de la adaptación del instrumento psicológico que realizó.

Sin más, agradezco tener la disposición para su uso. Reciba un saludo y espero su grata respuesta.

Atte. Jhayro Veliz

 **Lucero Espinosa marca**
para mí

Buenas noches que sorpresa que mi investigación haya servido para futuros colegas, claro, autorizo el uso del instrumento, para lo que crea conveniente.

Saludos cordiales.



Autorización de uso del instrumento CUVE3-ESO

← [íconos] 1 de 130 < >

Solicitud de Autorización para el uso del Cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO Recibidos x

 **jhayro veliz ma** <jhayrovelizma@gmail.com>
para mufochayde4, mufochayde4

Estimada Hayde Muños. Le saluda Jhayro Veliz, estudiante de la universidad privada César Vallejo, sede Lima-Este. Estoy realizando una investigación para obtener el título de Licenciatura en Psicología con nombre: **"Influencia de la violencia escolar en la inteligencia emocional y su efecto mediador de los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021"**, y unos de los instrumentos que pretendo utilizar es el **Cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO**. El cual quisiera pedirle la autorización para el uso de la adaptación del instrumento psicológico que realizó.

Sin más, agradezco tener la disposición para su uso. Reciba un saludo y espero su grata respuesta.

Atte. Jhayro Veliz

 **Hayde Muñosanchas**
para mí

Buenas noches colega Veliz, adjunto el archivo y a su vez autorizo el uso del instrumento y deseando un buen logro en su investigación.

Saludos cordiales



Anexo 7: Consentimiento informado

Consentimiento informado

Yo, Veliz Machacuay, Jhayro Pablo, Bachiller de psicología estoy desarrollando la investigación denominada Correlación de la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021.

Para ello invitamos a que su menor hijo participe de este estudio. Si acepta su hijo llenará tres cuestionarios de una duración aproximada de 20 minutos. Por lo común esta encuesta no tiene mayor riesgo. Pero si le generara alguna incomodidad o preocupación a su hijo por favor contacte con mi persona, al teléfono 972222012, para brindarle la orientación respectiva

Su participación en este estudio es totalmente voluntaria, no tendrá ningún inconveniente si no desea participar o retirarse en cualquier momento. La información recolectada durante esta investigación se usará solo con fines académicos y será ANÓNIMA y por ende no se le devolverán resultados de su participación.

Para cualquier información adicional o incomodidad relacionada con la participación de su hijo/a en la evaluación, puede comunicarme con el docente asesor al correo electrónico mecuevar@ucvvirtual.edu.pe

Luego de haber leído y entendido el contenido del documento de presentación expreso que:

Acepto de manera voluntaria participar.

No acepto

Anexo 8: Asentimiento informado

Asentimiento informado para participantes de investigación

Yo, Veliz Machacuay, Jhayro Pablo, Bachiller de psicología estoy desarrollando la investigación denominada Correlación de la violencia escolar, inteligencia emocional y los estilos parentales en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021.

Desearía contar con tu ayuda para lograr esta investigación, por lo que te pido aceptes tu participación y luego respondas con sinceridad los cuestionarios que se te darán.

Tu participación en este estudio es totalmente voluntaria, no tendrá ningún inconveniente si no desea participar o retirarse en cualquier momento. La información recolectada durante esta investigación se usará solo con fines académicos y será ANÓNIMA y por ende no se le devolverán resultados de su participación.

Para cualquier información adicional o incomodidad relacionada con la participación en la evaluación, puede comunicarme con el docente asesor al correo electrónico mecuevar@ucvvirtual.edu.pe

Luego de haber leído y entendido el contenido del documento de presentación expreso que:

Acepto de manera voluntaria participar.

No acepto

Anexo 9: Análisis psicométrico del piloto

Se evidencia que en la tabla 10 se tiene la asimetría de la gran parte de los ítems los cuales están comprendidos entre los rangos de -1.5 a +1.5, teniendo como excepción a los ítems (2, 4, 5, 18 y 25). De igual manera se evidencia que la gran parte de los valores de Curtosis están comprendidos entre los valores de -1.5 a +1.5, teniendo como excepción a los ítems (2, 4, 18 y 25). Por otro lado en la relación que tienen los ítems en el total corregido, se evidencia que más de la mitad de los reactivos indican valores que están más de 0.20, teniendo la excepción de los ítems 2, 4, 5, 15, 16, 18, 19, 23, 24 y 25.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos del cuestionario de lazos parentales

Ítem	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis	Correlación total de elementos corregida
CP1	1.85	0.925	0.618	-0.867	0.319
CP2	1.44	0.729	1.648	2.145	0.187
CP3	1.56	0.783	1.216	0.607	0.338
CP4	1.37	0.825	2.192	3.672	0.184
CP5	1.46	0.731	1.569	1.926	0.319
CP6	1.85	0.957	0.801	-0.467	0.383
CP7	2.26	0.960	0.082	-1.057	0.365
CP8	1.64	0.882	1.229	0.563	0.466
CP9	1.82	0.989	0.756	-0.800	0.419
CP10	2.27	1.053	0.125	-1.265	0.260
CP11	1.52	0.847	1.414	0.801	0.429
CP12	1.88	0.967	0.587	-0.997	0.439
CP13	1.69	0.873	0.932	-0.296	0.416
CP14	1.49	0.772	1.446	1.193	0.417
CP15	1.88	0.879	0.511	-0.876	0.008
CP16	1.53	0.834	1.394	0.860	0.150
CP17	1.59	0.911	1.322	0.525	0.245
CP18	1.23	0.566	2.383	4.450	0.164
CP19	1.50	0.810	1.511	1.345	0.179
CP20	1.74	0.895	0.973	-0.016	0.355
CP21	2.25	1.009	0.200	-1.094	0.341
CP22	1.63	0.928	1.273	0.451	0.422
CP23	1.70	0.870	0.816	-0.675	0.068
CP24	1.97	1.039	0.612	-0.936	0.051
CP25	1.39	0.815	2.019	2.961	0.156

Se evidencia que en la tabla 11, se muestra el cuestionario de lazos parentales del padre, el cual demuestra que tiene un valor de 0.750 de confiabilidad, considerándose como un valor de alfa de Cronbach aceptable (Nunnally 1978).

Tabla 11

Confiabilidad por consistencia interna del cuestionario de lazos parentales

Alfa de Cronbach	N de elementos
,750	25

Se evidencia que en la tabla 12, se muestra el índice de KMO el cual es de .628, lo cual demuestra que posee un nivel de adecuación muestral considerado aceptable, mientras que el test de esfericidad de Bartlett tiene un valor de ($p < ,001$), que es estadísticamente significativo Costello y Osborne (2005). Es por ello que se indica que dichos análisis son pertinentes al aplicar el modelo factorial

Tabla 12

Validez de constructo del cuestionario de lazos parentales

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,628
	Aprox. Chi-cuadrado	1483,217
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	435
	Sig.	,000

Se evidencia que en la tabla 13, se muestra que el modelo que posee 4 factores que es propuesto por el autor del cuestionario destinado para los lazos parentales del padre, comprende que el 43.8% pertenece a la varianza, por lo que se puede indicar que es aceptable (Hair et al., 2004).

Tabla 13

Análisis factorial exploratorio del cuestionario de lazos parentales

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,499	17,998	17,998	4,499	17,998	17,998
2	3,148	12,591	30,588	3,148	12,591	30,588
3	1,824	7,294	37,883	1,824	7,294	37,883
4	1,501	6,002	43,885	1,501	6,002	43,885

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Se evidencia que en la tabla 14 se tiene la asimetría de la gran parte de los ítems los cuales están comprendidos entre los rangos de -1.5 a +1.5, teniendo como excepción a los ítems (8, 14, 15, 21 y 32). De igual manera se evidencia que la gran parte de los valores de Curtosis están comprendidos entre los valores de -1.5 a +1.5, teniendo como excepción a los ítems (8, 14, 15, 21 y 32). Por otro lado en la relación que tienen los ítems en el total corregido, se evidencia que más de la mitad de los reactivos indican valores que están más de 0.20, teniendo la excepción de los ítems 9, 13, 21, 24, 32, 41, 42, 43 y 44.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos del Cuestionario CUVE3-ESO

Ítem	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis	Correlación total de elementos corregida
v1	3.41	1.065	-0.119	-0.287	0.345
v2	3.66	1.591	-0.714	-1.087	0.451
v3	4.06	0.919	-0.678	-0.049	0.296
v4	4.09	0.922	-0.812	0.218	0.029
v5	2.94	1.369	-0.083	-1.161	0.098
v6	2.39	1.399	0.581	-0.861	0.307
v7	3.11	1.294	-0.209	-0.865	0.476
v8	4.43	0.946	-1.843	3.047	0.313
v9	3.51	1.275	-0.410	-0.701	0.138
v10	3.88	1.281	-0.771	-0.600	0.614
v11	3.88	0.998	-0.502	-0.275	0.228
v12	3.89	0.994	-0.531	-0.215	0.493

v13	3.80	1.303	-0.906	-0.141	0.069
v14	4.34	1.056	-1.772	2.767	0.473
v15	4.33	1.064	-1.673	2.185	0.238
v16	4.14	1.263	-1.312	0.533	0.568
v17	3.92	1.012	-0.792	0.353	0.302
v18	4.22	1.115	-1.295	0.689	0.513
v19	3.27	1.004	-0.385	-0.093	0.509
v20	3.27	1.496	-0.346	-1.293	0.384
v21	4.33	0.995	-1.585	2.196	0.163
v22	3.68	1.230	-0.526	-0.704	0.560
v23	3.86	1.206	-0.712	-0.471	0.639
v24	3.55	1.029	-0.364	-0.137	0.114
v25	2.73	1.278	0.138	-0.986	0.355
v26	3.28	0.996	-0.090	0.017	0.485
v27	3.34	1.157	-0.100	-0.723	0.460
v28	4.13	1.228	-1.355	0.806	0.625
v29	4.08	1.022	-0.743	-0.448	0.539
v30	4.26	1.088	-1.353	0.947	0.380
v31	3.96	0.994	-0.926	0.719	0.408
v32	4.33	1.025	-1.794	2.899	0.089
v33	3.81	1.134	-0.761	0.079	0.331
v34	3.34	1.216	-0.237	-0.605	0.363
v35	3.06	1.317	0.077	-1.007	0.340
v36	4.30	0.835	-1.254	1.787	0.284
v37	4.28	0.922	-1.064	0.447	0.489
v38	4.61	0.777	-2.221	5.157	0.368
v39	4.09	1.026	-1.157	0.972	0.423
v40	3.92	1.041	-0.714	0.036	0.379
v41	1.85	0.957	0.801	-0.467	0.072
v42	2.26	0.960	0.082	-1.057	0.112
v43	1.64	0.882	1.229	0.563	0.166
v44	1.82	0.989	0.756	-0.800	0.093

Se evidencia que en la tabla 15, se muestra el cuestionario CUVE3-ESO, el cual demuestra que tiene un valor de 0.873 de confiabilidad, considerándose como un valor de alfa de Crombach aceptable (Nunnally 1978).

Tabla 15

Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario CUVE3-ESO

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	44

Se evidencia que en la tabla 16, se muestra el índice de KMO el cual es de .659, lo cual demuestra que posee un nivel de adecuación muestral considerado aceptable, mientras que el test de esfericidad de Bartlett tiene un valor de ($p < ,001$), que es estadísticamente significativo Costello y Osborne (2005). Es por ello que se indica que dichos análisis son pertinentes al aplicar el modelo factorial

Tabla 16

Validez de constructo del Cuestionario CUVE3-ESO

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,659
Aprox. Chi-cuadrado		1281,211
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	515
	Sig.	,000

Se evidencia que en la tabla 17, se muestra que el modelo que posee 8 factores que es propuesto por el autor del cuestionario des CUVE3-ESO, comprende que el 52.2% pertenece a la varianza, por lo que se puede indicar que es aceptable (Hair et al., 2004).

Tabla 17

Análisis factorial exploratorio del Cuestionario CUVE3-ESO

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8.107	18.426	18.426	8.107	18.426	18.426
2	3.145	7.149	25.574	3.145	7.149	25.574
3	2.428	5.518	31.092	2.428	5.518	31.092
4	2.109	4.794	35.886	2.109	4.794	35.886
5	2.016	4.581	40.467	2.016	4.581	40.467
6	1.798	4.085	44.552	1.798	4.085	44.552
7	1.709	3.885	48.437	1.709	3.885	48.437
8	1.687	3.835	52.272	1.687	3.835	52.272

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Se evidencia que en la tabla 18 se tiene la asimetría de la gran parte de los ítems los cuales están comprendidos entre los rangos de -1.5 a +1.5. De igual manera se

evidencia que la gran parte de los valores de Curtosis están comprendidos entre los valores de -1.5 a +1.5. Por otro lado en la relación que tienen los ítems en el total corregido, se evidencia que más de la mitad de los reactivos indican valores que están más de 0.20, teniendo la excepción del ítem 1.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos del Cuestionario TMMS-24

	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis	Correlación total de elementos corregida
i1	2.91	1.102	-0.096	-0.365	0.177
i2	3.62	1.613	-0.626	-1.236	0.516
i3	3.56	1.140	-0.610	-0.217	0.566
i4	3.57	1.380	-0.572	-0.833	0.396
i5	2.68	1.317	0.262	-0.890	0.343
i6	2.50	1.360	0.431	-0.928	0.250
i7	2.76	1.156	-0.036	-0.767	0.396
i8	4.10	1.106	-1.163	0.669	0.614
i9	3.23	1.392	-0.170	-1.110	0.249
i10	3.50	1.389	-0.496	-0.910	0.569
i11	3.30	1.124	-0.357	-0.315	0.499
i12	3.52	1.068	-0.256	-0.419	0.441
i13	3.55	1.184	-0.401	-0.525	0.389
i14	3.56	1.431	-0.556	-0.991	0.513
i15	3.70	1.314	-0.760	-0.438	0.347
i16	3.57	1.409	-0.522	-1.028	0.553
i17	3.36	1.227	-0.422	-0.605	0.491
i18	3.66	1.380	-0.659	-0.760	0.647
i19	3.03	1.132	-0.017	-0.464	0.412
i20	3.00	1.363	0.049	-1.105	0.359
i21	4.16	1.170	-1.323	0.810	0.588
i22	2.92	1.245	-0.102	-0.848	0.305
i23	3.48	1.185	-0.342	-0.617	0.522
i24	3.35	1.038	-0.086	-0.396	0.313

Se evidencia que en la tabla 19, se muestra el cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24, el cual demuestra que tiene un valor de 0.869 de confiabilidad, considerándose como un valor de alfa de Crombach aceptable (Nunnally 1978).

Tabla 19

Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario TMMS-24

Alfa de Cronbach	N de elementos
,869	24

Se evidencia que en la tabla 20, se muestra el índice de KMO el cual es de .781, lo cual demuestra que posee un nivel de adecuación muestral considerado aceptable, mientras que el test de esfericidad de Bartlett tiene un valor de ($p < ,001$), que es estadísticamente significativo Costello y Osborne (2005). Es por ello que se indica que dichos análisis son pertinentes al aplicar el modelo factorial

Tabla 20

Validez de constructo del Cuestionario TMMS-24

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,781
	Aprox. Chi-cuadrado	1281,211
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	515
	Sig.	,000

En la tabla 21 se aprecia que el modelo de 3 factores propuesto por el autor de la escala para la evaluación de la victimización en la dinámica del bullying, explica el 41.5% de la varianza, por lo que se considera aceptable (Hair et al., 2004).

Tabla 21

Análisis factorial exploratorio del Cuestionario TMMS-24

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.397	26.654	26.654	6.397	26.654	26.654
2	1.928	8.033	34.687	1.928	8.033	34.687
3	1.643	6.846	41.532	1.643	6.846	41.532

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Anexo 14: Análisis psicométrico de la investigación

Evidencia de validez

Inteligencia emocional, en la realización de la prueba se evidenció un análisis factorial confirmatorio, en la cual se pudo demostrar que el valor denominado X^2 cuyo valor es 742, de donde se puede ver el valor del grado de libertad que es de 249 y finalmente la proporción es de <5 , dicho valor es considerado aceptable para el autor Wheaton (1977). Por otro lado se considera el valor de CFI que se representa con el valor de .91, lo cual tiene una aceptación por Carlson y Mulaik (1993), en el valor de SRMR, se obtuvo la cantidad de 0.06, dicho valor es considerado aceptable para los autores Hu y Bentler (1999). Y por último en el valor de RMSEA se tiene el valor denominado 0.07, dicha cantidad es denominado como apropiado para el autor MacCallum (1996).

Violencia escolar, en la realización de la prueba se evidenció un análisis factorial confirmatorio, en la cual se pudo demostrar que el valor denominado X^2 cuyo valor es 2306, de donde se puede ver el valor del grado de libertad que es de 874 y finalmente la proporción es de <5 , dicho valor es considerado aceptable para el autor Wheaton (1977). Por otro lado se considera el valor de CFI que se representa con el valor de .98, lo cual tiene una aceptación por Carlson y Mulaik (1993), en el valor de SRMR, se obtuvo la cantidad de 0.06, dicho valor es considerado aceptable para los autores Hu y Bentler (1999). Y por último en el valor de RMSEA se tiene el valor denominado 0.07, dicha cantidad es denominado como apropiado para el autor MacCallum (1996).

Estilos parentales, en la realización de la prueba se evidenció un análisis factorial confirmatorio, en la cual se pudo demostrar que el valor denominado X^2 cuyo valor es 2362, de donde se puede ver el valor del grado de libertad que es de 269 y finalmente la proporción es de <5 , dicho valor es considerado aceptable para el autor Wheaton (1977). Por otro lado se considera el valor de CFI que se representa con el valor de .96, lo cual tiene una aceptación por Carlson y Mulaik (1993), en el valor de SRMR, se obtuvo la cantidad de 0.06, dicho valor es considerado aceptable para los autores Hu y Bentler (1999). Y por último en el valor de RMSEA se tiene el

valor denominado 0.07, dicha cantidad es denominado como apropiado para el autor MacCallum (1996).

Tabla 22

Análisis factorial confirmatorio de las variables de estudio

	χ^2	gl	χ^2/gl	P	CFI	SRMR	RMSEA
Inteligencia emocional	742	249	2.97	0.00	.910	0.06	0.07
Violencia escolar	2306	874	2.63	0.00	.983	0.06	0.07
Estilos parentales	2362	269	4.78	0.00	.969	0.06	0.07

Nota: χ^2 = chi cuadrado, gl = grado de libertad, SRMR = raíz residual estandarizada, cuadrática media, RMSEA = error cuadrático medio de aproximación y CFI = índice de ajuste comparativo

Evidencia de confiabilidad

Sobre el valor de confiabilidad evidenciada en la tabla 23, sobre las escalas de inteligencia emocional, se evidencio que tiene un valor de 0.887 para el alfa de Crombach, y 0.892 de Omega, de lo cual se puede indicar que es un valor positivo. (George y Mallery, 2003).

Sobre la escala que menciona la violencia escolar, que se ve demostrado en la tabla 23, teniendo el valor de 0.940 para el alfa de Crombach, y 0.942 de Omega, de lo cual se puede indicar que es un valor positivo. (George y Mallery, 2003).

Finalmente el cuestionario aplicado para el estilo parental, que se ve demostrado en la tabla 23, teniendo el valor de 0.914 para el alfa de Crombach, y 0.915 de Omega, de lo cual se puede indicar que es un valor positivo. (George y Mallery, 2003).

Tabla 23

Estadísticas de fiabilidad de las variables de estudio

V	α	ω
Inteligencia emocional	0.887	0.892
Violencia escolar	0.940	0.942
Estilos parentales	0.914	0.915

Nota: V= Variable, α = Alpha de Cronbach's, ω = McDonald's

Tabla 24

Estadísticos descriptivos del cuestionario de violencia escolar

	M	DS	g1	g2
V1	2,81	1,110	,079	-,851
V2	3,31	1,215	-,517	-,726
V3	3,17	1,059	,051	-,833
V4	2,62	1,338	,279	-1,076
V5	2,67	1,133	,093	-,918
V6	2,67	1,163	,039	-1,081
V7	2,95	1,119	-,269	-,858
V8	3,17	1,163	,246	-1,079
V9	2,67	1,275	,230	-1,080
V10	2,68	1,299	,451	-,892
V11	2,99	1,134	,034	-,867
V12	2,97	1,167	-,004	-,914
V13	2,42	1,362	,587	-,880
V14	2,84	1,324	,377	-1,058
V15	3,48	1,126	-,538	-,511
V16	3,14	1,129	,258	-,883
V17	2,94	1,162	,077	-,917
V18	2,66	1,397	,439	-1,068
V19	2,78	1,035	-,066	-,819
V20	2,70	1,264	,160	-1,124
V21	2,97	1,337	,064	-1,178
V22	2,24	1,352	,747	-,681
V23	3,17	1,088	,023	-,857
V24	2,91	1,112	-,136	-,822
V25	2,64	1,124	,061	-1,040
V26	3,01	,984	-,241	-,575
V27	2,64	1,053	,451	-,326
V28	3,20	1,926	8,434	121,452
V29	3,04	1,194	,053	-,977
V30	2,72	1,385	,415	-1,098
V31	2,93	1,184	,054	-,981
V32	3,23	1,231	-,200	-1,033
V33	3,54	,958	-,936	,684
V34	2,52	1,128	,514	-,449
V35	2,46	1,150	,504	-,550
V36	3,09	1,202	,007	-1,056
V37	3,26	1,146	-,135	-,917
V38	3,10	1,362	-,079	-1,129
V39	2,87	1,257	,177	-1,073
V40	2,92	1,173	,132	-,879
V41	2,69	1,089	-,204	-1,267
V42	2,66	,958	-,382	-,773
V43	2,04	1,042	,680	-,723
V44	2,84	1,143	-,449	-1,252

Nota: M: promedio, DE: desviación estándar, g1: asimetría, g2: curtosis; (n=357)

Tabla 25

Estadísticos descriptivos del cuestionario de inteligencia emocional

	M	DS	g1	g2
I1	2,67	1,066	,055	-,945
I2	3,29	1,220	-,485	-,766
I3	3,03	1,023	,013	-,745
I4	2,48	1,308	,447	-,864
I5	2,60	1,104	,156	-,812
I6	2,70	1,143	,000	-1,060
I7	2,85	1,073	-,299	-,968
I8	3,07	1,109	,290	-,873
I9	2,59	1,263	,302	-1,043
I10	2,57	1,240	,473	-,749
I11	2,83	1,068	,005	-,836
I12	2,87	1,114	,022	-,846
I13	2,35	1,262	,605	-,668
I14	2,62	1,215	,540	-,637
I15	3,31	1,102	-,519	-,505
I16	2,98	1,063	,302	-,573
I17	2,78	1,113	,120	-,839
I18	2,50	1,306	,539	-,787
I19	2,71	1,046	,066	-,702
I20	2,62	1,192	,207	-,975
I21	2,92	1,330	,108	-1,162
I22	2,03	1,157	,793	-,446
I23	3,06	1,025	-,008	-,735
I24	2,86	1,086	-,097	-,801

Nota: M: promedio, DE: desviación estándar, g1: asimetría, g2: curtosis; (n=357)

Tabla 26

Estadísticos descriptivos del cuestionario de estilos parentales

	M	DS	g1	g2
C1	2,91	1,058	-,628	-,826
C2	1,99	,964	,679	-,520
C3	2,85	1,071	-,617	-,856
C4	2,77	1,170	-,459	-1,275
C5	2,23	1,030	,266	-1,113
C6	2,34	1,150	,201	-1,397
C7	2,46	1,100	-,005	-1,322
C8	2,05	,972	,606	-,620
C9	2,46	1,058	-,021	-1,222
C10	2,54	1,020	,017	-1,122
C11	2,31	1,094	,265	-1,236
C12	1,88	,948	,721	-,584
C13	2,10	,917	,507	-,543
C14	2,69	1,183	-,227	-1,465
C15	2,51	,901	-,006	-,765
C16	2,35	1,113	,179	-1,323
C17	2,44	1,142	,092	-1,404
C18	2,42	1,191	,085	-1,514
C19	2,30	1,112	,280	-1,275
C20	2,48	1,108	,071	-1,332
C21	2,92	1,038	-,437	-1,077
C22	2,25	1,084	,362	-1,153
C23	2,55	1,127	-,070	-1,375
C24	2,45	1,053	,115	-1,185
C25	2,68	1,204	-,217	-1,509

Nota: M: promedio, DE: desviación estándar, g1: asimetría, g2: curtosis; (n=3)



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, VELIZ MACHACUAY JHAYRO PABLO estudiante de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "CORRELACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS ESTILOS PARENTALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LIMA METROPOLITANA, 2021", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
VELIZ MACHACUAY JHAYRO PABLO DNI: 72791617 ORCID 0000-0001-6519-3032	Firmado digitalmente por: JVELIZMA94 el 29-09-2021 14:11:03

Código documento Trilce: INV - 0370851