

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional se ha convertido en una habilidad necesaria para el buen funcionamiento de la persona, una habilidad que le proporciona conocer sus estados emocionales, pensar las emociones y comprender y controlar sus respuestas emocionales y de comportamiento. En los últimos años las emociones se han puesto de moda (Zaccagnini, 2004) y existe un mayor interés por conocer todo lo relacionado al mundo de los sentimientos.

A esta moda de las emociones se suma el hecho de que cada vez más en los periódicos, en la televisión, en las conversaciones, surjan comentarios sobre fenómenos violentos o trágicos (como el suicidio), en donde la persona actúa sin conocer la causa y después se arrepiente de lo realizado y no entiende cómo pudo efectuar esa conducta.

Fenómenos como el tema del bullying, del acoso o agresión hacia compañeros de escuela o en el grupo de iguales; de grabaciones que denigran a otra persona y se publican en algún portal de internet, son hechos que se van presentando en la sociedad.

Sumado a este hecho, se encuentra la vulnerabilidad de la identidad en el adolescente, el cual en muchas ocasiones se encuentra desorientado, sin saber qué hacer, con quién hablar, con incompreensión de sí mismo tanto de cómo es o de lo que siente y desea.

Estas situaciones corresponden a los fenómenos psicológicos de **autoestima** y **autoconfianza**, pilares fundamentales del ser humano, ya que ellos configuran la funcionalidad del individuo. El hecho de valorarse y de creer en las propias capacidades hace que la persona se afronte a las situaciones porque considera que tiene capacidad de éxito y de resolución de conflictos. La persona que no cree en sí misma –autoconfianza- (y si no cree en sí es porque no se valora –autoestima-) no desarrolla productividad, y no hablamos de productividad en términos económicos, sino como forma de actuar con su

propia vida y de interactuar con los demás. En esta interacción con los otros se encuentran los grupos de personas de la misma edad y además, en el caso de los adolescentes, el grupo de padres. De esta forma, el contexto de interacción está formado principalmente por las **relaciones interpersonales con los iguales** y las **relaciones con los padres**.

El adolescente se caracteriza por vivir explosiones de sentimientos y de su incomprensión, por lo que el hecho de expresar correctamente las emociones es un indicio de un funcionamiento adaptativo social del individuo, y en esta misma línea de pensamiento Laure, Binsinger, Ambard y Eriser (2004) indican que una autoestima elevada es un factor imprescindible para el óptimo funcionamiento adaptativo del ser humano.

De esta forma, nuestra investigación se centra en aspectos que valora la psicología positiva, como es la inteligencia emocional, unida a aspectos que tienen componentes afectivos como son la autoestima y la autoconfianza. No quisimos dejar de lado las habilidades sociales, y nos centramos en estudiar las relaciones con el grupo de iguales y las relaciones con los padres.

La Psicología está evolucionando desde un enfoque centrado en la patología y sus factores predisponentes hacia una postura centrada en variables saludables o protectoras, que facilitan el desarrollo de mecanismos adaptativos (Maddux, 2002; Peterson y Seligman, 2004; Snyder y López, 2002).

Además, atendemos a la característica de la sociedad actual, una sociedad que es globalizadora y en la que no sólo hay movimiento de productos, sino también de habitantes que van de una ciudad a otra y de un país a otro que en ocasiones no son vecinos y están a miles de kilómetros. Dada esta característica es indispensable llevar a cabo estudios de fenómenos o aspectos psicológicos comunes a todo individuo, como es el caso de la inteligencia emocional, y sus diferencias en función de la cultura. Por otro lado, en esta interculturalidad es necesario investigar estos aspectos tan vinculados

a la adaptación social –IE y aspectos psicológicos visibles en la relación social, como son la autoestima, la autoconfianza y las relaciones con los iguales- y al nuevo grupo con el que se relacionarán los sujetos

El trabajo de investigación sobre la inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal, en donde están la autoestima, la autoconfianza, las relaciones interpersonales con los iguales y las relaciones con los padres se organiza principalmente en cinco partes.

La primera parte corresponde a la fundamentación teórica, la segunda al método y resultados, la tercera parte a las conclusiones, la cuarta a las referencias empleadas y la quinta a los anexos.

En la parte de fundamentación teórica se incluyen los capítulos I al V en donde el capítulo I corresponde a la teoría sobre la inteligencia emocional, el capítulo II al ajuste psicológico, el capítulo III a la inteligencia emocional y ajuste psicológico, el capítulo IV a la adolescencia y el capítulo V a la cultura.

En la segunda parte, que va desde el capítulo VI al VII. El primer capítulo de esta parte corresponde al planteamiento y al diseño de la investigación, en donde se explica el planteamiento y formulación de la pregunta de investigación, así como las hipótesis y los objetivos.

En la tercera parte se presentan los resultados y las conclusiones. Esta sección del trabajo se divide en 2 capítulos. El capítulo VIII corresponde a la presentación de los resultados, el capítulo IX a las conclusiones, en donde se presenta la discusión y las conclusiones, abordando las limitaciones del estudio y la prospectiva.

*Esta integración de cabeza y corazón
nos hace más sabios
de lo que sería nuestro intelecto por sí solo.*

(Greenverg, 2000:50)

PARTE I:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo I: *La inteligencia emocional*

Capítulo II: *El ajuste psicológico personal*

Capítulo III: *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal*

Capítulo IV: *La adolescencia*

Capítulo V: *La cultura*

CAPITULO I

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1 FORMACIÓN DEL CONSTRUCTO INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1.1 Los inicios en la vinculación de la emoción y la cognición

1.1.2 Justificación del constructo inteligencia emocional

1.2 DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO

1.3 MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.3.1 Modelos mixtos

1.3.1.1 Modelo de Bar-On

1.3.1.2 Modelo de Daniel Goleman

1.3.2 Modelos de habilidades

1.3.2.1 Modelo de Cooper y Sawaf

1.3.2.2. Modelo de de Salovey y Mayer

1.3.2.2.1 Modelo de Inteligencia Emocional Percibida

1.3.2.2.2 Modelo de IE como procesamiento de información

1.4 AGENTES FORMADORES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA VIDA DE LA PERSONA

1.4.1 La familia como centro de desarrollo

1.4.1.1 Consideraciones acerca de la institución familiar

1.4.1.2 Funciones de la familia

1.4.2 El profesor y la vida escolar

1.4.2.1 El rol del docente

1.4.2.2 El docente como testimonio e impulsor de la inteligencia emocional:

1.4.2.3 El profesor como testimonio del desarrollo del grupo

1.4.2.4 Algunas consideraciones del grupo-clase para el desarrollo de la inteligencia emocional

1 INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1 Formación del constructo inteligencia emocional _____

A continuación se explicará cómo se fue vinculando el concepto de la emoción y de la cognición hasta llegar a la idea del planteamiento teórico de la inteligencia emocional.

1.1.1 Los inicios en la vinculación de la emoción y la cognición

En la comprensión de la inteligencia emocional es relevante explorar, en primer lugar, los vocablos que conforman esta nueva conceptualización de la inteligencia humana: inteligencia y emoción.

Son dos conceptos que no están aislados entre sí, sino que entre ambos hay cierto grado de permeabilidad e influencia que no es reciente, ya que Sharma (2008) comenta que Spinoza en 1677 concebía que el resultado de la cognición era consecuencia de las emociones y del intelecto del ser humano.

A pesar de que el filósofo holandés afirmaba que la naturaleza de las acciones eran el resultado de la conjugación de las emociones y de la intelectualidad, no es hasta el siglo XVIII donde la psicología concibe que la cognición y las emociones se relacionan en el aparato psíquico. De esta forma, la psique está dividida en tres apartados (Salovey y Mayer, 1997; Salovey y Sluyter, 1997: 4):

- a) el estudio de la mente como pensamiento: cognición
- b) el estudio de los afectos: emociones
- c) el estudio de la motivación

La dimensión cognitiva incluye funciones como el razonamiento, la memoria, el pensamiento abstracto y el discernimiento. Tradicionalmente, y desde los comienzos del siglo XX la inteligencia se medía a partir del grado de funcionamiento de las capacidades cognitivas.

Las emociones corresponden a la segunda división formulada e incluye los diversos estados afectivos e incluso la propia energía (deseos de hacer) de la persona. Algunas definiciones de inteligencia emocional vinculan las emociones con la inteligencia explicada a través de factores cognitivos, a pesar de este hecho, la conexión de cognición y emoción no siempre hace referencia a la conceptualización de inteligencia emocional. Por ejemplo, si se efectúa un recorrido histórico sobre la evolución de las teorías de la inteligencia, se observa que podríamos clasificar dos grandes grupos de teorías de inteligencias. En un primer grupo se situarían las teorías que hacen referencia a capacidades verbales, espaciales, numéricas, perceptivas, memorísticas o de psicomotricidad, como por ejemplo las teorías de Stern, Spearman, de Thurstone o de Cattell, ignorando los aspectos afectivos-emocionales. En contraposición se pueden encontrar autores como Thorndike, considerado como uno de los antecesores en la elaboración del concepto de inteligencia con énfasis en las emociones, ya que en 1920 él propone el término de inteligencia social, quien la define como la habilidad de la persona de comprender y dirigir a los individuos y de emplear las relaciones humanas de forma adecuada y eficaz. Sharma (2008:59) enfatiza que en el pensamiento de Thorndike el *“concepto de inteligencia social puede subdividirse en inteligencia emocional y motivacional”*.

No es posible abandonar esta cuestión sin mencionar brevemente la idea de inteligencia de Wechsler, la cual se caracteriza por dividirla en dos áreas - verbal y de ejecución- que, aparentemente, pudieran pertenecer al primer grupo teórico en el que la inteligencia es un factor simplemente cognitivo.

Pero si recordamos que Wechsler definió en 1940 la inteligencia como “*the global capacity to act purposefully, to think rationally, and to deal effectively with his environment*” (Wechsler, 1940: 444) incluye así, según Sharma (2008), la idea de que la inteligencia no es únicamente una capacidad sino que conlleva diversos agregados. De esta forma, nosotros entendemos que estos factores que entran en juego sería el entorno social que viene determinado por la cultura –otro de los temas que nuestra investigación aborda-. En definitiva, Thorndike en 1920 traza la noción de inteligencia emocional al aportar el concepto de inteligencia social y veinte años más tarde Wechsler propone que en el concepto de coeficiente intelectual destacan unas habilidades no cognitivas (Singh, 2007).

Posteriormente en el tiempo, Piaget también admite la existencia de una relación entre la cognición y los afectos, indicando que la cognición permite al organismo aprender del ambiente y responder a situaciones novedosas, y es en esta actuación en donde intervendrían las emociones generando la diferenciación individual. El autor en sus artículos escritos en 1954 y publicados recientemente en el año 2001 bajo el título *Inteligencia y afectividad* manifiesta la indisoluble relación e interacción entre los asuntos de la razón y del sentimiento, adelantándose a la tendencia actual de estudiar en profundidad ámbitos como la inteligencia emocional.

Sería conveniente recordar los conceptos de inteligencia que distingue Piaget: inteligencia práctica e inteligencia reflexiva. La inteligencia práctica la concibe como la asimilación de la realidad material (objetos y sus combinaciones de uso) que se ejerce a través de los esquemas motores. Si la realidad es una abstracción de la experiencia entonces se aprende creando los conceptos y en este mecanismo el individuo incorpora la realidad a través de, en primer lugar, formas que son producto de sus esquemas pertenecientes a la inteligencia práctica y, en segundo lugar, por los conceptos propios de la inteligencia reflexiva. Se deduce la imprescindible relación medio ambiente –

individuo, en donde el autor ubica la asimilación como un proceso adaptativo por el que el sujeto incorpora elementos del entorno a su organización. Piaget define la inteligencia como una asimilación en la medida en que incorpora todos los datos de la experiencia que gracias a la capacidad de juzgar introduce lo novel en lo ya conocido y en consecuencia reduce la experiencia a nociones propias. De esta forma, la inteligencia sensoriomotriz estructura los elementos percibidos ajustándolos a sus esquemas y siempre la adaptación intelectual comporta un elemento de asimilación, existiendo la asimilación fisiológica y la psicológica, siendo en ésta última en donde estarían comprendidas las emociones, además de otros elementos propios del campo de la psicología.

Flavell (1982:99-100) –autor divulgativo del pensamiento de Piaget- señala que “(..). *no quiere decir, por supuesto, que Piaget crea que la cognición es la suma total de la actividad humana o, si es por eso, que toda cognición corresponde a la variedad de la fría "razón pura". Aunque los problemas de la emoción, los valores, el desarrollo de la personalidad y otros semejantes no fueron para él temas de principal interés profesional, Piaget no niega su importancia ni quiere negarlos como objeto de estudio. En consonancia con el énfasis que siempre puso en la inteligencia, empero, cuando considera asuntos de este tipo naturalmente tiende a considerarlos en una situación cognoscitiva. Por ejemplo, ve las reacciones cognoscitivas y emocionales personales como interdependientes en su funcionamiento, esencialmente como dos caras de la misma moneda (...) el afecto y la cognición pueden separarse con propósitos analíticos, pero son indisociables en la vida real; ambos (como la asimilación y la acomodación) se hallan forzosamente comprometidos en toda adaptación humana. El aspecto afectivo-motivacional proporciona la **énergétique** del comportamiento, mientras el aspecto cognoscitivo proporciona la estructura.*”

Es a partir de autores como Gardner (1998) y Sternberg (1970) quienes incluyen elementos propios de la emocionalidad en sus teorías de la inteligencia, como por ejemplo, capacidad de adaptarse al contexto, capacidad interpersonal e intrapersonal. Sternberg elabora la teoría triárquica de la inteligencia y en ella define a la inteligencia como un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje destinados a la resolución de problemas de la vida real o académica (Gallego y Gallego, 2004). A partir de esta concepción de inteligencia establece tres subteorías que determinan el modelo cognitivo y como resultado surgen tres clases de inteligencias: inteligencia contextual, inteligencia intermedia e inteligencia componencial. La inteligencia contextual hace referencia a lo social y explica la adaptación del sujeto al contexto. Complementando a esta adaptación se encuentra la inteligencia intermedia, que es experiencial y facilita procesos de automatización de mecanismos cognitivos cuya finalidad es la resolución óptima de situaciones nuevas. Estos procesos mentales surgidos se desarrollan a partir de experiencias vividas con anterioridad que han sido interiorizadas y que se han almacenado en la mente del ser humano (Sternberg y Detterman, 1992). Es en este aspecto donde podemos relacionar las emociones más explícitamente retomando el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, en donde se conectan conocimientos previos para generar nuevos y en esta vinculación intervienen las emociones. Según Gardner la inteligencia está constituida por factores biológicos y psicológicos implicados en la resolución de problemas y elaboración de productos propios de la vida en un contexto social, es decir, la persona desarrolla competencias que facilitan su bienestar en la sociedad.

Empleando como base los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner son Mayer y Salovey quienes estructuran la teoría de inteligencia emocional en el año 1990 (Trujillo y Rivas, 2005).

1.1.2 Justificación del constructo inteligencia emocional

Es necesario destacar que la inteligencia emocional tiene componentes conceptuales y teóricos que no son de reciente aparición, sino que contiene conceptos desarrollados desde hace décadas por la psicología.

Una de las críticas efectuadas al CE es que no constituye nuevos conocimientos porque se basa en conceptos ya estudiados por la psicología, hay incluso quienes aseguran que la inteligencia emocional es una nueva etiqueta de fenómenos que ya existían con anterioridad (Davies, Stankoy y Roberts, 1998) aunque esta consideración depende del acercamiento teórico de partida.

La inteligencia emocional concerniría la vinculación de las tres esferas de estudio de la psicología comentadas en páginas precedentes (Salovey y Mayer, 1997), por lo tanto, se relaciona con conceptos estudiados con anterioridad pero lo innovador es la formulación de su aplicación y las relaciones establecidas, así como la importancia otorgada en cuanto a ser considerados como factores que proporcionan niveles de bienestar y éxito en la vida. Nosotros aceptamos que la inteligencia emocional se nutre de conceptos y de teorías anteriormente existentes al surgimiento del concepto de inteligencia emocional, pero como señala Zaccagnini (2004: 93-94) *“Pero esas ideas, y otras similares, resultan bastante alejadas del núcleo conceptual de inteligencia emocional, aunque comparten con ella el punto de partida referido a considerar que el manejo de las emociones resulta muy importante para el desarrollo personal”*. Como se puede observar de lo expresado anteriormente Salovey y Mayer proponen que las emociones han de aprovecharse en sentido positivo y para conseguirlo es necesario aprender e interpretarlas como una fuente de información sobre los procesos de nuestra mente y no como una reacción automática que no se es capaz de controlar.

En esta línea de pensamiento, Sternberg (1997) afirma que la inteligencia está vinculada a la emoción, al optimismo y a la salud mental. Defendiendo nosotros esta perspectiva porque si consideramos que la salud psíquica tiene a los sentimientos –reconocidos, rechazados o ignorados- como la red neurálgica de procesar o introyectar la información proveniente del medio, en consecuencia las acciones que se realicen en el ambiente o sobre los demás son el resultado de esa inteligencia, que nos dirá cuando actuar en el momento oportuno, por ejemplo.

El conjunto de habilidades que representa la IE capacita a la persona para escuchar y comunicarse de forma eficaz, para adaptarse y responder de forma creativa a los conflictos, controlarse a sí mismo no actuando con impulsividad, inspirar confianza y motivarse a sí mismo y a los demás. En definitiva, es posible concretar la IE como saber dirigir las emociones hacia los propios intereses porque el ser humano no es sólo cerebro racional, sino que también es un cerebro emotivo.

Existen factores no cognitivos, como por ejemplo, afectivos, emocionales, personales y sociales que son capaces de predecir la habilidad de adaptación y de éxito en la vida de la persona. Se entiende que el funcionamiento psicológico de las emociones es un elemento interno perteneciente al funcionamiento general de la mente humana, y en esta mente se encuentra la parte más racional, aspectos estudiados en el concepto clásico de inteligencia, como son, el razonamiento, la abstracción, la memoria, entre otros. Al igual que hemos mencionado anteriormente como Salovey y Mayer (1997) y Salovey y Sluyter (1997) dividen a la psicología en tres dimensiones, Zaccagnini (2004) señala que la organización o arquitectura de la mente se divide en tres sistemas: el sistema motivacional, el sistema instrumental y el sistema ejecutivo. En estas clasificaciones podemos observar paralelismos, ya que el sistema motivacional concierne tanto a aspectos de supervivencia

biológicos (como la alimentación) como a cuestiones morales, económicas, afectivas... etc.

En este sentido, podemos observar en nuestra realidad que las personas que consiguen éxito en la vida no son las que poseen un nivel intelectual muy destacable en comparación con otros individuos, ni los mejores médicos son los que tuvieron un historial académico incomparable, sino que son personas que manifiestan otras capacidades en su vida cotidiana porque no todo se resume en el expediente académico o en el nivel del coeficiente intelectual.

De esta forma, se fue perdiendo el interés del concepto cociente intelectual como la única y principal explicación del éxito del sujeto en su entorno personal, social o profesional (Gallego y Gallego, 2004; Goleman, 1995). Más Zaccagnini (2004: 16) afirma que lo afectivo delimita el éxito ya que *“las emociones pueden jugar y juegan a la hora de condicionar y, eventualmente mejorar, nuestro comportamiento cotidiano”*.

Se considera a la inteligencia emocional como una forma de inteligencia más amplia que el concepto tradicional de inteligencia. La inteligencia emocional constituiría una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales que aumentan la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en las distintas dimensiones de la vida.

1.2 Desarrollo y evolución del término _____

La inteligencia emocional es un nuevo concepto psicológico que posee aproximadamente poco menos de dos décadas de vida, por tanto es de aparición reciente.

Este constructo fue conocido y recibió atención por el público en general mediante el best-seller de Goleman (1996). En este libro la inteligencia emocional es presentada como una forma de inteligencia vinculada a la intelectual, diferenciada de ésta por la mayor capacidad de influencia sobre el éxito en la vida de la persona. Así, la capacidad intelectual queda de cierta forma relegada a un segundo término y se comienza a otorgar importancia a factores relacionados con el ámbito emotivo, como por ejemplo, saber empatizar con los demás para conseguir óptimas relaciones sociales, conocer los propios sentimientos y no actuar de forma impulsiva.

Goleman (1996) expone al público las implicaciones del concepto de inteligencia emocional, y presenta la adaptación de una visión más amplia de inteligencia sugerida por Salovey y Mayer (1990), organizándolas en cinco competencias principales: a) conocimiento de las propias emociones, b) capacidad de controlar las emociones, c) capacidad de motivarse a uno mismo, d) reconocimiento de las emociones ajenas y e) el control de las relaciones.

La importancia del desarrollo de situaciones favorecedoras para poner en marcha los mecanismos correspondientes a la inteligencia emocional está en que Seligman, Mischel y Salovey (1997) afirman que el coeficiente intelectual interviene sólo en un 20% de los factores que determinan el éxito. El 80% restante corresponde a los factores que se relacionan con lo que se denomina inteligencia emocional. Por otro lado, para Shapiro (1997), el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

Como avanzamos en las líneas precedentes, el término inteligencia emocional fue aceptado en el año 1995 por la American Dialect Society (sociedad fundada en 1889 y dedicada al estudio del lenguaje) como una nueva palabra, obteniendo el concepto coeficiente emocional la nominación de terminología más empleada del año. La sociedad dialéctica americana define coeficiente emocional como una habilidad de manejar las propias emociones.

Como observamos, una definición concisa y breve de inteligencia emocional es la definida por la Sociedad Dialéctica, que la concibe como la habilidad de manejar las propias emociones.

Partiendo de esta base y a través de las teorías desarrolladas para explicar este concepto (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Cooper y Swaf, 1997; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003) nos posicionamos en el punto de partida de entender el coeficiente emocional como un grado de habilidad de percibir, interpretar utilizar en beneficio propio las emociones de los demás, por un lado, y la capacidad de conocer y manejar las propias emociones, por otro.

A continuación nos centraremos en la exposición de un modelo de comprensión y explicación de inteligencia emocional, la inteligencia emocional entendida como una forma de procesamiento de la información.

El modelo existente y con más fundamento empírico y científico presente en la actualidad es la conceptualización derivada de los trabajos de Salovey y Mayer, quienes desde el año 1990 estudian el concepto. Según Hein (1999) estos dos autores son los que más se identificaron con el desarrollo y concepto de inteligencia emocional como una verdadera inteligencia.

Peter Salovey y John Mayer fueron los primeros que emplearon el vocablo de inteligencia emocional, definiéndola inicialmente como una habilidad para manejar los sentimientos, distinguirlos y utilizar la información emocional para conducir el comportamiento y el pensamiento. En vocablos propios de los autores, conciben la inteligencia emocional como:

“La habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción -pensamiento y comportamiento- de uno mismo y la de los demás”

(Salovey y Mayer, 1990:189).

Esta primera definición del concepto hace referencia a la comprensión de los propios sentimientos, la comprensión de los sentimientos de los demás y la regulación de las emociones.

Su modelo inicial (Salovey y Mayer, 1990) diferenciaba una serie de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas:

- a) evaluación y expresión de las emociones
- b) regulación de las emociones
- c) empleo de las emociones de forma adaptativa

Esta concepción teórica ha sido redefinida y han introducido nuevos elementos, lo que conduce a concebir un nuevo modelo de IE basado en el procesamiento emocional de la información. Esta nueva formulación teórica se centra en la IE como una habilidad mental y es definida como (Mayer y Salovey, 1997):

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud

- La habilidad para acceder y/ o generar sentimientos que faciliten el pensamiento
- La habilidad para comprender emociones y la conciencia emocional
- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Esta revisión constituye la conceptualización de la IE más fundamentada y con mayor rigor científico, y en el año 2000 estos autores siguieron definiendo la inteligencia emocional como:

“La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones”.

(Mayer, Salovey y Caruso, 2000:398)

Esta segunda aproximación teórica presenta la IE como una habilidad de la persona que vincula las emociones y el razonamiento, ya que se ha de emplear las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo. Mayer, Caruso y Salovey (2000) consideran que la inteligencia emocional se vincula con la capacidad de percibir con precisión, valoración y rapidez emotiva el paso a los sentimientos emanados por los pensamientos.

Con lo dicho anteriormente nosotros concebimos la inteligencia emocional como una inteligencia más, diferenciada de la inteligencia intelectual en cuanto a que partiendo de unas capacidades racionales la persona está más influenciada en su vida por las emociones que por la razón en su sentido más abstracto –razón o capacidad de razonamiento entendido en su sentido puro, sin la determinación de los sentimientos-.

De esta forma, son las emociones las que facilitan e intervienen en la acción –conducta o comportamiento- y el pensamiento. La inteligencia emocional es una concepción acerca de cómo manejar los procesos emocionales.

1.3 Modelos de inteligencia emocional _____

Como se ha observado en los apartados anteriores del presente trabajo, existen diversos postulados teóricos entorno a lo que concierne la inteligencia emocional. En un intento de clasificación Mayer y Salovey elaboraron una distinción entre modelos de capacidad o habilidad y los modelos que observaban tanto variables de capacidad como de personalidad, a los que denominaron modelos mixtos (Petrides y Furham, 2001). Por tanto, en la literatura científica se presentan dos grandes modelos de inteligencia emocional :

- a) Modelos mixtos
- b) Modelos de habilidad o capacidad

Los primeros se caracterizan por unir varias dimensiones relativas a la personalidad (como optimismo, asertividad o empatía) con capacidades mentales y emocionales (Stys y Brown, 2004) mientras que los segundos pertenecen a los modelos de capacidad mental, que se focalizan en el estudio de habilidades para procesar la información afectiva (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001).

No obstante, existe otra proposición efectuada por Petrides y Furham (2001) basada en los instrumentos de evaluación y no en los supuestos

teóricos como lo han hecho Salovey y Mayer. Estos autores diferencian entre la inteligencia emocional como procesamiento de la información e inteligencia emocional como rasgo. Así, la inteligencia emocional como rasgo hace referencia a un conjunto de disposiciones de comportamientos y percepciones relativas a las capacidades propias de reconocer, procesar y emplear los datos con carga emocional influenciado este conjunto por elementos propios de la inteligencia social y de la personalidad como la empatía, impulsividad y asertividad

Estas dos divisiones son en las que se catalogan los modelos científicos explicativos de la inteligencia emocional y nosotros nos identificamos con los modelos que conciben el constructo objeto de estudio de esta investigación como una habilidad, es decir con los modelos que entienden la inteligencia emocional como una habilidad mental. En esta misma línea de pensamiento Fernández-Berrocal y Ramos (2002:85) expresan que *“La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender como un rasgo de personalidad o parte del “carácter” de una persona. Observemos a un individuo que tiene como característica de su personalidad ser extravertido, ¿podremos pronosticar el grado de inteligencia emocional personal o interpersonal que posee? Realmente, no podremos pronosticarlo. Otra cosas es que exista cierta interacción entre la IE y la personalidad, al igual que existe con la inteligencia abstracta: ¿utilizará y desarrollará igual una persona su inteligencia emocional con un CI alto o bajo? En este sentido, las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive – milagrosamente- de forma integrada”*.

Sin embargo, consideramos interesante destacar, ya que coincidimos con idea, el hecho de que la existencia de modelos divergentes no implica la oposición de ninguno de los postulados del constructo de inteligencia emocional, sino que, por el contrario, son complementarios y comparten elementos y creencias (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

A continuación se presentan los modelos, explicando en primer lugar los modelos mixtos, para después finalizar y destacar ampliamente los modelos de habilidad.

1.3.1 Modelos mixtos

Los modelos mixtos incluyen también modelos basados en rasgos de personalidad, de esta forma, Salovey, Mayer y Caruso (2000), Matthews, Zeidner y Roberts (2002) y Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que principalmente existen dos modelos conceptuales de inteligencia emocional, siendo uno de ellos los teóricos que adoptan el concepto relacionándolos con rasgos de personalidad. Esta es la clasificación que la literatura establece, pero Mestre y Guil (2006) rechazan la existencia de modelos mixtos porque ellos establecen que los rasgos de personalidad no influyen en la inteligencia emocional.

1.3.1.1 Modelo de Bar-On

Bar-On define la inteligencia emocional como “*an array of non-cognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures*” (Bar-On 1997: 14 citado por Matthews, Zeidner y Roberts en *Emotional Intelligence, Science and Myth*

2002: 15; citado por Mayer, Salovey y Caruso en *The Handbook of Emotional Intelligence* 2000: 102).

Antes de continuar con el abordaje teórico de este autor consideramos interesante conocer la procedencia de su planteamiento, y observaremos que las raíces conceptuales provienen de la década de los años 50 del siglo XX.

Bar-On diseña su modelo inspirado en los trabajos de Marie Jahoda, quien en la década de los años 50, estimuló el interés entre los estudiosos de la época por investigar los conceptos y temas de salud mental y bienestar psicológico, restando importancia a los estudios psicopatológicos. Según Grajales (1999) es a partir de los seis componentes de bienestar psicológico identificados por Jahoda en el momento en que Bar-On propone una serie de componentes de personalidad vinculados con el bienestar psicológico, a partir de los cuales elabora su concepto de cociente de inteligencia emocional, base de la elaboración de su cuestionario (Bar-On, 1997). A partir de aquí comienza a desarrollar su estructura teórica sobre la inteligencia emocional, reconociendo que su fundamentación se basa, además de Jahoda, en los siguientes postulados (Bar-On, 2006):

- En la teoría de Darwin, quién destacó la relevancia de las emociones como medio de supervivencia y adaptación
- En la teoría de Thorndike sobre la inteligencia social
- En la teoría de Weschler sobre la importancia de los factores no intelectuales de la inteligencia
- Y en la definición de la alexitimia desarrollada por Sifneos (en 1972 Sifneos elabora el constructo de alexitimia para definir la falta de emociones. Este concepto es primordial para explicar la falta de comprensión ante las emociones, no encontrando palabras para expresar el propio estado emocional).

Es así como Bar-On define la inteligencia emocional como una capacidad no cognitiva, unas competencias y habilidades que tienen poder de influencia en el afrontamiento del ambiente. Como resultado, Bar-On define la inteligencia emocional como un conjunto habilidades y conocimientos emocionales que se manifiestan en la forma efectiva de afrontar las dificultades que se van presentando en la vida. Este afrontamiento exitoso observado en la relación con los individuos y con el medio ambiente es consecuencia de una capacidad que se centra en comprender, ser consciente, controlar y expresar las emociones de una manera adecuada y esto depende de características de la personalidad.

Este autor vincula la inteligencia emocional con rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad, como por ejemplo, la empatía, la asertividad, el optimismo, la impulsividad.. etc. Bar-On en el libro *Handbook of Emotional Intelligence* expone la relación entre la inteligencia emocional y elementos de comportamiento, de esta forma encontramos que este autor señala que “*the relationship between emotional intelligence (and related constructs) and a variety of outcome variables: personality factors; creativity; mental and physical health, and the quality of interpersonal relationship at home, school, and work*” (Bar-On, 2000:xii).

Las competencias pertenecientes a esta inteligencia no cognitiva están constituidas por elementos emocionales, personales y sociales que están interrelacionados entre sí.

Es bajo esta fundamentación teórica que Bar-On comienza a utilizar el concepto de inteligencia emocional y de inteligencia social, con la resultante de la obtención del vocablo inteligencia emocional-social. Este nuevo término hace referencia a una sección representativa de la correlación entre las capacidades emocionales y sociales.

Bar-On (2006) define la inteligencia emocional-social como un cruce de competencias sociales y emocionales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la manera en que la persona se expresa y

comprende a sí misma, a los demás y se relaciona con ellos y afronta las demandas de la vida cotidiana.

Las capacidades emocionales según Bar-On se pueden dividir en dos clases que se interrelacionan entre sí: en competencias básicas y en competencias facilitadoras.

Las capacidades básicas se basan en diez factores indispensables para la inteligencia emocional y éstos son: la autoconciencia emocional, la autoevaluación, la empatía, las relaciones sociales, la asertividad, el afrontamiento de presiones, el análisis de la realidad, la flexibilidad, el control de impulsos y la solución de problemas.

Por otro lado, las capacidades facilitadoras están compuestas por los siguientes cinco elementos: optimismo, alegría, independencia emocional, autorrealización y responsabilidad social (Bar-On, 2000).

Las capacidades emocionales relativas a las competencias básicas y facilitadoras el autor las incluye dentro de otra clasificación más específica, dividiéndolas en cinco componentes de la inteligencia no cognitiva (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- *Componente intrapersonal:* está formado por la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, la autoconsideración y la autorrealización. La autoconciencia emocional es la habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos; la asertividad es la capacidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de forma no destructiva. La independencia emocional hace referencia a la capacidad de autocontrol y autodirección del pensamiento y de los comportamientos. La autoconsideración consiste en la capacidad para aceptarse y respetarse a uno mismo y para finalizar, la

autorrealización o auto-actualización es la capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.

- Componente interpersonal: integrado por la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal. La empatía es la capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los demás; la responsabilidad social consiste en la capacidad para constituir una unidad sistemática constructiva y cooperativa de un grupo. Por último dentro de este factor se encuentra la relación interpersonal, que es la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.

- Componente de manejo de las emociones: está conformada por la capacidad de tolerar las presiones y por la de control de impulsos. La tolerancia a las presiones o al estrés la define como la capacidad para resistir a fenómenos adversos y a circunstancias estresantes. Y el control de impulsos hace referencia a la capacidad de resistencia o de demora de un impulso.

- Componente de estado de ánimo: relativo al optimismo y a la alegría. El optimismo se entiende como la capacidad de mantener una actitud positiva ante la vida y mirar lo más hermoso de ella. La alegría se concibe como la capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los demás.

- Componente de adaptabilidad-ajuste: vinculado a las capacidades de examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas. El examen de la realidad representa la capacidad de validar las propias emociones, es decir, diferenciar entre lo que se experimentó y lo real. La flexibilidad es la capacidad de adecuarse a emociones,

pensamientos y conductas cuando se modifican las situaciones y condiciones. Para finalizar, la solución de problemas se resume en la capacidad para identificar, definir, generar e implementar posibles soluciones.

Se puede observar que el modelo teórico de Bar-On combina la posibilidad de calificar la inteligencia emocional como una habilidad mental (cuando se refiere a autoconciencia emocional) con otras características independientes de la habilidad mental, como es el caso de la seguridad y el optimismo, por ejemplo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Con lo mencionado anteriormente se puede concluir que la inteligencia emocional es definida como una serie de capacidades emocionales, personales e interpersonales que intervienen en la capacidad total del individuo de hacer frente a los requisitos y a las presiones del contexto. Como tal, la inteligencia emocional-social es un componente destacado en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional del individuo (Bar-On y Parker, 2000).

De esta manera, y relacionándolo con las competencias antes mencionadas, una persona emocionalmente inteligente para Bar-On es aquella que posee capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como entender cómo se sienten los demás y es capaz de crear y mantener relaciones interpersonales de satisfacción mutua, sin caer en la dependencia. La persona emocionalmente inteligente es generalmente optimista, realista, flexible y exitosa ante la resolución de problemas y en el afrontamiento a situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000).

Bar-On (2006) posteriormente amplía sus postulados teóricos abreviándolos y divide la inteligencia emocional en tres niveles o capacidades:

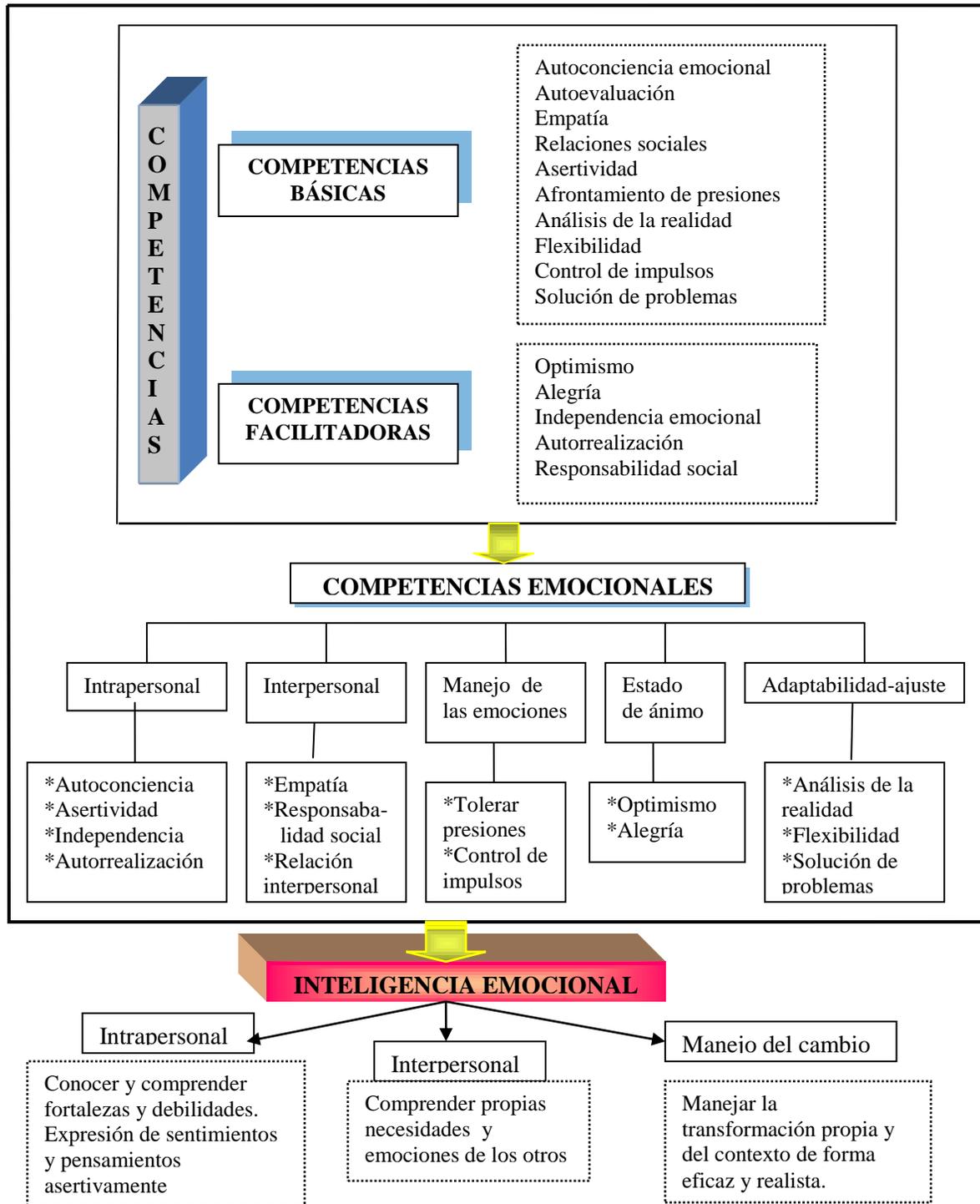
- *Intrapersonal*: esta capacidad se refiere a la capacidad que tiene el sujeto de ser consciente de uno mismo, esto es, capacidad para conocer y comprender las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de forma asertiva.

- *Interpersonal*: este nivel describe la competencia de la persona para entender sus propias necesidades, así como las emociones y los sentimientos de los demás. Estas atribuciones facilitan poder establecer y mantener relaciones cooperativas constructivas y de mútua satisfacción.

- *Manejo del cambio*: esta capacidad significa la conducción eficaz, realista y flexible de la transformación personal, social y ambiental, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

A continuación se presenta un cuadro-resumen del modelo de Bar-On:

Figura 1: Resumen del planteamiento teórico de Bar-On



1.3.1.2 Modelo de Daniel Goleman

Goleman (1995) en su libro convertido en best-seller populariza el concepto de inteligencia emocional trabajado por Salovey y Mayer, y presenta la idea de que existe un coeficiente emocional que trabaja conjuntamente con el coeficiente intelectual, sin oponerse a él. Goleman se sitúa en un modelo de inteligencia emocional que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, en contraposición de Bar-On, que defiende a la inteligencia emocional como una inteligencia no cognitiva. Sin embargo, Goleman defiende la idea de que el cerebro emocional es anterior al cerebro racional, pero reivindica las relaciones entre lo cognitivo y lo emocional, existiendo en primer lugar lo emocional (Gallego, 2004).

Desde este modelo se concibe la inteligencia emocional como una serie de competencias que facilitan a los individuos el manejo de las emociones de forma centrífuga –hacia los demás- y centrípeta -hacia uno mismo-. Para Candela, Barberá, Ramos y Sarrión (2001) este coeficiente emocional configura características de carácter como por ejemplo, la autodisciplina, el altruismo o la compasión, rasgos que se convierten en herramientas imprescindibles para la adaptación social. A partir de aquí, Goleman (1995) distingue cinco competencias pertenecientes a la inteligencia emocional:

- Consciencia emocional
- Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones
- Motivación
- Empatía
- Control de las relaciones

a) Consciencia Emocional:

Es la denominada consciencia emocional o consciencia de uno mismo. Es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que surge, es decir, ser consciente de los propios estados internos, de los recursos y de las intuiciones. Poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones es uno de los pilares de la inteligencia emocional, en el que se fundamenta la mayoría de las otras cualidades emocionales. Solo quien sabe porqué se siente y como se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.

Constituye una competencia personal que estipula la forma en la cual el sujeto se relaciona consigo mismo, y a la vez está influida por el factor social. Todas las experiencias personales vividas, observadas o imaginadas pasarán a integrarse como parte del conocimiento previo del sujeto y, acumuladas, le ayudarán a interpretar el ambiente con su memoria personal e influirán en sus emociones. En esta competencia personal, Goleman (1999) distingue dos procesos: uno, que hace referencia al reconocimiento de los estímulos del entorno y a las expresiones que producen en el sujeto, para lo que se requiere de atención sobre sí mismo y, a la vez, introspección para poder verificarse. Y el otro proceso hace referencia a la racionalización de esas manifestaciones emocionales, comprendiéndolas, y que supone distinguir pensamientos, acciones y emociones.

Entre los aspectos relacionados con la consciencia cabe destacar el autoconcepto y la autoestima, en la medida en que se configuran como los que tienen más influencia en ella, aunque ambos aspectos pueden considerarse como un todo que es la representación global que cada uno tiene de sí mismo.

b) Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones

Esta dimensión implica la capacidad de controlar las propias emociones: implica la capacidad de controlar los propios estados emocionales, los impulsos y los recursos internos; en definitiva, un control que moviliza hacia la adaptación de los sentimientos al momento.

Es una capacidad básica para enfocar nuestras vidas y las relaciones con los demás, y requiere la formación del sentido de lo que se hace, donde la persona, de acuerdo con su racionalidad y sensibilidad, planifica sus acciones y persiste en ellas. El individuo que conquista esta habilidad consigue dominar la impulsividad y logra la máxima independencia de lo que le rodea, revelando un equilibrio y ajuste emocional en los distintos escenarios de la realidad.

Goleman afirma que emociones como el miedo, la ira, o como la tristeza son mecanismos de supervivencia que forman parte del bagaje básico emocional y añade que no se puede seleccionar las emociones. Pero se encuentra en la persona el poder conducir las reacciones emocionales y completar o sustituir el programa de comportamiento congénito primario, como el deseo o la lucha por formar de comportamientos aprendidos. De esta forma, lo que se haga con las propias emociones, el hecho de que se manejen de forma inteligente depende de la inteligencia emocional.

Según Goleman (1999), el manejo de las emociones, el darse cuenta de lo que hay detrás de cualquier sentimiento (por ejemplo, el dolor que provoca enfado), permite aprender formas de manejar la ansiedad, el enojo y la tristeza, entre otros.

El autodomínio emocional posterga la gratificación y controla la impulsividad y sirve de base a casi todos los logros.

c) Motivación:

La persona ha de saber motivarse a sí misma y esto es facilitado por la existencia de tendencias emocionales que conducen hacia la consecución de unos objetivos delimitados por el individuo. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar más atención para la automotivación, el dominio y para la creatividad.

d) Empatía

Es el reconocimiento de las emociones ajenas, es decir, es la toma de consciencia o el conocimiento de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones ajenas.

e) Control de las relaciones:

Hace referencia a la capacidad de relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas. Manejar las relaciones, el “arte” de las relaciones es en gran medida la habilidad de manejar las emociones propias y de los demás, empleando ciertas habilidades específicas que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

Posteriormente, Goleman (1999), introduce el término de influencia, el cuál pertenece a la dimensión de aptitudes sociales y la vincula, al igual que Cooper y Sawaf (1998), con la habilidad para convencer a la gente e implementar tácticas de persuasión efectivas. Esta clase de influencia, al igual que como se verá en el modelo de Cooper y Sawaf, propicia relaciones interpersonales efectivas, sentimientos de bienestar, fomenta la autoestima,

induce al dialogo abierto y sincero, todo esto contribuye a la solución efectiva de problemas.

Este término de influencia corresponde a una nueva organización que genera Goleman sobre el concepto de inteligencia emocional en donde identifica las competencias que dependen de los estados de ánimo y que provocan un desempeño exitoso de la persona.

Como resultado, Goleman (1998) establece veinte y cinco habilidades derivadas de las cinco áreas que él formuló basándose en la teoría originaria de Salovey y Mayer (1990): autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

En el cuadro que se presenta a continuación se hace un resumen de esta nueva organización.

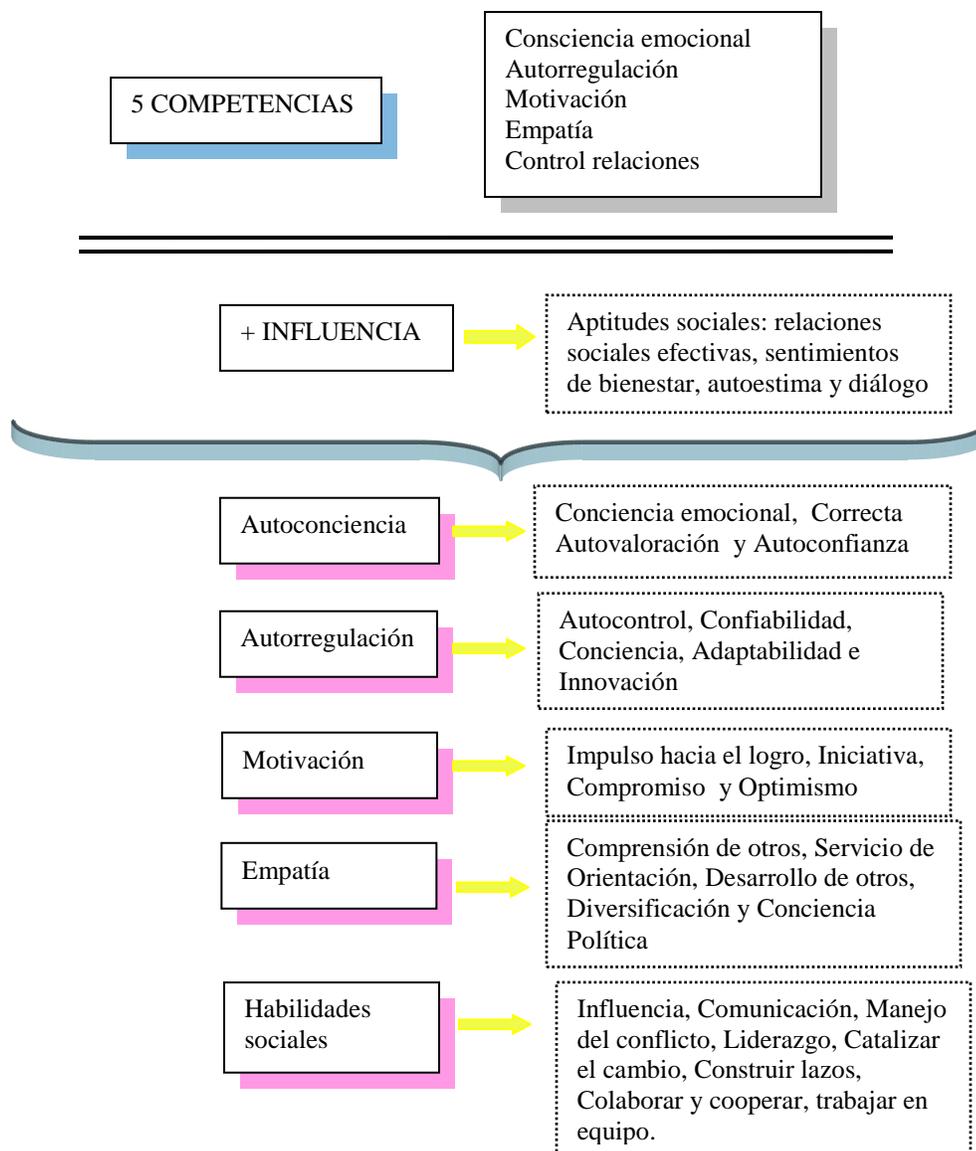
Figura 2: Organización de los componentes de la IE según Goleman

<p>AUTOCONCIENCIA <i>Reconocer los propios estados de ánimos, los recursos y las intuiciones</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional: identificar sus propias emociones y sus posibles efectos. • Correcta autovaloración: conocer las propias fortalezas y limitaciones. • Autoconfianza: un fuerte sentido del propio valor y capacidad.
<p>AUTORREGULACIÓN <i>Manejo de los propios estados de ánimo, impulsos y recursos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: vigilar los impulsos y las emociones. • Confiabilidad: mantener patrones adecuados de honestidad e integridad. • Conciencia (compromiso consigo mismo): asumir las responsabilidades del desempeño profesional. • Adaptabilidad: flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio. • Innovación: sentirse a gusto con nueva información, nuevas ideas y situaciones.
<p>MOTIVACIÓN <i>Intensidad y dirección de las emociones que facilitan el cumplimiento de los objetivos establecidos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impulso hacia el logro: esfuerzo por perfeccionar o alcanzar un modelo de excelencia laboral. • Compromiso: implicarse con las metas del grupo u organización. • Iniciativa: actuar ante las oportunidades. • Optimismo: persistencia en el logro de objetivos aunque haya obstáculos.
<p>EMPATÍA <i>Conciencia de los sentimientos, vicisitudes e inquietudes de los demás</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los otros: percibir los sentimientos y perspectivas de los compañeros de trabajo. • Desarrollo de los otros: estar atentos a las necesidades de desarrollo de los otros y reforzar sus habilidades. • Servicio de orientación: anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales del cliente. • Diversificación: cultivar las oportunidades laborales en los distintos tipos de personas. • Conciencia política: ser capaz de captar y comprender las corrientes emocionales del grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros.
<p>HABILIDADES SOCIALES <i>Promover respuestas deseadas en los otros</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia: idear y realizar adecuadamente tácticas efectivas de persuasión. • Comunicación: saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes. • Manejo de conflictos: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo. • Liderazgo: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto. • Catalizar el cambio: iniciador o administrador de las situaciones nuevas. • Construir lazos: alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo. • Colaborar y cooperar: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas. • Trabajar en equipo: ser capaz de crear sinergia para la consecución de metas colectivas.

Más recientemente Goleman (2001) emplea más el concepto de competencia emocional, definiéndola como una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional propia de la persona y que influye en los resultados y el rendimiento en el trabajo.

En el cuadro que se presenta a continuación se presenta un resumen de la teoría de modelo de inteligencia emocional de Goleman:

Figura 3: Resumen de la teoría de Daniel Goleman



1.3.2 Modelos de habilidades

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) incluyen el modelo de Sawaf y Cooper dentro de los modelos mixtos, los sitúan con los modelos de Goleman (1995) y Bar-On (1997), pero nosotros consideramos que dicho modelo pertenece a un modelo de habilidad ya que estos autores conciben la inteligencia emocional como una habilidad, al igual que el modelo de Mayer y Salovey, como resultado de que el modelo de los cuatro pilares hace referencia a aspectos como el conocimiento, el feedback, la reflexividad sobre los acontecimientos, entre otros factores. En esta misma línea de pensamiento, aunque sin incluir este modelo dentro de un modelo de habilidad, Vallés (2003) señala que las conceptualizaciones de Bar-On y de Goleman pertenecen al paradigma de modelo mixto, sin incluir al modelo de Cooper y Sawaf en este paradigma.

1.3.2.1 Modelo de Cooper y Sawaf

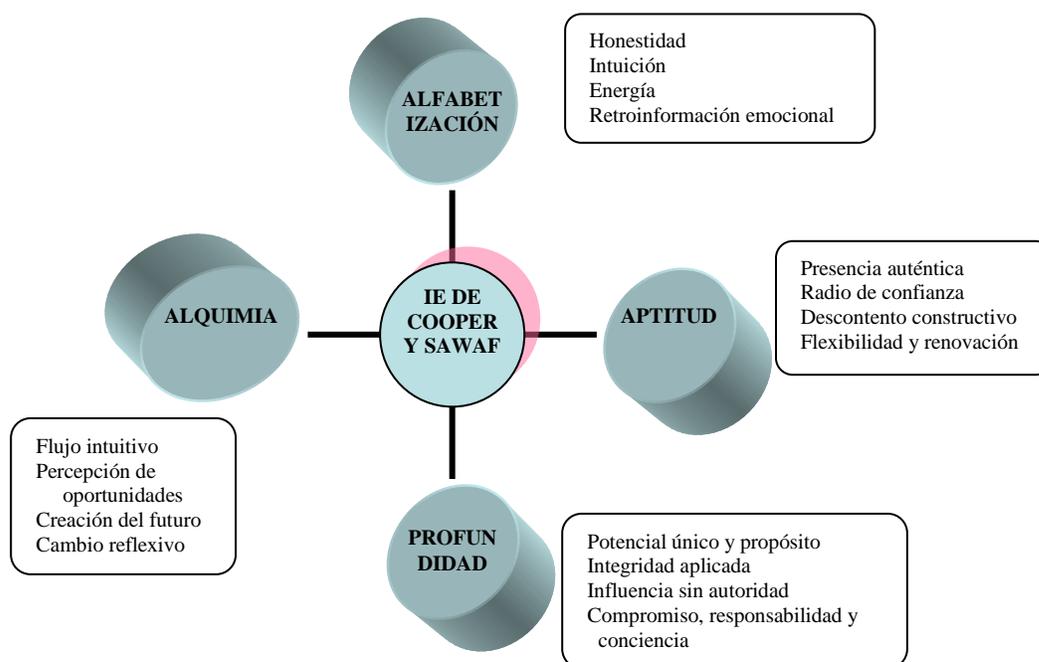
Cooper y Sawaf (1997) definen la inteligencia emocional como una actitud que consiste en captar, entender y aplicar de forma eficaz las emociones consideradas como fuente de motivación, información de relaciones e influencia.

Cooper y Sawaf (1997) presentan en su libro *Estrategia emocional para ejecutivos*, su modelo de los "Cuatro Pilares" de la Inteligencia Emocional. Los pilares que conforman la IE, según Cooper y Sawaf, son los siguientes:

- Alfabetización emocional
- Aptitud emocional
- Profundidad emocional
- Alquimia emocional

En el cuadro 6 se presentan los componentes que forman la inteligencia emocional según Cooper y Sawaf.

Figura 4: Elementos constitutivos de la IE según Cooper y Sawaf



a) Alfabetización emocional:

Cooper y Sawaf (1998), en una de las primeras páginas de su libro *Inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*, insisten en que la alfabetización o conciencia emocional no proviene de la inteligencia abstracta, sino que procede directamente del corazón de cada persona.

La alfabetización se compone de diversos elementos, como lo son:

- *Honestidad emocional*: la honradez emocional es “*permanecer honesto consigo mismo y respetar la sabiduría tanto del corazón como de la cabeza (...)*” (Cooper y Sawaf, 1998: 5). Consiste en la escucha activa de los sentimientos, lo que denominan la verdad interna, mediante la intuición y el conocimiento.

- *Intuición*: La intuición la entienden siguiendo el planteamiento de Sorokin (Cooper y Sawaf, 1998) para quién la intuición es el fundamento último de la comprensión de la ética, de lo valioso de la vida y del bien. Sería “*Ver con el corazón*” (Cooper y Sawaf, 1998:46), es la percepción que traspasa las sensaciones físicas.

- *La energía*: hace referencia a la motivación, al deseo interno del querer.

- *Retroinformación emocional*: consistiría en proporcionarle atención a las emociones, en las propias palabras de los autores “*Toda sensación es una señal*” (Cooper y Sawaf, 1998: 35) y a partir de esa atención actuar. Dentro de esta retroalimentación se encuentra el manejo de los impulsos.

Además de la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feedback, y la intuición hay otros dos elementos dentro de este pilar, que son la responsabilidad y la conexión. La alfabetización emocional, comparándola con las teorías expuestas, podemos relacionarla con la capacidad de identificar y discriminar las propias emociones y las de los demás (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001).

b) Aptitud emocional:

Aptitud o agilidad proporciona el fomento de la propia autenticidad, credibilidad y flexibilidad, así como ampliar el círculo de confianza y nuestra capacidad para escuchar, asumir conflictos y sacar el máximo partido posible del descontento positivo.

La aptitud emocional se divide en los siguientes 4 factores:

- Presencia auténtica: esta característica es una dimensión silenciosa de energía que emana no sólo de la mente sino también del corazón, que transmite segundo a segundo la verdad emocional de quién se es en realidad.
- Radio de confianza: la confianza es algo más que una buena idea o actitud. Es una característica emocional que requiere de sentir y actuar a la vez. Cuando el individuo confía en si mismo puede extender esa confianza hacia los demás y recibirla de regreso, se convierte en la cohesión que mantiene unidas las relaciones y consigue que el diálogo sea franco. Por el contrario, la ausencia de confianza genera interrogantes, verificación e inspección.
- Descontento constructivo: el descontento puede ser un auge de ideas creativas y oportunidades de generar más confianza y conexión.
- Flexibilidad y renovación: supone reflexionar sobre los hechos y a partir de este análisis y reflexión ejecutar nuevos comportamientos y pautas de interacción.

El conjunto de las variables pertenecientes a la aptitud emocional origina las adecuadas cualidades para poner en funcionamiento las destrezas del conocimiento emocional.

Este pilar de la inteligencia emocional permite potenciar las capacidades y no culpabilizarse cuando se cometen equivocaciones. Además, esta aptitud posibilita el hecho de adaptarse a las situaciones conflictivas de forma más flexible, abierta y honesta, por tanto, promueve tener consciencia del propio conocimiento de uno mismo.

Cabe añadir que este pilar constitutivo de la inteligencia emocional posee cierta equivalencia con la capacidad de manejar y regular las emociones (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001).

c) Profundidad emocional:

La profundidad emocional consiste en armonizar la vida y el trabajo con el potencial y las intenciones que le son peculiares, poniendo en ello su integridad, su empeño y su responsabilidad.

Este elemento está relacionado con la ética y la moral personal. Todo ser humano posee motivaciones y reflexiona sobre sus aspiraciones, constituyendo el potencial y la intención individual. Para lograrlo se requiere de disposición de esfuerzo, responsabilidad y conciencia. Es en este momento en el que intervienen la moral y la ética personal en las formas que se tienen habitualmente de actuar: se debe de hacer lo adecuado y lo correcto. Esta forma de proseguir atribuirá una «integridad aplicada» a las interrelaciones con el contexto y con los demás. La persona debe de ser capaz de discernir entre lo que es correcto e incorrecto por sí mismo al actuar.

Al igual que los anteriores pilares, la profundidad emocional se divide en:

- Potencial único y propósito: este factor parte de la idea que de que el ser humano quisiera dedicar la vida a las cosas que son importantes. Esto requiere, en primer lugar, llegar a conocer los verdaderos talentos y ponerlos al servicio de la de la vocación. Es lo que recibe el nombre de potencial único.
- Integridad Aplicada: La integridad requiere comprometerse a dialogar y evaluar lo que es correcto, equivale a ser auténtico consigo mismo y con los demás y realizar las cosas que se dicen que se van a hacer. Integridad es un término que describe la más alta forma de inteligencia humana. La integridad aplicada constituye un estado de procesar experiencias en formas que comprenden creatividad, valores, capacidades intuitivas y emocionales, lo mismo que facultades racionales y analíticas. En este sentido, la integridad puede entenderse como una expansión de la honestidad emocional. A menudo, se anuncia que las emociones no implican juicio pero, por el contrario, las emociones y las pasiones son en sí mismas juicios intuitivos y en los cuales nace y se nutre la integridad. Es decir, las emociones son juicios según los cuales se perfila y estructura la realidad.
- Influencia sin autoridad: esta facultad se refiere a la influencia ejercida por por el individuo sin abusar ni manipular, generándose relaciones basadas en la obtención de influencias a través de intercambios que estimulan el respeto y valor en las personas. Estas relaciones, basadas en la influencia sin autoridad, son indispensables para resolver problemas.

- Compromiso, responsabilidad y conciencia: la capacidad de introducir esperanza, hacerse cargo de un hecho o situación, por ejemplo, permiten dirigir a los demás y a uno mismo.

d) La Alquimia emocional

Con este factor se amplía el instinto y la capacidad de creación aprendiendo a fluir con los problemas y las presiones, y a competir contra el futuro educando nuestras facultades para percibir mejor las soluciones y oportunidades ocultas. En las propias palabras de los autores la alquimia es “*cualquier facultad o proceso de transmutar una sustancia común considerada de poco valor, en cosas de gran valor*” (Cooper y Sawaf, 1998:219). Por consiguiente, la persona aprende a corregir y dirigir estados emocionales propios y de los demás, en lugar de rechazarlos.

Este elemento permite la adquisición de la capacidad de aplicar las corazonadas, entusiasmos, descontentos y restantes energías emocionales como catalizadores del cambio y crecimiento, o como antídotos contra la rigidez y la paralización de comportamientos y pensamientos.

Los elementos que constituyen la alquimia emocional son los que se presentan a continuación:

- Flujo intuitivo: en el momento en el que la intuición se emplea ampliamente se genera su activación, de forma que permanece siempre. Es parte de la manera como el corazón reacciona ante toda experiencia y circunstancia.
- Percepción de Oportunidades: Cada problema o posibilidad genera una línea principal de fuerza que, o está encaminada hacia la persona, como es el caso si se trata de un problema, crítica personal

o ataque de un competidor, o bien es dirigido por el individuo buscando activamente conocimientos, soluciones u oportunidades.

- Creación del futuro: hace referencia al incremento, al resultado del análisis racional y a la planeación ordenada, lo que proporciona el crecimiento. El crecimiento es el proceso que unifica los sentimientos, los pensamientos, las acciones y las energías. El ser humano se determina a sí mismo por la forma en la que decide crecer, en virtud del principio unificador de la transformación.
- Cambio de tipo reflexivo: este factor se asienta en la idea de la noción en la persona el sentido del tiempo y que empleándolo se puede dirigir a voluntad la intuición creativa, la cuál puede transportarla de la experiencia pasada a experiencia futura, y luego a experiencia presente. Con práctica se pueden lograr ajustes sensoriales en cuestión de minutos. Como resultado, el sujeto se convierte en un ser más sensible y adaptable capaz de innovar con mayor facilidad.

Cabe añadir que este componente colabora en el proceso del manejo de las emociones de forma adaptativa, al igual que la profundidad emocional (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001).

En síntesis, los sentimientos proporcionan una información vital y profundamente provechosa. Esta retroalimentación que se recibe del corazón, no de la cabeza, es lo que comunica ayudando al alcance de la sinceridad con uno mismo, establece relaciones de mutua confianza, provisiona un camino interior a la vida, orienta hacia posibilidades que no se hubieran pensado. Estos fenómenos son parte de la inteligencia emocional, pero no se queda

aquí, sino que va más allá. La IE demanda el aprendizaje de reconocer y a valorar los sentimientos en uno mismo y en los otros, y que se ejecuten comportamientos adecuados a ellos destinando eficazmente la información y la energía de las emociones a nuestra vida cotidiana y nuestro trabajo. De forma que la definición de Cooper y Sawaf (1997) sería: La inteligencia emocional es la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia.

1.3.2.2. Modelo de de Salovey y Mayer

El modelo de Salovey y Mayer es el modelo de inteligencia emocional como habilidad por excelencia ya que como afirman Grewal y Salovey (2006:14) integra un “*conjunto de aptitudes que pueden ser medidas y diferenciadas de la personalidad y de las potencialidades sociales*”

A principios de la década pasada, Salovey y Mayer acuñaron para la inteligencia personal (en la terminología de Gardner) la designación de inteligencia emocional, a la que puntualizaron como «*la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios*» (Salovey y Mayer, 1990: 189).

Los autores reformularon posteriormente esta definición, ampliándola y no centrándose tanto en la regulación de las emociones y relacionando los sentimientos con el pensamiento. Como resultado propusieron la siguiente definición:

“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual”

(Mayer y Salovey, 1997: 10).

Esta concepción teórica incluye cuatro grupos de habilidades -la percepción emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional- que se expresan jerárquicamente.

En el contexto de este modelo de inteligencia emocional como habilidad existen dos líneas de trabajo (Lizeretti, Oberst, Chamarro y Farriols, 2006), en primer lugar entender la IE como inteligencia emocional percibida y en segundo lugar, entenderla como habilidad basada en el procesamiento de la información.

A continuación se expondrán estos dos postulados teóricos que, simplemente, es la misma teoría reformulada.

1.3.2.2.1 Modelo de Inteligencia Emocional Percibida

En esta investigación para comprender la inteligencia emocional nos posicionamos en este modelo teórico porque es el que tiene más desarrollo empírico y su fundamentación teórica es la más desarrollada (Mayer y

Salovey, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 2000 y Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006).

La inteligencia emocional percibida se centra en el metaconocimiento o creencias individuales que poseen las personas con respecto a conceptos propios de la inteligencia emocional como habilidad emocional (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Este abordaje teórico representa el primer planteamiento científico sobre la IE y ésta es definida como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad de asimilarlos y comprenderlos adecuadamente y la destreza de regular y modificar el propio estado de ánimo y el de los demás.

Desde este modelo la inteligencia emocional es

“un conjunto de destrezas que se supone que contribuyen a una adecuada percepción y expresión de las emociones en uno mismo y en los otros, y en la utilización de las emociones para motivarse, planificar y alcanzar los propios objetivos vitales”

(Salovey y Mayer, 1990:185).

Este modelo de inteligencia emocional se asienta sobre las concepciones de Salovey y Mayer, con la única diferencia entre los modelos mixtos, de que es la inteligencia emocional – propias habilidades emocionales- que la persona cree poseer (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Antes de presentar las tres dimensiones básicas de la inteligencia emocional consideramos necesario mencionar que la idea principal de Salovey y colaboradores es que si el elemento que especifica la inteligencia general es el razonamiento abstracto, éste no desarrolla en el vacío, es decir, necesita un input precisa informaciones referidas a su área (la espacial, musical, verbal, etc.). En el caso de la IE, el input lo compone, por una parte, la

información vinculada a lo emocional; por otro lado, el razonamiento abstracto, que se complementa mediante el conocimiento base, el cual constituye un cuerpo organizado de conocimientos. Y, por último, otra de las áreas de especial relevancia hace referencia a la metacognición, compuesta por estrategias que operan traspasando la esfera mental. Para una mayor clarificación de lo mencionado hemos seleccionado el cuadro 2 que se presenta a continuación en donde se recogen los aspectos de la inteligencia y algunos ejemplos.

Cuadro 7: Resumen de los procesos de la Inteligencia emocional (extraído de Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001)

ASPECTOS DE LA INTELIGENCIA	EJEMPLOS DE LA INTELIGENCIA VERBAL	EJEMPLOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
<i>Meta-procesamiento</i>	Saber que escribir sobre algo, ayuda a recordarlo	Saber que ayudar a alguien nos puede hacer sentirnos mejor
<i>Razonamiento Abstracto Comprensión</i>	Ser capaz de identificar el protagonista de una historia y comparar los individuos con otra gente	Ser capaz de analizar una emoción e identificar sus partes y cómo se combinan
<i>Conocimiento base procesamiento</i>	Tener conocimiento y recordar análisis de los ejemplos más importantes de las historias	Tener conocimiento (y recordar análisis) de ejemplos de sentimientos
<i>Input o entrada del procesamiento</i>	Ser capaces de recordar frases amplias en la memoria	Ser capaz de percibir emociones en los rostros

Después de exponer la procedencia del primer planteamiento de los autores, pasamos a presentar las dimensiones básicas de la inteligencia emocional percibida.

Este modelo es constituido por tres elementos primordiales, que son:

- la atención emocional
- la claridad emocional
- la reparación regulación emocional.

Desde este modelo y partiendo de estos conceptos claves se considera que el individuo difiere en las habilidades para identificar sus sentimientos, regularlos y utilizar esa información suministrada por sus sentimientos para ejecutar una conducta adaptativa. Estos tres componentes mantienen una relación jerárquica, cuya base es la percepción y siguen los otros elementos en orden ascendente, siendo la cúspide de la pirámide la reparación emocional (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006).

A continuación se explican los tres ejes centrales de este modelo:

a) La atención emocional:

La atención a los sentimientos es el grado en el cual los individuos creen prestar atención y observar sus emociones y sentimientos.

El factor de atención emocional es uno de los componentes más imprescindibles de la inteligencia emocional, ya que es en él en donde se perciben los sentimientos propios en el mismo momento en el que se dan (Salmerón, 2002). Los sentimientos constituyen una información acerca de lo que le gusta o disgusta a la persona, cuya finalidad es poder efectuar modificaciones en el ambiente donde se desarrolla.

La percepción (otorgarle atención) de los estados emocionales es la capacidad más elemental y consiste en el registro de los estímulos emocionales en sí mismo, resultando imprescindible para que pueda desarrollarse la claridad y la reparación emocional (Páez, Fernández, Campus, Zubieta y Casullo, 2006). Si se desconoce la emoción que gobierna en un

momento o situación de la vida no se podrán predecir las acciones y los pensamientos que se podrían tener.

Esta atención continua encaminada a los estados emocionales y a la dinámica de los propios sentimientos queda resumida en la autoconciencia emocional (Salmerón, 2002).

La atención emocional comporta que la persona se posicione en una actividad no reactiva, es decir, que observe, dirija y mantenga la atención sobre uno mismo. Por ejemplo, una persona con esta capacidad desarrollada puede a la vez estar discutiendo violentamente con alguien y poseer la conciencia autorreflexiva de que está discutiendo. Por tanto, se trata de ser consciente de los propios estados de ánimo y de los pensamientos que se tienen de esos estados de ánimo y no buscar estrategias con el fin de evitar experimentar esas emociones, como por ejemplo, ver una película, irse de vacaciones, ir de compras o efectuarse un cambio de look.

Es necesario dejar bien claro que la atención sobre uno mismo no implica la emisión de un juicio evaluativo, si esto sucediera, cuando la atención emocional conlleva a una valoración o juicio de esa emoción sentida, Segal, Williams y Teasdale (2002, citado por Ramos, Hernández y Blanca, 2009) indican que esa evaluación puede llevar a patrones de pensamientos que se distancian de la experiencia ocurrida y como resultado no existe la integración adecuada del suceso acontecido.

La atención emocional también implica la identificación de esa emoción o sentimiento, es decir, experimentar la emoción y poder otorgarle una etiqueta verbal.

Es de gran necesidad clarificar el hecho de que la atención emocional hace referencia a la percepción del estado emocional, sin embargo, conocer ese estado emocional que envuelve a la persona no significa necesariamente que identifique y comprenda esa emoción. Esta última habilidad –la

comprensión de esa percepción- corresponden al siguiente nivel de inteligencia emocional: la claridad emocional.

Otra de las capacidades que otorga la atención emocional según Extremera y Fernández-Berrocal (2004^c) es la percepción emocional interpersonal que consiste en disponer de una óptima conciencia de las emociones de los demás, es decir, poder identificar las señales corporales de los otros.

b) La claridad emocional

La claridad emocional hace referencia a cómo creen los sujetos percibir sus emociones y es la habilidad para comprender los propios estados emocionales. El individuo posee un grado de percepción de sus emociones, y es en esta dimensión en donde se evalúa esa adecuada y óptima percepción de los estados emocionales asumiéndolos como tales y expresándolos adecuadamente. Además, hace referencia a comprender correctamente la naturaleza de esos estados emocionales, es decir, la causa que los genera (Zaccagnini, 2004). Es decir, la claridad emocional es la capacidad de identificar y comprender los estados emocionales. La claridad emocional es indispensable para poder comprender las causas subyacentes que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente los pensamientos que conducen a acciones adecuadas inter- e intra-personales (Caruso y Salovey, 2005). Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras

En términos de Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006) la comprensión de emociones se refiere a la capacidad de entender la información emocional y para Salmerón (2002) representa reconocer que se está atrapado en un sentimiento que puede conducir a acciones no deseadas y perjudiciales.

Como se ha visto en atención emocional, según Extremera y Fernández-Berrocal (2004^o), la comprensión emocional tiene una competencia personal que es la integración de la emoción y de la razón, y una competencia social que es la empatía.

Si se integra la emoción al razonamiento, esto facilita un razonamiento más inteligente y el hecho de tomar unas decisiones más acertadas. También es posible que si se dispone de una buena capacidad para integrar las emociones en el razonamiento se pueda anticipar los estados emocionales previamente a ejecutar la conducta.

La empatía es otra de las habilidades vinculadas a la comprensión emocional. Empatizar consiste en posicionarse emocionalmente en el lugar de la otra persona y ser consciente de qué sentimientos tiene así como el origen de ellos y las implicaciones que pudiera tener en su vida. Por ello es necesario que la persona disponga de una serie de bagaje, memoria o experiencia emocional porque si ella no ha experimentado esa emoción o situación personal, le será más dificultoso poder comprender a los demás. A pesar de esta explicación, no todos los individuos sienten lo mismo en una situación similar, y la empatía implica reconocer que cada persona es única, aceptar la individuación y que hay distintos miedos, necesidades, deseos.. etc.

c) La reparación de las emociones

La reparación o regulación de las emociones está vinculada a la creencia que posee la persona sobre su capacidad de interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos, así como regularlos.

Este elemento se concibe como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que se actúa en respuesta al pensamiento y que éste está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en el razonamiento, en la forma de solucionar problemas, en los juicios y en las conductas.

Zaccagnini (2004) menciona que en esta regulación de los estados emocionales la persona es capaz de impedir los efectos negativos de esa emoción (por ejemplo, no dejarse envolver y actuar impulsivamente ante una situación que provoca ira) y procurar aprovechar y utilizar los aspectos positivos que permiten conocer y comprender la emoción con la finalidad de actuar sin perjudicarse.

La reparación emocional también se dirige hacia uno mismo y hacia los demás. En consecuencia, existe la regulación emocional personal y la resolución de conflictos interpersonales. Ya se ha explicado que la regulación emocional consiste en la capacidad para no generar respuestas emocionalmente descontroladas, pero no consiste en esconderlos sino en poder manejar esos sentimientos, lo que implica reconocerlo, experimentarlo y manejar esta información de la forma más efectiva.

Igualmente, la autorregulación emocional permite tolerar la frustración y también interviene en la automotivación

La resolución de problemas interpersonales, es decir, la habilidad para relacionarse con los demás es otra de las habilidades que pertenecen a la regulación emocional. Previamente a poder solucionar conflictos en los que intervengan otras personas, Extremera y Fernández-Berrocal (2004^c: 162) señalan que se han de tener una serie de habilidades emocionales como son:

- La capacidad para ofrecerse a los otros.
- Saber escuchar y saber responder en el momento adecuado.
- Animar a que la otra persona comunique sus preocupaciones mediante la transmisión de confianza y apoyo.
- Tener honestidad aunque ello implica herir sus sentimientos.
- Emplear la crítica constructiva.
- Llegar a acuerdos, saber defender las ideas y opiniones propias, respetando a los demás.

- Cooperar cuando se trabaja en equipo y cuando se plantean soluciones evitar que éstas perjudiquen a alguna parte involucrada.

Además de estas habilidades se debe de saber identificar los conflictos y su origen y ya conociendo éstos es posible buscar soluciones y decidirse por la más adecuada. En la resolución de conflictos es necesario dotarse de capacidad de negociación y mediación con la finalidad de llegar a un buen entendimiento y a una resolución eficaz.

Esta formulación teórica puede resumirse en el cuadro que se presenta a continuación:

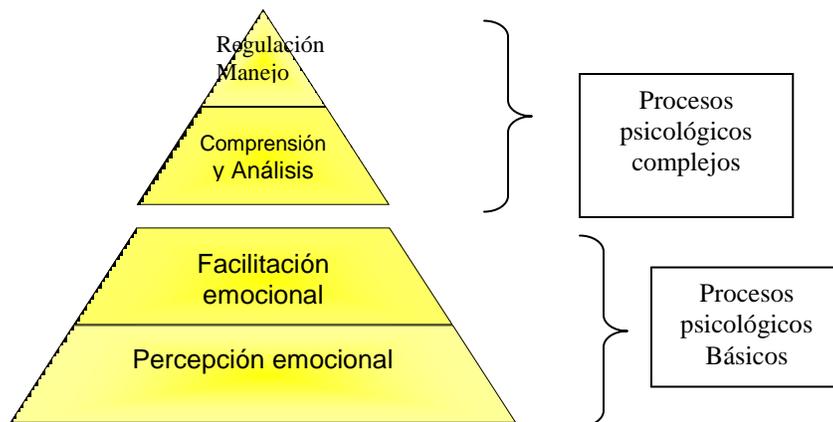
Figura 5: Formulación teórica de la inteligencia emocional percibida

	COMPO- NENTES	DEFINICION	COMPETENCIAS	
			PERSONAL	SOCIAL
I N T E L I G E N C I A	Atención emocional	Capacidad de prestar atención y de identificar las emociones y los sentimientos. Corresponde a la autoconciencia emocional. Incluye la capacidad de reflexionar sobre los pensamientos generados por esos estados de ánimo.	Percepción emocional personal	Percepción emocional interpersonal
	Claridad emocional	Capacidad de comprender e identificar los propios estados de ánimos. Permite conocer las causas que provocan la emoción, el por qué aparece ese sentimiento.	Integración de la emoción y la razón	Empatía
	Reparación emocional	Capacidad de detener emociones negativas y prolongar las positivas. Manejo de las emociones.	Regulación emocional personal	Resolución de conflictos interpersonales

1.3.2.2 Modelo de IE como procesamiento de información

Con lo expuesto hasta el momento se puede señalar que la inteligencia emocional hace referencia a la capacidad para reconocer las emociones, instaurar vínculos entre ellas y destinarlas como fundamento para el razonamiento y la solución de problemas. En consecuencia, la inteligencia emocional supone aprovechar las emociones para promover y optimizar las actividades cognitivas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001). En este procesamiento de la información intervienen procesos psicológicos básicos y procesos psicológicos complejos, que se corresponden de dos a dos, respectivamente, con las cuatro habilidades de este modelo de inteligencia emocional que analizamos en este momento. A través del siguiente gráfico se sintetizan de forma más ilustrativa estas relaciones:

Figura 6: Relaciones entre las habilidades de la inteligencia emocional y los procesos psicológicos



El modelo enumera ascendentemente las habilidades emocionales que integran el concepto de IE, desde los procesos psicológicos básicos

(percepción) hasta los procesos más complejos (regulación de los estados afectivos).

El modelo de habilidad de inteligencia emocional se divide en cuatro ramas:

- a) Percepción, evaluación y expresión de las emociones
- b) Facilitación emocional del pensamiento
- c) Comprensión y análisis de la información emocional y empleo del conocimiento emocional
- d) Regulación de emociones

a) Percepción, evaluación y expresión de las emociones

La percepción, evaluación y expresión de las emociones conlleva al desarrollo de las siguientes habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.

La percepción de las emociones es un proceso psicológico básico universal y es una habilidad previa que se requiere para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional.

Los sentimientos nos informan sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor, con la finalidad de realizar cambios en la vida.

Una buena percepción implica saber leer los propios sentimientos y emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Si sabemos reconocer cómo nos sentimos establecemos las bases para posteriormente aprender a

controlarnos, moderar nuestras reacciones y no dejarnos arrastrar por impulsos o pasiones exaltadas.

Junto a la percepción de nuestros propios estados afectivos están las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como gestualmente, en el rostro y en el cuerpo de las personas; incluso distinguir el contenido emocional de un evento o situación social.

La única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional está unida a la capacidad de poder describir las emociones, expresarlas con palabras y darles una etiqueta verbal correcta.

La percepción de las propias emociones y las de los demás genera los comportamientos, el pensamiento, y establece las pautas de relaciones con los otros y las estrategias a seguir en esas vinculaciones.

b) Facilitación emocional del pensamiento

La facilitación emocional del pensamiento implica la puesta en práctica de una serie de habilidades, que son las que se muestran a continuación (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
- Habilidad para generar y revivir emociones con el objetivo de facilitar juicios o recuerdos.
- Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

La inteligencia emocional no solo implica ser consciente de las emociones que se tengan, sino asumir que éstas a su vez actúan sobre los pensamientos y sobre la forma de procesar la información de manera funcional.

Las emociones sirven para modelar y mejorar el pensamiento debido a que las emociones hacen que se preste atención a la información que es significativa de forma más rápida. Las emociones facilitan el cambio de perspectiva, la formación de juicios y la consideración de nuevos puntos de vista de los problemas debido a las continuas variaciones emocionales. Por ejemplo, ser capaz de anticipar cómo nos sentiríamos frente a un suceso puede ayudar a elegir decisiones acertadas en el momento oportuno (Damasio, 1994).

Los estados de humor positivos se relacionan con pensamientos creativos y son adecuados para resolver problemas que necesitan de reestructuración, razonamiento inductivo, ruptura del pensamiento convencional y realizar vinculaciones entre conceptos aparentemente no asociados.

En cambio las emociones de tristeza son óptimas para desarrollar labores relacionadas con la detección de errores, atención sistemática de la información, razonar de forma deductiva y solucionar problemas que requieren de un procesamiento lógico de la información (Salovey y Mayer, 1990).

c) Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional

La comprensión y el análisis de las emociones o también denominado conocimiento emocional responde a dos habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para etiquetar las emociones, incluyendo emociones complejas y sentimientos simultáneos.

- Habilidad para entender las relaciones asociadas con las emociones.

Para poder comprender los sentimientos de los otros es necesario que primero se comience por aprender a comprenderse a uno mismo, cuales son las propias necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones causan determinados sentimientos, qué pensamientos provocan tales emociones, cómo afectan y qué consecuencias y reacciones provocan.

Si es posible reconocer los propios sentimientos, más fácil será conectar con los otros. Empatizar consiste –simplemente- ponerse en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales. En el caso en el que la persona nunca haya sentido el sentimiento expresado por el amigo o conocido, le resultará difícil comprender lo que está pasando. La persona que jamás ha tenido una ruptura de pareja, que nunca ha perdido a un ser querido o que nunca fue alabado por sus padres o por otros ante un trabajo bien hecho, realizará un mayor esfuerzo mental y emocional de la situación, aún a riesgo de no llegar a entenderlo finalmente, para llegar a imaginarse el estado afectivo de la otra persona.

Junto con la existencia de otros factores personales y ambientales, el nivel de IE de un sujeto se relaciona con las experiencias emocionales que haya pasado a lo largo de su ciclo vital.

Desarrollar la destreza empática en los niños implica también enseñarles que no todas las personas sienten lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas personas, que la individualidad orienta nuestras vidas y que cada persona tiene distintas necesidades, miedos, deseos y odios.

Por tanto, el conocimiento emocional abarca la capacidad para comprender las propias emociones, unido a una mayor comprensión entre sentimientos y pensamientos, lo que los determina y sus consecuencias.

Si se realiza un análisis desde la conceptualidad de la inteligencia emocional se puede afirmar que existe el supuesto de que de esta forma se retrasa el sentimiento de frustración que crea el ponerse frente a un problema y tener dificultad en resolverlo o no saberlo hacer y salir exitosamente de ese obstáculo y así evitamos el nerviosismo y el sentimiento de impotencia y de negación. La persona actúa, pone en marcha unos mecanismos de defensa, pero no comprende el por qué de esas actuaciones, es decir, no es consciente de las emociones que le asaltan en esa situación y por tanto no las comprende, y actúa de forma racional y piensa y toma las decisiones que afectan al comportamiento pero sin vincular la parte emotiva que siempre está presente.

Por el contrario, podemos encontrar que hay personas que esta dificultad es una fuente de motivación y de superación.

Esta dimensión del modelo que hace referencia al conocimiento emocional comprendería la capacidad para designar o etiquetar las emociones y reconocer las conexiones entre la palabra y el estado emocional.

También incluye la habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (por ejemplo, pasar del enojo a la culpa) y la aparición de sentimientos simultáneos (por ejemplo, sentimientos de amor y odio hacia una misma persona).

En conclusión, reconocer nuestras emociones, entender cómo evolucionan y comprender las implicaciones emocionales, cognitivas y de comportamiento de nuestros propios sentimientos es un elemento esencial en las personas con IE.

d) Regulación de emociones (regulación reflexiva de las emociones)

Es la habilidad más compleja, ya que consiste en manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. En esta habilidad se distinguen otras dos importantes (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para abrirse a los sentimientos o emociones
- Habilidad para reflejar y regular emociones que generen crecimiento emocional e intelectual.

La regulación emocional se considera como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Esta es una definición muy amplia, y las investigaciones tratan de concretar este concepto porque una cosa es sentir una emoción y otra cosa es dejarse llevar por ella. De esta forma, regular las emociones es algo más que esconder los afectos que pueden ser nocivos, sino que la regulación consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, pero sin permitir que nos abrume o gobierne de forma que no llegue a nublar nuestra forma de pensar, sino que percibamos el sentimiento, lo sintamos y vivenciamos pero podamos pensar, utilizar la razón y así no generar un pensamiento y un comportamiento basado en el arrebató y la irracionalidad. Modera las emociones negativas e intensifica las positivas sin reprimir o exagerar la información que comunican esas emociones.

Una persona emocionalmente inteligente ante una situación elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con el fin de no dejarse llevar por su primer impulso, e incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.

También se le relaciona a la automotivación, a la generación de estados emocionales que favorezcan la propia motivación (esto lo digo yo) porque se tienen más mecanismos de afrontamiento a los obstáculos que puedan ir surgiendo.

Por tanto, la regulación reflexiva de las emociones se manifiesta en la capacidad de percibir, evaluar y expresar nuestros estados afectivos; usar eficazmente nuestras emociones integrándolas en nuestra forma de pensar y comprender cómo se desarrollan y evolucionan

Esta regulación requiere de un proceso reflexivo caracterizado por estar abierto a los sentimientos agradables o desagradables y reflexionar sobre los mismos para utilizar la información que los acompaña en función de su utilidad.

Además incluiría la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, Por ejemplo, saber cómo apaciguar a una persona tras un ataque de furia, ser capaz de manejar la ansiedad de otra persona, tener la capacidad para entusiasmar o animar a los alumnos con una propuesta de trabajo novedosa o hacerlos sentir más precavidos o cautelosos ante un trabajo más duro de lo que parece.

Ésta es una estrategia emocional compleja y es una herramienta muy importante de influencia personal y social.

A continuación se presenta en forma de resumen un cuadro comparativo de los distintos postulados teóricos sobre la inteligencia emocional:

Figura 7: Comparación de las distintas teorías de la inteligencia emocional

D E F I N I C I O N	Bar-On (1997)	Es el conjunto de habilidades y competencias no cognitivas que influencia sobre el afrontamiento de dificultades de forma exitosa.
	Goleman (1995)	Es el conjunto de competencias cognitivas y no cognitivas que facilita al sujeto el manejo de las emociones propias y de los demás.
	Cooper y Sawaf (1997)	Es una aptitud consistente en percibir, entender y aplicar eficazmente las emociones.
	Mayer y Salovey (1990)	Es la capacidad para supervisar los sentimientos y emociones propias y de los otros, de discriminar entre ellos y de emplear esa información para guiar la acción y los pensamientos.
	Mayer y Salovey (1997)	Es el conjunto de habilidades que permiten percibir y entender las emociones. Específicamente es la habilidad de percibir y expresar emociones, de asimilar la emoción en los pensamientos, comprender las emociones y regular las propias emociones y las de los demás.
C O M P O N E N T E S O A R E A S	Bar-On (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Intrapersonal: autoconsciencia emocional, asertividad, independencia emocional, autoconsideración y autorrealización. ◆ Interpersonal: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal ◆ Manejo de las emociones: tolerancia de presiones y control de impulsos. ◆ Estado de ánimo: optimismo y alegría. ◆ Adaptabilidad-ajuste: examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
	Goleman (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoconsciencia: conciencia emocional, correcta autovaloración y autoconfianza. ◆ Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad e innovación. ◆ Motivación: impulso hacia el logro, compromiso, iniciativa y optimismo. ◆ Empatía: comprensión de los otros, desarrollo de los otros, servicio de orientación, diversificación y conciencia política. ◆ Habilidades sociales: influencia, comunicación, manejo de conflicto, liderazgo, catalizar cambio, construir lazos, colaborar y cooperar y trabajar en equipo.
	Cooper y Sawaf (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Alfabetización emocional: honestidad, intuición, energía, retroinformación. ◆ Aptitud emocional: presencia auténtica, radio de confianza, descontento constructivo y flexibilidad y renovación. ◆ Profundidad emocional: potencial único y propósito, integridad aplicada, influencia sin autoridad y compromiso, responsabilidad y conciencia. ◆ Alquimia emocional: flujo intuitivo, percepción de oportunidades, creación del futuro y cambio de tipo reflexivo.
	Mayer y Salovey (1990)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Atención emocional: a) percepción emocional personal y b) percepción emocional interpersonal. ◆ Claridad emocional: a) integración de la emoción y la razón, y b) empatía. ◆ Reparación emocional: a) regulación emocional personal y b) resolución de conflictos interpersonales.

	Mayer y Salovey (1997)	<ul style="list-style-type: none">◆ Percepción y expresión de las emociones: a) identificar y expresar emociones sobre los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos e b) identificar y expresar emociones en otra persona.◆ Facilitación emocional del pensamiento: habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas, b) habilidad para generar y revivir emociones con el objetivo de facilitar juicios o recuerdos y c) habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.◆ Comprensión y análisis emocional: a) habilidad para etiquetar las emociones, incluyendo emociones complejas y simultáneas y b) habilidad para entender las relaciones asociadas con las emociones.◆ Regulación reflexiva de las emociones: a) habilidad para abrirse a las emociones y b) habilidad para reflejar y regular emociones generadoras de desarrollo integral.
--	-------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1.4 Agentes formadores de la inteligencia emocional en la vida de la persona

1.4.1 La familia como centro de desarrollo

En general, los hijos de la sociedad española tienen una característica en común: son hijos deseados. En palabras de Inés Alberdi : “*La mayoría de los niños que nacen hoy en día son hijos deseados que vienen al mundo porque sus padres así lo han querido y en el momento que lo han decidido*” (Alberdi, 1999: 145).

Si reflexionamos unos breves segundos, cada uno de nosotros encontrará o recordará a familiares, amigos o conocidos que estuvieron esperando a alcanzar una determinada posición o situación en sus vidas para pensar en tener hijos. Este hecho denota, como afirma la socióloga Alberdi, que la

descendencia es fruto de una estudiada decisión y que adquiere una mayor importancia que en el pasado.

Se podría decir que los padres pretenden dar a sus hijos los mejores estudios, inscribiéndolos en infinidad de cursos, con la finalidad de que sus hijos se conviertan en una de las personas más bien preparadas para la sociedad, y para afrontar de forma exitosa los obstáculos que les va colocando la vida.

Por otra parte, las tendencias actuales en educación insisten cada vez más en la formación integral del ser humano, por lo que los aspectos actitudinales adquieren una importancia destacada. Por ejemplo, la reciente creada Ley Orgánica de Calidad de la Educación destaca en su exposición de motivos la consideración de valores actitudinales en la educación, como por ejemplo, el esfuerzo, la exigencia personal y la resolución de conflictos, entre otros

La sociedad de la información demuestra que lo más importante no es poseer un elevado coeficiente intelectual, sino que para alcanzar niveles más altos de vida y una mejor salud mental, es necesario disponer de recursos y habilidades. Estas habilidades serían las siguientes: resolución de conflictos, automotivación, reconocimiento de las propias emociones y de sentimientos ajenos, control de las emociones (impulsos), entre otras.

Estas habilidades corresponden a los aspectos que concierne la denominada inteligencia emocional.

La importancia del tema que aquí nos ocupa se puede ver en la idea desarrollada por Rivière, según el cuál, la persona es un *objeto con mente* (Rivière y Nuñez, 1996) y esta mente incluye a los demás sujetos y objetos afectivos con los que está en relación.

Este “objeto” vive durante sus primeros años de vida una profunda relación con sus figuras paternas y en consecuencia estas relaciones van construyendo a la persona.

Es en estas relaciones, en el seno familiar, en donde el individuo aprende y pone en juego unas determinadas habilidades, como por ejemplo, el entusiasmo, el autocontrol, el reconocimiento de los propios sentimientos y el de los demás, entre otros. Frente a este hecho existe una perspectiva según la cual la familia se dirige hacia su muerte, situación que, mediante este artículo, queremos demostrar que la institución familiar cumple con unas funciones esenciales para el desarrollo exitoso del ser humano. Pero no se debe de relegar la función de las instituciones educativas, ya sean de educación reglada o no, porque con el ritmo actual de la vida laboral de los padres (o tutores) va en aumento el número de bebés que comienzan a ir a la guardería. Estos centros dedicados al cuidado de la primera infancia antes de iniciar el ciclo escolar obligatorio (preescolar a los tres años) se convierten en otro gran pilar de desarrollo para el niño, que incluso comparte más tiempo con las educadoras que con sus propios padres. En este sentido, diversos autores (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2009 y León-Rodríguez y Sierra, 2008) resaltan que la familia y la escuela son los ámbitos imprescindibles en el desarrollo del ser humano debido a que existe una relación intensa entre el desarrollo de la comprensión de las consecuencias y la regulación emocional.

A continuación se expondrán los motivos por los que la familia se transforma en la maestra de estas habilidades que conducen hacia el éxito en la vida.

1.3.1.1 Consideraciones acerca de la institución familiar

La familia es la unidad básica de la sociedad (Glassner, 1988; Sir, 2000) y el primer núcleo social de convivencia para el ser humano. También es considerada como el eje vertebrador personal y social del individuo, en particular, y de la sociedad en general. De la sociedad porque el vínculo

existente entre familia y sociedad explica el lugar que ocupa esta entidad dentro de la organización social. En este sentido, la institución familiar no tendría cabida, según Lévi-Strauss, sin la existencia de la sociedad.

Bel (2000) afirma que en las sociedades no pueden existir sujetos equilibrados, ciudadanos responsables, solidarios y libres sin que hayan crecido dentro de un marco familiar. Nos gustaría destacar que lo que Brin señala puede ser posible aún cuando el individuo esté privado de lo que se conoce tradicionalmente con el nombre de familia, es decir, la persona puede desarrollarse satisfactoriamente aún cuando su vida no se inscriba en un ambiente familiar y se desarrolle en centros tutelados, residencias u orfanatos. En estas circunstancias es condición imprescindible que el infante posea figuras referenciales (paterna y materna) para avanzar óptimamente en su socialización.

Aún así, ante la importancia de la familia, en España no es hasta el año 1993 que comienza a gestionarse el Plan integral de ayuda a la familia, concretándose en la creación del Órgano Técnico de Ayuda a la familia. En los últimos años está teniendo lugar el surgimiento de una política familiar¹, hecho que otorga un reconocimiento mayor a lo que representa la unidad familiar. Anteriormente, en el año 1978, la Constitución española reconoce que la familia ocupa un lugar de especial importancia como institución fundamental de convivencia en la sociedad española.

Ante estas circunstancias que dan énfasis a la importancia de la institución familiar, en el año 1994 la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 15 de mayo como el Día Internacional de la Familia.

¹ Entiéndase por política familiar todas las actuaciones que están relacionadas con la familia (Vallvé, 2000). Algunos signos de política familiar se manifiestan en la Ley de Conciliación Trabajo-Familia, los recursos de la paternidad, la creciente implantación de centros de trabajos que constan de guarderías, entre otros ejemplos.

En la sociedad actual la infancia adquiere una importancia social que va en aumento, y en su cuidado la familia ya no posee la responsabilidad exclusiva sobre ella, sino que el Estado se convierte en la garantía de los derechos de los niños (Alberdi, 1999). Esta compartición de la responsabilidad sobre los infantes conduce a pensar y cuestionarse hasta qué punto es necesaria la presencia de la familia en el desarrollo de los niños si hay otras instituciones que velan por su atención.

En este sentido, el desarrollo económico y la mejora de las condiciones de vida dejan ver que la familia ha perdido algunas de sus dimensiones más instrumentalizadas, debido a que las han ido progresivamente adquiriendo otras instituciones. Otro dato que puede contribuir a aceptar como posible la decadencia de la familia es el de la reducción del tamaño de los hogares o el aumento del número de divorcios y de separaciones; aunque en estos últimos casos se reconoce la existencia de familias monoparentales (Alberdi, 1999). Aquí no nos extenderemos en estas explicaciones, ya que en líneas posteriores se desarrollará brevemente.

La existencia de nuevos organismos destinados a la formación y cuidado de los menores no rompe con las funciones de las familias, sino que ofrecen una ayuda o son marcos de referencia para ellas.

A lo largo de años se han escuchado voces que anunciaban la desaparición de la familia a consecuencia de la pérdida de funciones y de la creación de entidades destinadas al ejercicio de prácticas que hasta ese momento eran únicas de la familia o era en donde se aprendían.

Gelles (1995) realizó un metanálisis en el que pudo observar que la supuesta crisis contemporánea de la familia no es un tema reciente o de escasas décadas en el pasado, sino que este tema está presente desde la época de Platón. Veamos cómo esta idea ha ido desarrollándose a lo largo de la historia, y que nunca acabó sucediendo.

Platón señalaba que el sistema familiar en Grecia era débil como para ser la responsable de la educación de los hijos. También Comte preveía que la desorganización social y la anarquía originada por la revolución francesa destruirían a la familia como institución social. Watson anunciaba que el matrimonio dejaría de existir en el año 1977. El sociólogo Ogburn en los años treinta sostenía que la familia había perdido la mayoría de sus funciones económicas y que en consecuencia los vínculos que la mantenían se iban debilitando. Bronfenbrenner aboca hacia la muerte de la familia a causa de que la vida moderna no permite momentos para estar en el hogar.

Llegando a la época más actual, destacan autores como Cooper (1975, citado por Bel, 2000), Lasch (1977) y Etzioni (1977, citado por Bel, 2000), quienes coincidían en justificar la desaparición de la familia como resultado de la creciente tasa de divorcios, descenso de la tasa de natalidad y los cambios de status, entre otros. Etzioni señalaba que en el año 1990 no existirían familias, y podemos constatar que esto no ha sucedido.

En la actualidad, Poponoe (1993) afirma que hay ciertos factores que abocan hacia una situación de muerte de la familia, estos aspectos son por ejemplo: el aumento de madres trabajadoras y el incremento de infantes que desde pequeños son cuidados en guarderías.

Ante lo expuesto en las líneas anteriores, podemos afirmar que la familia sigue existiendo, y sigue constituyendo un escenario insustituible para el desarrollo individual y social del ser humano. Por el contrario, no se puede afirmar que los autores que profetizaran la muerte de la familia hayan fracasado, porque los modelos actuales son bien distintos a los modelos a los que dirigían sus críticas estos autores. Según Kain (1990) la idea de la desaparición de la familia es un mito porque ese mito se basa en el deseo de retornar hacia un ideal de familia del pasado.

Podemos afirmar que ciertos aspectos han muerto en la institución familiar, aunque también van apareciendo funciones y dimensiones nuevas.

Por tanto, la familia es una institución flexible que se adapta y va tomando forma de acuerdo con las características de la realidad social (Rossi, 1978; Kain, 1990; Flaquer, 1998). Los cambios sociales irrumpen en el sistema familiar y genera la necesidad de plantear situaciones para las que no existen modelos previos y se requiere de una remodelación y actualización del modelo familiar. De esta forma, la familia cumple unas funciones determinadas en consonancia con lo que le dictamina la sociedad de la que es partícipe.

1.4.1.2 Funciones de la familia

La familia cumple una serie de funciones, de las cuales no realizaremos un listado, sino que hablaremos de las que nos ocupa para el tema de nuestro estudio.

En este tema se puede observar que existen diversos autores que señalan diferentes funciones que cumple la familia. En este sentido, Flaquer señala que *“la familia es un grupo humano cuya razón de ser es la procreación, la crianza y la socialización de los hijos”* (Flaquer, 1998, pp. 24 citado por Gracia y Musito en *Psicología social de la familia*). También Gimeno (1999) afirma que la familia es un sistema cuya organización obedece al cumplimiento de dos funciones: el desarrollo personal de los hijos y la socialización. Por otra parte, Pérez (2001) matiza que la institución familiar es un grupo complejo en continua evolución y que es un escenario en donde hay un sistema internalizado de relaciones, un marco para el aprendizaje y una matriz para el pensamiento.

Nosotros consideramos que, a partir de las conceptualizaciones comentadas en las líneas precedentes, se puede estipular que la institución natural cumple tres funciones:

- función de protección
- función emocional
- función educadora

La función de protección comprende acciones que asumen los miembros y van desde la gestión y organización del hogar hasta el cuidado de los individuos que la componen, y más de los infantes (Rosich, 2000). Esta función es la básica que ha de cubrir cualquier familia, aunque algunas presentan dificultades e incapacidad para alcanzar estas necesidades primarias a las que el niño tiene derecho (Gimeno, 1999).

Se puede decir que la protección ejercida hacia los menores es un instinto primario de supervivencia de la especie, y que por tanto, esta función no es exclusiva del ser humano. Consideramos que esta corresponde a una protección primaria porque es la básica para vivir, pero al mismo tiempo existe una protección más especializada y evolucionada relacionada con las dos funciones que se explican a continuación. La protección más avanzada se vincula al cuidado de los individuos de la familia hacia las agresiones externas de la sociedad.

Valoramos la función emocional de la familia como fuente esencial de desarrollo de todo sujeto con el fin de funcionar de la forma más óptima dentro del marco social.

Thomas (1987) afirma que la familia constituye una estructura exclusiva, viva – evoluciona- y es partícipe en la formación del aparato psíquico de todos sus componentes, pero con una mayor acentuación en los niños.

La función emocional de una familia sana se define por experiencias favorecedoras de mecanismos introyectivos, según los cuales, el sujeto goza de circunstancias que le enseñan progresivamente a afrontar y contener ansiedades, identificar sentimientos y problemas, con la finalidad de gestionar

la reparación y simbolización (Thomas, 1987; Meltzer y Harris, 1989; Gomis, 1994; Pérez Testor, 2002).

Además, los vínculos afectivos de los primeros años de vida configuran los pilares del desarrollo afectivo, social y cognitivo de la persona (Bowly, 1991; Mahoney, 1995).

Goleman (1996) apunta que la vida familiar es el primer colegio de aprendizaje emocional, es decir, es la cuna en la que el individuo comienza a sentirse él mismo y en donde se aprende la forma en la que los otros reaccionan ante los sentimientos manifestados. Es el espacio donde se aprende a pensar en los propios sentimientos, en las respuestas posibles que se pueden dar en una determinada situación y en la forma de interpretar y expresar las esperanzas y temores. Además, Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006), vinculan empíricamente una asociación positiva entre la inteligencia emocional percibida como de rendimiento y el apego seguro caracterizado por la presencia estable de cuidadores, vínculos parentales cálidos, cohesión y flexibilidad. Estos autores añaden que el apego seguro y la alta inteligencia emocional se asocian a maneras de afrontamiento más adaptativas y a una mejor salud mental, por lo que se puede deducir que el sentirse estimado, respetado y aceptado -entre otras características propias de vínculos parentales cálidos, flexibilidad y calidez en el clima laboral- favorece la ejecución de conductas adaptativas y en resultado el número de actos antisociales se verían disminuidos.

La familia se convierte en una escuela debido a que posee un protagonismo único en la configuración de la persona, es decir, la unidad familiar constituye la institución educativa de la vida por excelencia de todo ser humano.

Esta educación es permanente y cíclica, en donde todos los componentes del grupo aprenden y evolucionan conjuntamente. En este sentido, se puede observar que aunque a simple vista se diría que el destinatario de los modelos

educativos paternos son los hijos, también cabe no olvidar que los padres aprenden de sus hijos, y los cónyuges aprenden unos de otros, al igual que los hermanos. En definitiva, la familia es un sistema internalizado de relaciones que representa la primera comunidad de aprendizaje en la que participa el individuo.

Esta función educadora también implica el proceso de socialización del individuo.

El ser humano interioriza las pautas de su entorno sociocultural mediante la socialización, y a través de este proceso la persona se adapta y acomoda a la sociedad. Se transforma en un componente más de la misma y con la competencia necesaria para desarrollar unas funciones que satisfagan las expectativas generadas (Gimeno, 1999). Cabe remarcar que desde esta perspectiva, el individuo es un sujeto activo (Bruner, 1997; Bandura, 1961), aunque no hay que olvidar que existen otros autores -Durkheim, por ejemplo- según los cuales el individuo en el proceso de socialización tiene un rol pasivo porque únicamente se limita a hacer propios unos valores y normas establecidos por la sociedad. Aún existiendo esta perspectiva, optamos por considerar al individuo como un sujeto activo porque en esa apropiación de valores y normas tiene lugar un aprendizaje y una puesta en práctica, hechos que no pueden acontecer si la persona no se involucra y sin poner un mínimo de motivación y atención. Es decir, no puede darse ese aprendizaje de valores y normas si no hay una participación del sujeto, si no se convierte en un simple objeto en el que se depositan cosas, sino que efectúa un feed-back y una proyección o respuesta de esa interiorización.

En este proceso de socialización la familia no es la única fuente que nutre al individuo, sino que hay otros agentes, pero si podemos afirmar que es uno de los más destacados. La institución familiar desarrolla en el individuo un conjunto de valores, actitudes, creencias y formas de actuar, entre otros, que contribuyen a la creación de una determinada forma de percibir o de

introyectar la realidad, de percibirse al propio ser en ella y de actuar (Bahr, 1996, Gimeno, 1999; Gallifa, 2002). Mead, Berger y Luckman conciben la construcción social de la realidad como un mecanismo del devenir social del sujeto, proceso en donde la familia desempeña una función imprescindible.

Como ya se mencionó, la socialización implica a una pluralidad de agentes, no siendo la familia la que posea la exclusividad de este proceso, pero sí uno de los más influenciadores.

Cada familia ofrece al infante ciertas posibilidades de elección. Las consecuencias del estilo educativo de los padres causarán efectos distintos en función de las estrategias seleccionadas y también dependerán de la forma de los factores que pertenecen a lo que se conoce como inteligencia emocional.

Las figuras paternas, en la familia tradicional, son el primer agente socializador para las emociones del menor. En este sentido, los niños aprenden competencias emocionales observando las interacciones emocionales de sus padres.

Es necesario señalar que los padres van configurando la identidad individual y social de los individuos (Kerr, 1981; Alberdi, 1999; Gimeno, 1999).

Así mismo, investigaciones de Wenk y cols (1994) afirman que la implicación de los padres es uno de los factores con más poder de influencia en la formación de la autoestima, de la satisfacción personal y de la salud mental. Incluso Dolto reivindica la importancia de los padres debido a que *“la originalidad del sujeto humano proviene del lugar que ocupa en el deseo de los demás, deseos que interpreta a través de las fantasías de satisfacción que conoce”* (Dolto, 1992:20).

Las figuras parentales se transforman en imágenes anticipadas de la intuición de lo que será el infante en el futuro, y esta circunstancia sucede mediante la función simbólica.

La imagen de sí mismo, ofrecida por los padres, va configurando el deseo del menor, que quiere absorberlo todo y hacerlo suyo.

Con lo dicho anteriormente, podemos observar que la identidad individual y social del ser humano está determinada por el proceso de socialización que surge de la función educadora de la familia, y ésta viene configurada por la emocionalidad de sus miembros (función emocional).

1.4.2 El profesor y la vida escolar

1.4.2.1 El rol del docente

En los últimos años, se han acumulado las responsabilidades y exigencias que se proyectan sobre los enseñantes. Este hecho se ha traducido en una modificación del rol del profesor que podría suponer una importante fuente de malestar para muchos de ellos, ya que requieren de una adaptación a las nuevas exigencias. Aún sin la existencia de este cambio de concepción sobre el fenómeno docente esta profesión requiere de una formación y adaptación continuada unida a los cambios sociales.

Para Montero (2002: 76) *“la formación del profesorado, globalmente considerada, es un proceso continuo que comienza con la preparación para la carrera y termina con la jubilación”*. Por tanto, la profesión docente no es estática, no queda instaurada ni delimitada en el tiempo, sino que tiene que ir adquiriendo nuevas formas de actuar y de desarrollarse.

Según Marcelo (1994), la formación del profesorado, además de proporcionar educación, enseñanza y entrenamiento, contiene una dimensión personal y de voluntad. La dimensión personal comprende el desarrollo integral y la de voluntad incluye la energía para involucrarse en los procesos formativos, ya sea de forma individual o grupal. Si el proceso formativo es en grupo puede lograrse una mayor potencialidad de cambio a consecuencia de que son un

grupo de docentes que trabajan por su crecimiento profesional, considerando intereses, preocupaciones y necesidades.

En síntesis, la formación de la persona es una pieza clave para el desarrollo de la profesión. Según Bell y Gilbert (1994), los tres procesos de desarrollo -personal, social y profesional- son interdependientes e interactivos, es decir si no ocurre alguno de ellos, los otros no mejoran.

Centrándonos en el perfil del docente del ciclo de secundaria descrito en la ley de educación ya no es el correspondiente a un especialista titulado académicamente en un área específica, sino el de un profesionista que desarrolla el rol de educador.

Este nuevo papel educativo contiene más complejidad que el desempeño docente del sistema educativo de décadas anteriores, como por ejemplo el correspondiente a la Ley General de Educación de 1970, y exige una mayor preparación pedagógica. El profesor requiere de un bagaje psicopedagógico basado en aspectos psicológicos de los discentes, conocer y ser partícipe de la realidad social y afectiva del alumnado debido a que estos aspectos son principales para el acercamiento hacia un clima positivo favorecedor del aprendizaje.

Muñoz (2000) infiere en el hecho de que el profesor no frecuentemente se halla en el aula con unas actitudes positivas frente la educación, y en consecuencia, experimenta malestar docente, generando así una situación que no es favorable para la transmisión de un modelo de habilidades pertenecientes a la inteligencia emocional.

El desempeño de la actividad docente comporta disponer de una serie de habilidades sociales, específicamente las requeridas para la resolución de conflictos. La mayor parte del profesorado no ha recibido en sus estudios

académicos esta clase de formación en habilidades resolutivas de conflictos ni han recibido una preparación emocional ante determinadas intervenciones psicoeducativas que han de desplegar dentro de los propios grupos-clases (Lorenzo, 2001).

1.4.2.2 El docente como testimonio e impulsor de la inteligencia emocional:

El estudiante transcurre en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, que es el tiempo que corresponde al desarrollo emocional de la persona, de forma que el entorno escolar se convierte en un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. Es en estas relaciones en donde el individuo aprende y pone en juego unas determinadas habilidades, como por ejemplo, el entusiasmo, el autocontrol, el reconocimiento de los propios sentimientos y el de los demás, entre otros.

El profesor, lo quiera o no, es un agente activo del desarrollo afectivo y debería ser consciente de este hecho en su labor diaria.

Puede ser considerado el docente como uno de los actores importantes en esta escena educativa, porque él es principalmente, entre otras funciones, el gestor y organizador del entorno de aprendizaje, planifica las actividades en vistas a la consecución de unos objetivos (establecidos por la política educativa) y evalúa el rendimiento. Cabe destacar la importancia del conocimiento de la inteligencia emocional de los docentes ya que difícilmente se puede ser un buen profesor si no se es capaz de detectar las dificultades y los sentimientos de los estudiantes.

El docente no es el único responsable de los resultados obtenidos por los alumnos, sino que existe una corresponsabilidad entre ambos personajes. El adulto no ha de situarse frente al grupo, sino que ha de posicionarse con ellos, ha de atender las carencias y habilidades de cada sujeto para lograr las metas deseadas y adaptadas a cada uno. Esto implica una actitud de compromiso y reflexiva del docente, principios que convierten a la evaluación (ya sea autoevaluación; reflexión de la práctica o evaluación externa asumida no como amenaza, sino como posibilidad de optimización) como un instrumento formativo. Además de compromiso y reflexión, nosotros añadimos que requiere del ejercicio de ciertas habilidades pertenecientes a lo que se entiende desde la orientación de inteligencia emocional como modelo de habilidades.

La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por tres razones:

- Porque en las aulas el profesor es el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto sobre los alumnos
- Porque la investigación está demostrando que unos determinados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos de la vida cotidiana
- Podríamos añadir una tercera razón que sería que una óptima IE ayuda a controlar el posible estrés laboral.

No olvidemos que la persona es un objeto con mente (Rivière y Nuñez, 1996) y esta mente incluye a los demás sujetos y objetos afectivos con los que está en relación.

Este “objeto” vive durante sus primeros años de vida una profunda relación con sus figuras paternas y con sus profesores, y en consecuencia estas relaciones van construyendo a la persona (Fulquez, 2004). Van Manem (2004) añade que el profesor ha de observar a sus alumnos y que en esta actitud de mira se tiene que transmitir al educando que es visto, y al ser visto es reconocido y de esta forma confirma su existencia reivindicando que es una persona única y diferenciada de los demás.

Los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto que son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida.

Sobretudo el maestro de la etapa de primaria llega a asumir el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. Además, en la etapa de secundaria, el docente puede llegar a ser aquella persona adulta de referencia que necesita tener el alumno en este ciclo vital de desarrollo, y que si, los padres son las personas ideales puede ser que también sea con quien el adolescente tenga más discusiones y enfrentamientos y en consecuencia un mayor distanciamiento tanto físico como psicológico (no tener confianza, por ejemplo, para contarles por qué se encuentran tristes, con rabia, alegres.. etc). Por este motivo es importante que el profesorado en general, y específicamente de secundaria, sea una persona que refleje capacidad de atención y comprensión de los sentimientos de los demás, y además capacidad de regular sus propios impulsos y actuaciones.

En consecuencia el docente debería de ser un profesional bien conocedor de sí mismo y con las habilidades relativas a la inteligencia emocional.

En esta misma línea de pensamiento se encuentra Ferreres quien considera al profesor como filtro de su actuación y lo expresa al insistir en que

“la actuación del profesor está dirigida por sus pensamientos (juicios, creencias, teorías implícitas...)”

(Ferrerres, 1992:14).

Imbernón (1998), tiene el mismo punto de vista de Ferreres, y de nosotros al destacar como elemento fundamental primeramente el desarrollo personal y posteriormente el profesional, en plantear como objetivo de la formación permanente el desarrollo personal y profesional y hace énfasis en el orden:

“primero personal y después profesional, ya que en la tarea educativa el desarrollo personal de autoconocimiento, de autoestima, de relaciones personales... es básico para poder incidir en la educación de los demás”

(Imbernón, 1998:15).

Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos, al profesor le corresponde otra faceta de igual importancia: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. De esta forma la práctica docente implica actividades como (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003) :

- La estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y, más difícil aún, de las emociones negativas (ira, envidia, celos...)
- La creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo...) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales
- La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales

- O la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los discentes cómo prestar atención y saber escuchar y comprender las opiniones y puntos de vista de los demás.

En esa estimulación de los sentimientos negativos y positivos y en su aprendizaje para regularlos es interesante destacar la idea de que si se logra un clima adecuado en la clase y en donde el profesor pueda aparentar y transmitir alegría, optimismo, aceptación de sus fortalezas y debilidades (autoconsciencia emocional), en definitiva, sentimientos afectivos, se produce algo similar a una ola expansiva y sus alumnos se contagian día a día de esa forma de ver la vida, de resolver los problemas cotidianos, de dirigirse a compañeros y subordinados... etc.

En este punto es interesante destacar a Fredrickson (2000) quien distingue tres efectos que pueden surgir al experimentar emociones positivas:

1) Las emociones negativas disminuyen el repertorio de pensamientos y acciones, sin embargo las positivas poseen el efecto contrario, es decir, lo amplían, permitiendo al individuo rechazar patrones de respuestas automáticas y realizar otros más novedosos y creativos.

2) Como resultado a ese incremento en los esquemas de pensamiento y acción se facilitan los recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas.

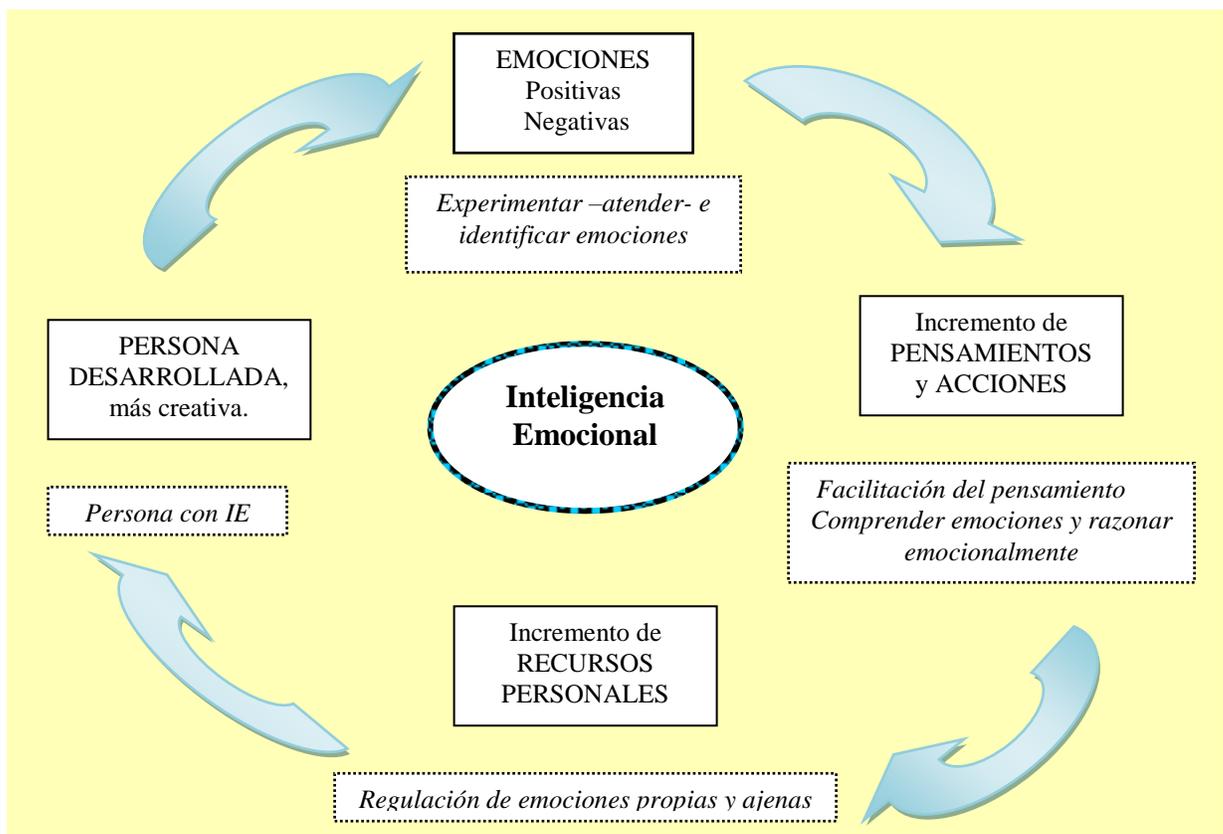
3) Esta promoción de recursos personales provoca la transformación de la persona, siendo más creativa, mostrando un conocimiento más profundo de las situaciones, tiene más capacidad de afrontamiento frente a dificultades y presenta una mejor adaptación social.

Y en consecuencia de estos tres afectos la persona vuelve a experimentar más emociones positivas, abandonando sentimientos negativos

como la ira, la irritabilidad, la cólera, el enfado... y cuando se dan los comprende (comprensión emocional) pero dispone de mecanismos de resolución para salir victoriosa de los obstáculos.

Podemos añadir que el desarrollo y la vivencia de las emociones corresponden a una percepción subjetiva de la realidad y que ante un mismo suceso dos personas pueden sentirse atacadas o verlo como un problema del que puede surgir una oportunidad. A continuación se presenta un gráfico donde aparecen los conceptos de Fredrickson y las nociones de inteligencia emocional. Nótese que es un proceso cíclico y que provoca el desarrollo de la persona de forma continua.

Figura 8: Comparación emociones positivas de Fredrickson y la inteligencia emocional



Pero no hay que caer en el abandono toda la responsabilidad del desarrollo socio-afectivo del niño en manos del docente, ya que la familia es un modelo emocional básico y constituye el primer espacio socializador y de educación emocional del niño, como ya se ha dejado bien claro anteriormente. Por esta razón padres y profesores deben implicarse en esta tarea.

Recordemos que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, no facilita la felicidad con nuestra pareja, con nuestros hijos, ni que tengamos mejores amigos. La IE surge como una alternativa a la visión clásica de inteligencia, en donde se consideraba que un niño era inteligente si obtenía puntuaciones altas en su expediente académico.

El profesor constituye, contrario a lo que señala Morán (1994:169) un sujeto preparado científica y didácticamente, quien comparte con sus alumnos y con la comunidad de docentes, investigadores, etc. la responsabilidad en el proceso educativo (Gutiérrez, 1989;15).

El uso de elementos tecnológicos en el proceso educativo por parte de docentes y alumnos debe realizarse cuidando que constituyan un apoyo real a la situación, potenciando las capacidades y habilidades inherentes al sujeto, sin permitir que en medio de estos elementos se pierda el derecho a la réplica, al diálogo, restableciendo así el carácter humano de los elementos subjetivos de la relación didáctica.

El alumno interactúa con el profesor en un plano común, en el que las barreras intelectuales, físicas, etc. no operan sobre el canal de comunicación que ambos establecen en función de los objetivos educativos, mismos que se establecen con relativa generalidad a fin de permitir al alumno participar sobre el nivel de profundidad en los mismos.

1.4.2.3 El profesor como testimonio del desarrollo del grupo

El docente es el elemento más destacado dentro de la organización escolar que puede promover el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado y además ser testigo de su evolución.

Se ha mencionado en las páginas precedentes que la inteligencia emocional es la capacidad para manejar y comprender las emociones propias y de los que nos rodean, de facilitar el pensamiento de las emociones, de resolver problemas obteniendo éxito y de favorecer unas óptimas y adecuadas relaciones sociales, entre otros factores. El profesor es el observador externo que puede evaluar e interferir para colaborar en este desarrollo sobre su alumno.

De esta forma, el docente da una estimación sobre cómo percibe en la vida cotidiana escolar y en la relación con los compañeros y figuras de autoridad, la forma de resolver las situaciones conflictivas, la manera de afrontar situaciones emocionales intensas (como una discusión o críticas en el grupo y del grupo clase), por ejemplo. Así se estarían evaluando aspectos interpersonales de la inteligencia emocional y se obtendría información sobre destrezas vinculadas a habilidades sociales, tolerancia al estrés, grado de autocontrol y el manejo de los estados emocionales propios y de los demás.

En síntesis, el profesor es la persona que, dentro del ámbito escolar, puede evaluar y constatar los cambios y crecimiento de su alumnado. De esta forma, el profesor es, como señala Van Manem (2004), un observador de personas y es necesario que reflexione sobre la forma en que observa a sus alumnos.

En definitiva, el docente ha de observar y reflexionar tanto a nivel pedagógico, como señala Van Manem, como psicológico, en el que estaría el desarrollo emocional del estudiante.

1.4.2.4 Algunas consideraciones del grupo-clase para el desarrollo de la inteligencia emocional

En los grupos convergen aspectos cognitivos y emocionales, por lo tanto, además de ser un sitio de formación se transforman en espacios de contención de ansiedades y expresión implícita o explícitamente de necesidades.

Para captar estas ansiedades y necesidades es necesario que en el grupo esté presente la figura del supervisor o de alguien que lidere –el profesor- , ya que él sería la persona indicada para orientar al grupo y conducirlo hacia su propio crecimiento. Pero además los miembros del grupo han de mantener una actitud de escucha activa y ser consciente del lenguaje verbal pero aún es más importante saber descifrar el lenguaje no verbal. Así mismo, toma un papel destacado dar relevancia a los comentarios o diálogos que se tienen en el día a día, especialmente las comunicaciones que se desarrollan en los espacios menos formales, como por ejemplo, en el intercambio de clases, en los pasillos, a la hora del patio, en el tiempo de descanso... etc. Watzlawick (1994) señala que

“el mensaje no sólo comunica información, sino que comunica algo sobre la misma comunicación. Tiene, por tanto, importancia metacomunicativa y crea una realidad del segundo orden sobre la que podemos llevar a cabo una ulterior comunicación”

(Watzlawick, 1994; pp. 198).

Watzlawick da a entender que detrás de las palabras hay un tono, un sentido con el que son empleadas y un significado. Tras un simple mensaje se puede expresar una situación de incomodidad, de inconformidad, de temor, de no saber actuar... etc. Los compañeros han de estar atentos a esta realidad y

han de comunicarla como feedback de forma acertada para que su interlocutor sea consciente de lo que dice y necesita. Este hecho requiere de unos condicionantes: escucha activa, comprensión y buenas relaciones interpersonales. En esta línea Moreno destaca que en las relaciones interpersonales el área interindividual desborda el límite de lo individual, y por tanto, la persona se comporta de forma diferente en su vida personal que en grupo. Según Tajfel (1983) los individuos cuando son miembros de un grupo siempre se comportan en función de su doble dimensión individual (expresando características individuales propias) y de sujeto categorizado (manifestando su afiliación al grupo, y nosotros añadimos que también mediante la expresión de su rol en ese grupo).

Aquí podemos destacar la idea de grupo de Lewin (1951, citado por Vendrell, 1996: 71), que concebía al “*grupo como un campo de fuerzas opuestas que mantienen entre sí un equilibrio cuasiestacionario y el cambio operado en él como una modificación (aumento o disminución de fuerzas) del referido equilibrio*”. De esta forma, el grupo es un sistema interdependiente, en donde la situación de un miembro afecta a los demás componentes, y es aquí la razón por la que es necesario el establecimiento de buenas relaciones entre los miembros, unas relaciones que favorezcan las comunicaciones.

En definitiva, volvemos a reiterar que es necesario que el equipo se convierta y sienta como un grupo de trabajo, en los que todos están implicados y que ese grupo se caracteriza por el trabajo de un objetivo en común y que ese equipo ayuda a enfrentarse a las situaciones. Un equipo que aporta fortaleza a las individualidades que lo configuran, y así ha de ser sentido e interiorizado por sus componentes.

El principal trabajo radica en el inicio de la creación de ese grupo, en el que ha de haber una figura que trabaje por la cohesión y por la existencia de

buenas relaciones entre los miembros, para así poder crear un clima que favorezca la escucha, el diálogo y la expresión de emociones. En este sentido, Benne señala que el objetivo de aprendizaje en el grupo lo forman las relaciones sociales e interpersonales.

CAPITULO II

EL AJUSTE PSICOLÓGICO PERSONAL

2.1 DEFINICIÓN DE AJUSTE PSICOLÓGICO

2.2 AUTOESTIMA

2.2.1 Definición de autoestima

2.2.2 Necesidad y relevancia de la autoestima:

2.2.3 Agentes que intervienen en la autoestima del adolescente

2.2.4 Autoestima y cultura

2.3 LA AUTOCONFIANZA

2.3.1 Definición

2.3.2 Necesidad y relevancia de la autoconfianza

2.3.3 La autoconfianza y la cultura

2.4 RELACIONES INTERPERSONALES: RELACIONES CON LOS IGUALES

2.5 RELACIONES CON LOS PADRES

2. AJUSTE PSICOLÓGICO

2.1 Definición de ajuste psicológico _____

El término de ajuste psicológico en esta investigación no se entiende como ausencia de sintomatología psíquica como lo conciben Scheinsohn, Brizzio, Uriel, Ongarato, De la Iglesia, Stover, et al. (2009). Sino que nos guiamos por la concepción que tienen de este término Reynolds y Kamphaus (1992).

Los elementos que consideramos ajuste psicológico –autoestima y autoconfianza- junto con la inteligencia emocional son factores de protección de la salud mental. Góngora y Casullo (2009) denominan factores de protección a la autoestima, inteligencia emocional y los valores, sin tener en cuenta la autoconfianza, pero si consideramos la clasificación que establece Carreras, Eijo, Estany, Gómez, Guich, Mir et al. (2004) sobre los macrovalores, la autoconfianza (al igual que el respeto, la autonomía y el criterio propio) es un valor de la autoestima. Por tanto, autoestima y confianza en sí mismo son elementos del ajuste psicológico y factores de protección de salud mental.

Estévez, Jiménez y Musitu (2007) cuando explican las consecuencias de los estilos parentales en los hijos adolescentes se refieren a características en el ajuste psicológico, y dentro de él destacan dos variables: psicológicas y conductuales. Dentro de las variables psicológicas hacen referencia a la autoestima, sentimiento de competencia, depresión, ansiedad, empatía.. etc y en la variable conductual mencionan problemas de conductas, actos delictivos y violentos, habilidades sociales, capacidad de solucionar conflictos.

En este estudio, el concepto de ajuste psicológico tiene estas 2 variantes – psicológica y conductual- que establecen Estévez, Jiménez y Musitu (2007) ya

que además de la autoestima y autoconfianza, consideramos las relaciones interpersonales con los iguales y las relaciones con los padres.

Por tanto, bajo el término de ajuste psicológico entendemos la autoestima, la autoconfianza, las relaciones interpersonales con los iguales y las relaciones con los padres.

*“Este juicio transmitido a nuestro comportamiento mental generalmente se vive como una afirmación a nuestra *esencia*.”*

(Branden, 1997: 40)

2.2 Autoestima

2.2.1 Definición de autoestima

La autoestima es un factor psicológico muy estudiado y que se le ha relacionado con diversas variables pertenecientes al campo de la salud. Como afirman Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs (2003) la autoestima desempeña un rol fundamental en facilitar el afrontamiento de circunstancias estresantes convirtiéndose en un almacenamiento de sentimientos positivos y además, la autoestima se aprende y puede ser modificada a lo largo de la vida (Navarro, 1991).

A continuación se presentarán algunas definiciones de autoestima desde la perspectiva de distintos autores.

Para Burns (1990) la autoestima es el componente afectivo del autoconcepto porque los sentimientos dependen de la forma en la cual la persona se observa a sí misma con cualidades o carentes de ella y cómo son valoradas tanto por ella misma así como por el grupo de referencia. Burns considera que la autoestima es un elemento emotivo del autoconcepto, sin embargo Massó (2003) establece una relación inversa, en donde el autoconcepto es un elemento psíquico de la autoestima. En estas dos ideas podemos observar como un autor concibe que la autoestima es la expresión del autoconcepto, y en cambio Massó valora jerárquicamente la autoestima por encima del autoconcepto.

De esta forma este autor determina que la autoestima se compone de dos elementos psíquicos:

- la conciencia que cada persona posee de sí misma y que recibe el nombre de autoconcepto.
- el sentimiento de aprecio y amor que se experimenta sobre el propio individuo –amor propio- así como el valor otorgado a los intereses, creencias, valores y formas de pensar propias.

En la misma línea de pensamiento que Burns, en donde la autoestima es un factor emotivo, se encuentran Clemen y Bean (1996: 10), para quienes *“la autoestima es un sentimiento que se expresa siempre con hechos. (...) puede detectarse su autoestima por lo que hace y por cómo lo hace.”*

Los signos a través de los cuales es posible observar que una persona tiene autoestima son los siguientes según Clemen y Bean (1996):

- Sentimientos de importancia o conocer que se es importante para alguien.
- Sentirse especial.

- Sentir que se sabe cómo hacer las cosas, y sentirse que uno puede alcanzar. cualquier meta que se proponga.
- Sentirse lleno de proyectos, de cosas que uno desea hacer.

A través de estas expresiones es donde se puede detectar indicios sobre el nivel de autoestima de una persona.

Para Carreras, Eijo, Estany, Gómez, Guich, Mir, Ojeda, Planas y Serrats (2006: 127) *“la autoestima es la percepción personal que tiene un individuo sobre sus propios méritos y actitudes, o dicho de otro modo, es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad”*. Así mismo, Larrán y Sáez (1991:7) comprenden la autoestima como *“el aspecto evaluador del autoconcepto”*.

Hasta este momento las definiciones relacionan la autoestima con el autoconcepto (también Hewit y Santiuste y Villalobos que se presentan a continuación) y con los sentimientos, pero hay otros autores que la vinculan con la confianza, como se explicará a continuación.

Otras definiciones mencionan la confianza, como la realizada por Branden (1991:11) indicando que la autoestima es la *“suma de la confianza y el respeto hacia uno mismo”*. Esta definición breve y clara posteriormente la amplía añadiendo que dos consecuencias resultantes de tener una buena autoestima (Branden, 1995):

- tener confianza en la capacidad de pensar y de afrontar los desafíos.
- poseer confianza en el propio triunfo y al derecho de ser feliz. Además, supone sentirse digno, respetable y con libertad al derecho de afirmar las necesidades y carencias.

De esta forma, en el año 1995 define la autoestima como “*la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de felicidad*” (Branden, 1995: 46).

Otra serie de autores, y la mayoría de definiciones de autoestima, vinculan el vocablo a la emisión de juicios valorativos.

Coopersmith (1967) la evaluación que el individuo hace de sí mismo con tendencia a mantenerse, expresa una actitud de aprobación o de rechazo y también expresa hasta el qué punto el sujeto se encuentra capacitado, significativo, exitoso o valioso. La autoestima es el juicio personal de la valía que se expresa en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo.

Larrán y Sáez (1991) coinciden con Coopersmith, en cuanto a que la autoestima es la actitud evaluadora de lo que el individuo es, siendo aprobatoria o desaprobatoria y considerando la capacidad sobre su éxito y su valía. En otras palabras, “*es un juicio personal hacia uno mismo que se expresa mediante la actitud evaluadora que la persona vive frente a sí misma.*” (Larrán y Sáez, 1991:7). En esta misma línea de una valoración se encuentra Bandura, considerando la autoestima como una actividad cognitiva de evaluación como proceso de autorregulación.

Para Hewit (2002) es la dimensión evaluativa del autoconcepto, en la cual el individuo se evalúa en una escala de lo positivo –autoafirmándose- a lo negativo –denigrándose-.

Zaldívar (2004) es la valoración que se tiene de la propia persona que se relaciona con la satisfacción y el grado de aceptación de lo que una persona es, hace, piensa y siente.

Otras definiciones incluyen explícitamente el término de autopercepción en sus definiciones, como es el caso de Franck (1988), Santiuste y Villalobos (1999) y Omeñaca (2001).

Frank (1988) afirma que la autoestima se basa en la percepción y convicción de que se tiene capacidad de controlar los propios estados internos y moderar las relaciones con los otros.

Omeñaca, Poyuelo y Ruiz (2001: 117) señalan que *“la autoestima hace referencia a la valoración de uno mismo unida a la percepción personal de las propias capacidades”*. Santiuste y Villalobos (1999: 23) afirman que *“La autoestima es la percepción que toda persona tiene sobre sus propias habilidades, logros, valías, etc. En definitiva, es el concepto que cada uno tiene sobre sí mismo”* (Santiuste y Villalobos, 1999: 23).

Las definiciones que hemos aquí mencionado coinciden en referirse a la autoestima como un proceso de evaluación sobre uno mismo –generada mediante una valoración percibida-, de autoconcepto y de confianza en uno mismo.

Si se analizan las definiciones aquí presentadas, es posible clasificarlas en tres clases de definiciones sobre la autoestima:

- las definiciones que hacen referencia a la evaluación de uno mismo
- las definiciones que consideran la autoestima relacionada al autoconcepto
- las definiciones que expresan la autoestima en términos de confianza en uno mismo.
- las definiciones que consideran la autoestima con los sentimientos.

A modo de resumen, a continuación se presenta un cuadro agrupando los autores en las clasificaciones que se han propuesto.

Figura 9: Cuadro comparativo conceptos claves de las definiciones

AUTORES	CONCEPTOS CLAVES CONTENIDOS EXPLÍCITAMENTE EN LAS DEFINICIONES				
	Senti- mientos	Autocon- fianza	Autocon- cepto	Evalua- ción	Percepción propia
Coopersmith (1967)					
Frank (1988)					
Burns (1990)					
Larrán y Sáez (1991)					
Branden (1995)					
Clemes y Bean (1996)					
Santiuste y Villalobos (1999)					
Omeñaca, Poyuelo y Ruiz (2001)					
Hewit (2002)					
Massó (2003)					
Zaldívar (2004)					
Carreras et al (2006)					

Además, la literatura señala que la autoestima es multidimensional, que se puede clasificar en autoestima escolar, social, laboral.. etc, pero en este estudio haremos una valoración global de la autoestima.

A partir de las definiciones estudiadas nosotros elaboramos la nuestra y es la que guiará nuestro trabajo de investigación. Cuando nos referimos a autoestima la entendemos como una serie de juicios evaluativos emitidos por la persona sobre sí misma, siendo una valoración autopercibida sobre cualidades y capacidades personales la cual guía sus pensamientos y sus conductas. Esta valoración sobre uno mismo surge de la complementación de distintos ámbitos, como el emocional, laboral, de relaciones sociales... etc.

Por último, la autoestima y el autoconcepto se complementan y se relacionan, y no es posible hablar de uno de estos fenómenos sin hacer referencia al otro (Cardenal, 1999). Así, se ha visto que la autoestima es el área valorativa del autoconcepto, pero al pedirle a una persona que se defina, su respuesta surgirá como resultado de valoraciones implícitas o explícitas. En consecuencia, la autoestima del ser humano involucra el autoconcepto aunque hay autores como Lynch (1981) que reconocen la autoestima como un derivado del autoconcepto.

2.2.2 Necesidad y relevancia de la autoestima

La autoestima es la clave fundamental para el desarrollo de las relaciones sociales, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad (Clemen y Bean, 1996) y nosotros añadimos que la autoestima es responsable de todas las conductas que realice el individuo. En esta misma línea, estos mismos autores señalan que la autoestima determina hasta dónde el ser humano podrá emplear los recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido. Así mismo, este valor personal es necesario experimentarlo, de acuerdo con Branden (1997), por la seguridad en uno mismo –autoconfianza– y para tener el sentimiento de dignidad, lo que lo que proporcionará el sentirse competente para la vida.

Maslow también señala la autoestima como una necesidad, aunque la posiciona en el cuarto lugar, debido a que considera la autoestima como una necesidad del ego que demanda ser satisfecha después de otras necesidades básicas, como la alimentación y la seguridad, por ejemplo.

Por lo mencionado en las líneas precedentes podríamos asegurar que la autoestima se asocia a la capacidad de realización de acciones, a la

capacidad de emprendimiento y de hacer de la persona. En esta misma perspectiva encontramos a Branden (1991) quien afirma que un individuo con alta autoestima tiene confianza en sí mismo, lo que le genera sensación de que es valioso y que dispone de aptitudes y de capacidades que le permiten afrontar diversas situaciones. Clemen y Bean (1996) apoyan esta idea de Branden y ellos señalan que un ser humano con óptimos niveles de autoestima se caracteriza por: estar orgulloso de sus logros, se comportará con independencia, asumirá responsabilidades, aceptará los fracasos, afrontará retos sin dificultad y con ilusión, se sentirá capaz de influir sobre los demás, identificará y expresará diversidad de emociones (Clemen y Bean, 1996).

Además, elaborar y construir una autoestima positiva posibilita el afrontamiento de nuevas situaciones y problemas desde una visión optimista. La persona con elevada autoestima –acepta sus cualidades psicológicas y físicas- puede afrontar cualquier situación conflictiva (Carreras, Poyuelo y Ruiz, 1995).

En las líneas precedentes se ha expresado la importancia de la autoestima en referencia a que posibilita o impide a la persona realizar acciones, metas o sueños. Por ejemplo, una persona con una actitud pesimista, desea acercarse a alguien para iniciar una conversación, pero no lo hace porque cree que la otra persona le va a girar la cara o no le va a devolver el saludo o porque piense que no tiene nada que ofrecerle o que no es interesante como ser humano, se quedará aislado sin relacionarse. Y si este comportamiento se extiende a diversas esferas de su vida, probablemente pierda excelentes ofertas de trabajo o no promocione en su empresa, no tenga buena relación de pareja, se frustre al no alcanzar sus metas, tenga problemas de adaptación a nuevos entornos.. etc. Cardenal (1999) señala que la autoestima presenta relaciones con la motivación, las conductas, la identidad, la función adaptativa y las diferencias individuales. El simple hecho de

responder a una pregunta, requiere el proceso de pensamiento (Branden, 1997), y en este caso en particular, es responder a la pregunta de *quién soy*, en donde la respuesta está conformada por pensamientos mezclados con emociones. Massó (2003) afirma que la autoestima es una necesidad psicológica básica que se ha de cubrir para lograr un desarrollo armónico de la propia personalidad.

Branden (1997: 38) informa que la necesidad de autoestima es la necesidad de saber que las decisiones y elecciones que la persona realiza se adecuan a la realidad; *“es la necesidad que sentimos de saber que nos hemos vuelto competentes para vivir”*. En función de cómo uno se siente consigo mismo (por ejemplo, capaz o inepto) se toma una decisión u otra, se elige el camino a seguir delante de una determinada circunstancia. Es en este punto donde la persona aprueba o desaprueba esa elección que realizó, y si es desaprobatoria, probablemente se culpe a sí misma, y a partir de esta experiencia –al igual que otras- va validándose y valorándose como ser humano. La integración de todas las experiencias son las que van desarrollando la autoestima.

La autoestima presenta una función de bienestar general, incidiendo principalmente en un bienestar respecto a la propia persona, a su profesión y a su futuro, así como a resolución de problemas, autonomía y autenticidad, entre otros (Góngora y Casullo, 2009). Una buena autoestima surge de la sensación de satisfacción que se experimenta cuando se dan cuatro condiciones: la vinculación –las relaciones-, la singularidad – sentirse único e irreplicable-, el poder –sentirse con capacidades- y las pautas –poder otorgar un sentido a lo que sucede, a la vida-. Por tanto, una adecuada autoestima, además de bienestar y satisfacción, informa principalmente que la persona tiene óptimas relaciones sociales, se siente perteneciente a algún/os grupo/s de referencia, se siente con capacidades y tiene una identidad propia.

En contraposición, un deficiente grado de autoestima se relaciona con factores de hipersensibilidad, inestabilidad, timidez, falta de autoconfianza, evitación de riesgos, depresión, pesimismo, soledad o alienación (Rosenberg & Owens, 2001).

Según Góngora y Casullo (2009) la habilidad de sentir satisfacción de la vida y de disfrutar con otros expresando emociones positivas –como el amor, la alegría, por ejemplo- ha sido asociada a altos niveles de autoestima y de salud mental.

La salud psíquica depende en gran medida de la autoestima, que genera la conducta ante la incertidumbre de los nuevos desafíos y los posibles fracasos, dando fuerza manteniendo la motivación y fijando nuevas metas y aspiraciones (Massó, 2003). Además se han encontrado relaciones entre los niveles de autoestima, depresión y las alucinaciones auditivas en pacientes con esquizofrenia, observándose que la depresión se asocia a baja autoestima y estos dos factores se asocian a un mayor número de voces que escucha la persona y su sentimiento de incapacidad para controlarlo (Fannon, Hayward, Thompson, Green, Surguladze y Wykes, 2009).

En conclusión la adecuada autoestima es imprescindible para poseer la convicción de que uno es competente para vivir, para ser feliz disfrutando de la vida y para afrontar satisfactoriamente las distintas experiencias de la vida. Es, por tanto, como afirma Branden (1995) una necesidad del ser humano para funcionar eficazmente y catalogarla como necesidad, es decir lo siguiente: es algo imprescindible para el desarrollo vital, es indispensable para un desarrollo normal y saludable y además, es un elemento de supervivencia. Por último, cabe recordar que la autoestima influye sobre el adolescente en:

- cómo se siente
- cómo piensa, aprende y crea
- cómo se valora
- cómo se relaciona con los demás
- cómo se comporta

2.2.3 Agentes que intervienen en la autoestima del adolescente

Las relaciones tempranas –apego- contribuyen a la formación de la autoestima (Polaino, 2004 y Vargas y Polaino, 1996 y Harter, 1990) y otros autores como Izquierdo (2008) señalan que los agentes que tienen mayor influencia sobre la autoestima son los padres. Kail y Cavanaugh (2006) afirman que el factor más importante que influencia a la autoestima de un niño o adolescente es la figura de los padres, independientemente del país de origen el adolescente tiene una opinión positiva de sí mismo cuando los padres le muestran cariño e interés por él.

Coincidimos en pensar que los padres son uno de los agentes más relevantes en la formación de la autoestima, pero, recordemos que, como ya hemos comentado anteriormente, la sociedad occidental actual se caracteriza por la inserción en el mundo laboral de la mujer, por lo que ambos progenitores o tutores generalmente cumplen jornadas de trabajo que ocupan todo el día y los infantes son cuidados en algunos pocos casos por los abuelos o principalmente por guarderías o estancias infantiles (Alberdi, 1999). De esta forma, los principales agentes que intervienen desde la infancia son las figuras que ejercen el rol de padres y los educadores o maestros.

Son los padres y los profesores (de los distintos niveles educativos) que de forma consciente o inconsciente enseñan a cómo comportarse, cómo pensar, sentir y percibir a sí mismo, es decir, se enseña a que el discente se autoestima o se desprecie (Larrán y Sáez, 1991). Hoge, Smith y Hanson (1990) y Joubert (1991) señalan que además de los padres, el docente es una figura representativa.

Los padres y los docentes no son los únicos elementos que intervienen en la formación de la autoestima, sino que para Cardenal (1999) además de los docentes y padres –que ella los define como “opinión de los otros”- están la autoobservación y observación que la conducta de uno mismo tiene en los demás y otro tercer grupo de elementos estaría conformado por la clase social, el sexo... etc.

El por qué de este argumento radica en que la estimación propia no se genera de forma aislada, sino que surge de la percepción de sí mismo en las respuestas que dan los otros sobre la propia persona, es decir la estimación percibida en los otros sobre sí mismo.

Branden (1991) apunta que cada uno es el responsable último de su autoestima, pero admite que los otros pueden influenciar en el nivel de autoconfianza y de respeto hacia uno mismo. Por ejemplo, en algo tan sencillo como un saludo puede demostrarse respeto hacia la otra persona, y este respeto puede generar valía, agrado a los demás, o todo lo contrario, que uno no es digno de ser saludado, que no tiene valía, etc.

Ya no existe duda sobre la idea de que la autoestima es un constructo social, por lo que en la etapa de la adolescencia las experiencias se amplían en los nuevos contextos de relaciones y de vivencias que se van dando. Por tanto, la adolescencia es otra etapa en donde las valoraciones hacia sí mismo a partir de los éxitos o fracasos van en aumento y es la etapa de identificación.

Para Güell y Muñoz (2000) este sentimiento de identidad es muy relevante y a medida que se va diferenciando y distanciando de los padres,

necesita sentirse con una identidad. Según el autor, esta identidad surge a partir de la fortaleza de los objetos externos (agente social de la autoestima: padres) y objetos internos (representaciones conscientes e inconscientes sobre sí mismo).

Esta identidad que contiene lo que uno considera que vale o no, va configurándose y tomando consistencia en los distintos contextos en los que el adolescente se va desarrollando, que cada vez serán más alejados de la familia para identificarse con sus iguales e ir formando su identidad y autonomía. La institución educativa es donde transcurre el mayor tiempo y en consecuencia, los docentes y principalmente quien ejerza el rol de tutor/a debería de observar y actuar en los casos que observara de baja autoestima

Se establece que en el desarrollo de la autoestima hay dos agentes principales: padres y docentes o educadores. Pero... ¿qué sucede en la adolescencia, la cual es una etapa que se caracteriza por distanciarse de los adultos, perdiendo importancia los padres, y por identificarse con los iguales? Coleman y Hendry (2003) responden que existe otro factor que contribuye de forma relevante a la autoestima, y este agente es la opinión de personas importantes para el adolescente. Según Harter (1990) y Kail y Cavanaugh (2006) existe un cambio evolutivo en esta etapa del desarrollo y el grupo de iguales toma el relevo a los padres, convirtiéndose en fuentes objetivas de apoyo para validar la identidad o el yo del individuo. Así, los padres son desplazados y tienen menor influencia en la autoestima, pero siguen estando ahí, influyendo sobre el desarrollo de este concepto psicológico.

Aquí se presenta otro grupo o factor que incide en la autoestima del adolescente: el grupo de iguales. Los adolescentes transcurren la mayor parte de su vida en la escuela, su vida gira en torno a todo lo que ella concierne, por tanto, los individuos que están presentes en esa organización también afectan a la autoestima del adolescente, según Kail y Cavanaugh (2006). Por tanto, el

grupo de iguales, con los que se relaciona la mayor parte del tiempo, serían el tercer agente social que influye en la autoestima.

Larrán y Sáez (1991) destacan que todo docente debe de tener una buena autoestima porque si uno no está seguro de sí mismo, si no se acepta cómo es, no podrá admitir la individualidad del otro. Por tanto, uno de los requisitos de las figuras significativas de los adolescentes para desarrollar la autoestima, es que esas personas dispongan de una buena autoestima.

Otro dato de forma general, es que las caricias negativas –entendidas como las define Berne (1979): unidad de reconocimiento-, como por ejemplo, las desacreditaciones y el no reconocimiento de los esfuerzos y logros desarrolla en quien las recibe baja autoestima.

Existen otras características complementarias que debe de poseer el agente ideal para transmitir una buena autoestima. Estas cualidades Branden las comenta en forma de consecuentes acciones que realiza la persona que tiene buena autoestima. De esta forma, Branden (1991) afirma que la autoestima se desarrolla cuando el otro:

- Muestra respeto
- Proporciona la experiencia de que es visible y comprendido.
- Son amables y establecen los propios límites.

Se observa que, según este autor, si los padres (tutores, representantes legales o quienes ejerzan este rol) o docentes entablan una comunicación donde el adolescente experimente que es tratado con respeto, lo hacen sentir que es alguien a quien se le considera y es comprendido, y además se le trata con amabilidad pero no se confunden los roles de autoridad, entonces son buenos agentes transmisores de autoestima.

El profesor en su comunicación diario con el grupo de alumnos puede desarrollar que el educando se quiera, se sienta bien y se autoestime y para esto necesita de una serie de habilidades, como son la apertura y la empatía, conocimiento del contexto del otro, de sus sentimientos y valores.

En definitiva, todo agente es un influenciador en la autoestima del adolescente y necesita de dos instrumentos principales: poseer buena autoestima y proporcionar caricias positivas.

Principalmente se determinan como tres los agentes sociales que construyen e influncian sobre la autoestima del adolescente:

- los padres (Izquierdo, 2008; Kail y Cavanaugh, 2006; Polaino, 2004, Cardenal, 1999; Vargas y Polaino, 1996; Joubert, 1991; Harter, 1990 y Hoge, Smith y Hanson, 1990)
- los docentes (Naranjo, 2007; Cardenal, 1999, Joubert, 1991; Larrán y Sáez, 1991 y Hoge, Smith y Hanson, 1990)
- el grupo de iguales (Kail y Cavanaugh, 2006; Coleman y Hendry, 2003; Cardenal, 1999)

Lo importante es aceptar al adolescente tal y como es, es decir, hacerlo sentir querido y aceptado por lo que es, con sus cualidades y debilidades. Kail y Cavanaugh (2006) añadirían que es importante el diálogo, que mediante él o concretamente hablando en las diferencias de opiniones o puntos de vistas en cuanto al establecimiento de normas, por ejemplo, si se le pide su opinión o argumentación al adolescente, se le está reconociendo y transmitiéndole que es una persona digna de ser escuchada, aunque no estén de acuerdo en el asunto a resolver en concreto.

No es posible tener una autoestima alta si el adolescente se siente rechazado por los otros y sobretodo por sus otros significativos.

2.2.4 Autoestima y cultura

El deseo de la expresión es una necesidad básica (Alberti y Emmons, 2006 y Branden, 1995), por lo que está presente en todo ser humano, lo de dependerá de cada uno es el nivel poseído. Las principales diferencias son claramente observables entre la cultura occidental y oriental, en donde, el grupo asiático se caracteriza por el hecho de que el individuo es capaz de “ceder” ante sus propios gustos o ideales, por ejemplo, para poder formar parte de un grupo o presentar una buena imagen ante los demás

La *autoestima* -dimensión evaluativa del autoconcepto-, es objeto de interés en cuanto a sus antecedentes y a sus consecuentes (Hewitt, 2002). Se la caracteriza como una emoción reflexiva que se desarrolla en el tiempo, mediante procesos sujetos al control social –control parental, en primera instancia–, que las personas aprenden a experimentar y a verbalizar, y que determinan circunstancias sociales predecibles (DeHart, Pelham y Tennen, 2006; Rudy y Grusec, 2006 y SmithLovin,1995)

Se habla, así, de la construcción social de la autoestima pero también se hace referencia a sus consecuencias sociales, dado que aquella parece también influir decisivamente en el ajuste evidenciado en diversas áreas de la vida del individuo (Hewitt, 1998).

Se ha comentado anteriormente cómo la autoestima viene determinada por una identidad social, la cuál incluye elementos como la adhesión y reconocimiento de sí mismo, dentro de su grupo familiar, de los pares, los

géneros e identidades sexuales, de grupos sociales - como los grupos juveniles, religiosos, las tribus urbanas, entre otros (Velásquez-Pérez, 2007)

De esta forma, como es una construcción social, dependerá de la cultura en la cual el individuo se desarrolle, además, como afirma Branden (1995) uno de los factores que configuran la autoestima es la cultura –factor externo-. Sin embargo, este mismo autor basándose en la definición que avanzábamos en el apartado de definición y en la cual habla sobre el sentirse competente para la vida, él indica que este sentimiento de competencia personal es inherente a cualquier cultura y por tanto, es universal y por tanto, “*la autoestima no es el producto de un sesgo valorativo cultural particular*” (Branden, 1995:46). Otros autores que señalan la universalidad de la autoestima son Schmitt y Allik (2005).

Contrario a Branden se encuentran otros autores, como Kowner (2002), quien afirma que existen diferencias en función de la cultura porque ésta afecta a la imagen que se tiene de uno mismo. Se basa en la existencia de distintas imágenes (tanto psicológicas como físicas) que corresponden a un modelo o a lo considerado como correcto o mejor. La autoestima está integrada por la valoración de las imágenes que uno percibe y que las compara con un ideal. Por tanto, según Kowner, la cultura afecta a la autoestima.

En la misma línea de pensamiento que Kowner (2002) están Heine, Lehman, Markus, y Kitayama (1999) y Cai, Wu y Brown (2009) quienes observaron diferencias en la autoestima de sujetos pertenecientes a distintas culturas, principalmente en países del oeste y este Asiático, principalmente diferencias entre países como Estados Unidos, Canadá y Japón, Korea y China. Estos autores señalan que los sujetos pertenecientes a la cultura occidental presentan más altos niveles de autoestima que la cultura oriental. Incluso Heine, Lehman, Markus y Kitayama (1999: 766) argumentan que el concepto

de autoestima en países orientales no es relevante, concretamente defienden que “*The empirical literature provides scant evidence for a need for positive self-regard among Japanese ... The need for positive self-regard, as it is currently conceptualized, is not a universal, but rather is rooted in significant aspects of North American culture.*” Nosotros no coincidimos con esta creencia, ya que aceptamos la universalidad de la autoestima con diferentes niveles en función del contexto de desarrollo de la persona. Incluso hay otros investigadores (Benet-Martinez y Karakitapoglu-Aygun, 2003; Kang, Shaver, Sue, Min, y Jing, 2003; Kwan, Bond, y Singelis, 1997 y Diener y Diener, 1995) que afirman que la autoestima es un concepto psicológico poderoso aún en culturas colectivas como la China y que es un predictor del sentimiento de satisfacción y de bienestar personal.

Es necesario destacar que existen otras investigaciones (Chiu, 1993 y Bond y Cheung, 1983) que señalan que la diferencia entre culturas tiene lugar en cuanto a niveles, estudios que emplean muestras procedentes de cultura oriental (China) y las comparan con muestras occidentales (Estados Unidos). Así mismo, una investigación realizada por Brown (2008) con estudiantes universitarios norteamericanos y japoneses determinó que la creencia de autoestima no media con la relación entre cultura y autoestima personal. Este autor destaca que las diferencias pudieran ser por la denominación que recibe en la traducción japonesa, y que se entiende como los sentimientos respecto a uno mismo, por lo que la definición es diferente al término que se emplea en otros idiomas. En este contexto la autoestima no es observada como un factor consecuente o influyente en otros ámbitos como el rendimiento académico, la ansiedad, por ejemplo.

En resumen, hay autores como Branden (1995) y Schmitt y Allik (2005) que defienden la autoestima como un componente psicológico universal del ser humano. Las distintas investigaciones señalan que hay diferencias en los niveles de autoestima entre personas de distintos países, debido a la

idoneidad de imagen social, psicológica y corporal además de las distintas identidades que corresponden a cada cultura.

2.3 La autoconfianza

2.3.1 Definición

Existen múltiples definiciones sobre el término confianza en sí mismo, lo que conduce a una inexistencia de acuerdos para su definición y operacionalización (Gill, Boies, Finegan y McNally, 2005; Kramer, 1999 y Lewicki et al, 1998). Es un término ya estudiado desde la antigüedad, y en este sentido Platón destaca su importancia refiriendo que es una obligación moral de cada persona.

Al igual que hemos hecho en el constructo autoestima, a continuación haremos mención de varias definiciones sobre la autoconfianza para posteriormente elaborar la nuestra que guiará el estudio.

Ciertos autores otorgan una dimensión emocional a la autoconfianza ya que, por ejemplo, según Kramer (1999) la confianza es un estado mental con elementos cognitivos, afectivos y normativos.

Además, Morrow, Hansen y Pearson (2004) destacan el componente afectivo sobre los demás en la formación de la autoconfianza. En esta misma línea de pensamiento en donde la confianza en uno mismo es relacionada con las emociones, encontramos a Weber (2003) para quien la autoconfianza se sustenta en el amor, la esperanza y la fe. Al abogarla al amor, relaciona la confianza con los sentimientos, porque el amor implica la existencia de

vínculos afectivos y en ellos tienen lugar distintas emociones y sentimientos (alegría, tristeza, enfado, ira, exaltación... etc).

Téllez (2004) señala que la confianza en uno mismo hace referencia a la propia confianza en lo que uno es capaz de hacer y de concebir.

Así, según Reynolds y Kamphaus (1992) definen la autoconfianza como la propia capacidad para resolver problemas mostrando seguridad en la toma de decisiones y mostrando autocontrol. La autoconfianza es la condición indispensable para tener éxito en las actividades cotidianas ya que sin ella el individuo no posee la suficiente convicción de poder afrontar los diversos retos o situaciones que se van dando (Goleman, 1999).

Estanqueiro (2006) afirma que es la base de la motivación y del desarrollo de la persona y que influye en la relación con los demás. Por tanto, podemos relacionar la definición de Estanqueiro con la resolución de conflictos o la realización de conductas en las situaciones ya la motivación genera acciones.

Como podemos ver, estos autores entienden la autoconfianza como un factor psicológico que es observado mediante la realización de ciertas conductas indicativas de la creencia que tenga la persona sobre sus capacidades.

La confianza en sí mismo no es la convicción de que nunca podemos equivocarnos, sino la convicción de que somos capaces de pensar, de juzgar, de saber (y de corregir nuestros errores), de que estamos genuinamente comprometidos en percibir y respetar la realidad al máximo de nuestra fuerza volitiva” (Branden, 1997:38).

La confianza en uno mismo es la parte del individuo que evalúa la eficacia de sus capacidades cuando se enfrenta o realiza cualquier tarea o actividad (Branden, 1997).

Por las distintas definiciones dadas en los párrafos anteriores observamos que hay elementos comunes en las distintas conceptualizaciones de la autoconfianza, como es la relación con las emociones y con las conductas ejecutadas.

De forma general, nosotros concebimos la autoconfianza como la creencia que tiene la persona sobre sus capacidades y cualidades en los momentos de actuar, lo que le proporciona sentimiento de seguridad en sí mismo, de éxito y de control de las situaciones.

2.3.2 Necesidad y relevancia de la autoconfianza

La autoconfianza se apoya en el concepto que la persona tenga de sí misma. La autoconfianza influye sobre el comportamiento, ya que las conductas son guiadas por la imagen que uno tenga de sí mismo.

El hecho de que una persona tenga confianza en sí misma puede suponer una forma de respeto hacia el propio individuo, basado en el autoconocimiento y en la aceptación de capacidades y deficiencias. Este conocimiento y expresión de aptitudes y habilidades conllevan al respeto hacia sí mismo, ya que no se centra únicamente en las características negativas, sino que se hace distinguir respetando su individualidad. En este sentido, Branden (1995) indica que para la realización máxima de las capacidades es necesario admirarse y confiar en uno mismo.

La confianza en uno mismo actúa como una fuerza motivadora, ya que, según Estanqueiro (2006) cuando una persona cree que es capaz de algo, actúa de acuerdo con esta creencia. El tener una autoconfianza deficiente genera un sentimiento de fracaso e inutilidad a la persona conduciéndola a una actitud pesimista y de derrota.

La confianza en uno mismo es necesaria para el desarrollo de la autonomía personal (Kelly, 1982) ya que si uno no cree en sí mismo, probablemente va a depender de los demás y sus decisiones serán guiadas por otras personas y no por uno mismo. A medida de que la persona identifica sus potencialidades, las utiliza en los momentos en que exista la posibilidad.

En definitiva, podemos asegurar que la autoconfianza es necesaria para disponer del control de la propia vida, dirigir las conductas hacia el éxito y para la adquisición de la autonomía e independencia personal.

2.3.3 La autoconfianza y la cultura

Weber (2003) aboga por la universalidad de la confianza, motivo por el cual dice que la confianza es un sentimiento universal porque es un proceso que no únicamente tiene en cuenta a los sujetos próximos sino a toda la humanidad. Por tanto, la confianza en uno mismo es universal, lo que conduce a pensar que no hay distinción entre las personas de un país u otro en el desarrollo de su confianza.

Por el contrario, Chelminski y Coulter (2007) sugieren que existe diferencias en la autoconfianza en función del individualismo o de la colectividad que caracterizan a la sociedad.

Existen posturas diferentes, en donde se concluye que la autoconfianza es universal y no es influenciada por la cultura (Weber, 2003) o bien, la confianza en uno mismo viene determinada por la cultura en la cual el individuo se desarrolle. (Chelminsky y Coulter, 2007).

Desde la consideración de que la autoconfianza se asocia a la cultura, se piensa que las sociedades configuran los roles de cada género y estrato social, lo que configura la identidad y determina qué es lo que se espera de una persona, por ejemplo. Así podemos ver cómo un hombre puede sentirse a gusto dedicando tiempo a su cuidado personal y a adornarse más que las mujeres, hecho que sucede en la tribu de los Tchambuli (Nueva Guinea). Sin embargo, en otra sociedad el hombre que le guste cuidarse y adornarse puede ser intimidado y en consecuencia no arreglarse como le gustaría porque no dispone de una adecuada confianza en sí mismo. Este es un ejemplo de cómo la cultura determina la forma de proceder de sus individuos, y por tanto, la autoconfianza de los sujetos se forma alrededor de las normas de esa sociedad, de lo que está permitido, de lo que es aceptado, sobre sus cánones de belleza... etc.

2.4 Relaciones interpersonales: relaciones con los iguales__

En la infancia la familia es el más relevante y se puede decir que exclusivo grupo de referencia para la persona, constituyendo el espacio en donde tiene lugar las interacciones preferentes con otras personas (Moraleda, 1994). En el período de la adolescencia este escenario se amplía y se extiende a diversos grupos sociales, e inicia un declive hacia la referencia de la familia. Como se ha mencionado en el apartado anterior de relaciones con los padres, en la búsqueda de la identidad obliga evolutivamente a independizarse de las figuras parentales.

Los padres e iguales representan contextos sociales visiblemente diferenciados y las relaciones formadas con los compañeros serían de cierta forma independientes de las establecidas con los padres (Berdnt, 1979). Mientras que las relaciones con los iguales son simétricas e igualitarias, y

están marcadas por la reciprocidad y la cooperación, las relaciones entre padres e hijos se caracterizan por la autoridad, el poder y la obediencia. Sin embargo, según Laursen y Collins (1984) las relaciones entre padres e hijos implican una gran dosis de intimidad y son una mezcla de relaciones horizontales y verticales.

Los adolescentes tenderán a cambiar su principal fuente de apoyo social, que pasará de estar situada en la propia familia a desplazarse al grupo de amigos (Facio y Resett, 2007; Savin-Williams y Berndt, 1990; Degirmencioglu, Urber, Tolson y Richard, 1998). Para Palacios (2001) y Harris (1995) el grupo de iguales es más influyente que el grupo familiar.

Las relaciones con los individuos de su misma edad se van volviendo cada vez más importantes y los adolescentes emplean gran parte de su tiempo libre a compartir actividades o momentos con personas de su misma edad, con quienes se identifica y se siente cómodo. En consecuencia, Palacios (2001), Degirmencioglu, Urber, Tolson y Richard (1998) y Williams y Berndt (1990) afirman que su grupo de amigos se convertirán en la principal fuente de apoyo. Esta maduración social, en donde comienza una amistad de grupo comienza en los inicios de la adolescencia (Castillo, 2004).

Varios autores (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002; Fernández y Bravo, 2000; Larson y Richards, 1994) señalan que aunque las relaciones con los padres es importante, a medida que los adolescentes van desarrollando autonomía, pasan más tiempo con el grupo de iguales y se convierte así en el contexto de socialización con más influencia.

La explicación de que los adolescentes se relacionen o necesiten estar con las personas de su edad está, según Aguirre (1994) en que el desconcierto que supone esta etapa de la vida no puede afrontarse de forma aislada, sino que la forma de resolver esta situación es conjunta, viviendo y

experimentando en grupo. Para resolver los conflictos el adolescente necesitar vivir con gente de su misma edad, compartir experiencias, inquietudes, valores, pensamientos... etc. Cabe mencionar que si el adolescente es dependiente y no tiene autonomía, fácilmente será manipulado por sus compañeros y no ejercerá el respeto hacia sí mismo que comentamos en páginas anteriores y que pertenece a la autoconfianza.

En la adolescencia media, después del descubrimiento del yo, tiene lugar el descubrimiento del otro, un igual independiente y con realidad objetiva. Es en este momento, entre los trece y diecisiete años cuando comienza una verdadera relación, en donde están presente el “yo” y el “tú” (Castillo, 2004).

La relación con los pares posibilita el desarrollo de habilidades sociales positivas, según Monjas (2000) ya que tiene lugar la reciprocidad y al intercambio en el control de las relaciones, en donde unas veces uno es el líder y en otras, experimentando el desarrollo de estrategias de afrontación, negociación y de autocontrol.

“A mí también me cuesta hablar contigo, no me resulta nada fácil, sé que no siempre actúo bien, o que a veces te incomoda lo que te digo, pero quiero que hablemos, no quiero dejar de hablar contigo”.

(Vallet, 2006: 70)

2.5 Relaciones con los padres _____

El desarrollo humano de una persona repercute en las demás, principalmente en el seno familiar. De esta forma, la transición de una etapa a otra de uno de sus miembros implica una nueva reorganización familiar, en la

que no todos los miembros se adaptan, lo que deriva que en la literatura también se hable de etapas o ciclo vital de la familia. Por ejemplo, no es lo mismo ni existen las mismas normas cuando una pareja tiene niños pequeños que cuando los hijos están en la etapa de la adolescencia.

En la adolescencia los hijos se distancian de sus padres y progresivamente van independizándose de ellos en la búsqueda de la identidad propia y en este sentido, Moraleda (1994) señala que los adolescentes modifican sus relaciones y actitudes hacia sus padres.

Los padres ya no son los agentes sociales con los que más se relacionan, como en la anterior etapa de desarrollo, sino que ahora las relaciones sociales con personas de su misma edad se vuelven importantes. Por tanto, en esta etapa los padres deben de aprender a respetar este distanciamiento, en donde ya no será el confidente de su hijo y tendrá que aprender a aceptar que el adolescente desee pasar más tiempo con sus amigos que con ellos. Este hecho, como afirma Estévez, Jiménez y Musitu (2007), no significa que la familia pierda protagonismo, sino que desempeña una función relevante en el bienestar emocional y psicológico del hijo adolescente y los padres continúan siendo una fuente de apoyo para los adolescentes (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002). En esta transformación del niño que se convierte en adolescente los padres constituyen una figura importante en referencia a la expresión, comprensión y manejo de las emociones de sus hijos, ya que, como aseguran Mayer y Salovey (1997) las carencias de las figuras paternas influyen en la habilidad del adolescente para atender, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás. Por ejemplo, Alegre y Benson (2010) señalan que si ante una situación el individuo púber expresa emociones que el adulto califique de negativas o que ese sentimiento que expresa su hijo/a no tiene razón o es algo sin importancia, entonces el adolescente puede inhibir, ignorar o cambiar ese sentimiento por otro más aceptado pero que no es real. De esta forma, si no se estaría desarrollando la capacidad de atender,

de comprender ni de regular las propias emociones, simplemente se aprendería a ocultar lo que la persona verdaderamente cree sentir por emociones aceptadas socialmente.

Por todo lo mencionado en las líneas anteriores, Estèvez, Jiménez y Musitu (2007) afirman que la adolescencia es una etapa crítica para la familia.

Los adolescentes se encuentran en un estado de tensión constante debido a la necesidad de independizarse de sus padres y su dependencia de ellos. Y los padres suelen experimentar un conflicto similar, pues quieren que sus hijos se independicen al tiempo que desean conservarlos dependientes (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007). Así se observa que hay dos movimientos con fuerzas oponentes, en donde por un lado, hay una tendencia hacia la unidad, manteniendo los lazos afectivos y el sentimiento de pertenencia, y por otro lado, está la tendencia de los miembros hacia la autonomía y diferenciación (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007 y Minuchin y Fishman, 1983).

Se pudiera pensar que la disciplina, el castigo severo o una actitud permisiva de los padres se relacionan con la forma de regular la conducta mediante las emociones, pero Alegre y Benson (2010) indican que no es cierto este hecho. Estos autores afirman que la disposición paternal puede predisponer la capacidad de atención y claridad emocional, pero no la regulación emocional.

En la actualidad continúa teniendo vigencia entre la población general que se estereotipa a los adolescentes como indisciplinados, conflictivos y enfrentados a los valores de los adultos (Casco y Oliva, 2005, Riera, 2004 y Buchanan y Holmbeck, 1998). Pero también es necesario remarcar que la idea de que en la adolescencia se produce una ruptura en la relación de los padres con los hijos está siendo substituida por una idea de que a pesar de los

conflictos, existe un fuerte vínculo entre padres e hijos (Oliva, Parra y Sánchez, 2002).

Generalmente los conflictos con los padres están relacionados con temas de la vida cotidiana, como las labores domésticas, los estudios, los horarios, las amistades, los permisos de las salidas, etc. Los adolescentes exigen nuevas demandas, que muchas veces los padres las consideran como actos que rompen con las normas y orden establecidos.

Así, según Estévez, Jiménez y Musitu (2007) y Sanese (2006) surge la necesidad de una flexibilización de las fronteras familiares que permitan aceptar la independencia del adolescente, tanto dentro del seno familiar como fuera de él.

Los conflictos con los padres tienen su origen en la libertad y autonomía que desea el adolescente para tomar sus propias decisiones. Olivera (2006) indica que la mayor parte de los estudios realizados señalan que a pesar de la existencia de algunas turbulencias en las relaciones entre padres e hijos, en la mayoría de familias estas relaciones continúan siendo afectuosas y estrechas. Únicamente en un mínimo porcentaje de casos, los conflictos alcanzan una gran intensidad.

La relación con los padres se vuelve problemática en el momento en que el adolescente percibe que su libertad es cortada por las figuras paternas, en otras palabras, cuando existen diferencias en las percepciones e interpretaciones sobre la adquisición de la autonomía.

La existencia de un conflicto no es algo disfuncional (Minuchin y Fishman, 1983) sino que será funcional o disfuncional en función de cómo se procede con él. Si el conflicto se ve como un problema, se tenderá a evitar, solucionarse de forma rápida o bien, a solucionarse de forma autoritaria. Las consecuencias de estas clases de resoluciones es que se bloquea el desarrollo de la autonomía, no se facilitan espacios para el aprendizaje de

soluciones de conflictos, no se permite expresarse (tanto argumentos teóricos, de posición o emocionales) y conducen a un mal comportamiento, por ejemplo. Por el contrario, todo conflicto debería verse como un proceso que permita aclarar acontecimientos y mejorar las relaciones. En un diálogo constructivo se permite la expresión -de argumentos, opiniones, percepciones, sentimientos... etc- y por tanto una introspección personal y oportunidad de crecimiento y entendimiento, tanto con los otros como con el contexto ya que puede responderse preguntas como qué le gusta, qué siente, qué quiere, qué o a quién odia, qué es lo que quiere, qué desea para su vida... etc.

En resumen, los padres se encuentran con una labor difícil: irles otorgándole la independencia con responsabilidad, pero al mismo tiempo, protegiéndoles de su inmadurez.

La interacción padres-hijos adolescentes debe ajustarse a las modificaciones que se experimentan a lo largo de la adolescencia; en consecuencia, se pasará de una jerarquización más marcada, característica de la niñez, a una mayor igualdad y equilibrio que caracterizan las relaciones paterno-filiales durante la adolescencia tardía y adultez.

No obstante, es importante que los padres permitan al adolescente asumir algunos riesgos. Empezar alguna actividad nueva, enfrentar un nuevo desafío, hacer nuevos amigos, aprender alguna habilidad difícil o resistir la presión de los compañeros son retos que llevan al crecimiento, y en el que se observa la autoestima y la autoconfianza. En el apartado correspondiente a la autoestima se mencionó que las personas que tienen escasa estimación hacia ellas mismas no afrontan retos y las que no demuestran confianza en sí misma no se creen capaces de lograr lo que se propongan o salir victorioso ante una dificultad.

CAPITULO III

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL AJUSTE PSICOLÓGICO

- 3.1 AUTOESTIMA E INTELIGENCIA EMOCIONAL
- 3.2 AUTOCONFIANZA E INTELIGENCIA EMOCIONAL
- 3.3 RELACIONES CON LOS IGUALES E INTELIGENCIA EMOCIONAL
- 3.4 RELACIONES CON LOS PADRES E INTELIGENCIA EMOCIONAL

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AJUSTE PSICOLÓGICO

3.1 Autoestima e inteligencia emocional _____

En las líneas que se presentan a continuación se justifica cómo la autoestima y la inteligencia emocional están relacionadas.

En este apartado se presenta la justificación y en la parte de la tesis doctoral correspondiente al método se exhiben los resultados de investigaciones anteriores que asocian estos dos conceptos.

Indudablemente es posible afirmar que la autoestima interfiere en la inteligencia emocional porque en función de lo que uno piense de sí mismo ejercerá sus conductas. De este modo, estamos en la posición de evidenciar que tanto la autoestima como la autoconfianza son estructuras mentales constituidas por creencias, actitudes y valores que provienen de experiencias – exitosas o fracasadas- y de las respuestas del ambiente social. Este hecho a lo largo del tiempo va determinando la imagen de uno mismo y en consecuencia se va configurando una estructura estable de esta imagen personal que es crucial y la responsable de las propias conductas.

El adolescente que tiene una identidad pobre y una baja autoestima presenta una imagen falsa con la que se presenta a los demás como una forma de compensación para superar su poca valía (Naranjo, 2007).

En páginas precedentes se ha comentado que la inteligencia emocional se caracteriza por atender, comprender y regular las propias emociones, que una

persona con alta IE tiene motivación, es optimista y busca soluciones a los conflictos –lo que le convierte en una persona eficaz- y no se rinde fácilmente. Estas mismas características son observadas por Izquierdo (2008) y por Polaino (2004) en la autoestima, ya que este autor comprobó que el sentirse eficaz se vincula a la autoestima y es más poderoso que el trastorno depresivo, demostrando que el sentimiento de ineficacia que percibe la persona sobre sí misma influye en el hecho de que una persona se rinda o no, al igual que la inteligencia emocional. Determinando así que la autoestima también es importante para solucionar los propios problemas y los ajenos.

Una evaluación positiva de uno mismo es una buena predicción de una óptima adaptación social (Laure, Binsinger, Ambard y Eriser, 2004 y Coleman y Hendry, 2003), por lo que le convierte en una herramienta, y esta adaptación también depende de la forma de manejar las propias emociones y de detectar la situación emocional de los otros, además de percibir y comprender las propias emociones para actuar en consecuencia. Por otro lado, otra característica que une a la autoestima y a la inteligencia emocional es que de ambas se dice que hacen competente a la persona y que proporcionan eficacia, pero además según Polaino (2004) la autoestima capacita de poder o competencia.

Uno de los resultados observables de la inteligencia emocional en el comportamiento es la dimensión de habilidad social, en donde también interfiere la autoestima, ya que diversos autores (Góngora y Casullo, 2009, Coleman y Hendry, 2003; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Clemes y Bean, 1996) señalan que los sujetos con buena autoestima poseen buenas relaciones con los demás y los que presentan bajos niveles en esta dimensión se caracterizan por ser más agresivos y reservados. Así mismo, cabe señalar que Clemes y Bean (1996) señalan que una de las cuatro condiciones que

ellos establecen como determinantes en la formación de la autoestima es la vinculación, que se caracteriza principalmente por formar parte de algo, relacionarse con los otros, identificarse con grupos concretos y pertenecer a alguien. Por tanto, en este punto es posible destacar la relación existente entre la inteligencia emocional y la autoestima, ya que ambos parámetros psicológicos pueden ser observados y repercuten en las relaciones sociales.

Jiménez, Musitu y Murgui (2008) Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera (2006) y Cledes y Bean (1996) señalan que el sujeto con elevada autoestima muestra amplitud de sentimientos y emociones, y una persona con inteligencia emocional se caracteriza por expresar sus emociones, lo que corresponde al componente de reparación emocional.

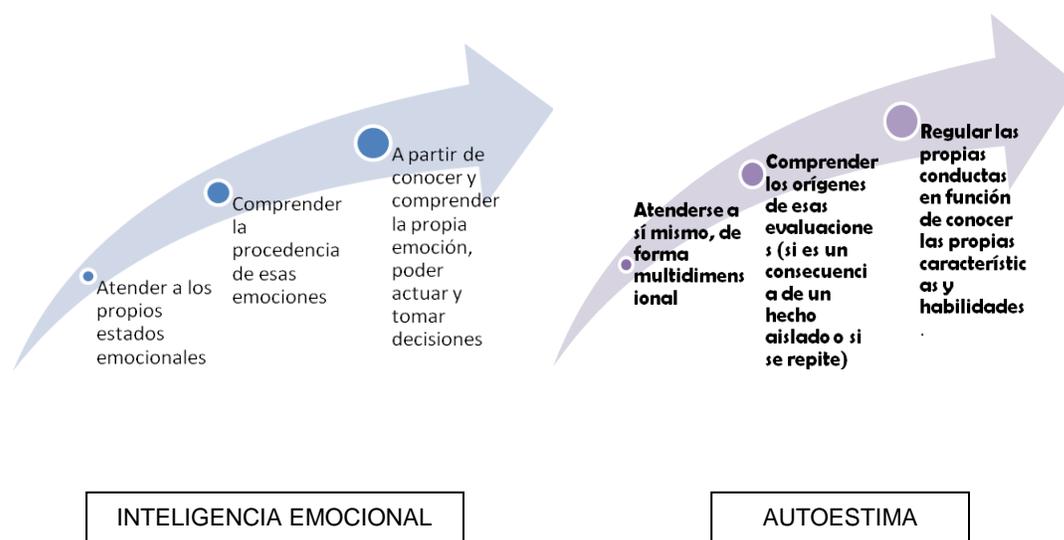
Otro hecho fundamental es que tanto la autoestima como la inteligencia emocional requieren de una introspección personal, de una atención y comprensión de uno mismo. Branden (1991: 62) señala que la autoestima implica aceptarse a uno mismo, por lo que *“aceptarnos a nosotros mismos es aceptar el hecho de que lo que pensamos, sentimos y hacemos son expresiones de sí mismo en el momento en el que ocurren”*. Véase que Branden habla sobre la necesidad de aceptar, es decir, de percibir y comprender lo que se piensa y hace en el momento, cualidades que también corresponden a la inteligencia emocional.

Polaino (2004) argumenta también que en la autoestima se dan dos procesos: la percepción y de pensamiento reflexivo. En cuanto a la autoestima Branden (1991, 1995 y 1997) y Polaino (2004) señalan que el grado de autoestima de la persona depende del nivel de autoconocimiento que tenga de ella misma, porque todos tenemos cualidades pero hay que saber estimarlas. Para llegar a conocer hay que emplear dos acciones que caracterizan la IEP, que son la atención y la comprensión, que en el caso de la autoestima sería la atención y comprensión hacia uno mismo, hacia lo que la persona es y hace, y

en función de conocer estos aspectos el individuo actúa en consecuencia (aspecto que correspondería a la reparación o regulación). Además, la percepción inmediata de la autoestima hace referencia a los cambios que se producen en el organismo cuando se experimenta una emoción que puede provenir de uno mismo o de otra persona. Es decir, el sujeto debería de estar atento a la percepción de sus emociones y de las emociones que abundan en el contexto o situación en la cual se desenvuelve. El segundo componente del cual depende la autoestima, según Polaino, es el pensamiento reflexivo que es controlable porque interviene la cognición. Y estos dos componentes son los que intervienen en el autocontrol.

A continuación se presenta una figura en el que se expresa la introspección personal que se realiza en el autoconocimiento de la autoestima y de la inteligencia emocional.

Figura 10: Comparación de la introspección personal realizada en la autoestima y en la inteligencia emocional.



Ya se ha visto que la autoestima responde a una combinación cognitiva-afectiva al igual que la inteligencia emocional (Salovey y Grewal, 2005), debido a que concierne el concepto que se tiene de uno mismo y el amor propio, además de poseer elementos emotivos y cognitivos. El propio concepto resulta básico porque suscita respeto y afecto o amor propio y alcanza la conciencia que se posee de uno mismo, los rasgos de la identidad, y características más representativas de la forma de ser. Para estimar algo o a alguien previamente se ha de conocer, y este proceso comprende proporcionar atención y entender lo que es valorado o a quien se valora. La atención y la comprensión no son actos exclusivos de la cognición, sino que también interviene las emociones, por tanto, estamos hablando de atención y comprensión emocional de uno mismo.

3.2 Autoconfianza e inteligencia emocional _____

El conocer y comprender los propios estados de ánimo facilita la autoevaluación de fortalezas y debilidades, y este hecho conlleva a ejercer acciones que generan sentimientos de autoconfianza (Licea, 2002) y así se dispone de la sensación de tener el poder para controlar el propio cuerpo y la propia conducta.

Por otro lado, Goleman señala que existen 5 habilidades prácticas de la IE y una de ellas es la autoconciencia y la autoconfianza es una subhabilidad de la primera, definiéndola como un fuerte sentido del propio valor y capacidad.

Por tanto, la autoconfianza es una herramienta de la inteligencia emocional porque la primera supone un autoconocimiento de las capacidades, y la segunda, el conocimiento de sí mismo en cuanto a emociones y sentimientos.

3.3 Relaciones con los iguales e inteligencia emocional _____

Según Oliva, Parra y Sánchez-Queija (2002) las relaciones con los iguales que se caracterizan por vivenciar el sentido de pertenencia ejercen una influencia positiva sobre el ajuste emocional en los adolescentes pero no es a partir de la adolescencia tardía y principios de la etapa adulta cuando la influencia sucede sobre la dimensión conductual.

Así, las óptimas relaciones con los compañeros se han asociado a una alta autoestima (Robinson, 1995) y a un menor riesgo de padecer problemas emocionales y de conducta (Facio y Ressel, 2007; Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga y Liu, 1994; Garneski y Dickstra, 1996; Coiee y Dodge, 1997).

Experimentar una adolescencia individualista y caracterizada por la constante competitividad en donde se busca ser mejor que otros y sobresalir conduce al desarrollo probable de estrés emocional (Aguirre, 1994). Pero además, la sociedad actual no es individualista, sino que se caracteriza por desarrollar el trabajo en equipo o colaborativo en diversos ámbitos de la vida, por lo que si la persona vive en un mundo individualista difícilmente desarrollará habilidades sociales para ser emocionalmente competente en las relaciones con los demás, y consecuentemente no tendrá tanto autocontrol de sí mismo como control en los demás cuando se encuentre en situaciones de interacción social.

3.4 Relaciones con los padres e inteligencia emocional _____

En el capítulo correspondiente a la inteligencia emocional se mencionó que uno de los principales agentes socializadores y que son modelo de

atención, comprensión y expresión y regulación de las emociones, son los padres.

Se considera que los diferentes estilos parentales tienen respuestas diferentes en los hijos, y que por tanto va desarrollándose un individuo con ciertas características, que probablemente, con otro estilo parental, pudieran ser diferentes. Por ejemplo, un niño que ve a su hermano mayor triste, llorando, se acerca y le pregunta qué le sucede. El niño reconoce que su hermano está triste, pero su atención y percepción emocional del otro es desvalidada cuando el hermano le dice que no le pasa nada, y el padre le dice que no moleste a su hermano mayor, que está bien y que no tiene nada. En este ejemplo, es posible ver como si este suceso es repetitivo, el individuo puede reprimir sentimientos y percepciones, ya que lo que él dice o hace nunca es validado por sus figuras significativas. De esta forma, aprenderá a reprimir sentimientos y percepciones.

No es nuestro objeto de estudio los estilos parentales, pero consideramos necesario nombrarlo porque el comportamiento y los límites de los padres se ven organizados y reflejados en los distintos estilos y éstos influyen tanto en la inteligencia emocional como en la autoestima y en la autoconfianza de los adolescentes.

A continuación se expone un cuadro presentado por Estévez, Jiménez y Musitu (2007) sobre los estilos parentales y sus consecuencias en el ajuste psicológico.

Figura 11: Consecuencia de los estilos parentales en el ajuste de los hijos

ESTILO PARENTAL	CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS	CONSECUENCIAS CONDUCTUALES
Estilo autoritario	-Baja autoestima -Baja internalización de las normas sociales	-Bajas competencias interpersonales -Estrategias inadecuadas de resolución de conflictos. -Problemas de conducta (comportamientos delictivos) -Peores resultados académicos -Problemas de integración escolar.
Estilo autorizativo	-Elevada competencia y madurez psicológica -Elevada autoestima -Elevada capacidad empática Elevado bienestar emocional.	-Elevada competencia y madurez interpersonal. -Éxito académico. -Conducta altruista.
Estilo negligente	-Baja autoestima -Falta de empatía - Ansiedad -Depresión	-Muy bajas competencias interpersonales. -Elevados problemas de conducta (comportamiento antisocial, delincuencia). -Agresividad.
Estilo indulgente	-Competencia psicológica -Elevada autoestima -Baja interiorización de normas sociales. -Baja tolerancia a la frustración.	-Elevada competencia interpersonal. -Problemas de control de impulsos -Dificultades escolares -Consumo de drogas.

Figura extraído de: Estévez, Jiménez y Musitu (2007:29)

En el cuadro se observa que los distintos estilos parentales pueden generar un mejor o peor desempeño en la habilidad social o competencia interpersonal, y en esta competencia se encuentra también la capacidad de atender las propias emociones y las de los demás, así como su comprensión y la regulación de las conductas en función de los sentimientos. Sabemos que los padres son un modelo de aprendizaje, por lo que si los padres no acostumbran a aceptar y reconocer que están enojados y por eso gritan o lanzan algo al suelo, por ejemplo, el hijo aprenderá a actuar de la misma

forma. Pero si, los padres o alguno de ellos no reconoce los sentimientos del adolescente, por ejemplo cuando al hijo lo deja la pareja o descubre que le han sido infiel, y el padre o la madre le dice que no se preocupe, que no tiene que llorar, que ya va a encontrar a otra persona.. etc, estos comentarios no aceptan como válido el sentimiento que tiene el adolescente en una situación dada. De esta forma no se reconoce al adolescente y además de no aceptarlo y de generar baja autoestima, está ocasionando que se vaya reprimiendo la expresión de las emociones.

Aquí se observa desde la teoría del aprendizaje social como la familia es una escuela de relaciones, en la cual los miembros de más edad modelan las conductas de los más jóvenes, algunas veces reforzándolas y a su vez ellos mismos son influenciados y reforzados por las de los individuos más jóvenes.

Diversas investigaciones (Facio y Resett, 2007; Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Laible, Carlo y Raffaelli, 2000; Lafuente, Cantero y Melero 1999; Martínez y Fuertes, 1999; Conger, Conger y Scaramella, 1997; Barber y Lyons, 1994 y Darling y Steinberg, 1993) afirman que las buenas relaciones familiares, caracterizadas por afecto y comunicación con los hijos y con la supervisión y el favorecimiento de la individualidad tienen unos resultados muy positivos sobre el desarrollo y el ajuste del adolescente. Al contrario, Gracia, Lila y Musitu (2005) indican que los adolescentes que son rechazados tienden a comportarse con expresiones hostiles y agresivas y manifiestan tener poca confianza en sí mismo, en sus sentimientos, en sus capacidades y cualidades (autoestima baja).

En consecuencia, el apoyo parental durante la adolescencia produce una autoestima más alta, mayor satisfacción vital, menor malestar psicológico, un mejor ajuste escolar y mayor estabilidad en las relaciones.

Los adolescentes cuyos padres son más afectivos tienden a ser más independientes, sociales, cooperativos y muestran una mayor confianza en sí mismo (Gracia, Lila y Musitu, 2005).

Oliva, Parra y Sánchez-Queija (2002) realizaron una investigación en donde observaron que el apoyo parental facilita el ajuste emocional – autoestima y satisfacción vital- y conductual de los adolescentes en la etapa temprana y media de este ciclo vital. Por tanto, las relaciones padres-adolescente influyen sobre el desarrollo de la autoestima y de la satisfacción hacia la vida.

CAPITULO IV

LA ADOLESCENCIA

4.1 CONCEPTO DE ADOLESCENCIA

4.2 CARACTERÍSTICAS DEL ADOLESCENTE

*Los padres con hijos adolescentes no podemos
olvidar que nuestros hijos, aunque no nos lo digan:
nos piden que los ayudemos a mejorar como personas.*

(Castillo, 2004 :16)

4. LA ADOLESCENCIA

4.1 Concepto de adolescencia

La etimología de la palabra adolescencia “*adolecere*” -crecer o madurar expresa la principal característica de esta etapa del ciclo vital.

La adolescencia es un período de transición entre la niñez y la etapa adulta en donde no únicamente se da un cambio biológico, sino que la transformación surge a nivel social, emocional y cognitivo.

Es un período relevante para el desarrollo psicológico; es un recorrido en el cual la actividad psicológica supone una labor de procesamiento que requiere un nuevo aprendizaje. Se producen cambios muy significativos en las pautas de significado de sí mismo y del mundo; por lo que se necesita que no se pierda en la fantasía e imaginación y que establezca contacto con las propias posibilidades reales (Muñoz y Morales, 2008). A su vez, Abadi (1996), el adolescente está en una etapa de riesgo que es ocasionado por la separación e individuación respecto a los padres con el fin de obtener una identidad y un proyecto de vida independiente.

Habitualmente se ha considerado la adolescencia como un tiempo turbulento y de tensión (*storm/ stress*) centrada en cambios biológicos (Freud, 1958; Hall, 1904), de crisis de identidad (Erikson, 1959) y, podemos añadir, de nuevos descubrimientos, que se caracterizaba por trastornos emocionales, de alienación psicológica y de enfrentamiento o conflicto con las figuras paternas (Calzada, Altamirano y Ruíz, 2001). Hall, uno de los primeros

psicólogos en utilizar el método científico en psicología, ya establecía que la adolescencia es un período de estrés emocional producido por los cambios psicológicos importantes y rápidos.

La literatura habla de la adolescencia como un período de crisis, pero según Levinson (1990) el término de crisis debe emplearse únicamente para referirse a situaciones muy dolorosas. Hay otras definiciones sobre la adolescencia que utilizan el vocablo de crisis, refiriéndose a un estado momentáneo de desorganización en donde la persona suele afrontar inadecuadamente situaciones problemáticas (Slaikeu, 1988).

Kimmel y Weiner (1998) la definen como un *periodo de transiciones* que comprende desde el final de la infancia (marcado por los cambios físicos) hasta el comienzo de la edad adulta (identificado por la capacidad para hacer frente a nuevos roles sociales).

Bajo este mismo planteamiento se encuentra Fierro (1986) quién indica que además de ser una etapa de transición, comienza en cambios físicos que indican el inicio de la pubertad, pero que es difícil determinar cuando acaba esta etapa.

Es en este sentido, en el que, por ejemplo, Nicolson y Ayers (2002) afirman que la adolescencia suele comenzar entre los 10 y 13 años y finaliza entre los 18 y 22 años. Por otra parte, Aguirre (1994) prolonga hasta los 29 años la adolescencia, situando su comienzo a la edad de 11 años.

Las diferencias observadas en las edades de inicio y conclusión de la adolescencia podría entenderse como un fenómeno social y no tanto cognitivo y físico, si se parte de la premisa de ciertas definiciones que conciben a la adolescencia como un periodo de inadaptación. En este sentido Alves (1998) afirma que la adolescencia es el producto de las interacciones sociales dadas y de cómo se organiza el sistema social.

De esta forma la adolescencia será lo que la sociedad necesite que sea, y como señala Perinat (2003) la evolución económica es el mecanismo

productor del estatus adolescente. Por ejemplo, en épocas pasadas el inicio en el mundo laboral, el matrimonio o el vivir independientemente, por ejemplo, se llevaba a cabo a edades más tempranas, pero cada vez los jóvenes se van independizando y dejan el hogar familiar a una edad más tardía, forman parte del mercado laboral con una especialización, lo que requiere de más años de educación y formación, y en consecuencia los años de escolaridad obligatoria aumentan. Por ejemplo, en el contexto español, hace alrededor de dos décadas la enseñanza obligatoria se extendió de los doce a los dieciséis años.

En las diferentes edades que comprende la adolescencia se dan cambios propios de determinadas etapas, de tal forma que cada período de edad posee unas cualidades determinadas.

La adolescencia es una realidad ilimitada gracias a las diferencias individuales originadas por la edad, el sexo, el tipo de carácter, la personalidad, los contextos de aprendizaje, el ambiente familiar y social en que viven, etc. No obstante, se han establecido algunas características comunes en las distintas etapas de la adolescencia.

En el estudio de la adolescencia los diversos autores la dividen en etapas. Esta clasificación corresponde a un hecho razonable: no es lo mismo un adolescente de doce o trece años que un adolescente de diecinueve; sus características y necesidades son bien distintas. Teniendo en cuenta este dato sería una equivocación referirse a adolescencia de forma general, sin mencionar las distintas etapas, que tienen un valor temporal aproximativo.

A modo de resumen se expone un cuadro comparativo en donde diversos autores señalan las etapas de la adolescencia.

Figura 12: Algunas etapas de la adolescencia en función del autor

AUTOR	ETAPA	EDAD
Gallego (2007)	◆ <i>Adolescencia inicial</i>	11-13 años
	◆ <i>Adolescencia media</i>	14-16 años
	◆ <i>Adolescencia tardía</i>	17-19 años
Castillo (2004)	◆ <i>Pubertad o adolescencia inicial:</i>	11-13 años en chicas 12-14 años en chicos
	◆ <i>Adolescencia media:</i>	13-16 años en chicas 14-17 años en chicos
	◆ <i>Adolescencia superior:</i>	17-20 años en chicas 17-21 años en chicos
Steinberg (1999)	◆ <i>Adolescencia temprana</i>	11-14 años
	◆ <i>Adolescencia media</i>	15-17 años
	◆ <i>Adolescencia tardía</i>	18-21 años
Aguirre (1994)	◆ <i>Pubertad o preadolescencia</i>	11-12 años
	◆ <i>Protoadolescencia grupal</i>	12-13 años: Homosexualidad individual
		13-14 años: Homosexualidad grupal
		14-15 años: Heterosexualidad colectiva
	◆ <i>Mesoadolescencia o adolescencia nuclear</i>	16-22 años
	◆ <i>Postadolescencia</i>	23-29 años
◆ <i>Tardoadolescencia</i>	30-35 años	
OMS	◆ <i>Adolescencia temprana</i>	12-14 años (a partir de los 11 adolescencias)
	◆ <i>Adolescencia tardía</i>	15-19 años

Como se distingue en la figura 12 la adolescencia oscila entre los 11 y los 35 años, en función de la perspectiva ideológica en que nos posicionemos. Aguirre extiende la adolescencia hasta los 35 años por los cambios sociales que se están dando en este grupo de población, ya que se observa que las personas se casan o viven en pareja o se independizan de sus padres a edades más tardías que antes, alrededor de los 30- 40 años (Alberdi, 1999). Otro factor a considerar es que la esperanza de vida va en aumento, por lo que la vida se alarga y en consecuencia sus etapas.

Desde la perspectiva actual podemos considerar la adolescencia como una etapa adaptativa de evolución en la que hay una acomodación del desarrollo, estabilidad emocional y un nuevo equilibrio frente al desequilibrio de los momentos.

4.2 Características del adolescente _____

En cuanto a las características de los adolescentes, no es nuestra pretensión extenderlos, así que se presentará a forma de resumen, las características de los adolescentes siguiendo las etapas de autores más clásicos y que coinciden con los años establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Gallego (2007) presenta las características de los adolescentes en las 3 etapas de la adolescencia: 11-13 años, 14-16 años y 17-19 años (ver figura 13).

Figura 13: Características de la adolescencia por periodos (Gallego, 2007:4-5)

PERIODO	CARACTERÍSTICAS
<p>11 a 13 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Transformaciones físicas como inicio de la pubertad: aumento de talla y ensanchamiento ◆ Aparición del vello ◆ Primera menstruación ◆ Marcadas diferencias interindividuales ◆ Época de tensión: tics, manías, etc (atención a un posible crecimiento de la ansiedad). ◆ Disminución de la capacidad intelectual: aparición de inteligencia práctica ◆ Altibajos en el rendimiento académico ◆ Independencia de criterio. Juicio propio y espíritu crítico ◆ Desobediente ◆ Exagerado amor propio ◆ Gran susceptibilidad ◆ Avidez de experiencias, afán de aventuras ◆ Curiosidad
<p>14 a 16 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desarmonía física: cambio de voz, vello, crecimiento, aumento de la talla ◆ Aumento de los órganos genitales del varón ◆ Aparición de la primera polución ◆ Impulso sexual acentuado ◆ Introversión ◆ Descubrimiento del yo ◆ Se siente incomprendido y centro de todo ◆ Se somete a la autoridad cuando la reconoce interiormente ◆ Busca modelos de conducta con los que identificarse ◆ Propensión al ligue y al enamoramiento
<p>17 a 19 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Físico más armónico ◆ Mejora en el rendimiento escolar ◆ Mejora en la capacidad de concentración ◆ Interés por un ideal de vida ◆ Preocupación por el porvenir ◆ Preocupaciones políticas ◆ Aparición del noviazgo

De forma general, sin diferenciación de etapas, Fierro (1986) indica que la adolescencia tiene una serie de características propias que son las que se presentan a continuación:

- Es una situación de consolidación de competencias específicas.

- Se produce una interiorización de patrones culturales pertenecientes a valores y habilidades específicas, como por ejemplo, las sociales.
- Hay un desequilibrio entre la independencia deseada y la permitida por los adultos.
- Existen contradicciones entre lo que pide la familia, la escuela y lo que el adolescente desea o espera; siendo estas contradicciones las causantes de tensiones, conflictos, crisis... etc.
- Es un momento de adaptación al posicionamiento social que ocupa y en consecuencia puede experimentar estrés, inestabilidad emocional, irritabilidad, cambio de humor, inadaptación social que conduzcan a problemas de convivencia.

Como se ha podido observar de las características expuestas por los dos autores, la adolescencia es una época de la vida en la cual la persona entra en una situación de choque con los valores de la niñez y con los del mundo adulto y desconcertado consigo mismo porque ha de adaptarse a una forma de ser, a una personalidad que recién la está descubriendo al tomar más protagonismo en su vida (Gallego, 2007). Esta situación influye sobre todos sus pensamientos y comportamientos.

Además, el adolescente intenta formar su propia identidad y autonomía, lo que puede dirigir hacia desacuerdos con sus progenitores, tutores o docentes. En esta búsqueda de identidad y autonomía puede haber conductas antisociales que son relativamente frecuentes (Nicolson y Ayers, 2002).

En definitiva, la adolescencia está determinada por la realización de un conjunto de tareas evolutivas cuya forma de resolverlas garantiza el éxito en el futuro, como por ejemplo, facilita relaciones maduras, autoimagen positiva, mayor grado de autonomía personal... etc.

CAPITULO V

LA CULTURA

5.1 DEFINICIÓN DE CULTURA

5.2 CONSIDERACIONES PREVIAS: COMPARANDO CIUDADES

5.3 CULTURA DE BARCELONA

5.4 CULTURA DE MEXICALI

5. CULTURA

En este capítulo se llevará a cabo un acercamiento a la descripción de la cultura de Barcelona y de Mexicali. Toda sociedad tiene sus propios estilos y formas de vida, sus propias costumbres, normas sociales, conductas y valores. Por este motivo es interesante observar las posibles diferencias en variables psicológicas.

5.1 Definición de cultura

El concepto de cultura, al igual que otros temas claves de la presente investigación –autoestima, inteligencia emocional, por ejemplo- es un término polivalente y que tiene múltiples acepciones. A continuación veremos algunos ejemplos.

Tylor (1871, citado por Cassigoli, 2005:82) proporciona una de las primeras definiciones de la cultura, definiéndola de la siguiente forma:

“La cultura o civilización tomada en su sentido etnográfico amplio, es ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.”

Juliano (1992) define la cultura como el sistema social interrelacionado de creencias, valores, estructuras socioeconómicas, políticas y de personalidad.

Una definición más sencilla es la que proporciona Vázquez-Montalbán (1988, citado por Fernández-Poncela, 2000), que entiende por cultura todo lo que la gente realiza para vivir y relacionarse.

A partir de las definiciones presentadas podemos concluir que la cultura es un hecho dinámico porque las normas, las costumbres y los estilos de vida van evolucionando con las demandas sociales. Por tanto, la cultura es un proceso dinámico que constituye el grupo de características basadas en creencias, normas, conductas y estilo de vida que definen y distinguen a un grupo de otro.

5.2 Consideraciones previas: comparando ciudades _____

Los sujetos de esta investigación pertenecen a la cultura occidental, pero dentro de estas tradiciones y costumbres que unen, se encuentran también diferencias, hechos distintivos que a la vez se encuentran dentro de un mismo país, como lo podemos ver en España. Cataluña tiene unas tradiciones, como por ejemplo, los “Castellers” y la Segunda Pascua, que no se celebran en otras regiones de España. Lo mismo sucede en Mexicali, en donde la comida más tradicional del lugar es la comida china, que dista bastante de cualquier platillo típico mexicano.

Por lo anterior queda establecido que cada provincia posee una identidad propia.

La identidad significa unidad en la diversidad (Eliot, 2003). Todo ser humano es único e irrepetible, pero hay factores como lazos sanguíneos, ideología religiosa o política, grupo social de pertenencia.. etc y la cultura del país en el que se vive que unen unas personas con otras. Y este lazo forma la identidad nacional.

La cultura catalana y la cultura bajacaliforniana representan una unidad cultural de una cultura más amplia. Como señala Turner (2005) hay una forma de ser parecido y otra diferente, dentro de una unidad en la diversidad.

Tanto Barcelona como Mexicali son dos *universitas*, es decir, son unidades hechas de diversidad y de diversificación. Esta afirmación es posible debido a la característica de multiculturalidad que destacan en estas dos provincias de países distintos.

La realidad barcelonesa muestra un alto grado de inmigración, por tanto, en las instituciones educativas coinciden personas de distintos países, principalmente personas procedentes de oriente (árabes, chinos, indios... entre otros) y de occidente (principalmente latinoamericanos). A la vez la realidad mexicalense se caracteriza por tener inmigración de personas procedentes del interior del país (sinaloenses, oaxaqueños, mexicanos del distrito federal... entre otros), que aunque sean mexicanos, sus costumbres, forma de vida y creencias son muy distintas a las que caracterizan a la más americanizada ciudad fronteriza de Mexicali. Como resultado, observamos que Mexicali y Barcelona son dos ciudades multiculturales, en el sentido más amplio de la palabra.

5.3 Cultura de Barcelona

Cataluña es una de las Comunidad Autónomad de España y se la considerada como una de las comunidades más importantes y con mayor poder adquisitivo.

La historia de la ciudad se remonta desde hace 4000 años y a lo largo de estos años sus habitantes han ido teniendo diferentes procedencias, como los visigodos, musulmanes y carolingios, entre otros.

La capital es Barcelona y en ella habitan alrededor de 5 millones de habitantes.

Barcelona se caracteriza por un catalanismo, el cual es un pensamiento político que tiene la finalidad de preservar y promover los valores propios y

distintivos de la personalidad de Cataluña: sus tradiciones, su cultura, la lengua catalana, así como la preservación de sus derechos históricos.

En referencia a la religión, los catalanes y principalmente los Barceloneses son principalmente católicos existiendo también ateos, sin embargo, el ser una ciudad pluricultural conlleva a que se profesen diversas religiones, como la musulmana, judía... etc.

Debido a su auge industrial y a la posición geográfica Barcelona es una ciudad muy prolifera en la dimensión social. Esta característica intervino para que sea un atractivo para los migrantes tanto de otras comunidades y del extranjero.

Cataluña y sobre todo Barcelona han hecho muchos aportes en el ámbito cultura como lo son el arte y la arquitectura, sobre la cual destaca a nivel internacional. Esto hace que existan un gran número de actos y actividades culturales destinados a público de distintos intereses y edades.

En cuanto a la familia, Según datos del Instituto Nacional de Estadística, el prototipo de la familia española tiene pocos hijos. España es el país del mundo con la tasa de natalidad más bajo, 1,2 hijos por mujer. En la actualidad, la tercera parte de las familias españolas tiene dos hijos.

Los hijos se independizan de la familia tarde, alrededor de los 30 años, aunque cada vez se está alargando este periodo de edad y la razón está en causas económicas.

5.4 Cultura de Mexicali

Como ya se anunció en la introducción del capítulo de cultura, Trujillo (2002) afirma que gran número de bajacalifornianos provienen del sur de

México, con lo que su cultura es más del altiplano mexicano que del desierto *cachanilla* (así denominan a Mexicali y a sus habitantes). Este autor señala que Mexicali, como ciudad fronteriza, se caracteriza por la ausencia de valores propiamente mexicanos

La cultura fronteriza viene a ser un modo de vida a la par de la cultura de cada país. Mexicali es una ciudad que por colindar con Estados Unidos y este hecho ha ocasionado que en la cultura de esta parte de México se encuentras distintas formas de comunicarse, de vivir y sentir que el resto del país mexicano.

Mexicali es una ciudad joven con 100 años de antigüedad y lo cual nos lleva a no tener una cultura definida pero si a tener una bicultura (México-Americana). Esta situación ha generado que el mexicalense cambie su percepción de la cultura y desarrolle una nueva.

El mexicalense se caracteriza por ser una persona amable, con creencias religiosas muy arraigadas y valores que se están perdiendo por situaciones sociales que se originan en las fronteras. Mexicali es el estado 29 de la Federación mexicana, donde pocas misiones lograron fundarse y en consecuencia el catolicismo no tuvo mucha aceptación en los grupos nativos (Trujillo, 2002). Una realidad religiosa es que a pesar de que México se caracterice por ser una Nación católica, abunda principalmente la religión cristiana.

El hecho de que sea una ciudad donde viven personas de todos los estados de la república permite no perder las raíces, que siguen siendo de carácter religioso, patriótico y nacional, pero como lo hay una segunda cultura la americana que se centra en la lengua y las tradiciones americanas.

El idioma inglés ha venido a modificar la lengua castellana en esta zona, y a darle un sentido nuevo, en donde los individuos crecen con este bilingüismo.

Por ejemplo utilizan término como “*break*” en lugar de freno, o “*mall*” por centro comercial, “*parquearse*” en lugar de aparcar.

La familia mexicalense suele ser numerosa, y la procreación de los hijos en la mayoría de los casos se sitúa a partir de los 20 años, si no es que antes.

PARTE II:

MÉTODO Y RESULTADOS

Capítulo VI: *Planteamiento y diseño de la investigación*

Capítulo VII: *Análisis de resultados*

CAPITULO VI

PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

- 6.1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA Y FORMULACIÓN
- 6.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN
 - 6.2.1 Instrumentos de medida más empleados en las investigaciones
 - 6.2.2 Inteligencia emocional y ajuste psicológico
 - 6.2.3 Inteligencia emocional y género
 - 6.2.4 Inteligencia emocional y rendimiento académico
 - 6.2.5 La inteligencia emocional y burn out
 - 6.2.6 Inteligencia emocional y habilidades sociales
 - 6.2.7 Inteligencia emocional y conductas antisociales
 - 6.2.8 Inteligencia emocional y cultura
- 6.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
 - 6.3.1 Objetivo principal
 - 6.3.2 Objetivos específicos
- 6.4 HIPÓTESIS
 - 6.4.1 Hipótesis general
 - 6.4.2. Hipótesis específicas

6. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Planteamiento del tema y formulación _____

En los últimos años se ha visto que la inteligencia emocional es un área de la psicología que ha ido tomando relevancia en la dimensión científica y en su aplicabilidad en diversos campos profesionales así como en la cotidianidad.

La comprensión de los diferentes aspectos de la experiencia emocional y la regulación de las propias emociones, parecen contribuir a la salud física y mental de diferentes maneras (Schutte, Malou, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007; Amutio-Kareaga, 2002; Martínez-Sánchez, Páez, Pennebaker y Rime, 2001). Matthews, Zeidner y Roberts (2002) han destacado el papel de la IE en diversos trastornos mentales-. Por todo lo mencionado en líneas precedentes podemos afirmar que la inteligencia emocional repercute en diversos ámbitos del ser humano y como resultado, este constructo de inteligencia emocional es objeto de investigación por su relevancia multidimensional en el ser humano.

Todos nos emocionamos, en algún momento de nuestras vidas hemos pensado y nos cuestionamos el por qué hemos actuado de esa determinado forma, dando lugar a una incomprensión de nosotros mismos o nos quedamos asombrados de la respuesta obtenida de otra persona (un grito, un insulto, unas lágrimas que brotan de los ojos...) ante un simple comentario nuestro. De acuerdo con Ekman (2003) las emociones determinan la calidad de vida e incluso controlan el deseo de seguir viviendo. Aceptamos que las emociones están presentes en cada uno de nuestros pasos, en cada una de nuestras decisiones, y que pueden ser conscientes o inconscientes, es decir, podemos

saber cómo nos sentimos o podemos ignorarlo o no reconocerlo. Pero las emociones están ahí, aunque queramos darle más importancia al pensamiento racional o intelecto.

Durante muchos años se pensó que la inteligencia cognitiva, medida por el cociente intelectual (CI), era un factor predictor y fiable de la eficacia personal y social del individuo. Desde este punto de vista, en donde lo importante es lo cognitivo, se creía que las personas con altas puntuaciones en el CI serían las que tuvieran un mejor rendimiento académico y tendrían éxito en la vida profesional. Pero en la realidad no siempre sucede esto, vemos que algunas personas brillantes académicamente no consiguen tener una pareja estable o un grupo de amigos, no tienen éxito en el trabajo, no saben asumir responsabilidades... etc.

Aproximadamente desde la última década se ha dado una gran importancia a los aspectos de la inteligencia más ligada a las emociones y los sentimientos, surgiendo así el concepto de inteligencia emocional. En estos momentos se considera que la inteligencia emocional de la persona puede constituir un mejor predictor de la eficiencia social y laboral de la persona, considerando que su conocimiento es de suma importancia en los momentos del ciclo vital del individuo en donde se manifiestan más las emociones: la adolescencia.

La adolescencia es una etapa de la vida en la que se relacionan grandes cambios cognitivos, psicosociales, físicos y emocionales. Una de las dimensiones más importantes es la emocional, ya que en este periodo los sentimientos pueden ser vividos de forma profundamente intensa.

Además de la importancia de la dimensión emocional, la adolescencia se caracteriza en algunas ocasiones, entre otras cosas, por el quebrantamiento de las normas, por rebelarse a la autoridad e identificarse con un grupo de iguales. Todos estos factores contribuirían a conformar su autonomía.

La parte del cerebro dominante en esta etapa de la vida es la constituida por las pasiones y emociones, ya que el individuo se deja llevar por

el mundo de los sentimientos. Esta evidencia nos lleva a otorgarle importancia al hecho de que el individuo sepa prestar atención a sus sentimientos e identificarlos, así como actuar en consecuencia de esos sentimientos de forma adaptativa. Estas habilidades pertenecen a lo que se denomina inteligencia emocional.

Es precisamente en este periodo cuando pueden aparecer, aunque también están presentes en otros momentos vitales, manifestaciones de no estimación hacia uno mismo -baja autoestima y escasa autoconfianza- la distancia en las relaciones con los padres y más vinculación con el grupo de iguales (relaciones interpersonales). El autoconcepto es un elemento imprescindible y decisivo para el óptimo funcionamiento social, personal y profesional (Espaola, Ruiz de Auza, Zulaika, Rodríguez-Fernández y Goñi, 2003 y Byrne, 1996) y en la construcción de este factor intervienen fenómenos relativos a las relaciones con los padres y con los demás y se manifiesta en la autoestima y en la confianza en uno mismo. Estos componentes constituyen lo que se denomina ajuste personal (González-Marqués, Fernández-Guinea, Pérez-Hernández y Santamaría, 2004 y Kamphaus y Reynolds, 1992). Así mismo, la autoestima y la autoconfianza son condicionantes de los logros sociales (Markus y Wurf, 1987) y de la satisfacción general ante la vida (Pastor, Garcia-Merita y Balaguer, 2003), y en consecuencia, como afirma Fuenmayor (1998), la autoestima y la confianza en uno mismo son indicadores de la salud mental.

Desde que surgió el concepto públicamente de inteligencia emocional se ha convertido en un tema de gran interés personal, motivo por el cuál el doctorado se convirtió en una gran oportunidad para satisfacer curiosidades intelectuales tanto en el proceder científico como del conocimiento de este contenido en particular, así como su aplicación con los pacientes y con mis estudiantes de universidad. Por este motivo, en la tesina se decidió estudiar la

inteligencia emocional con otro gran tema de actualidad social como es el caso de las conductas antisociales, decisión incrementada al observar en el estado de la cuestión que existen pocas investigaciones al respecto. De esta forma, se cumplió y estamos cumpliendo que la investigación realizada y en curso pertenezcan a ideas originales y al aumento del conocimiento científico.

En la tesis doctoral se desea seguir especializándonos en este terreno de la inteligencia emocional relacionándola con la salud psicológica del individuo. Como se comentará en el estado de la cuestión, las investigaciones al respecto se centran en relacionar la IE con síntomas depresivos y de ansiedad (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz y Cabello, 2006; Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999), emocionalidad negativa (Salguero y Iruarrizaga, 2006) y somatización (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Escasas investigaciones incluyen como ajuste psicológico el estudio de variables como relación con los padres, relaciones interpersonales, autoconfianza y autoestima. De estos componentes el más estudiado ha sido las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001 y Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000).

Aprovechando la situación de estar viviendo en la actualidad y desde el 4 de diciembre de 2005 en otra ciudad como es Mexicali (Baja California, México) se decide hacer un estudio comparativo, para conocer si existen diferencias en adolescentes de distintas ciudades y culturas. Además, una de las características de la sociedad actual es la convivencia de distintas culturas en una misma región geográfica, por lo que es imprescindible conocer las distintas expresiones emocionales en individuos de otras culturas (Anger, 2006). En este sentido, cabe matizar que vivimos en un mundo globalizado en el que hay un flujo masivo tanto de productos como de personas de un país a

otro o de una ciudad a otra. Considerando esta característica es interesante realizar estudios transculturales en donde se valoren elementos comunes, como en nuestro caso la inteligencia emocional, un término relativamente nuevo y muy potente y relevante en el desarrollo humano.

El deseo de la presente investigación es aumentar el campo de conocimiento científico con respecto a la asociación entre la inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal medido a través de las relaciones interpersonales, las relaciones con los padres, la autoconfianza y la autoestima.

Siguiendo la formulación teórica de Bisquerra y Sabariego (2004) para plantear el tema de nuestro estudio partimos de estas dos premisas claves, y que nos conducen a plantearnos un tema, que es el siguiente:

Analizar la asociación e identificar los niveles de inteligencia emocional y las dimensiones del ajuste psicológico personal de los alumnos adolescentes de la Enseñanza Obligatoria pertenecientes a diferentes culturas.

A partir de este planteamiento del tema, la formulación del problema es el siguiente:

¿Pueden estar asociados niveles de inteligencia emocional con el ajuste psicológico personal de adolescentes existiendo diferencias culturales?

6.2 Estado de la cuestión

El hecho de que el concepto de inteligencia emocional sea novedoso representa una ventaja, o posible desventaja, debido a que su cuerpo de conocimiento no es muy amplio. Por tanto, se está construyendo esta entidad científica y, desde esta perspectiva, podemos considerar que cualquier tema a investigar en relación a este concepto, teniendo una rigurosidad científica, puede valorarse como una aportación a este paradigma de estudio.

En referencia a los sujetos estudiados, la mayoría de estudios fueron realizados con muestras de estudiantes universitarios, aunque en la actualidad las líneas de investigación se orientan a trabajar con muestras de adolescentes (Fernández Berrocal, Extremera, 2004)

Por otra parte, las relaciones con los padres, las relaciones interpersonales así como la autoestima y la autoconfianza son cuatro pilares fundamentales del desarrollo psicológico del individuo y que interactúan con la inteligencia emocional. Especialmente, las relaciones interpersonales y sobretudo las relaciones con los padres son elementos indiscutibles de la formación y desarrollo de la inteligencia emocional. Sobre estos cinco constructos hay información e investigaciones, pero son escasas las que vinculan estos aspectos entre sí.

A continuación se mencionarán algunas investigaciones realizadas cuyo tema central es la inteligencia emocional con el ajuste psicológico. Se destacan los estudios empíricos relevantes para contrastar nuestras hipótesis y que, a nuestro juicio, son interesantes conocer para poder saber cuáles son las tendencias actuales y pasadas en el campo de la inteligencia emocional. Con esta finalidad, primero se explica brevemente los instrumentos más utilizados y posteriormente se han seleccionado algunas investigaciones de la

bibliografía revisada y se han dividido en las siguientes áreas: inteligencia emocional y ajuste psicológico, inteligencia emocional y género, inteligencia emocional y rendimiento académico, inteligencia emocional y burn out, inteligencia emocional y habilidades sociales y por último inteligencia emocional y conductas antisociales.

Para una mayor comprensión y visión global sobre los estudios y sus resultados se añade la figura 14 en donde se resume el estado de la cuestión sobre la inteligencia emocional.

6.2.1 Instrumentos de medida más empleados en las investigaciones

Los trabajos desarrollados en el ámbito de la inteligencia emocional se centran en un primer momento en su conceptualización, ya que hay una pluralidad de concepciones sobre este constructo y una gran diversidad de instrumentos de medida, aunque no todos ellos poseen evidencias de fiabilidad y validez. Los test con mayor fiabilidad y validez en sus escalas y con evidencias empíricas son el *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*, el *Multi-factor Intelligence Scale (MEIS)* y su versión mejorada, el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* y el *Trait Meta Mood Scale (TMMS)* (Dawda y Hart, 2000 citado por Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004^b).

El EQ-I pretende medir la capacidad de la persona para afrontar con éxito las demandas y presiones del contexto. El instrumento evalúa las cinco dimensiones que se distinguen en esta formulación teórica de inteligencia emocional: el factor intrapersonal e interpersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el humor en general.

EL MSCEIT surge en respuesta a las carencias presentadas en el MEIS, algunas de estas “dificultades” se centraban en aspectos estadísticos

(baremación, fiabilidad) y en la longitud del test (que está compuesto por 402 ítems). El MSCEIT se compone de 141 ítems referentes a problemas emocionales que hay que resolver, cuya finalidad es valorar en qué grado la persona posee las siguientes cuatro habilidades: percibir emociones de manera eficaz, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejar las emociones. Estas cuatro habilidades emocionales también son las medidas en el test MEIS.

El TMMS evalúa tres aspectos de la inteligencia emocional mediante: la capacidad de sentir y prestar atención a las emociones, la capacidad de identificar y comprender los estados emocionales y el control de las emociones negativas y mantenimiento de las emociones positivas. La versión en castellano se compone de 24 ítems y es uno de los instrumentos más utilizados en el ámbito de la investigación.

6.2.2 Inteligencia emocional y ajuste psicológico

Otro gran eje de estudio hace referencia al análisis de las causas del desajuste psicológico de los estudiantes (Latorre y Montañés, 2004)

Martín-Jorge, Harillo y Mora (2008) bajo el vocablo de ajuste psicológico investigan el bienestar psicológico, el cuál se relaciona con los niveles de inteligencia emocional. Como bienestar psicológico, estos autores, estudian la depresión, la ansiedad, los estilos rumiativos, la satisfacción vital y la percepción de felicidad. Hallaron que la inteligencia emocional percibida (IEP) correlaciona negativamente con los estados psicopatológicos, y que por el contrario, existe una relación positiva entre los niveles de IEP y la percepción de felicidad y satisfacción vital.

Un año más tarde Martín-Jorge y Mora (2009) concretan sobre la inteligencia emocional y el bienestar personal que las asociaciones entre estos dos constructos va a depender del modelo teórico del cual se aborde la inteligencia emocional y de las clases de pruebas psicométricas empleadas.

Fernández-Berrocal y Ramos (1999) observaron en adolescentes y empleando el TMMS-24 que los que presentaban síntomas depresivos tenían una capacidad inferior en claridad emocional y una menor reparación emocional frente al grupo de adolescentes sin sintomatología depresiva. En un estudio posterior elaborado por estos mismos autores volvieron a constatar que niveles altos de inteligencia emocional predecían menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001). Más recientemente, en el año 2006 Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz y Cabello (2006) utilizando el TMMS y el MSCEIT, evaluaron la inteligencia emocional con los estilos de respuesta rumiativo/distractor y los niveles de depresión en alumnos de secundaria y de universidad. Los resultados señalaron que los sujetos con depresión grave y ligera presentan menos habilidades emocionales que los que no padecen depresión. Además, observaron que el estilo de respuesta empleado es un significativo predictor de la sintomatología depresiva.

En otra investigación también se observó que los niveles de ansiedad social, depresión y los síntomas físicos se relacionan de forma inversa con la inteligencia emocional, es decir, que a más inteligencia emocional menores serán esas variables asociadas. Por ejemplo, se observó que cuanto más inteligencia emocional, medida a través del TMMS, tenga la persona menos padecimientos físicos (dolores, malestar general, entre otros) presentaba (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002 citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2003^a). Estas mismas relaciones son afirmadas por Salguero, Ruiz, Fernández-Berrocal y González-Ordi (2008) quienes especifican que los individuos que perciben que prestan mucha atención a sus emociones y se

preocupan por ellas presentan más niveles de ansiedad en situaciones de evaluación, fóbicas y de dificultades cotidianas, manifestada esta ansiedad en la esfera cognitiva, fisiológica y motriz. Además, Barraca y Fernández-Gonzalez (2006) destacan que la relación inversa más sobresaliente es entre la tendencia a la ausencia de síntomas depresivos y ansiosos y el componente de claridad emocional.

Por otro lado, Latorre y Montañés (2004) en una investigación realizada con adolescentes observaron una correlación negativa entre la ansiedad y dos de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida: la claridad y la reparación emocional y este mismo dato se verifica en el estudio de Salguero, Ruiz, Fernández-Berrocal y González-Ordi (2008). Así, se observa que a más niveles de ansiedad menor será la capacidad de identificar y comprender los propios estados emocionales, así como menor será la capacidad de controlar las emociones negativas y mantener las positivas. Otro dato a destacar en referencia a la ansiedad y depresión, es que las personas con bajo grado de depresión se caracterizan con la inteligencia emocional, y que este hecho se vincula también con una alta percepción de autoestima (Góngora y Casullo, 2009).

Otras investigación también demuestran la relación que existente entre los componentes de la IE y el nivel de ansiedad y/ o estrés, siendo que a mayor nivel de estos trastornos, menor será la capacidad de inteligencia emocional de la persona (Martín-Jorge, Harillo y Mora, 2008; Salguero, Ruiz, Fernández-Berrocal, González-Ordi, 2008; Muniz, Primi y Miguel, 2007, Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro, 2006; Barraja y Fernández- González, 2006; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, y Gómez-Benito, 2004 , entre otros)

También, los factores del TMMS fueron predictores significativos de los niveles de empatía, como se mencionó anteriormente, en donde destacó que, puntuaciones altas en claridad y reparación se relacionaron con mayor toma

de perspectiva y menores niveles de distrés personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004^a)

Así mismo, Salguero e Iruarrizaga (2006), utilizando el TMMS e investigando sobre la relación de inteligencia emocional e indicadores de emocionalidad negativa (rasgo de ansiedad, estado y rasgo de ira y el rasgo de tristeza/depresión) determinaron que hay relaciones significativas entre la atención, claridad y reparación emocional y el ajuste psicológico.

Ya hemos visto que bajo el término de ajuste psicológico se estudia la ansiedad, la depresión, pero también podemos incluir lo que se denomina ajuste personal en donde se incluyen la autoestima y la autoconfianza (Reynolds y Kamphaus, 2004). Este ajuste personal es una dimensión que se integra dentro de lo que la literatura denomina ajuste psicológico, en donde podríamos incluir la autoestima y la confianza en uno mismo, ya que son variables indicativas de salud mental.

De acuerdo con Salovey y Grewal (2005), la IE involucra una interacción entre emoción y cognición que trasciende en la optimización del funcionamiento adaptativo del ser humano.

Jiménez, Musitu y Murgui (2008) investigaron sobre los roles parentales y el consumo de sustancias teniendo como rol mediador a la autoestima y determinaron que existe una relación entre la expresión de las emociones y las distintas dimensiones de la autoestima. Hemos mencionado en la introducción que el hecho de expresar correctamente las emociones es un indicio de un funcionamiento adaptativo social del individuo, y en esta misma línea de pensamiento Laure, Binsinger, Ambard y Eriser (2004) indican que una autoestima elevada es un factor imprescindible para el óptimo funcionamiento adaptativo del ser humano.

Góngora y Casullo (2009) realizaron una investigación en donde hallaron diferencias significativas de niveles de autoestima y de inteligencia emocional en población general y clínica. Obtuvieron más alta puntuación en inteligencia emocional y simultáneamente en autoestima el grupo de adultos que no presentaban ninguna patología psicológica. Encontraron que los sujetos pertenecientes al grupo control (población normal) presentaban grados de autoestima más elevados que de expresión de emociones positivas y de satisfacción de la vida (descripción perteneciente a inteligencia emocional).

Las personas que manifiestan una más alta autoestima, en comparación a otras, presentan mayor capacidad de expresión y reparación de sus emociones. A la vez, los individuos que son capaces de atender a sus emociones adecuadamente y de conservar un estado de ánimo positivo, y que suelen expresar sus estados emocionales tienden a mostrar una mayor autoestima. (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006). En este mismo sentido, Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002) afirman que existe una relación positiva entre IE y autoestima aún cuando los individuos pertenecen a distintas culturas y a diferencia de Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera (2006) señalan que las tres dimensiones de IE se asocian con la autoestima, a diferencia de los autores españoles según los cuales únicamente claridad y reparación emocional. En un estudio reciente los investigadores Extremera, Durán y Rey (2010) hallaron una asociación inversa entre la inteligencia emocional, la autoestima y el síndrome de burn out. Determinaron que a mayor grado de autoestima y de los componentes de la IE de claridad y reparación emocional, menor será la probabilidad de que se experimente malestar docente.

En referencia a la autoconfianza, las investigaciones relaciona este constructo con diversas variables psicológicas, pero no se han hallado

investigaciones que hablen directamente sobre inteligencia emocional y autoconfianza, pero sí con aspectos propios de la IE.

Por ejemplo, se ha relacionado la confianza en sí mismo con la motivación intrínseca, en donde Contreras, González, Cecchini y Carmona (2004) encontraron una asociación positiva entre la motivación intrínseca (elemento de la IE) y la autoconfianza.

Otros estudios señalan una asociación entre el nivel de confianza en sí mismo y la seguridad (Contreras, González, Cecchini y Carmona, 2004; Carvahlo y Vasconcelos, 2000, Gil-Monte y Peiró, 1997)

6.2.3 Inteligencia emocional y género

Charbonneau y Nicol (2002) en una muestra de adolescentes y empleando el test de Schutte en la medición de la inteligencia emocional observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Detectaron que la muestra femenina tenía puntuaciones más altas de inteligencia emocional que los varones.

Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) hallaron que las mujeres poseían mayores puntuaciones en inteligencia emocional que los hombres. Llegaron a estos mismos resultados Limero et al (2004) quienes afirman que las mujeres puntúan significativamente más alto en atención y en claridad emocional, por tanto, el género femenino muestra más atención hacia sus estados emocionales y es más capaz de identificar esos sentimientos y comprenderlos. En esta misma dirección, Fulquez (2008) halló que las adolescentes obtenían puntuaciones más elevadas que los hombres en claridad emocional, sin embargo, los varones autoinformaron que presentaban niveles más altos de atención emocional y de reparación emocional que las mujeres. Esta misma

autora señala que las diferencias en las distintas dimensiones de la inteligencia emocional percibida se asocian estadísticamente al género.

Velásquez (2003) halló diferencias significativas en función del género, siendo las estudiantes de secundarias quienes presentaban un mayor dominio sobre autoconocimiento emocional, control emocional, empatía y habilidades para las relaciones sociales. Por el contrario, Marín-Sánchez, Teruel y Bueno (2006) realizaron un estudio realizado con estudiantes de Magisterio cuya finalidad fue analizar los niveles de reparación emocional y la relevancia que dan a los recursos afectivos como estrategia de afrontamiento a problemas en el contexto educativo. En esta investigación se observó que no hay diferencias significativas entre el género y la dimensión de reparación emocional empleando el TMMS.

Por el contrario, Muratta (2004, citado por Matalinares et al, 2005) en una investigación sobre los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional, utilizando la prueba de Bar-On, observó que no existen diferencias significativas de inteligencia emocional en función del género.

En esta misma línea de resultados se puede mencionar el estudio realizado por Carranque, Fernández-Berrocal, Baena, Bazán, Cárdenas, Herráiz y Valesco (2004) quienes relacionaron en una muestra de pacientes que fueron intervenidos quirúrgicamente el dolor post-operatorio y la inteligencia emocional medida a través del TMMS. Estos autores hallaron que el género no constituye un factor determinante en los niveles obtenidos en ninguna de las tres escalas de la inteligencia emocional.

Es importante destacar que algunos de estos últimos investigadores mencionados, concretamente Extremera, Fernández-Berrocal junto con Salovey en el año 2006 realizaron una investigación en donde mediante una muestra de alumnos de enseñanza media y universitaria y empleando el test MSCEIT hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres y los niveles de inteligencia emocional. Observaron que las mujeres obtienen más

alta puntuación global en inteligencia emocional que los hombres, y este hecho correlaciona positivamente, por tanto, inteligencia emocional y género se relacionan. A esta misma conclusión llegaron Mestre y Guil (2006), los cuales atribuyen esta diferencia a que las mujeres centran sus habilidades a contextos interpersonales, y en cambio los hombres a situaciones intrapersonales.

Así mismo, no está de más comentar de forma breve, porque no es el tema de nuestro estudio, que existen diferencias de la inteligencia emocional en función del género a lo largo de la vida (Reker, Schmidh y Segalowitz, 2006; Young, 2006 Harrod y Scheer, 2005 y Houtmeyers, 2002 citado por Núñez et al. 2008).

En definitiva, existe controversia en la función del género sobre la inteligencia emocional, dicha discordancia tiene su explicación en las distintos instrumentos empleados en las investigaciones e incluso la desigualdad en cuanto inteligencia emocional según el género puede deberse a las diferencias socio-culturales de las muestras empleadas (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

Destacando los resultados obtenidos en la medida de autoinforme, se afirma que las investigaciones que utilizaron como instrumento de medición el TMMS son diversas y se dirigen en dos direcciones: las que indican que no existen diferencias en función del género y las que afirman. Como hemos mencionado en líneas precedentes, el género femenino tiene más capacidad para dirigir y manejar las emociones, aunque otras investigaciones señalan que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en las escalas de atención y claridad emocional, y sin embargo, los hombres puntúan con superioridad en la dimensión de reparación emocional (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Bindu y Thomas, 2006; Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004 y Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, y Gómez-Benito, 2004).

6.2.4 Inteligencia emocional y rendimiento académico

Candela et al (2001) afirma que la inteligencia emocional en la educación es un campo muy reciente y que no se dispone de conclusiones sólidas sobre las competencias emocionales de los niños.

La inteligencia emocional, concretamente la atención a los propios estados emocionales, la experimentación de forma clara de los propios sentimientos y la posibilidad de regular los estados emocionales negativos influyen sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001). En esta misma línea se encuentran las investigaciones realizadas por Petrides, Frederickson y Furnham (2004), ya que ellos confirman que los individuos con ciertos déficits (pocas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje, entre otros) es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios. En este sentido, los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo coeficiente intelectual) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.

Barchard (2000, citado por Extremera y Fernández-Berocal, 2003) investigó la inteligencia emocional y el rendimiento académico evaluando a estudiantes universitarios y empleando un instrumento de ejecución de habilidad de inteligencia emocional –MSCEIT-. Además de relacionar la inteligencia emocional con el rendimiento observó habilidades cognitivas (como el razonamiento inductivo y la habilidad mental) y factores de personalidad (neuroticismo, extraversión, amabilidad, entre otros). Los resultados volvieron a demostrar que las dimensiones de la inteligencia emocional podían predecir el rendimiento académico.

En definitiva, diversos autores indican la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Pérez-Pérez y Castejón, 2007; Gil-

Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Gil, Guil-Olarte, 2004 y Parker, Summerffeld, Hogan y Majeski, 2004)

6.2.5 La inteligencia emocional y burn out

La inteligencia emocional también ha sido relacionada con niveles de estrés y burn out en diversos profesionales. Se proporciona importancia, especialmente, conocer los niveles de inteligencia emocional en las profesiones de atención a los demás, como es el caso las profesiones relativas al servicio sanitario, educativo y social. Por este motivo, los estudios se centran en personal de enfermería, médicos, y profesores. A continuación se mencionan algunas investigaciones.

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) realizaron una investigación en profesores de nivel secundaria en los que observaron la inteligencia emocional y el burn out presente en ellos. Determinaron que altas puntuaciones en la dimensión de atención emocional se relaciona con las personas que tienden a suprimir pensamientos negativos y también se asocia con mayor realización personal. También observaron que a más habilidad de comprender e identificar emocional (claridad) mayor es la realización personal (sentimientos de competencia) y la salud psíquica. Y por último, la reparación emocional correlaciona de forma negativa con cansancio emocional (sentimientos de vacío, de agotamiento frente a situaciones que desbordan) y con despersonalización (mostrar insensibilidad hacia los usuarios que atienden), de forma que a mayor nivel de regulación emocional menor cansancio emocional y más despersonalización.

Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito (2004) utilizaron el TMMS en una muestra de profesionales de enfermería y observaron que la escala de estresores laborales -compuesta por relaciones profesionales, conflictos personales, muerte y sufrimiento, presión laboral, habilidades personales y comunicación intergrupala- correlaciona negativamente de forma significativa con la comprensión y regulación emocional. Es decir, que a más niveles de estresores laborales menor será la habilidad del individuo en comprender e identificar sus emociones y en la capacidad de autorregulación emocional. Concretamente, los resultados abocaron que los sujetos con bajas puntuaciones en la dimensión de comprensión emocional se relacionan con altas puntuaciones en la valoración global del estrés y más particularmente en el estrés perteneciente a las relaciones personales, las habilidades personales y la comunicación intragrupal. También observaron que a más experiencia más capacidad de comprensión emocional.

Extremera, Rey y Durán (2005) presentan un estudio en el que relacionan la inteligencia emocional (medida a través del TMMS) de universitarios con el burn out académico y el estrés percibido. Observaron que cuando los niveles de atención emocional son altos existe una mayor eficacia profesional e incrementa la dedicación el vigor y la absorción asociados a tareas. Además, puntuaciones altas en la capacidad de identificar emociones y comprenderlos (claridad emocional) correlaciona con una mayor percepción de eficacia académica (relacionada también con altos niveles de reparación), más dedicación y menor percepción de estrés. Y por último, los estudiantes que se sentían menos agotados mostraban mayores puntuaciones en la capacidad de autorregulación emocional.

Más recientemente, estos mismos autores en este año 2010 en una investigación realizada con docentes de nivel de primaria y secundaria en la cual emplearon nuevamente el TMMS-24 hallaron que los factores de

inteligencia emocional de atención y claridad y emocional son explicativos de la aparición del burn out docente.

6.2.6 Inteligencia emocional y habilidades sociales

Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) observaron en una investigación realizada con estudiantes adolescentes australianos que los sujetos con índices más altos de inteligencia emocional, medida a través del EI Schutte Scale, son capaces de mantener y establecer relaciones interpersonales, disponían de un mayor número de amigos y de apoyo y reconocimiento social en comparación con los adolescentes con niveles bajos de IE.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) comentan que estos mismos investigadores un año antes realizaron una investigación utilizando como instrumento de medida el MEIS y encontraron que los estudiantes universitarios presentan mejor calidad en sus relaciones sociales y mayor grado de empatía cuanto más altos sean los niveles de inteligencia emocional. En referencia a la adaptación escolar Barraca y Fernández-González (2006) en una investigación con estudiantes entre 14 y 32 años concluyeron que los componentes de la inteligencia emocional percibida pueden considerarse, en sus propias palabras, como un predictor de la adaptación del discente al entorno educativo. A estas mismas conclusiones también han llegado Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) quienes alcanzaron la misma conclusión en estudiantes de secundaria.

También los factores del TMMS fueron predictores significativos de los niveles de empatía de los alumnos hacia los demás, en donde destacó que, altos niveles de *atención* emocional se relacionaron con un mayor nivel de

implicación empática, por tanto, a más prestar atención a las emociones se es más empático (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En referencia a la empatía, Sobral, Romero, Luengo y Marzoa (2000) en una muestra de adolescentes observó que en varones a más nivel empatía menos conductas antisociales realizaban. Cabe destacar que estos autores no utilizaron como instrumento ninguno perteneciente a la inteligencia emocional, sino que para valorar la empatía utilizaron el Índice de Empatía (Bryant, 1982).

La identificación y percepción de las conductas no éticas que realizan terceros así como la propia ética de la persona puede considerarse una habilidad social ya que la identificación de la intencionalidad de los actos que realizan los demás es un factor que facilita la comunicación y el éxito del desarrollo social, e identificando esas intenciones es necesario identificar, percibir y regular los sentimientos generados. Mesmer-Magnus, Viswevaran, Deshpande y Joseph (2010) indican que la inteligencia emocional y la percepción de que las conductas no éticas proporcionan más facilidad para alcanzar el éxito, está mediado por la autoestima. Hallaron que los sujetos con más alta inteligencia emocional son menos propensos a la realización de acciones no éticas.

6.2.7 Inteligencia emocional y conductas antisociales

El número de investigaciones sobre el nivel de IE y conductas disruptivas o de agresividad en el aula es casi inexistente, ya que un estudio metaanalítico realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que son mínimas las investigaciones en este contexto. En cambio, en el estudio de la inteligencia emocional y la educación existen un extenso número

de investigaciones cuyo objeto de estudio es el nivel de CE y el rendimiento académico.

Por otro lado, el estudio de las conductas antisociales se dirige a la identificación de factores predictores de actos delictivos, estudiando variables como el embarazo precoz, abandono escolar y comportamientos violentos en las relaciones interpersonales (Florenzano, 2002; Garrido, Stangeland y Redondo, 1999). Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006) mencionan que existe una diferencia en la edad de comienzo, situando a los niños sobre la edad de 8-10 años y a las niñas alrededor de la edad de 14-16 años y que, además, los individuos masculinos presentan un mayor número de conductas antisociales en comparación a los del género femenino. En cuanto a la edad cabe añadir que Mestre, Samper y Frías (2002) llevaron a cabo una investigación en donde revisaban algunos procesos emocionales y cognitivos reguladores de la conducta agresiva y prosocial en adolescentes entre 13 y 18 años. En este estudio observaron que la edad correlaciona de forma negativa con la realización de conductas agresivas, de forma que realizan más comportamientos agresivos los adolescentes de menor edad. Por el contrario, investigaciones realizadas por Torrente y Ruiz-Hernandez (2005), Rodríguez y Torrente (2003) emplearon muestras de adolescentes y el cuestionario A-D para estudiar el comportamiento antisocial y llegaron a la conclusión de que la edad aparece como predictor en el comportamiento antisocial, es decir, que con la edad se incrementa la probabilidad de cometer actos antinormativos.

En referencia al número de conductas antisociales y el género existen algunas controversias; por ejemplo, en primer lugar, autores como Silva, Martorell y Clemente (1986) afirman que los varones manifiestan mayores conductas antisociales en comparación con las mujeres, y, en segundo lugar, en una investigación efectuada en el año 2006 por Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez obtuvieron en sus resultados que no existían diferencias

significativas entre los comportamientos antisociales realizados por hombres y mujeres adolescentes.

Otros autores que hablan sobre la frecuencia de la realización de conductas antisociales, estudiando comportamientos de robo, ir contra las normas y consumo de droga, vandalismo, por ejemplo, son Mirón, Serrano, Godás y Rodríguez (1997).

En la actualidad no sólo las conductas agresivas y antisociales se reducen a los comportamientos anteriormente mencionados, sino que cada vez va tomando más terreno los actos cometidos utilizando las nuevas tecnologías, dando lugar al ciberbullying –acto agresivo realizado intencionalmente de forma individual o grupal y que se prolonga en el tiempo y en el que se utilizan medios electrónicos en donde la víctima no puede defenderse fácilmente (Smith, 2006)- . En este escenario de agresión, se observa que los agresores presentan dificultad para percibir las emociones de los demás, pero en cambio el sujeto que agrede y es agredido (rol de agresor y de víctima) reconoce más fácilmente las emociones negativas en los otros que las de él mismo (Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009), por lo que podríamos establecer que tiene más dificultad para ser consciente de sus propias emociones.

Fulquez (2008) realizó una investigación cuya finalidad era estudiar las conductas antisociales y su asociación con la inteligencia emocional en adolescentes y llegó a la conclusión de que los sujetos que no presentan una adecuada capacidad de regular sus emociones son generalmente los que realizan un mayor número de conductas antisociales en comparación a los individuos que perciben tener una adecuada y excelente capacidad de regular sus emociones, disminuyendo los sentimientos negativos y prolongando los positivos.

Hay investigaciones que describen comportamientos antisociales con elementos pertenecientes a lo que denominamos inteligencia emocional. A continuación se mostrarán algunos ejemplos.

Velásquez (2003), estudió la relación entre la inteligencia emocional y la autoestima en alumnos de nivel secundario con y sin participación en actos violentos. Los resultados indicaron la existencia de relación entre la inteligencia emocional y la participación o no en actos violentos, de forma que los sujetos que no participan en actos violentos son emocionalmente más competentes y valoran sus cualidades y talentos en comparación con los individuos que sí participan en actos antisociales. Así mismo, Mestre, Samper y Frías (2002) menciona que de acuerdo con Bandura, Caprara y Eisenberg la autorregulación (reparación emocional) es importante en la inhibición de la conducta antisocial o agresiva.

De igual forma, anteriormente Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) hallaron que los adolescentes con niveles altos de inteligencia emocional presentan comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas.

Pareja (2004, citado por Matalinares et al., 2005) afirma que a mayores niveles de inteligencia emocional se vincula la ayuda al prójimo y hay más predisposición para hacer lo socialmente correcto. Es decir, este autor indica que cuanto más competente sea una persona emocionalmente menos conductas antisociales efectuará.

Otros estudios han constatado que los estudiantes adolescentes con niveles más bajos de inteligencia emocional evaluada con autoinforme tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización y poseen una mayor probabilidad de ser expulsados de su colegio uno o más días (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

La conducta antisocial autoinformada se relaciona inversamente con los niveles de empatía, es decir, a mayor empatía le corresponde menor conducta antisocial. Así mismo, la conducta antisocial se relaciona de la impulsividad y en la búsqueda de sensaciones (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2003; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000; Horovath y Zuckerman, 1993).

En esta misma línea de trabajo, Muñoz (2004) afirma que la impulsividad actúa como una variable de riesgo para el desarrollo de la conducta antisocial, concluyendo que no planificando y no reflexionando hay más predisposición a cometer agresiones y delitos. Por otro lado, Fernández-Berrocal et al (2003) hallaron que entre altos niveles de inteligencia emocional (evaluada a través del TMMS) se da un menor número de acciones impulsivas, menor agresividad y una menor justificación de la agresión en los adolescentes. De esta forma, los alumnos con poca tendencia a justificar comportamientos agresivos presentan, por un lado, una mayor habilidad para distinguir las emociones – claridad emocional- y por otro, una mayor habilidad para regular las emociones.

Así mismo, Sobral, Romero, Luengo y Marzoa (2000) en un estudio sobre adolescentes vieron la relación entre la impulsividad y la realización de conductas antisociales, y la impulsividad es uno de los elementos pertenecientes a la inteligencia emocional ya que, por ejemplo, la impulsividad se vincula a la capacidad de regular los estados emocionales controlando los negativos.

En este mismo apartado podemos incluir las conductas delictivas y el consumo de sustancias, ya que pueden ser consideradas dentro de las conductas antisociales si éstas son consideradas como los comportamientos no aceptados por la sociedad.

Se observa que el consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco se asocia con la inteligencia emocional, es decir, a bajos niveles de IE se da un mayor consumo de alcohol y de tabaco. Los adolescentes emocionalmente inteligentes identifican las presiones de los compañeros y separan sus propias emociones de las motivaciones propias de los demás, convirtiéndose en menos vulnerables ya que hay más resistencia al grupo cuando las propias

motivaciones no coinciden con las de la persona y esto genera un descenso en el consumo del tabaco y del alcohol (Trinidad y Jonson, 2002).

El estudio sobre el consumo de tabaco y alcohol en una muestra de adolescentes demuestra que a mejores niveles de inteligencia emocional se disminuyen las conductas de riesgo para la salud. Así se observó que los individuos que puntuaban más alto en atención, claridad y reparación emocional (TMMS) manifiestan un consumo más moderado de tabaco y alcohol (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

Por el contrario, Latorre y Montañés (2004) en una muestra de adolescentes encontraron que la claridad emocional y la regulación emocional no correlaciona con el consumo de alcohol y drogas.

6.2.8 Inteligencia emocional y cultura

El término cultura es muy amplio y como resultado en la búsqueda de información sobre inteligencia emocional y cultura –principalmente en revistas editadas, revistas electrónicas y diversas bases de datos académicas- se ha encontrado que existen un mínimo número de investigaciones que comparan los niveles de IEP con muestras procedentes de distintas culturas geográficas, pero en cambio, existen un mayor número de estudios sobre cultura organizacional e IE (Moore, 2009; Reilly y Karounos, 2009; Hataway, 2008; Singh, 2007; Cruz-Cordero, 2004, Earley y Mosakowski, 2004).

Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002) realizaron una investigación con población iraní y americana empleando el TMMS con el objetivo de estudiar la inteligencia emocional como un sistema de entrada (atención emocional), procesamiento (claridad emocional) y salida (reparación emocional) de las emociones. En sus resultados destacaron que los iraníes

presentaban relaciones positivas entre las actividades de entrada, proceso y salida del modelo de procesamiento de la información. Sin embargo, no sucedió lo mismo con los estadounidenses, ya que en esta muestra la mayor entrada se asoció con una disminución en el proceso y en la salida. Por tanto, queda establecido que existen diferencias de niveles de inteligencia emocional según la cultura.

En cambio, en ambas culturas la autoestima correlaciona de la misma forma con la IE.

Sharma, Biswal, Deller y Mandal (2009) también determinaron que existen diferencias en la inteligencia emocional en muestras de distinta cultura. Estos autores, al igual que Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack, estudiaron la IE utilizando una muestra (n= 200) de cultura occidental –Alemania- y oriental –India-

Existe otro estudio en donde se compara la inteligencia emocional de trabajadores en empresas norteamericanas procedentes de India y de Estados Unidos (Ilangoan, Scroggins y Rozell, 2007). Los autores llegaron a la conclusión de que los profesionales indios presentan mayores niveles de regulación emocional que los americanos, pero éstos tienen índices más altos de automotivación.

Por el contrario, otras investigación en la cual las muestras son de cultura occidental (España, Estados Unidos y Chile) demostraron que no existían diferencias significativas entre las muestras de sujetos, es decir, que la cultura no está ligada a la forma de sentir, comprender y regular las emociones (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001). La muestra española es la que presenta puntuaciones más bajas en atención, claridad y reparación emocional; en cambio, los chilenos y norteamericanos presentan niveles similares de IEP a excepción de una mejor puntuación en la escala de atención emocional de la muestra norteamericana.

Es necesario destacar que en este estudio el concepto de cultura es entendido de forma distinta al planteamiento que nosotros hacemos, porque estos autores estudian la cultura mediante dos variables: individualismo-colectivismo y femeneidad-masculinidad- y en cambio, nosotros concebimos la cultura como el conjunto de tradiciones propias de Cataluña y Baja California, que determinan los valores y comportamientos de los individuos.

Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood y Eastabrook (2005) señalan que la cultura puede influenciar sobre la expresión, experiencia y empleo de las emociones. Realizaron una investigación comparando igual número de adolescentes aborígenes con no aborígenes procedentes de Canadá (total de 768 sujetos) y hallaron que los sujetos no aborígenes presentaban niveles más precarios de inteligencia emocional, especialmente en dimensión interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

Torres y Perri (2009) realizaron un estudio comparando muestras con sujetos de nacionalidad francesa y alemana y determinaron que la cultura nacional tiene un impacto significativo en la expresión y regulación emocional. En su estudio las muestras tenían un tamaño de 131 franceses y 205 alemanes, todos estudiantes universitarios de carreras en negocios.

Como instrumento de medición emplearon el test de IE de Wong y Low (creado en el año 2002) que distingue 4 dimensiones: a) apreciación de las propias emociones, b) apreciación de las emociones de los demás, c) regulación de las emociones y d) utilización de las emociones. Para comprender y poder comparar con los resultados con la tesis doctoral se explicará brevemente este modelo y su comparación y relación con el modelo de IEP.

Comparando estas escalas con el cuestionario TMMS-48 o TMMS-24 observamos que el componente de atención y claridad emocional correspondería a la dimensión de apreciación de las propias emociones del modelo de Wong y Low, ya que estos autores conciben en esta escala la

habilidad para comprender las propias emociones profundas y podemos afirmar que para comprender una emoción en primer lugar se ha de percibir. Por tanto, la primera dimensión de Wong y Low quedarían reflejadas en los componentes atención y claridad emocional del modelo de inteligencia emocional percibida.

En sus resultados destacan que los individuos alemanes presentan más altos niveles de apreciación emocional (atención y claridad emocional) que los franceses, así como de regulación de las emociones.

De forma general hay autores como Guastello y Guastello (2003) que tras realizar una investigación con 574 sujetos, llegaron a la conclusión de que las diferencias en función del género se deben al cambio generacional, influenciado por la educación y por la cultura. Por tanto, el contexto cultural modifica la expresión, comprensión y regulación de las emociones.

A continuación se presenta un resumen sobre las investigaciones expuestas en el estado de la cuestión, destacando el ámbito investigado, los autores, la muestra empleada, el test de inteligencia emocional utilizado y los resultados obtenidos.

Figura 14: Resumen del estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y conductas antisociales

AMBITO INVESTIGADO	AUTORES	MUESTRA	TEST	RESULTADOS OBTENIDOS
I E P S I C O L O G I C O Y	Fernández-Berrocal y Ramos (1999)	Adolescentes	TMMS-24	Los bajos niveles de claridad y reparación emocional se asocian a mayores síntomas depresivos.
	Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera (2001)	Adolescentes	TMMS-24	Los altos niveles de IE se asocian negativamente a sintomatología ansiosa y depresiva. Una alta puntuación en IE predice menor tendencia de pensamientos intrusivos.
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Jóvenes y adultos	TMMS	Los malestares físicos se relacionan negativamente con la inteligencia emocional, es decir, a mayor nivel de IE menor sufrimiento físico.
	Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002)	Estudiantes universitarios	TMMS	La autoestima se asocia a la inteligencia emocional, de forma que cuanto mayor sea la manifestación de atención, claridad y reparación emocional, mayor será la autoestima.
	Extremera y Fernández-Berrocal (2004)	Adolescentes	TMMS-24	Altos niveles de claridad y reparación emocional se vincula a menor nivel de distrés personal y mayor toma de perspectiva.
	Latorre y Montañés (2004)	Adolescentes	TMMS-24	A menores niveles de claridad y reparación emocional se asocia significativamente mayor ansiedad.
	Laure, Binsinger, Ambard y Eriser (2004)	Adolescentes		Alta autoestima es un factor fundamental para el buen funcionamiento adaptativo del individuo.
	Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz y Cabello (2006)	Adolescentes ESO y jóvenes universitarios	TMMS-24 MSCEIT	La menor presencia de habilidades emocionales se encuentra en sujetos con depresión grave y ligera. El estilo de respuesta predice la sintomatología depresiva.
	Barraca y Fernández-González (2006)	Estudiantes adolescentes y jóvenes (14-32 años)	TMMS-24	El factor de IE que tiene más influencia en la presencia o ausencia de síntomas ansiosos y depresivos es la claridad emocional

	Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, (2006).	Jóvenes universitarios	TMMS-24 Escala de Rosenberg	Los individuos que poseen más capacidad para expresar y reparar sus emociones son los que tienen grados de autoestima más alta.
	Salguero y Iruarrizaga (2006)	Jóvenes	TMMS-24	Existen relaciones significativas entre el ajuste psicológico y la atención, claridad y reparación emocional.
	Jiménez, Musitu y Murgui (2008)	Adolescentes	AF5	Existe relación entre las dimensiones de autoestima (familiar, escolar, social y física) y el nivel de expresión de emociones.
	Martín-Jorge, Harillo y Mora (2008)	Adolescentes	TMMS-24	IEP se vincula al bienestar psicológico y a más severidad de un trastorno psicopatológico, menor serán los niveles de IE.
	Salguero, Ruiz, Fernández-Berrocal, González-Ordi, (2008)	Estudiantes universitarios	TMMS-24	Existen correlaciones entre los 3 factores de la IEP y las respuestas y situaciones de ansiedad. Atención emocional tiene correlación positiva con ansiedad de evaluación, fóbicas y de situaciones cotidianas.
	Góngora y Casullo (2009)	Adultos	EQ-I	Existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional y la autoestima de población general y clínica.
	Extremera, Durán y Rey (2010)	Docentes nivel primaria y secundaria	TMMS-24	Componentes de atención y claridad emocional y la autoestima se asocian inversamente con el síndrome de malestar docente.
I E N E R O	Charbonneau y Nicol (2002)	adolescentes	Test de Schutte	Las mujeres presentan puntuaciones significativamente más altas de inteligencia emocional
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Adultos		Las mujeres tienen más altas puntuaciones de inteligencia emocional que los varones
	Limonero et al. (2004)		TMMS-24	Las mujeres prestan más atención a sus sentimientos, los identifican y comprenden mejor que los hombres.
	Velásquez (2003)	Adolescentes		Existen diferencias significativas en función del género. Las mujeres tienen un mayor

I E Y	G E N E R O				autoconocimiento y control emocional, empatía y mejores habilidades sociales que los varones.
		Marín Sánchez, Teruel y Bueno (2006)	Estudiantes Magisterio	TMMS-24	No existen diferencias significativas en función del género. No hay diferencias entre sexos en la reparación emocional.
		Muratta (2004)		Bar-On	No existen diferencias significativas de la IE en función del género.
		Carranque, Fernández-Berrocal, Baena, Bazán, cárdenas, Herráiz y Valesco (2004)	Pacientes quirúrgicos	TMMS-24	El género no determina la capacidad de atención a las emociones, ni la comprensión, ni la regulación emocional.
		Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006)	Adolescentes y jóvenes	MSCEIT	Existen diferencias significativas en función del género. Las mujeres tienen más inteligencia emocional que los varones.
		Mestre y Guil (2006)	Estudiantes universitarios	MSCEIT	Existen diferencias significativas en función del género, presentando más IE las mujeres.
		Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008)			Las diferencias encontradas en los estudios se deben al empleo de distintos instrumentos de medición de IE y de diferencias culturales.
I E R E N D I M I C O	T O R A C I O	Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera (2001)	Adolescentes	TMMS-24	La atención, la comprensión y la capacidad de regular las emociones influyen sobre el rendimiento académico
		Barchard (2000)			
		Petrides, Frederickson y Furnham (2004)	Adolescentes		La IE actúa como moderadora en el rendimiento académico
		Barchard (2000)	Jóvenes	MSCEIT	La IE influye sobre el rendimiento académico.

	Pérez-Pérez y Castejón (2007)	Estudiantes universitarios	TMMS-241	La IE influye significativamente en el rendimiento académico.
I E N Y O U T	Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003 ^b)	Docentes de ESO	TMMS-24	Niveles altos de atención a los sentimientos se asocia a mayor realización personal. Mayor comprensión emocional, más realización personal. Más regulación emocional, menos sentimientos de agotamiento y vacío.
	Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito (2004)	Personal de enfermería	TMMS-24	Menor comprensión e identificación de emociones, así como su regulación, correlacionan significativamente con mayores niveles de estresores. Escasa comprensión emocional se relaciona con estrés procedente de relaciones personales y menor comunicación en el grupo.
	Extremera, Rey y Durán (2005)	Estudiantes universitarios	TMMS-24	La atención a sentimientos se vincula a mayor eficacia profesional y dedicación. A más comprensión e identificación de emociones existe una mayor percepción de eficacia académica. La regulación se asocia a los niveles de cansancio.
	Extremera, Rey y Durán (2010)	Docentes de primaria y secundaria	TMMS-24	Componentes de atención y claridad emocional se asocian inversamente con el síndrome de burn out.
I E D Y S O C I A L I	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Adolescentes	Escala de Schutte	A niveles más elevados de IE más capacidad de establecer y mantener relaciones y más reconocimiento social.
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2002)	Estudiantes universitarios	MEIS	A mayor IE más capacidad de comprender los sentimientos de los demás y mayor calidad en las relaciones personales.
	Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004)	Estudiantes adolescentes	MSCEIT	La IE, como habilidad cognitiva, explica criterios de adaptación socio-escolar

	Barraca y Fernández-González (2006)	Estudiantes (14-32 años)	TMMS-24	Relación entre IE y conductas de adaptación
	Mesmer-Magnus, Viswevaran, Deshpande y Joseph (2010)	Jóvenes y adultos	16-items de Law, Wong y Song (2004)	A más altos niveles de IE, mayor será la capacidad para identificar las conductas no éticas de los otros y sus intencionalidades.
A C N O T I D S U O C T I A A L	Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006)	Niños y adolescentes	A-D	Diferencia en la edad de comienzo de conductas antisociales en función del género (en niñas es de 14-16 años y en niños es de 8-10 años). Los varones realizan más conductas antisociales que las mujeres.
	Mestre, Samper y Frías (2002)	Adolescentes	Autoinforme	A más edad, menor número de conductas antisociales se realizan.
	Silvia, Martorell y Clemente (1986)	Adolescentes	Autoinforme	Los varones realizan más conductas antisociales que las mujeres.
	Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006)	Adolescentes	A-D	No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a conductas antisociales.
	Ortega, Elipe y Calmaestra, (2009)	Adolescentes	Cuestionario Cyberbullying	Agresores tienen dificultad para reconocer las emociones de los otros. El sujeto que agrede y es agredido no percibe los propios sentimientos, pero si el de los otros.
	Velásquez (2003)	Adolescentes	A-D	Existe relación entre niveles de IE y la realización de conductas violentas. La no participación en actos violentos se relaciona con más competencias emocionales.
	Mestre, Samper y Frías (2002)	Adolescentes		La capacidad de regulación influye en la inhibición de conductas antisociales.

I E Y A N T I S O C I A L	C O N D U C T A	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Adolescentes	Escala de Schutte	Altos niveles de IE se relaciona con comportamientos adaptativos cuando se presentan emociones negativas.
	Pareja (2004)	Adolescentes	Escala de Schutte	La IE se vincula con la realización de actos de ayuda al otro y a efectuar actos aceptados socialmente.	
	Petrides, Frederickson y Furnham (2004)	Adolescentes	TMMS	Sujetos con puntuaciones bajas en IE presentan más faltas injustificadas a clases.	
	Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, (2003); Sobral, Romero, Luengo y Marzoa (2000)	Jóvenes Universita- Ríos	MSCEIT	Los individuos con menor empatía desarrollan más conductas antisociales. La conducta antisocial se relaciona con impulsividad y con búsqueda de sensaciones.	
	Muñoz (2004)			La impulsividad es un factor de riesgo para cometer actos agresivos y delictivos.	
	Fernández-Berrocal et al (2003)	Adolescentes	TMMS-24	A mayores niveles de IE existen menos conductas agresivas y actos impulsivos. Menos justificación de agresiones cuando hay mayor comprensión y regulación emocional.	
	Sobral, Romero, Luengo y Marzoa (2000)	Adolescentes		Relación entre impulsividad y realización de comportamientos antisociales.	
	Trinidad y Jonson (2002)	Adolescentes		A bajos niveles de IE hay más consumo de alcohol y tabaco.	
	Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006)	Adolescentes	TMMS-24	A más niveles de IE se realizan menores conductas de riesgo para la salud.	
	Latorre y Montañés (2004)	Adolescentes	TMMS-24	La capacidad de comprender, identificar y regular las emociones no influye en el consumo de alcohol y de tabaco.	

C O N D U C T I V A N T I S O C I A L	Guastello y Guastello (2003)	Estudiantes y sus padres		Las diferencias corresponden a los cambios educativos y culturales en las distintas generaciones
	Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002)	Estudiantes Universitarios	TMMS-48	Muestra iraní presenta altos niveles en la atención, comprensión y regulación emocional. En cambio, la muestra norteamericana se destaca por un alto nivel de atención emocional, pero desciende en comprensión y regulación.
	Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Vera, Ramos y Extremera (2001)	Estudiantes universitarios	TMMS-24	La muestra española manifiesta menor capacidad de atención, claridad y reparación emocional que los norteamericanos y chilenos.
	Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood y Eastabrook (2005)	Adolescentes	EQ	La cultura influencia sobre la IE. Sujetos aborígenes presentan menor capacidad en las áreas siguientes: interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.
	Ilangovan, Scroggins y Rozell (2007)	Trabajadores	EQ	Existen diferencias en los niveles de IE entre los trabajadores de Estados Unidos y de India. Los indios expresan disponer de mejor capacidad de regulación emocional.
	Sharma, Biswal, Deller y Mandal (2009)	Jóvenes	EQ	En la comparación de los niveles de IE en personas alemanas e indias existen diferencias.
	Torres y Perri (2009)	Estudiantes universitarios	Test de Wong y Low (2002)	Los alemanes manifiestan mayor capacidad de apreciación, regulación y uso de las emociones que los franceses.

6.3 Objetivos de la investigación

6.3.1 Objetivo principal

El objetivo principal de la investigación es el siguiente:

Analizar la existencia de asociación entre los niveles de inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal –medido a través de la autoestima, autoconfianza, las relaciones interpersonales con los iguales y las relaciones con los padres- que poseen adolescentes de Mexicali (Baja California, México) y Barcelona (Cataluña, España) mediante el cumplimiento de la Escala de Rasgo de Metaconocimiento sobre estados emocionales (TMMS) y el BASC (Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes), respectivamente.

6.3.2 Objetivos específicos

A continuación se expondrán los objetivos que condujeron a la realización de la presente investigación y que se pretenden conseguir con el estudio empírico:

- ◆ Conocer los niveles de inteligencia emocional de los adolescentes de Mexicali y de Barcelona.
- ◆ Conocer los niveles de ajuste psicológico personal –relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo- de adolescentes de Barcelona y Mexicali.
- ◆ Conocer si la inteligencia emocional está asociada al género.

- ◆ Conocer si la inteligencia emocional está asociada a la ciudad de residencia.
- ◆ Comprobar que no existen diferencias en el ajuste psicológico personal entre los adolescentes barceloneses y mexicalenses.
- ◆ Proporcionar información científica relevante que ayude a los responsables de los ámbitos educativos, sanitarios y a la familia a conocer y comprender mejor a los adolescentes escolarizados en aspectos relacionados con la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales, la relación con los padres, la autoestima y la confianza en sí mismos.

6.4 Hipótesis

6.4.1 Hipótesis general

*Los componentes de la inteligencia emocional de **atención, claridad y reparación emocional** medidos por la Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre estados emocionales de adolescentes procedentes de Barcelona (Cataluña, España) y Mexicali (Baja California, México) se asocian al ajuste psicológico personal compuesto por **relaciones interpersonales con iguales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo**, medidos a través del Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC).*

Tras la formulación de la hipótesis general y antes de pasar a las subhipótesis consideramos pertinente identificar la variable independiente, la variable dependiente y las respectivas definiciones operativas.

La variable independiente es *“Los componentes de inteligencia emocional de atención, claridad y reparación emocional”* y la variable dependiente es *“ajuste psicológico personal observado compuesto por relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo”*

Estos dos constructos que pertenecen a las variables se definen operativamente de la siguiente forma:

- La inteligencia emocional: se obtiene mediante el análisis de las puntuaciones obtenidas en atención emocional, claridad emocional y reparación emocional evaluadas a través de la escala rasgo de Metaconocimiento sobre estados emocionales adaptada al castellano (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) para ambas muestras.

- El ajuste psicológico personal: se obtiene mediante la puntuación obtenida en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC) utilizando la versión adaptada al español (González-Marqués, Fernández-Guinea, Pérez-Hernández y Santamaría, 2004).

Estas identificaciones de los elementos de la hipótesis general se presentan en la figura 15:

Figura 15: Identificación de variables, constructos y definición operativa de la hipótesis general

VARIABLES	CONSTRUCTO	DEFINICIÓN OPERATIVA
INDEPENDIENTE	Inteligencia emocional	Medición de la atención emocional, claridad emocional y reparación emocional a través del TMMS-24
DEPENDIENTE	Ajuste psicológico personal	Obtención de las puntuaciones de las dimensiones pertenecientes a la escala de ajuste psicológico (relaciones interpersonales con iguales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo) extraídas del Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes (BASC).

6.4.2. Hipótesis específicas

Las hipótesis específicas son:

- ◆ Los adolescentes entre 12 y 18 años tienen la imagen de que poseen capacidad de atender y expresar sentimientos, de comprender los estados emocionales y de regular las propias emociones.
- ◆ Los adolescentes barceloneses y mexicalenses presentan niveles adecuados de ajuste psicológico personal –relaciones interpersonales con iguales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo-
- ◆ Los niveles de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional están asociados al género.
- ◆ Las diferencias en los niveles de las tres dimensiones de inteligencia emocional –atención, claridad y reparación emocional- de los adolescentes dependen de la ciudad de residencia.

- ◆ La autoestima y la autoconfianza de los adolescentes no depende de que sean barceloneses o mexicalenses.
- ◆ Existen diferencias en las relaciones interpersonales con los iguales y en las relaciones con los padres entre los adolescentes barceloneses y mexicalenses.

CAPITULO VII

MÉTODO

7.1 SUJETOS

7.1.1 Muestra

7.2 INSTRUMENTOS

7.2.1 Cuestionario de datos sociodemográficos:

7.2.2 TMMS-24

7.2.3 Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes

7.2.4 Algunas ventajas y desventajas de las medidas de autoinforme

7.3 PROCEDIMIENTO

7.3.1 Fase de diseño de la investigación

7.3.2 Fase de ejecución

7.4 DISEÑO

“El método podría quedar definido como el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados”

(Hernandez Pina, 2001: 6)

7. METODO

Ante la necesidad de conocer si el grado de inteligencia emocional de los discentes y el ajuste psicológico están relacionados, así como los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes y de ajuste psicológico, hay que dirigirse para su estudio al universo de los estudiantes de la etapa de secundaria obligatoria.

Con este grupo de la población durante el curso escolar 2008-2009 se realiza la presente investigación, concretamente del área geográfica de la ciudad de la provincia de Barcelona y de Mexicali.

7.1 Sujetos

El universo de esta investigación son los discentes de primer y segundo ciclo de la etapa escolar de enseñanza secundaria obligatoria² y la población

² Para información sobre le Enseñanza Secundaria de Barcelona consulte la Legislación catalana: Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC 5422-16.7.2009 en la pàgina web: <http://www.parlament.cat/activitat/cataleg/TL94In.pdf>

está representada por estudiantes del ciclo escolar mencionado de la capital de la provincia de Barcelona y de Mexicali.

7.1.1 Muestra:

La muestra seleccionada son discentes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de Barcelona y Mexicali zona urbana.

En nuestra investigación nos centraremos en una muestra limitada y que no es representativa de la población, debido a que nos restringiremos al estudio de dos centros educativos de las ciudades participantes.

Por tanto, podremos decir que para nuestro estudio, debido a la técnica de selección empleada, la población son todos los individuos matriculados en los dos ciclos de la enseñanza secundaria obligatoria de secundaria y de los dos centros educativos.

De esta forma, la muestra total y definitiva de adolescentes de Barcelona está formada por $n= 200$ sujetos y de Mexicali son $n=229$, por lo que la muestra total de la presente investigación es de 429 discentes de secundaria. Cabe destacar que la muestra aceptante inicial en Barcelona consistió en $n= 217$ alumnos, pero 17 casos fueron desestimados. Así mismo, la muestra invitada ha sido de 232 adolescentes, y 15 de ellos no participaron porque sus padres rechazaron que colaboraran en la investigación.

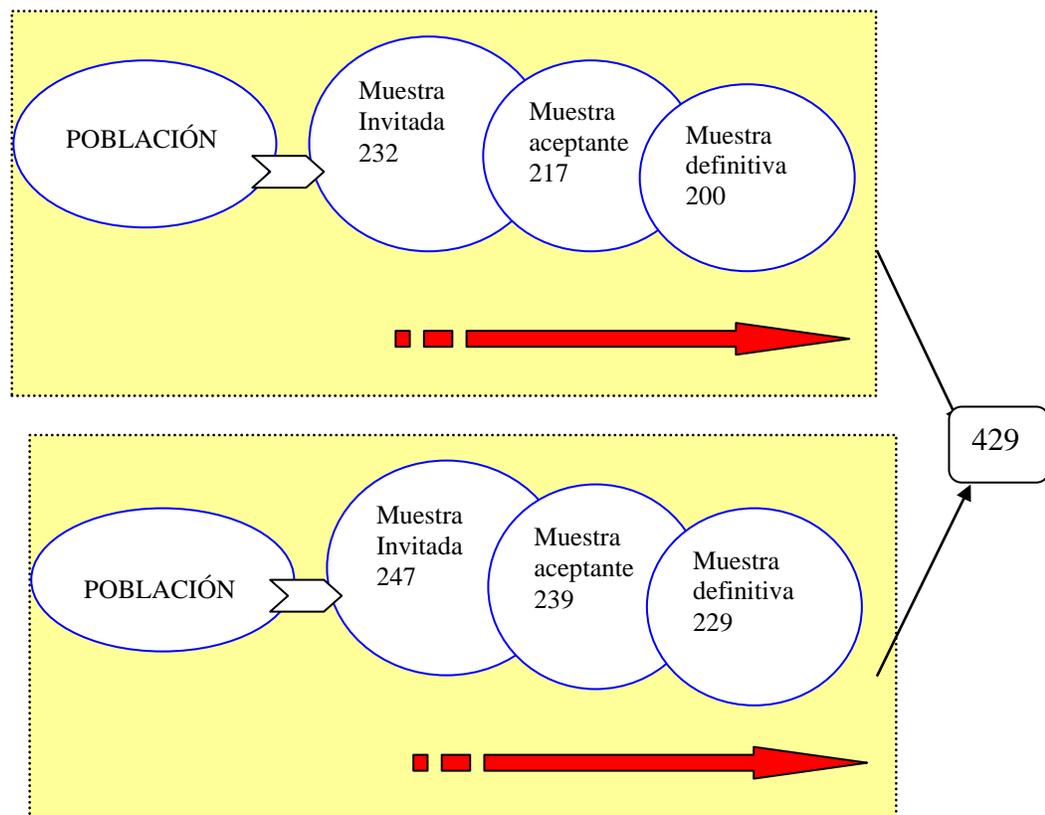
La muerte experimental de $n= 17$ sujetos es debida a dos razones. Un primer motivo es que había cuestionarios que fueron vagamente contestados, no llegando a contestar el 50% de los ítems. Y la segunda razón es que hay adolescentes procedentes del medio Oriente y con poco tiempo residiendo en España, resultando tener escasa comprensión de la lengua castellana y esta

característica dificultó completar los cuestionarios a pesar de su interés por participar en el estudio. Se consideró como criterio de selección de las personas procedentes del extranjero, que hayan estado residiendo 10 años como mínimo en las ciudades de los sujetos investigados. Por tanto, la variable tiempo de residencia en la ciudad funcionó como criterio de inclusión o exclusión del sujeto a la muestra de estudio.

La muestra inicial de Mexicali constaba de 247 alumnos, pero hubo la muerte experimental de 18 individuos por las mismas circunstancias nombradas para la muestra de Cataluña.

A continuación se presenta una figura sobre el ciclo de muestreo

Figura 16: Ciclo de muestreo



Con respecto a las características de la muestra, en este apartado comentaremos algunos datos generales, como la distribución por edades, por género y por ciclo escolar, ya que en capítulo de resultados se amplía la información que describe a la muestra.

En función del género y del ciclo escolar al que pertenecen se obtuvo que la muestra está compuesta por 98 alumnos varones y 102 alumnas, representando el 49% y el 51% respectivamente de la muestra. En referencia al ciclo escolar que están cursando, el 30.2 % (61 sujetos) se sitúan en primer y segundo año de la ESO mientras que el 69.5% (139 alumnos) realizan tercero y cuarto de la etapa de secundaria.

La edad media es de 13,98 años con una desviación típica de 1,315 años, con mínimo de 12 y máximo de 18, es decir, el intervalo de edad que presenta la muestra va desde los 12 a los 18 años, siendo la edad media de 14 años y el resto de los adolescentes tienen se sitúan entre los 13 y 15 años.

7.2 Instrumentos

Para conocer y acceder a la realidad del fenómeno de esta investigación se emplea la técnica de cuestionario mediante la pasación de una batería de tests. De esta forma se obtienen datos objetivos (libres de cualquier subjetividad en referencia a la observación) y con capacidad para ser medidos de la realidad a estudiar y el conocimiento derivado es considerado objetivo. La observación y la medida son los aspectos fundamentales de la metodología cuantitativa junto con la estadística en la contrastación de las hipótesis formuladas.

Se seleccionó el método descriptivo de cuestionario por considerarlo el más adecuado por los objetivos que se pretenden alcanzar con la presente investigación.

Los estudios de encuesta o tipo test son ampliamente utilizados en el ámbito educativo debido a que *“recogen y analizan información con fines exploratorios y pueden constituir una aportación previa para orientar futuros estudios”* (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992: 82). No obstante, Arnal, Rincón y Latorre señalan que este método se caracteriza por estar constituido por una serie de preguntas dirigidas a personas o sujetos miembros de una muestra representativa de la población con la finalidad de describir y/o relacionar características personales y determinados ámbitos o contextos de información necesarios para responder a la pregunta formulada en la investigación. Esta información extraída de la realidad y recogida por las encuestas o tests permite conocer la frecuencia, la distribución estadística y buscar relaciones entre las variables implicadas.

Por otro lado, el método de encuesta y test pretende realizar estimaciones de las conclusiones para la población a partir de los datos recogidos de una muestra. Así mismo, cabe resaltar que las encuestas proceden de un marco más estructurado en donde el individuo puede desarrollar las preguntas que se le plantean de forma secuenciada, garantizando así la economía de su evaluación y de los resultados.

Debido a la naturaleza de esta investigación, el medio para obtener información en referencia a la inteligencia emocional de los adolescentes y al ajuste psicológico se utilizaron diversos instrumentos de medida.

Para lograr los objetivos del presente estudio los participantes en la investigación respondieron de forma voluntaria y anónima a los instrumentos que se administraron.

El alumnado completó un cuestionario de datos sociodemográficos, la Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre estados emocionales (TMMS-24) adaptada al castellano por Pablo Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004 y el sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC) de Kamphaus y Reynolds (1992) adaptada al castellano por González-Marqués, Fernández-Guinea, Pérez-Hernández y Santamaría (2004).

7.2.1 Cuestionario de datos sociodemográficos:

Se elaboró un registro de variables sociodemográficas con la finalidad de conocer elementos referentes a datos personales y familiares, datos escolares y datos sobre hábitos. A continuación en la figura 17 se presenta el esquema de información sociodemográfica:

Figura 17: Datos sociodemográficos

D A T O S S O C I O- D E M O G R A F I C O S	DATOS PERSONALES	Género País de nacimiento Tiempo de residencia en la ciudad Situación familiar
	DATOS ESCOLARES	Curso Horas de estudio a la semana En caso de problema hablar con el tutor/a En caso de problema hablar con algún profesor/a
	DATOS SOBRE HÁBITOS	Realización de ejercicio físico Consumo de tabaco Consumo de bebida alcohólica

La variable situación familiar incluye cinco alternativas: vivo con mis padres, vivo con mis padres y hermanos, vivo con mi madre, vivo con mi padre, vivo con otros.

Las horas de estudio a la semana (entendidas como horas que se dedican a la preparación de deberes, lecturas, estudiar..) se evaluaron mediante seis categorías de respuestas: *menos de 3 horas, entre 3 y 5 horas, entre 6 y 10 horas, entre 11 y 15 horas, entre 16-20 horas y más de 21 horas.*

7.2.2 TMMS-24

La TMMS-24 es una medida de autoinforme de inteligencia emocional percibida y es una versión reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) del grupo de investigación de Salovey, Mayer y Palfai (1995). La versión al castellano ha sido adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y recibe el nombre de Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre estados emocionales

La escala originaria es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales a través de 48 ítems mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos. El TMMS-24 se diferencia de la escala original en que los factores han sido depurados y ciertos ítems han sido excluidos por presentar bajos niveles de fiabilidad y escaso aporte a la fiabilidad total de la escala general en castellano. La fiabilidad del test original es de 0.86 para la dimensión de atención emocional, de 0.87 para la claridad emocional y de 0.82 para la regulación o reparación emocional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

De esta forma, el autoinforme de la versión castellana, dividido en tres dimensiones de la inteligencia emocional, tiene los siguientes grados de fiabilidad: en atención emocional la fiabilidad es de 0.90, en la subescala de

claridad emocional la fiabilidad es de 0.90 y en la de reparación emocional la fiabilidad es de 0.86.

Como se puede deducir al observar los resultados la fiabilidad es alta en cada una de las subescalas que componen el test, por lo que las medidas de las personas obtenidas con respecto al fenómeno de la inteligencia emocional percibida son consistentes a lo largo del tiempo. Nótese que con respecto a la fiabilidad del test original (Salovey, Mayer y Palfai, 1995) la versión castellana con la simplificación de ítems ha aumentado el grado de fiabilidad.

El instrumento está compuesto por 24 ítems que hacen referencia a las destrezas con las que se es consciente de las propias emociones y de la capacidad de autorregulación, proporcionando un indicador de la inteligencia emocional percibida. A los individuos se les solicita que evalúen el grado en el que están de acuerdo en cada una de las afirmaciones sobre una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde “*Nada de acuerdo*” (puntuación 1) a “*Totalmente en desacuerdo*” (puntuación 5).

Como ya hemos mencionado, la escala se compone de tres subfactores: atención a los propios sentimientos, claridad y reparación o regulación emocional. La subescala de atención emocional se evalúa mediante los ocho primeros ítems y es grado en que la persona cree prestar atención a sus emociones. Una frase perteneciente a esta escala es la siguiente: “*Pienso en mi estado de ánimo constantemente*”.

La claridad emocional se evalúa a través de los siguientes ocho afirmaciones, es decir, del ítem 9 al 16 inclusive y estas frases hacen referencia a la creencias que tiene el sujeto sobre la percepción de sus emociones. Una frase perteneciente a esta escala de claridad sería la siguiente: “*A veces puedo decir cuales son mis emociones*”.

Por último, el factor de reparación emocional se valora de los ítems 17 al 24 y representan la creencia del sujeto en la capacidad de interrupción de estados emocionales negativos y extender los positivos. En esta última dimensión se pueden encontrar afirmaciones como “*Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal*”.

En el cuadro que se presenta a continuación se pueden observar las categorías evaluadas y sus enunciados.

Figura 18: Componentes de la inteligencia emocional evaluados

ITEM	ENCUNCIADO	COMPONENTE
1	Presto mucha atención a los sentimientos	Atención emocional
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	Atención emocional
3	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones	Atención emocional
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo	Atención emocional
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	Atención emocional
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	Atención emocional
7	A menudo pienso en mis sentimientos	Atención emocional
8	Presto mucha atención a cómo me siento	Atención emocional
9	Tengo claro mis sentimientos	Claridad emocional
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	Claridad emocional
11	Casi siempre sé cómo me siento	Claridad emocional
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	Claridad emocional
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	Claridad emocional
14	Siempre puedo decir cómo me siento	Claridad emocional
15	A veces puedo decir cuales son mis emociones	Claridad emocional
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	Claridad emocional
17	Aunque a veces me siento triste suelo tener una visión optimista	Reparación emocional
18	Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables	Reparación emocional
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	Reparación emocional
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me encuentre mal	Reparación emocional
21	Si doy demasiado vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	Reparación emocional
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	Reparación emocional
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	Reparación emocional
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	Reparación emocional

7.2.3 Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes

El Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes es un instrumento realizado originalmente por Reynold y Kamphaus y fue adaptado al español por un equipo de investigadores de la Universidad Complutense de Madrid y el departamento de investigación y desarrollo de la editorial TEA. Este instrumento recoge un amplio repertorio de dimensiones patológicas (problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad...) y dimensiones adaptativas (habilidades sociales, liderazgo...) que son útiles para conocer a la persona.

El BASC evalúa aspectos del comportamiento y de la personalidad en donde se incluyen dimensiones adaptativas-desadaptativas como clínicas-patológicas, por tanto, es multidimensional. Los cuestionarios pueden emplearse individualmente, sin que sea necesario aplicar la batería completa, ya que se compone de los siguientes elementos:

- *Autoinforme (S)*: en el que el infante o adolescente puede describir sus emociones y autopercepciones sobre las dimensiones de desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal, índice de síntomas emocionales y otros problemas.
- *Cuestionarios de valoración*: recaba descripciones del comportamiento observadas por los padres (P) y tutores (T) en distintos contextos.
- *Historia estructurada del desarrollo (H)*: es similar a la anamnesis.
- *Un sistema de observación del discente (O)* para registrar y clasificar la conducta observada en el salón de clase.

Como se observa, el BASC proporciona información procedente de distintas perspectivas, ya que se obtiene información del propio sujeto, de los padres y de los tutores.

A continuación se presentará una descripción del componente de este instrumento que se ha utilizado en la presente investigación, sin profundizar en los cuestionarios destinados a los padres, tutores, historia del desarrollo ni en el sistema de observación del alumno, ya que no son objeto de nuestro estudio.

El autoinforme de personalidad es un cuestionario compuesto por 185 ítems con respuesta dicotómica (*verdadero y falso*) y el tiempo aproximado en responderlo es de 30 minutos. Existen dos cuestionarios diferentes en función de la edad. El denominado S2 es para niños entre los 8 y los 11 años de edad y el S3 es para adolescentes entre los 12 y los 18 años.

El instrumento para adolescentes tiene catorce escalas agrupadas en 5 dimensiones globales: ajuste clínico, desajuste escolar, otros problemas, ajuste personal e índice de síntomas emocionales. A continuación se presenta una figura de las dimensiones globales y sus escalas en el autoinforme de personalidad:

Figura 19: Dimensiones globales y escalas en el autoinforme de personalidad para adolescentes y ejemplos de ítems.

DIMENSIONES	ESCALAS	EJEMPLOS ÍTEMS
DESAJUSTE CLÍNICO	*Ansiedad *Atipicidad *Locus de control *Somatización	<i>Me preocupo por lo que vaya a pasar.</i> <i>Cuando me enfado, lanzo cosas</i> <i>Mis padres controlan mi vida</i> <i>A menudo me siento mal del estómago</i>
DESAJUSTE ESCOLAR	*Actitud negativa hacia el colegio *Actitud negativa hacia los profesores *Búsqueda de sensaciones	<i>El colegio es una pérdida de tiempo</i> <i>Ojalá no hubiera notas en el colegio</i> <i>Mis profesores exigen demasiado</i> <i>Los profesores normalmente sólo ven las cosas que uno hace mal</i> <i>Me gusta ir en un coche a alta velocidad</i> <i>Preferiría ser policía a ser profesor</i>
OTROS PROBLEMAS	*Depresión *Sentido de incapacidad *Estrés social	<i>Nadie me entiende</i> <i>Cuando fracasas en algo lo mejor es dejarlo y pasar a otra cosa</i> <i>A veces me siento como si fuese invisible</i>
AJUSTE PERSONAL	*Relaciones con los padres *Relaciones interpersonales *Autoestima *Confianza en sí mismo.	<i>Mis padres escuchan lo que digo</i> <i>Ayudo a tomar decisiones en casa</i> <i>A los demás jóvenes no les gusta estar conmigo</i> <i>Los demás me respetan</i> <i>No me gusta mi aspecto</i> <i>Soy una persona con la que se puede contar</i> <i>Me da miedo decir lo que pienso</i>

Estadísticamente el cuestionario emplea índices de validez de respuesta como el índice F (tendencia a responder de forma excesivamente negativa sobre las propias emociones y percepciones), el índice (tendencia a dar una imagen extremadamente positiva de sí mismo), el índice V (comprobación de la validez general del instrumento), el índice de consistencia en las pruebas (respuestas sin consistencia interna) y el índice de patrón de respuestas (respuestas cíclicas o respuestas sucesivas idénticas).

7.2.4 Algunas ventajas y desventajas de las medidas de autoinforme

Es importante destacar que los instrumentos de medida utilizados son tests de autoinforme, lo que les otorga una serie de ventajas, pero al mismo tiempo de desventajas.

En el cuadro 15 se hace un resumen de las ventajas y desventajas que se han observado en los instrumentos de medida utilizados en esta investigación:

Figura 20: Ventajas y desventajas de los test de auto-informa

- ◆ Proporcionan un información percibida por el sujeto
- ◆ Requiere de cierta capacidad de insight en la valoración de los estados emocionales y de las actuaciones
- ◆ No se basan en la objetividad de la persona, sino en su subjetividad
- ◆ Puede haber manipulación de respuestas
- ◆ Fácil de aplicar
- ◆ El coste es mínimo (papel y lápiz)
- ◆ Requiere de menor tiempo de aplicación

En los cuestionarios de auto-informe los ítems suelen estar redactados de forma sencilla, comprensible y con frases cortas. El individuo evalúa la propia estimación, en este caso, de su inteligencia emocional y la realización o no de conductas antisociales, informando así de las creencias, expectativas y conocimiento de la persona sobre habilidades emocionales y formas de actuar y de pensar. A esta idea corresponde lo que en el cuadro expuesto hace referencia a que se requiere de una capacidad de insight, de la subjetividad y la manipulación de las respuestas. En esta manipulación de respuestas también interviene el deseo del que responde por agradar al investigador o lo denominado efecto Hawthorne. También incluye la aquiescencia, es decir, contestar afirmativamente a todas las preguntas omitiendo su contenido.

Según Zaccagnini (2004: 128) los autoinformes en inteligencia emocional son muy útiles porque “puesto que el mundo emocional es interior, uno de los métodos más eficaces para conocer a la propia persona, a pesar de sus sesgos, es preguntándole sobre cómo se siente, qué piensa o cómo le afectan determinados sucesos que ocurren en su vida”.

Además, la presente investigación tiene como objetivo de trabajo aproximarse a la realidad subjetiva del individuo, y por tal motivo se determinó por emplear autoinformes, ya que permiten obtener información sobre los pensamientos, sentimientos y reacciones internas de los individuos ante la gente y los sucesos.

En el subapartado de limitaciones del estudio perteneciente al capítulo de las conclusiones se explica más detalladamente las desventajas de las técnicas de auto-informe, como por ejemplo, la existencia de sesgos perceptivos ya que el sujeto puede no ser plenamente consciente de sus conductas y habilidades, pudiéndose sobreestimar o subestimar.

7.3 Procedimiento

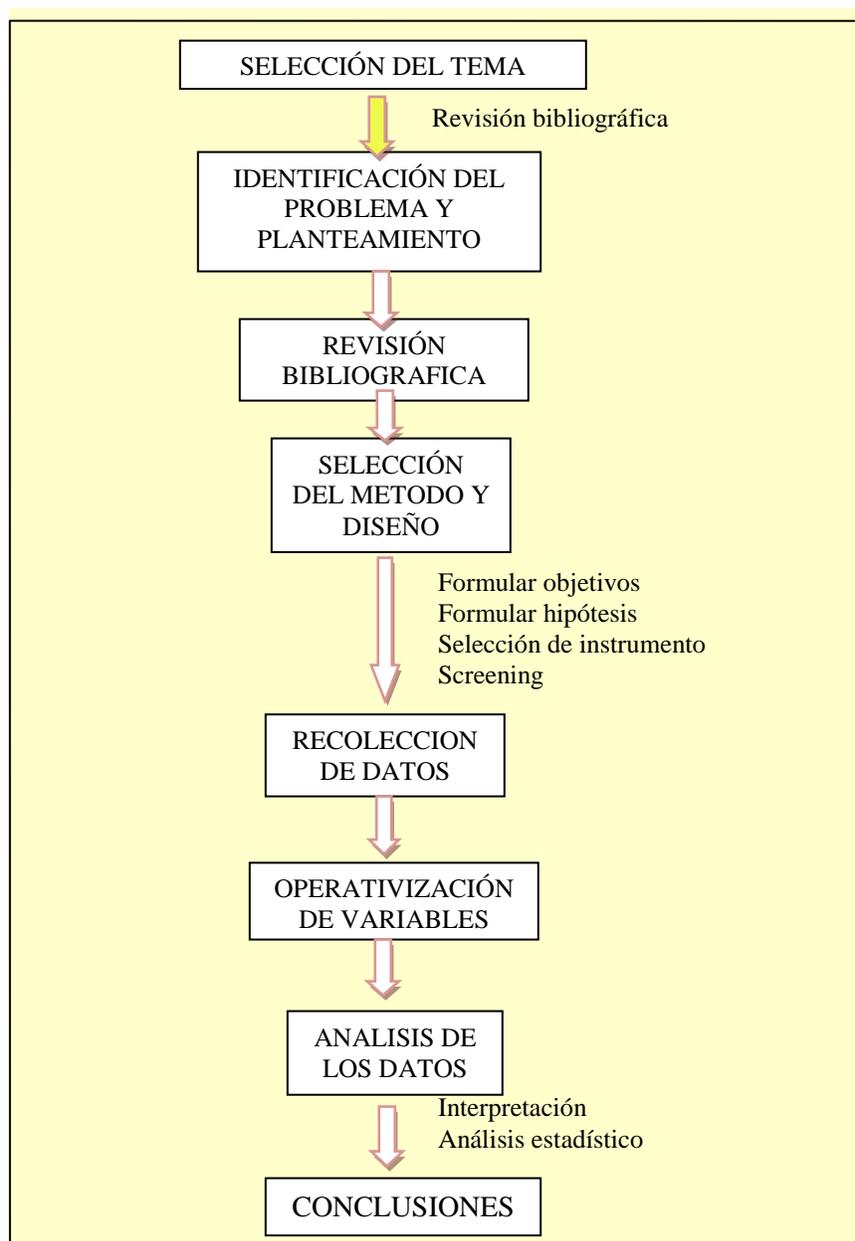
Para la elaboración de la investigación se ideó un plan del proceso a seguir. Este proceso está constituido por una serie de pasos que van desde la elección del tema hasta llegar a las conclusiones y verificar si los supuestos dados se aceptan o se rechazan.

Podemos dividir el procedimiento en dos grandes grupos de actuación caracterizados uno por la planeación y el otro por el trabajo de campo y el trabajo con estos datos. Bajo esta clasificación podemos agrupar los diversos pasos del proceso en dos fases bien diferenciadas: fase de diseño y fase de ejecución.

La fase de diseño incluye la selección del tema, la identificación del problema, la revisión bibliográfica y la selección del método y el diseño. La fase de ejecución se constituye por la etapa de recogida de datos, operativización de variables, análisis de la información obtenida y conclusiones.

A continuación se delimitarán una secuencia de fases que no son independientes, sino que están estrechamente vinculadas entre sí y para una mayor comprensión se facilita el siguiente cuadro sintético del procedimiento:

Figura 21: Resumen del procedimiento de la investigación



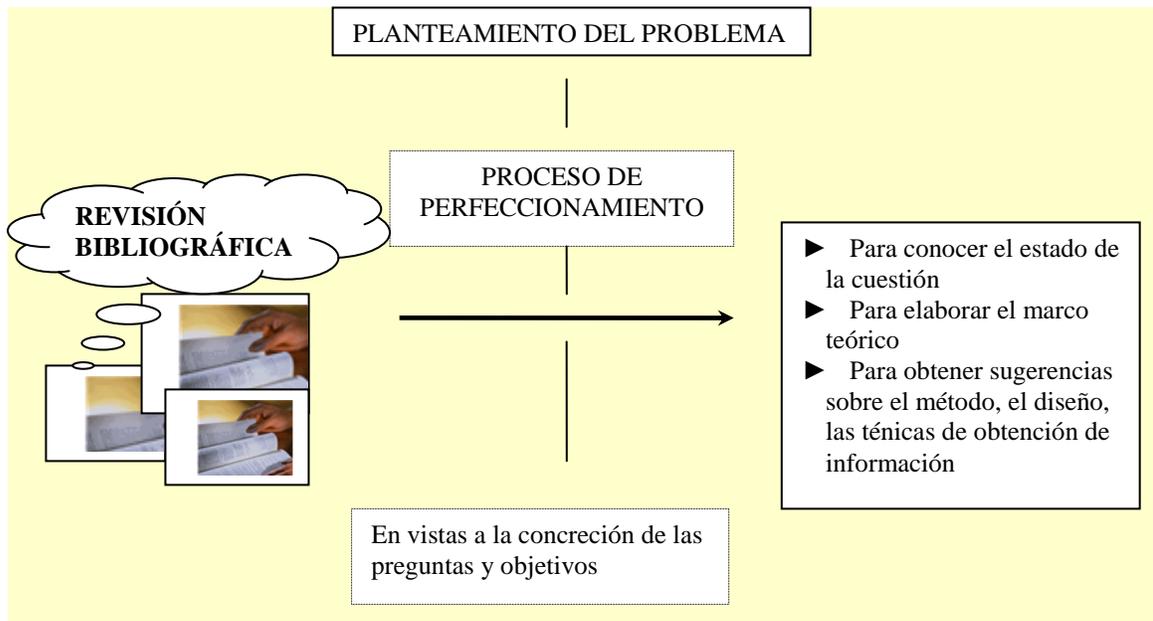
7.3.1 Fase de diseño de la investigación

Si entendemos por diseño el “*plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea*” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2003:184) podemos decir que esta fase es la principal de toda investigación y se origina en la construcción de cuatro pilares básicos: planteamiento del tema, búsqueda bibliográfica, objetivos e hipótesis.

Por tanto, en síntesis, la primera fase de la investigación consistió en plantear el problema objeto de estudio -inteligencia emocional y ajuste psicológico personal- y a partir de aquí surge la búsqueda bibliográfica indispensable en el perfeccionamiento del planteamiento del problema, elaborar los objetivos, las hipótesis y la fundamentación teórica a partir de fuentes primarias, secundarias y terciarias.

A continuación se expone una síntesis de lo mencionado que coincide con Bisquerra y Sarabiego (2004: 96):

Figura 22: Comienzo de la investigación



A continuación se especifican las subfases pertenecientes a la fase de diseño de la investigación.

a) Selección del tema:

Para seleccionar el tema se decidió por un área que fuera actual en el mundo científico, y que pudiera contribuir al desarrollo social y científico. Consultando algunas fuentes bibliográficas y tras el agrado y motivación de años anteriores al leer el libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman, se decidió que el tema objeto de estudio sería la inteligencia emocional. En la tesina se investigó sobre la inteligencia emocional y las conductas antisociales en adolescentes de Barcelona, y de aquí surgió el interés de seguir investigando en la misma línea de inteligencia emocional, pero en variables psicológicas que, de alguna forma, intervinieran en la modulación de las conductas -autoestima y confianza en sí mismo- y que además pertenecieran al ambiente social del adolescente –relaciones interpersonales (relación con sus iguales) y relación con los padres.

En definitiva, el tema se centró en la inteligencia emocional y en su asociación con 4 variables psicológicas: autoestima, autoconfianza, relaciones interpersonales y relaciones con los padres.

b) Identificación del problema y planteamiento

Al revisar la literatura y especialmente las publicaciones de estudios científicos referentes al tema se observó un gran número de investigaciones que relacionaban la inteligencia emocional con factores de estrés, personalidad, rendimiento académico, burn out... etc y en cambio, pocos

estudios que se centraran en la autoconfianza, en las relaciones con los padres y en las relaciones interpersonales entendidas como el trato con sus iguales.

Por otro lado, no se quería efectuar simplemente una descripción en el conocimiento de los niveles en las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional, sino que se decidió hacer una asociación con un tema que actualmente está causando impacto en el nivel educativo y en la sociedad en general; estamos hablando de las relaciones que tienen los adolescentes con sus iguales.

Así surge el plantear el análisis de la inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal.

c) Revisión bibliográfica

Después de tener planteado y formulado el tema se realizó una revisión bibliográfica más exhaustiva.

Se considera importante la revisión bibliográfica para ir construyendo el marco teórico previamente a la fase de selección del método y diseño –comprendida por la formulación de objetivos y de hipótesis, la selección de los instrumentos a utilizar y comienzo de la fase de screening- ya que, siguiendo a Hernández Sampieri, Collado y Baptista (2003:64) *“el marco teórico implica analizar teorías, investigaciones y antecedentes que se consideren válidos para el encuadre del estudio.”* Siguiendo el planteamiento de estos autores, antes de decidir los objetivos y las hipótesis, así como los instrumentos y la selección de la muestra, es fundamental ir construyendo el marco teórico. Los autores señalan que el marco teórico tiene seis funciones, que se pueden interpretar como ventajas, y son las que se presentan en la figura 23.

Figura 23: Ventajas de ir construyendo el marco teórico previamente al diseño de la investigación

- ◆ Ayuda a prevenir errores que han sucedido en otras investigaciones.
- ◆ Orienta a la realización del estudio sobre variables estudiadas, sujetos, instrumentos utilizados, por ejemplo.
- ◆ Conduce a la generación de hipótesis y a no establecer otras por motivos fundamentados.
- ◆ Orienta sobre líneas de investigación.
- ◆ Proporciona un marco de referencia para interpretar el estudio.

d) Selección del método y del diseño

La selección del método y del diseño se define por una serie de elementos que son la formulación de objetivos, la formulación de hipótesis, la elección de instrumentos de medida y la selección de la muestra (screening).

Se presenta a continuación una breve explicación de estas subfases, centrándonos con más detenimiento en la selección de la muestra.

- Formulación de objetivos

Los objetivos señalan la finalidad de lo que se pretende al realizar el estudio científico (Sabariego y Bisquerra, 2004) y son las guías de la investigación (Hernandez Sampieri, Collado y Baptista, 2003). Retomando el planteamiento del tema surge nuestro objetivo general que es la identificación de los niveles de inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal autoinformados.

Evidentemente, los objetivos están presentes de forma implícita en todo el desarrollo de la investigación y cuando se realiza el análisis de datos, discusión y conclusión su presencia es la que colabora en la guía del trabajo en estos apartados.

- *Formulación de hipótesis*

En el momento en el cual ya se identificó y planteó el problema, revisado la bibliografía, fue contextualizado se elaboraron las hipótesis.

En la formulación de las hipótesis se expresaron en forma de proposición las explicaciones tentativas sobre la inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal.

Debido a que nuestra investigación es de enfoque cuantitativo la hipótesis se elabora antes de recolectar datos, en contraposición de los estudios cuantitativos, que generalmente se formulan las hipótesis tras la recolección de la información (Hernandez Sampieri, Collado y Baptista, 2003).

- *Selección de los instrumentos de medida*

La elección de los instrumentos de medida se realiza teniendo las dos variables objeto de análisis –inteligencia emocional y ajuste psicológico- y tras consultar los cuestionarios sobre los temas identificados y la literatura existente, principalmente sobre investigaciones en donde se evaluara la inteligencia emocional, por un lado, y las conductas antisociales, por otro. Se observó que en inteligencia emocional el test más empleado y con mayor aceptación científica es el TMMS y que para conocer aspectos psicológicos relevantes de los discentes un nuevo instrumento es el BASC, que se caracteriza por disponer información del sujeto desde diferentes perspectivas (la de la propia persona, el maestro/a y los padres). Otra de los motivos se centra en que estos materiales responden a los interrogantes formulados en el inicio de la investigación.

Además, otra de las razones por las que se emplearon estos tests es por la facilidad de su adquisición para comprarlo y administrarlo a la muestra.

- Selección de la muestra o screening

En la selección de la muestra se diferencian distintos momentos, desde la redacción de la carta de presentación hasta la reunión con los posibles participantes en la investigación.

e) Carta de presentación:

Realización y entrega en el domicilio escolar de la carta de presentación a dos centros educativos concertados que imparten la enseñanza secundaria obligatoria en la ciudad de Barcelona y en dos centros de educación secundaria y bachillerato de Mexicali. En la carta se explicaba el objetivo de la investigación, se les solicitaba su colaboración y se les anunciaba que en unos pocos días nos pondríamos en contacto telefónicamente con ellos.

Para mayor información sobre la carta, véase anexo

f) Toma de contacto:

Al término de una semana de la entrega de la carta de presentación, y como ya se había mencionado en dicho escrito, se hizo el contacto telefónico para concertar día y hora para una entrevista con el responsable de cada centro educativo.

g) Contacto personal con el centro

El día concertado para cada una de las entrevistas se acudió a ella, nos presentamos y se explicó a los directores de las escuelas en qué consistía la investigación.

Los directivos aceptaron participar en el estudio y se convino otro día y hora en la que nos reuniríamos con los tutores de los diferentes niveles de la ESO y en Mexicali de secundaria y de primero de bachillerato con la finalidad de dar a

conocer el estudio, pedir su colaboración para que motivaron a los estudiantes a la participación de los cuestionarios y que aceptaran ceder su hora de tutoría semanal para la aplicación de los instrumentos. Al mismo tiempo, se concretaron días para pasar por los diferentes grupos de clase y explicarles la investigación, pedirles su colaboración tanto a los alumnos como a los padres o tutores y pasar los instrumentos de medida.

Es interesante comentar que en todos los contactos se rehuyó emplear el vocablo inteligencia emocional y en su lugar se utilizaron términos como emociones, sentimientos, habilidades interpersonales y realización de comportamientos.

h) Reunión con los posibles participantes

La reunión informativa se llevó a cabo por cada grupo-clase en sus respectivos salones.

El motivo de informar aula por aula fue con la finalidad de favorecer la comunicación y generar más participación en el estudio, de tal forma que las posibles dudas que pudieran surgir se resolvieran en el momento. Los interrogantes se enfocaron principalmente a resolver curiosidades sobre el mundo emocional y conocer los comportamientos normales de su edad. Cabe destacar que el tema de las emociones y de los comportamientos adolescentes –así fue como se dirigió el estudio a ellos- generó gran interés y entusiasmo en los grupos de alumnos.

En esta reunión se les explicó el objetivo del estudio, diciéndoles que queríamos conocer las emociones y los comportamientos de los adolescentes, y se les entregó una carta destinada a los padres para obtener su consentimiento en la participación (ver anexo), informándoles mediante una instancia la realización de la investigación, la voluntariedad y del anonimato de su hijo. Además, el adolescente también tuvo que cumplimentar y proporcionar su consentimiento informado (ver anexo). También, como se explicará en la

fase de ejecución, se pidió el consentimiento informado al sujeto de estudio en el cumplimiento de los instrumentos.

7.3.2 Fase de ejecución

En la fase de ejecución se resumen todos los pasos que implican desde recoger la información de las variables objeto de estudio hasta su análisis para llegar a unas conclusiones finales y poder proponer líneas futuras de investigación.

A continuación se mencionan y explican resumidamente estos pasos.

a) Recolección de datos

El día pactado con las distintas instituciones educativas se aplicaron los tests a los adolescentes de los niveles de ESO que decidieron voluntariamente participar en el estudio y tuvieron la aprobación de sus padres. El día de la semana que se nos facilitó por parte de las organizaciones educativas fueron horas en las que tenían la clase de tutoría.

Recordemos que en la fase de screening se mencionó que una carta iba dirigida a los padres y otra al propio adolescente, siendo las finalidades de los escritos obtener el consentimiento informado que demanda el código deontológico de la psicología. Estas cartas fueron solicitadas previamente para la aplicación de la prueba.

Fuimos conscientes de que era necesario minimizar en lo posible el riesgo de variables intervinientes y por esta causa se vigiló que las consignas siempre fueran las mismas y explicadas por la misma investigadora.

En la administración de los cuestionarios los estudiantes, de nivel de secundaria y primero de bachillerato (en el caso de Mexicali), se dividieron por grupos de niveles y los cuatro, uno por uno, fueron acudiendo a la sala de teatro del centro escolar en la hora de tutoría y en otras situaciones se aplicaron los instrumentos en el aula. Allí los tutores de cada grupo colaboraron en la entrega de la documentación –cuadernillo con los instrumentos- así como en su recolección y la de las cartas de consentimiento informado. Los instrumentos se podían responder en menos de media hora y los tutores nos cedieron toda su hora de clase, por lo que se ayudaba a responder tranquilamente ya que los estudiantes no tenían la presión del tiempo.

b) Operativización de variables

Los instrumentos seleccionados responden al tema y problema identificado, así como a los dos objetos principales de estudio de los objetivos: la inteligencia emocional y los comportamientos antisociales. El Trait Meta Mood Scale estudia los distintos niveles de las dimensiones de la inteligencia emocional y el Sistema de Evaluación de la conducta en niños y adolescentes recoge percepciones sobre distintas situaciones de la vida del escolar. Para mayor información de los tests utilizados y de las variables que se miden recomendamos consultar el apartado titulado “*Instrumentos*”

c) Análisis de los datos

Finalizada la etapa de recogida de datos, procedimos a efectuar el análisis estadístico a través del paquete estadístico de las ciencias sociales SPSS 14.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

El análisis de los datos se basó en pruebas descriptivas y pruebas inferenciales. A continuación se mencionan las pruebas realizadas.

Se realizaron pruebas descriptivas en los datos sociodemográficos así como en los instrumentos que informan sobre la inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal.

Los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales realizados consistieron en análisis de:

- *Distribución de frecuencias*: obtención de frecuencias sobre los datos sociodemográficos, puntuaciones en inteligencia emocional y puntuaciones en la realización o no de conductas antisociales.
- *Medidas de posición*: media aritmética y moda de items correspondientes a datos sociodemográficos, inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) y ajuste psicológico (autoestima, autoconfianza, relaciones interpersonales y relaciones con los padres).
- *Medidas de dispersión*: desviación típica y la varianza correspondiente a información relativa a datos sociodemográficos, inteligencia emocional y ajuste psicológico.
- *Medidas de forma*: coeficiente de asimetría de Fisher se analizó en algunos items pertenecientes al cuestionario de inteligencia emocional y cuestionario BASC abordando la dimensión de ajuste personal.
- *Tablas de correlación y contingencia*: efectuadas para observar la existencia de asociaciones significativas entre las variables estudiadas. Aquí se estudiaron correlaciones de Pearson, coeficiente

de contingencia, V de Cramer y Phi, entre otras. Cuya finalidad es conocer la existencia de asociaciones significativas entre las variables objeto de estudio.

d) Conclusiones

Tras recoger la información, trabajar estadísticamente con ella e interpretar los datos obtenidos se concluye señalando si las suposiciones que se establecieron en un principio pueden ser aceptadas o han de ser rechazadas. La información estadística interpretada se comenta relacionándola con los objetivos e hipótesis del estudio y con los resultados obtenidos en otras investigaciones los mismos objetos de estudio. Posteriormente se recomiendan las modificaciones que pudieran hacerse en el estudio y cuales podrían ser las futuras líneas de investigación o actuación a partir de los resultados obtenidos.

7.4 Diseño

El estudio que se presenta pertenece al grupo de la ciencia empírica de la rama de ciencias sociales. Para describir el diseño de la investigación coincidimos con los planteamientos de Rafael Bisquerra (2004) y Hernández Sampieri, Collado y Baptista (2003).

Se realizó un estudio de campo cuantitativo que permite identificar los factores de habilidad de inteligencia emocional de los adolescentes, el ajuste psicológico personal medido a través de cuatro variables (autoestima,

autoconfianza, relaciones interpersonales y relaciones con los padres) y la relación entre estas dos variables.

Por tanto, la metodología de este estudio es cuantitativa, lo que indica que el paradigma que rige es el positivista. Según Comte (2000) el positivismo se caracteriza por tener una concepción empirista de la realidad debido a que el origen del saber se sitúa en la sensibilidad, de lo que no hay experiencia no se deriva conocimiento y se trabaja con la verificación (entiéndase este concepto como encontrar fenómenos que den razón a las hipótesis). Lo real es el fenómeno observable y cuantificable, y los fenómenos que son objeto de observación de esta investigación son la inteligencia emocional y los comportamientos antisociales.

Se empleó un diseño metodológico no experimental o *expost-facto*, lo que implica que no se modifica ni manipula ninguna situación o variable, sino que se trabaja con los sujetos en el contexto que permita obtener los datos buscados. *“Los métodos no experimentales o *expost-facto* se limitan a describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque éste pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables”* (Arnal y cols, 1992).

Específicamente, la investigación que se presenta es no experimental transeccional correlacional (Mateo, 2004) o también denominado no experimental transeccional correlacional-causal porque *“describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado”* (Hernández-Sampieri, Baptista y Collado, 2003:274).

Es necesario mencionar que esta investigación tiene los dos valores estipulados por Lakatos para tenerlo en la consideración de calificarse como científico por dos razones: en primer lugar, posee coherencia para continuar en futuras investigaciones y, en segundo lugar, conduce al descubrimiento de nuevos fenómenos.

CAPITULO VIII

ANÁLISIS DE RESULTADOS

8.1 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

- 8.1.1 Género, edad, país de origen y ciclo escolar
- 8.1.2 Situación familiar
- 8.1.3 Dedicación al estudio
- 8.1.4 Confesar un problema al tutor o profesor:
- 8.1.5 Hábitos de salud:

8.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

8.2.1. Atención emocional

- 8.2.1.1 Atención emocional en mujeres adolescentes*
- 8.2.1.2 Atención emocional en hombres adolescentes*
- 8.2.1.3 Atención emocional y género*
- 8.2.1.4 Atención emocional y variables sociodemográficas*

8.2.2 Claridad emocional

- 8.2.2.1 Claridad emocional en mujeres adolescentes*
- 8.2.2.2 Claridad emocional en hombres adolescentes*
- 8.2.2.3 Características de la muestra total de adolescentes*
- 8.2.2.4 Claridad emocional y género*
- 8.2.2.5 Claridad emocional y variables sociodemográficas*

8.2.3 Reparación emocional

- 8.2.3.1 Reparación emocional en mujeres adolescentes*
- 8.2.3.2 Reparación emocional en hombres adolescentes*
- 8.2.3.3 Reparación emocional y género*
- 8.2.3.4 Reparación emocional y variables sociodemográficas*

8.3 EL AJUSTE PSICOLÓGICO

- 8.3.1 La autoestima
- 8.3.2 La autoconfianza
- 8.3.3 Las relaciones interpersonales con los iguales
- 8.3.4 Las relaciones con los padres

8.4 LA RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AJUSTE PSICOLÓGICO

- 8.4.1 Atención emocional y las variables de ajuste psicológico
- 8.4.2 Claridad emocional y las variables de ajuste psicológico
- 8.4.3 Regulación emocional y las variables de ajuste psicológico

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

8.1 Características de la muestra

En este apartado se describirán las características descriptivas de las variables sociodemográficas pertenecientes a los individuos que participaron en el estudio.

Con la finalidad de aproximarnos a la realidad que configura la muestra de la investigación se decide organizar los resultados exponiéndolos en 3 apartados, en donde se refleje los resultados obtenidos por la muestra de Barcelona, la de Mexicali y por último las características de la muestra total, independientemente del lugar de residencia de los adolescentes investigados.

8.1.1 Género, edad, país de origen y ciclo escolar

8.1.1.1 Características de la muestra de Barcelona

El número total de participantes procedentes de Barcelona fue de 200 adolescentes en edades comprendidas entre los 12 (mínimo) y los 18 años (máximo).

En función del género y del ciclo escolar al que pertenecen se obtuvo que la muestra está compuesta por 98 alumnos varones y 102 alumnas, representando el 49% y el 51% respectivamente de los participantes en el estudio. En referencia al ciclo escolar que están cursando, el 30.2 % (61 sujetos) se sitúan en primer y segundo año de la ESO mientras que el 69.5% (139 alumnos) realizan tercero y cuarto de la etapa de secundaria.

En cuanto al curso en el que la muestra desarrolla sus estudios el 66.5% pertenecen a segundo ciclo, el 30% a primer ciclo y el 0,5 % no dieron respuesta.

Se ha observado que el 14.5 % de los adolescentes del centro educativo encuestado que cursan la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria son originarios de otros países diferente a España. Destaca que el 8.5 % de los sujetos no contestaron a la variable *país de nacimiento*. De los que respondieron a este ítem el 3.5 % procede de Perú, recordando que los sujetos encuestados se caracterizan por estar residiendo como mínimo 10 años en la ciudad de Barcelona.

En la tabla 1 se presenta el resumen de los datos agrupados por género, ciclo escolar y país de procedencia.

Tabla 1: Distribución de la muestra en función de ciclo escolar, género y país de procedencia

PAIS	PRIMER CICLO ESO				SEGUNDO CICLO ESO				TOTALES	
	Mujer		Hombre		Mujer		Hombre		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
España	33	16,5 %	20	10 %	54	27 %	64	32 %	171	85,5%
Argentina										
Perú	1	0,5 %	0	0	1	0,5 %	0	0	2	1 %
China	1	0,5 %	1	0,5 %	2	1 %	3	1,5 %	7	3,5 %
No contesta	1	0,5 %	0	0	0	0	1	0,5 %	2	1 %
	1	0,5 %	2	1 %	7	3,5 %	7	3,5 %	17	8,5%
TOTALES	37	18,5 %	23	11,5%	64	32 %	75	37,5 %	199	99,5 %

** Un caso perdido que no especifica el género.*

Por lo que respecta a la edad de los encuestados (ver tabla 2) se pudo observar que el 88,3% de los encuestados son adolescentes de entre 13 y 16 años mientras que el restante porcentaje pertenecen a alumnos con edades de

12, 17 y 18 años, habiendo un 4,6 % de individuos (9 sujetos) que tienen entre 17 y 18 años . La edad media es de 14,22 años y la desviación típica es de 1,297.

Tabla 2: Distribución de la muestra en función de la edad y del género

Edad	Género								Total	
	Femenino				Masculino				N	%
	n	% edad	% género	% total	n	% edad	% género	% del total	n	%
12	7	50	7,1 %	3,6%	7	50 %	7,2 %	3,6 %	14	7,1
13	31	64,6 %	31,3 %	15,8%	17	35,4 %	17,5 %	8,7 %	48	24,5
14	32		32,3 %	16,3%	28	46,7 %	28,9%	14,3%	60	30,6
15	15	53,3 %	15,2 %	7,7 %	23	60,5 %	23,7 %	11,7 %	38	19,4
16	13	39,5 %	13,1 %	6,6 %	14	51,9 %	14,4 %	7,1 %	27	13,8
17	1	48,1 %	1 %	0,5 %	7	87,5 %	7,2 %	3,6 %	8	4,1
18	0	12,5 % 0 %	0 %	0 %	1	100 %	1 %	0,5 %	1	0,5

8.1.1.2 Características de la muestra de Mexicali

El número total de participantes fue de 229 adolescentes en edades comprendidas entre los 12 (mínimo) y los 18 años (máximo), misma característica que la muestra barcelonesa.

En función del género y del ciclo escolar se obtuvo que la muestra está compuesta por 115 alumnos varones y 114 alumnas, representando el 49.8% y el 50.2% respectivamente. En referencia al año académico que están cursando, el 34.9 % (n= 80 discentes) está en primer grado de secundaria, el 30.6% (n= 70) cursa segundo año, el 21.8% (n= 50) está en tercero y, en esta descendencia de frecuencia, el 12.7% (n=29) cursa primero de bachillerato (que corresponde al nivel de cuarto de ESO en España). Si se aplica los mismos niveles educativos que en España, es posible decir que en la muestra de Mexicali, el 65,5% de la muestra está cursando primer ciclo de secundaria.

Se ha observado que el 16.6 % de los adolescentes de los centros educativos encuestados que cursan la etapa de la enseñanza secundaria son originarios de otras ciudades distintas a Mexicali. En porcentajes de muestra total, el 7.9 % (n=18) nacieron en California (Estados Unidos), el 4,4% proceden de otras ciudades del norte de México, el 1.7% son originarios del Distrito Federal y el 0.4% procede de China. Todos estos sujetos que pertenecen a otra ciudad de nacimiento tienen más de 10 años residiendo en Mexicali. El restante 83% es originario de Mexicali.

En la tabla 3 se presenta el resumen de los datos agrupados por género, ciclo escolar y lugar originario de nacimiento.

Tabla 3: Distribución de la muestra mexicalense en función de ciclo escolar, género y ciudad de procedencia

CIUDAD	PRIMER AÑO ESO		SEGUNDO AÑO ESO		TERCER AÑO ESO		PRIMERO BACHILLERATO		TOTALES
	Mujer n	Hombre n	Mujer n %	Hombre n	Mujer n	Hombre n	Mujer n	Hombre n	
Mexicali %	38 16.5 %	31 13.5%	25 10.9 %	31 13.5%	14 7.4%	26 13.7%	14 7.4%	11 4.8%	191 83.4%
California %	5 2.1%	0	4 1.7%	3 1.3%	1 0.4%	3 1.3%	0	2 0.8%	18 7.8%
Norte México %	0	3 1.3%	1 0.4%	1 0.4%	3 1.3%	1 0.4%	0	1 0.4%	10 4.3%
DF %	1 0.4%	0	3 1.3%	0	0	0	0	0	4 1.7%
China %	0	0	0	1 0.4%	0	0	0	0	1 0.4%
No contesta %	1 0.4%	1 0.4%	1 0.4%	0	2 0.8%	0	1 0.4%	0	6 2.6%
TOTAL	45 19.6 %	34 14.8%	34 14.8 %	36 15.7%	20 8.7%	30 13.1%	15 6.5%	14 6.1%	229 100%

En cuanto a las edades de la muestra procedente de Mexicali, el 56.4% de la muestra tiene entre 13 y 14 años, y el 1,8% de los alumnos que cursan secundaria y primero de bachillerato tienen entre los 17 y 18 años.

La edad media es de 13,78 con un error estándar de 0,086 y una desviación típica de 1,2.

Tabla 4: Distribución de la muestra en función de la edad y del género

Edad	Género								Total	
	Femenino				Masculino				N	%
	n	% edad	% género	% total	n	% edad	% género	% del total	n	%
12										
13	16	45.7 %	14 %	7%	19	54.3 %	16.5 %	8.3 %	35	15.3
14	44	56,4 %	38.6 %	19.2%	34	43,6 %	29.6 %	14,8 %	78	34,1
15	23	45,1 %	20,2 %	10%	28	54,9 %	24,3%	12,2%	51	22,3
16	18	46,2 %	15,8 %	7,9 %	21	53,8 %	18,3 %	9,2 %	39	17
17	10	45,5 %	8,8 %	4,4 %	12	54,5 %	10,4 %	5,2 %	22	9,6
18	2	100 %	1,8 %	0,9 %	0	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2	0,9
	1	50 %	0,9 %	0,4 %	1	50 %	0,9 %	0,4 %	2	0,9

8.1.1.3 Características de la muestra total

La muestra total de adolescentes que participaron en la investigación está formada por 429 sujetos, en donde el 46,6% (n=200) son discentes que residen en Barcelona y el 53,4% (n=229) de adolescentes residen en Mexicali.

En referencia a la distribución según el género, el 50,3% (n= 216) son mujeres y el 49,7% (n= 213) son sujetos varones.

El 47,85% de los adolescentes están cursando primer y segundo curso de secundaria, mientras que el restante 52,15% se sitúa entre tercero y cuarto de secundaria (o primero de bachillerato en el caso de Mexicali).

La muestra está formada por personas que proceden de distintas zonas geográficas, principalmente un 40,3% (n=173) de Barcelona, un 44,3% (n=190) de Mexicali, un 4,2% (n=18) de California, un 2,3% (n= 10) de otro estado del norte de México, un 1,6% (n=7) de Perú, un 0,5% (n=2) de

Argentina, otro 0,7% (n=3) de China y un 3,1% (n= 13) que no contesta a la pregunta de ciudad de nacimiento.

Considerando la variable edad, la edad media es de 13,98 con una desviación típica de 1,31 y un mínimo de 12 y máximo de 18.

El análisis de frecuencias informa que el 29,4% (n=126) y el 25,9% (n=111) tienen entre 13 y 14 años, respectivamente. El 17,9% (n=77) de la muestra tiene 15 años. Los adolescentes de 12 años representan el 11,4% (n=49) de la muestra, habiendo también un 11,4% de discentes de 16 años, un 2,3% (n=10) de 17 años y un 0,7% (n=3) de 18 años.

8.1.2 Situación familiar

La situación familiar hace referencia con qué personas vive el adolescente (vive con los padres, vive con los padres y hermanos, vive con la madre, vive con el padre y vive con otros).

8.1.2.1 Características de la muestra de adolescentes de Barcelona

En lo que respecta a la situación familiar se pudo observar que el 83,5% de los encuestados procedentes de Barcelona viven con padres y hermanos o solo con los padres, y el restante 16,5% son jóvenes que viven ya sea con su madre o padre o algún otro familiar. Del total de la muestra el 13,5 % vive únicamente con su madre y 3 adolescentes varones no viven con ninguno de sus padres. Se observa que alrededor del 36 % (35,9%) de los adolescentes participantes en la vivienda familiar son los únicos hijos.

8.1.2.2 Características de la muestra de adolescentes de Mexicali

En la muestra de Mexicali el 78,2 % de los adolescentes vive con sus padres (14,4%) o vive con sus padres y hermanos. Se observa que hay una mínima diferencia en comparación con la muestra barcelonesa. También se observa un leve descenso en este grupo en referencia a los adolescentes que viven con terceros, siendo el 2,2% (n=5)

8.1.2.3 Característica de la muestra total

La muestra seleccionada se caracteriza por la situación familiar en que el adolescente vive con sus padres y hermanos, ya que representa el 64,5% (n=277) del total de la muestra, seguida por un 16 % que vive únicamente con sus padres y un 17,01% que vive en una familia monoparental (el 15,15% vive con la madre y el 1,86% con el padre).

A continuación en la tabla 5 se presenta la información detallada sobre la situación familiar de los adolescentes en función del género y de la ciudad de residencia.

Tabla 5: Distribución situación familiar y género de la muestra

S I T U A C I O N F A M I L I A R	BARCELONA		MEXICALI		TOTAL
		Feme- nino	Masculino	Femenino	Masculin o
Vivo con padres	22 21,6%	14 14,3%	19 16,7%	14 12,2%	69 16%
Vivo con padres y hermanos	70 68,6%	61 62,2%	66 57,9%	80 69,6%	277 64,5%
Vivo con mi madre	10 9,8%	17 17,3%	22 19,3%	16 13,9%	65 15,15%
Vivo con mi padre	0 0,0 %	3 3,1%	2 1,8%	3 2,6%	8 1,86%
Vivo con otros	0 0,0%	3 3,1%	3 2,6%	2 1,7%	8 1,86%

8.1.3 Dedicación al estudio

Esta variable indica el tiempo que el estudiante afirmó que dedicaba al estudio semanalmente, explicándose que por estudio se hace referencia la elaboración de deberes o tareas y al estudio en sí.

8.1.3.1 Características de la muestra de adolescentes de Barcelona

La media de los adolescentes que viven en Barcelona es de 2,79 con una desviación estándar de 1,273, sabiendo que 2 corresponde a la dedicación entre 3 y 5 horas a la semana y que la designación 3 se refiere a la opción entre 5 y 10 horas a la semana de estudio.

Por análisis de frecuencias se observó que el 17 % de la muestra afirma dedicar menos de 3 horas de dedicación a la escuela a la semana, frente al 12, 5 % (25 adolescentes) respondieron afirmativamente a la respuesta de dedicar a la semana entre 15 y 20 horas al estudio. De los individuos que dedican menos de 3 horas a la semana 10 estudiantes pertenecen a primer ciclo de ESO y los 23 restantes cursan el segundo ciclo.

Un 28 % señaló que le dedica entre 3 y 5 horas a la semana, mientras que una cifra similar, el 27 % afirma que dedica entre 6 y 10 horas a los deberes y estudio a la semana.

8.1.3.2 Características de la muestra de adolescentes de Mexicali

Los adolescentes que estudian en Mexicali demostraron características diferentes sobre la dedicación a las tareas y estudio. El 41 % (n=94) afirma que estudia menos de 3 horas a la semana, mientras que el 32,3% dedica

entre 3 y 5 horas a la semana. Únicamente el 9,2 % (n=21) señala que dedica al estudio fuera del horario de clase más de 15 horas a la semana.

En los estadísticos descriptivos se observa que la media es de 2,14 y la desviación estándar es de 1,42.

8.1.3.3 Características de la muestra total

Los resultados descriptivos de la variable horas de estudio muestran que el mínimo es el 1 y el máximo es el 5, con una media de 2,44 y desviación típica de 1,39.

Según análisis de frecuencias, el 59,6% estudia como máximo 5 horas a la semana. Este porcentaje está formado por un 29,3% (n=128) que afirma que dedica al estudio menos de 3 horas y un 29,3% (n=130) que dedica entre 3 y 5 horas a la semana.

El 21,2% (n=91) de los adolescentes informa que el tiempo dedicado a estudiar y elaborar tareas es entre 5 y 10 horas, mientras que un 7,7% (n=33) dedica entre 11 y 15 horas a la semana. El 6,3% (n=27) expresa que se pasa entre 16 y 20 horas realizando tareas escolares y estudiando, y un 4,7% (n=20) emplea más de 21 horas.

8.1.4 Confesar un problema al tutor o profesor:

Por otro lado a los encuestados se les cuestionó acerca de que si tuvieran algún problema lo hablarían con su tutor o tutora y/o con un profesor.

8.1.4.1 Características de la muestra de adolescentes de Barcelona

Los resultados arrojaron que el 52% de adolescentes de Barcelona si tuvieran algún problema lo hablaría con su tutor/a.

Además del tutor, se preguntó si tuvieran algún conflicto lo hablarían con algún profesor, y se observa que un 52.1% que no lo comentaría a ningún profesor y el 47.9% hizo mención a que si lo haría.

Comparando estas dos preguntas y observando las personas de la muestra barcelonesa que estarían dispuestas a hablar con el tutor o la tutora si tuvieran algún problema y que también lo hablarían con algún profesor, se obtuvo que el 67,3 % lo explicarían, mientras que el 32,7 % contestó que no hablarían con un profesor/a pero si hablarían con el tutor/a. Hay 25 personas que no están dispuestas a conversar sobre sus problemas con el tutor pero si que lo compartirían con algún otro profesor.

8.1.4.2 Características de la muestra de adolescentes de Mexicali

Poco más de la mitad de los adolescentes residentes de Barcelona informaron que hablarían con un tutor o tutora, mientras que en una proporción menor se encuentran los estudiantes bajacalifornianos, ya que si lo hablarían únicamente el 44,1%.

El 67,7% de los adolescentes responden que tampoco hablarían sobre algún problema con un docente, sin embargo, el 11,8 % no hablaría con el tutor pero en cambio si lo consultaría con otro profesor.

8.1.4.3 Características de la muestra total

En el análisis de frecuencias se obtuvo que el 47,3% (n=203) si tuviera algún problema lo hablaría con su tutor/a, y quienes hablarían con un docente sería el 38,2% (n=164) de los adolescentes. Se observa que más de la mitad de los discentes (el 51,3% y el 59,7%, respectivamente) no hablarían ni con el

tutor/a ni con ningún profesor/a en el caso de que tuviera alguna situación conflictiva.

En análisis inferencial se encuentra que los estudiantes que hablarían con un docente o con el tutor/a si tuvieran algún conflicto sería el 29,4% de la muestra total.

8.1.5 Hábitos de salud:

Otro de los elementos estudiados en los datos sociodemográficos fueron algunos aspectos relacionados con los hábitos de salud, como son el consumo de tabaco y de bebidas alcohólicas.

8.1.5.1 Características de los adolescentes que viven en Barcelona

En referencia al consumo de tabaco se obtiene que 177 adolescentes indicaron que no fumaban, lo que representa el 88,5 % del total de la muestra .De los no fumadores barceloneses el 52,5% (93 sujetos) son hombres, mientras que el 47,5% no fumadores son mujeres.

Un 7 % de adolescentes señala que consume de uno a dos cigarrillos al día.

Analizando la variable consumo de tabaco con género, edad y ciudad de procedencia, se observa que de los adolescentes de Barcelona que confirman que fuman entre uno y dos cigarrillos al día el 85,7% son chicas y que entre éstas el 90.9 % tienen entre 13 y 14 años. Este 85.7% representa el 12 % de la muestra total de mujeres y el 6,1% de la muestra total (mujeres y hombres). En cuanto a los hombres, los que fuman como máximo dos cigarrillos al día constituyen el 1% del total de la muestra

Otro de los factores cuestionados referentes a hábitos es sobre el consumo de bebidas alcohólicas. En la variable consumo de alcohol el 72% de los encuestados mencionaron que no ingieren bebidas alcohólicas. El 0,6% de adolescentes hicieron mención a que beben mucho y no recuerdan lo que sucedió. Cabe destacar que el 11% (22 participantes) de la muestra no respondieron a este ítem. De los adolescentes que afirman que beben, el 40,7% tienen edades comprendidas entre los 16 y 18 años, mientras que un 25% tiene 14 años y el 15,6% tiene 15 años de edad.

Así mismo en la siguiente pregunta se les cuestionó acerca del número de vasos de alcohol que beben los fines de semana y los resultados obtenidos arrojaron que el 8.5% (Barcelona) bebe de uno a dos vasos, el 5.5% mencionaron que de tres a cinco vasos.

8.1.5.2 Características de los adolescentes de Mexicali

En la variable consumo de tabaco, el 90,8% (n=208) de los adolescentes informaron que no fuman. De los no fumadores el 50,5% (93 sujetos) son hombres y el 49,5% restante está formado por las mujeres.

Un 5,2%, de los estudiantes encuestados informa que consume de uno a dos cigarrillos al día.

Relacionando la variable consumo de tabaco con género, edad y ciudad de procedencia, se observa que en los adolescentes mexicalenses el 66,7% de los individuos que fuman entre uno y dos cigarrillos al día son chicas y el 4,3% de los hombres fuma entre 6 y 10 cigarrillos, y el 3,5% fuma entre 1 y 2 y el resto no consume tabaco.

En la variable consumo de alcohol el 83,8% de los adolescentes procedentes de Mexicali no consumen alcohol.

El 1,7 % de los individuos hicieron mención a que beben mucho y no recuerdan lo que sucedió.

Así mismo en la siguiente pregunta se les cuestionó acerca del número de vasos de alcohol que beben los fines de semana y los resultados obtenidos arrojaron que el 7,9% (Mexicali) bebe de uno a dos vasos, y el 3,5% mencionaron que de tres a cinco vasos.

8.1.5.3 Características de la muestra total

Según análisis de frecuencia, el 90,4% (n=385) de los adolescentes declara que no fuma, y 6,1% (n=26) fuma entre 1 y 2 cigarrillos al día, el 0,2% (n=1) consume entre 3 y 5 al día, mientras que un 1,6% (n=7) informan que fuman entre 6 y 10 cigarrillos en un día.

En función del género, el 87,4% de las mujeres indica que no fuma, mientras que el porcentaje en los hombres no fumadores se sitúa en el 93,4% de los varones.

Según la variable de consumo de alcohol, el 82,6% (n=336) de los adolescentes encuestados indican que no consumen bebidas alcohólicas, mientras el 1,6% (n=7) indica que bebe y que no recuerda situaciones que pasaron. Es necesario resaltar que frente a la pregunta sobre el consumo de bebida alcohólica el 82,6% (n=336) indica que no bebe, pero en el ítem relacionado a los vasos consumidos el 83,2% (n=351) responde que no consume sustancia alcohólica. Como se observa es mayor el porcentaje de adolescentes que confirman que no toman ningún vaso de alcohol que los adolescentes que señalan que no beben.

En análisis inferencial de tablas cruzadas de género y consumo de sustancias alcohólicas se observa que el 82,2% de las mujeres y el 82,9% de los hombres confirman que no beben alcohol.

8.2 La inteligencia emocional _____

El segundo instrumento que se aplicó a los encuestados fue el test TMMS-24 y los resultados arrojados son los que a continuación se describen en tres apartados que corresponden con las dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación emocional.

En cada uno de los subapartados se comentarán los ítems que conforman la habilidad, además de la puntuación global obtenida. Para una mejor diferenciación se darán los resultados de ambas muestras utilizadas por separado para facilitar una mayor comprensión en la discusión.

En este apartado se analizarán las tres dimensiones de la inteligencia emocional observada (atención, claridad y reparación emocional) cruzadas estadísticamente con otras variables de las que se observará si hay diferencias estadísticamente significativas o no. El análisis que se hará a continuación se basa en los objetivos formulados sobre la inteligencia emocional, que pueden resumirse en dos: conocer los niveles de inteligencia emocional y determinar si hay diferencias significativas en función del género y del país de procedencia.

Las escalas de la inteligencia emocional medidas por el TMMS-24 se dividirían en hombres y en mujeres debido a que existe una diferente puntuación e interpretación en función del género.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, presentándose cada dimensión evaluada por separado y en cada una de ellas se analizarán los diferentes niveles de la inteligencia emocional en función del género, la dependencia de la variable género con cada una de las capacidades de la IE

para finalmente examinar las puntuaciones obtenidas en función de datos sociodemográficos.

Con la finalidad de presentar los resultados de una forma más clara se decide presentar en cada una de las dimensiones y asociaciones estadísticas de la muestra de Barcelona y la de Mexicali de forma independiente y posteriormente se presenta esa información obtenida de forma global.

8.2.1. Atención emocional

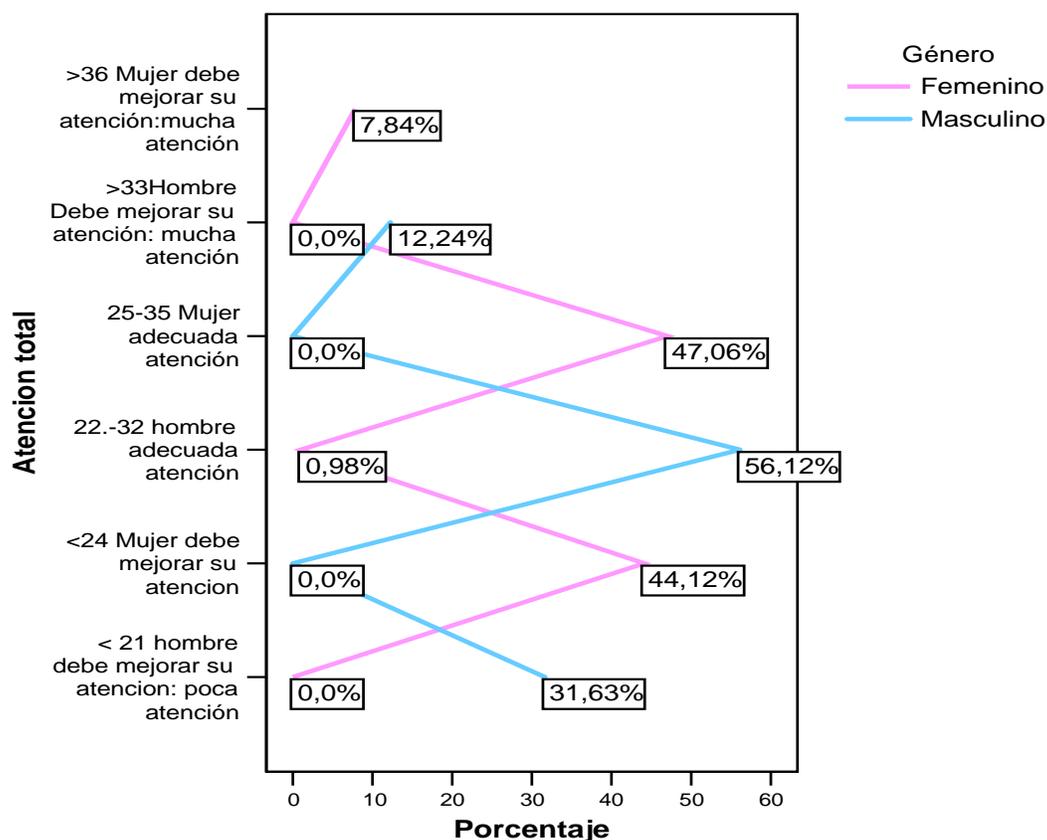
8.2.1.1 Atención emocional en mujeres adolescentes

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la dimensión de atención emocional en las adolescentes que participaron en el estudio.

8.2.1.1.1 Características de las adolescentes que viven en Barcelona

Analizando la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada se obtuvo que el 47,1% (48 sujetos) de las mujeres manifiestan tener una adecuada atención emocional, el 44,1% (45 personas) tienen una puntuación inferior a 24 lo que indica un poco capacidad de atención de las emociones y por último el 7,8% (8 chicas) tienen puntuaciones superiores a 36 (gráfico 1).

Gráfico 1: Distribución de frecuencias de la capacidad de atención emocional en función de la variable género



8.2.1.1.2 Características de las adolescentes que viven en Mexicali

Las alumnas de Mexicali manifestaron que en la percepción personal sobre la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada se obtuvo que el 50,9% (n=58) de las mujeres manifiestan tener una adecuada atención emocional, el 42,1% (n=48) tienen una puntuación inferior a 24 lo que indica que no otorga atención a las emociones y por último el 7% (n=8) expresan puntuaciones superiores a 36.

8.2.1.1.3 Características de la muestra total

La muestra del estudio se compone de 216 mujeres adolescentes y del cual 107 chicas perciben poseer una adecuada capacidad de percepción y expresión de los sentimientos. Es decir, el 49,5% de las discentes, independientemente del lugar de origen, comunican tener una adecuada atención emocional y el 7,4% (n=16) otorga demasiada atención a sus emociones. Destaca que poco menos de la mitad de los sujetos, el 43,1% (n=93) no le proporciona atención a las emociones.

Es importante destacar que el 69,9% de las adolescentes de 12 años y el 47,8% de las que tienen 16 años son las que se perciben que prestan poca atención a sus emociones.

En cambio, a la edad de 13 años el 56% presenta una adecuada atención a sus emociones, siguiéndole el 54,5% con 15 años, el 49,1% con 14 años, el 43,5% con 16 años y el 26,1% a la edad de 12 años, entre otros.

A continuación se presenta la tabla 6 en la que se muestra la distribución de los niveles de AE en función de la edad (existen 3 casos perdidos).

Tabla 6: Distribución de los niveles de IE en función de la edad

NIVELES DE AE	EIDADES							Totales
	12	13	14	15	16	17	18	
Presta poca atención	16 69,6%	30 40%	23 41,8%	11 33,3%	11 47,8%	1 33,3	1 100%	93 43,1%
Adecuada atención a las emociones	6 26,1%	42 56%	27 41,8%	18 54,5%	10 43,5%	1 33,3%	0 0%	104 49,5%
Excesiva atención a las emociones	1 4,3%	3 4%	5 9,1%	4 12,1%	2 8,7%	1 33,3%	0 0%	16 7,4%
Totales	23 100%	75 100%	55 100%	33 100%	23 100%	3 100%	1 100%	213 100%

8.2.1.2 Atención emocional en hombres adolescentes

8.2.1.2.1 Características de los adolescentes que viven en Barcelona

El 31,63 % (31 estudiantes) de varones demuestra tener un poco atención emocional pero destaca que el 56,1% tiene una adecuada capacidad para sentir y expresar sus emociones, y por último, el 12,2% debe mejorar su capacidad de atención emocional porque da mucha importancia a sus estados emotivos (ver gráfica 1 y tabla 7).

Tabla 7: Distribución de resultados globales de atención emocional en el género masculino

			GÉNERO		Total
			Femenino	Masculino	
Atención	< 21 hombre debe mejorar su atención, presta poca atención	Sujetos	0	31	31
		% Atención total	,0%	100,0%	100,0%
		% Género	,0%	31,6%	15,5%
		% Total	,0%	15,5%	15,5%
	22.-32 hombre adecuada atención	Sujetos	1	55	56
		% Atención total	1,8%	98,2%	100,0%
		% Género	1,0%	56,1%	28,0%
		% Total	,5%	27,5%	28,0%
	>33 Hombre Debe mejorar su atención presta demasiada atención	Sujetos	0	12	12
% Atención total		,0%	100,0%	100,0%	
% Género		,0%	12,2%	6,0%	
% Total		,0%	6,0%	6,0%	
Total	Sujetos	102	98	200	
	% Atención total	51,0%	49,0%	100,0%	
	% Género	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	51,0%	49,0%	100,0%	

8.2.1.2.2 Características de los adolescentes que viven en Mexicali

El 35,7% (n=41) de los adolescentes varones obtienen puntuaciones inferiores a 21, por lo que presta muy poca atención a las emociones y el 13% (n=15) le otorga demasiada atención a lo que siente. Por el contrario, la mitad de los adolescentes varones, el 51,3% (n=59), manifiestan tener una adecuada atención hacia sus emociones.

En cuanto al cruce de la variable nivel de atención emocional, género y edad se encuentra que el 41,5% de los varones escolarizados de 13 años no presta atención a sus emociones, distribuyéndose de forma similar en las restantes edades: 14,6%, 17,1%, 12,2%, 12,2% y 2,4% a la edad de 12, 14, 15, 16 y 18 años, respectivamente.

8.2.1.2.3 Características de la muestra total

Del total de adolescentes hombres, el 53,4% (n=114) obtiene puntuaciones que oscilan entre 22 y 32, por lo que demuestran que tienen unos niveles óptimos de capacidad para atender sus emociones, frente al 33,8% (n=72) que no le da escasa atención a sus emociones. El restante 12,7% (n=27) de los adolescentes hombres prestan demasiada atención a cómo se sienten emocionalmente.

8.2.1.2.4 Comparación de los grupos de adolescentes de distintas ciudades de residencia

En los adolescentes varones residentes de Barcelona y los de Mexicali se observa la misma tendencia, es decir, obtienen puntuaciones superiores a sus compañeras.

Los resultados obtenidos en el análisis de pruebas no paramétricas para estudiar las diferencias entre los adolescentes de Barcelona y los de Mexicali sobre la capacidad de atender y expresar emociones demuestran que las diferencias entre las dos muestras son significativas (U de Mann-Whitney 665,7 con $p= 0,005$).

8.2.1.3 Atención emocional y género

Existe una diferencia estadística significativamente fuerte en la capacidad de atención emocional y el género ya que los coeficientes de las pruebas Chi-cuadrado ($X^2= 429,000$ con $p= 0,0001$), Lambda (Lambda= 0,606 con $p=0,0001$), Goodman y Kruskal-tau ($= 1$ con $p=0,0001$), Phi (Phi= 1 con $p= 0,0001$), V de Cramer ($=1$ $p=0,0001$) y coeficiente de contingencia ($=0,704$ con $p<0,0001$) así lo demuestran. De esta forma, se puede determinar que el género determina la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Haciendo una comparación entre hombres y mujeres sin distinción de su lugar de residencia, se observa que los adolescentes que prestan una atención más adecuada a sus emociones son los varones con una diferencia mínima (26,6% frente al 24,9% del total de la muestra). El 51,5% de la muestra ($n=221$) presentan unos niveles adaptativos y adecuados de IE, frente al 38,5% ($n=165$) de los adolescentes que necesitan mejorar su capacidad para sentir y expresar las emociones. El 10% restante del total de la muestra corresponde a un 3,7% (correspondiente a mujeres) y a un 6,3% (correspondiente a hombres) que se caracterizan por pasar demasiado tiempo sintiendo y expresando las emociones, proporcionándoles mucha atención.

8.2.1.4 Atención emocional y variables sociodemográficas

8.2.1.4.1 Características de los adolescentes que viven en Barcelona

Según la tabla de frecuencia de atención emocional (ver tabla 8) efectuada a partir de la muestra total de los adolescentes participantes el 48% (96 sujetos) no manifiestan tener una adecuada capacidad en referencia a la capacidad de expresar y sentir los sentimientos adecuadamente ya sea porque le da poca importancia a sus emociones (el 38% de la muestra) o bien porque se centra exageradamente en atender su emotividad (10% de la muestra, siendo el 6% hombres y el 4% mujeres).

De ese 38% que no presta atención a sus emociones el 22,5% lo conforman mujeres y el 15,5% varones.

Tabla 8: Distribución de frecuencias de los niveles de atención emocional

	Frecuencia de Sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
< 21 hombre debe mejorar su atención, presta poca atención	31	15,5	15,5	15,5
<24 Mujer debe mejorar su atención presta poca atención	45	22,5	22,5	38,0
22.-32 hombre adecuada atención	56	28,0	28,0	66,0
25-35 Mujer adecuada atención	48	24,0	24,0	90,0
>33 Hombre Debe mejorar su atención presta demasiada atención	12	6,0	6,0	96,0
>36 Mujer debe mejorar su atención presta demasiada atención	8	4,0	4,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

En función de la edad (ver tabla 9) de los adolescentes de 12 años el 42,9% de las mujeres obtuvieron una puntuación inferior a 24 (poca atención emocional) frente al 14,3% de los varones de la misma edad. Por otro lado, se puede destacar que el 42,9% de los adolescentes de 12 años son mujeres que presentan poca atención emocional y el dentro de la misma edad sólo el 14,3% corresponde a hombres que tampoco poseen una adecuada atención emocional.

En esta misma franja de edad se puede observar que el 28,6% son varones con una puntuación que oscila entre 22 y 32 puntos, mientras que dentro de este mismo baremo (para mujeres es entre 25 y 35) el 7,1 % son mujeres. Aquí, como ya se ha comentado anteriormente, se observa una diferencia que estadísticamente es significativa en cuanto al género.

Un dato interesante es que si un 2,2 % de las mujeres de 12 años tienen entre 25 y 35 puntos, dentro de esta misma puntuación se halla una gran diferencia si aumentamos un año la edad, obteniendo que el 42,2% de las chicas de 13 años obtienen estas puntuaciones, con lo que hay una mayor porcentaje de chicas de 13 años con una adecuada atención emocional. A pesar de estas diferencias aquí observadas, estadísticamente ninguna prueba indica la existencia de una relación entre la edad y la atención emocional ($\chi^2=29,593$ con $p=0,487$; $r=0,675$ con $p=0,604$; coeficiente de Lambda es $0,065$, $p=0,134$; $\Phi=0,390$, $p=0,479$; V de Cramer es de $0,174$ para $p=0,479$).

Tabla 9: Distribución de frecuencias por edad de la variable atención emocional

ATENCIÓN EMOCIONAL		EDAD						Total	
		12	13	14	15	16	17		18
< 21 hombre debe mejorar su atención, presta poca	Sujetos	2	5	10	8	3	3	0	31
	% Atención total	6,5%	16,1%	32,3%	25,8%	9,7%	9,7%	,0%	100%
	% Edad	14,3%	10,4%	16,7%	21,1%	11,1%	37,5%	,0%	15,8%
	% Total	1,0%	2,6%	5,1%	4,1%	1,5%	1,5%	,0%	15,8%
<24 Mujer debe mejorar su atención presta poca	Sujetos	6	11	16	6	6	0	0	45
	% Atención total	13,3%	24,4%	35,6%	13,3%	13,3%	,0%	,0%	100%
	% dentro Edad	42,9%	22,9%	26,7%	15,8%	22,2%	,0%	,0%	23,0%
	% Total	3,1%	5,6%	8,2%	3,1%	3,1%	,0%	,0%	23,0%
22.-32 hombre adecuada atención	Sujetos	4	9	16	12	9	4	1	55
	% Atención total	7,3%	16,4%	29,1%	21,8%	16,4%	7,3%	1,8%	100%
	% Edad	28,6%	18,8%	26,7%	31,6%	33,3%	50,0%	100,0%	28,1%
	% Total	2,0%	4,6%	8,2%	6,1%	4,6%	2,0%	,5%	28,1%
25-35 Mujer adecuada atención	Sujetos	1	19	13	7	5	0	0	45
	% dentro Atención total	2,2%	42,2%	28,9%	15,6%	11,1%	,0%	,0%	100%
	% dentro Edad	7,1%	39,6%	21,7%	18,4%	18,5%	,0%	,0%	23,0%
	% Total	,5%	9,7%	6,6%	3,6%	2,6%	,0%	,0%	23,0%
>33 Hombre Debe mejorar su atención presta demasiada	Sujetos	1	3	3	3	2	0	0	12
	% dentro Atención total	8,3%	25,0%	25,0%	25,0%	16,7%	,0%	,0%	100%
	% dentro	7,1%	6,3%	5,0%	7,9%	7,4%	,0%	,0%	6,1%

	Edad								
	% Total	,5%	1,5%	1,5%	1,5%	1,0%	,0%	,0%	6,1%
>36 Mujer debe mejorar su atención presta demasiada	Sujetos	0	1	2	2	2	1	0	8
	% dentro Atención total	,0%	12,5 %	25,0 %	25,0 %	25,0 %	12,5 %	,0%	100%
	% dentro Edad	,0%	2,1%	3,3%	5,3%	7,4%	12,5 %	,0%	4,1%
	% Total	,0%	,5%	1,0%	1,0%	1,0%	,5%	,0%	4,1%
Total	Sujetos	14	48	60	38	27	8	1	196
	% dentro Atención total	7,1%	24,5 %	30,6 %	19,4 %	13,8 %	4,1%	,5%	100%
	% dentro Edad	100,0 %	100%						
	% Total	7,1%	24,5 %	30,6 %	19,4 %	13,8 %	4,1%	,5%	100%

En cuanto a los niveles de la capacidad de prestar atención a las emociones y la situación familiar, se encuentra que un total de 131 sujetos vive con sus padres y hermanos y de éstos 63 personas tienen una adecuada atención hacia sus sentimientos y 18 estudiantes (10 hombres y 8 mujeres) prestan demasiada atención a sus emociones. En cambio, del total de 36 sujetos que vive con sus padres no hay ninguno que le dé importancia excesiva a sus emociones, siendo 23 alumnos los que tienen una adecuada atención. La situación familiar no es un factor influyente en la capacidad de prestarle o no una atención correcta a los sentimientos, ya que las pruebas estadísticas no indican ninguna relación significativa ($r= 0,103$ con $p= 0,152$, coeficiente V de Cramer es de $0,182$ con $p= 0,152$ y coeficiente de Phi es de $0,363$ con $p= 0,152$).

Por otro lado, en referencia a la atención emocional y el hecho de si tuviera algún problema se lo contaría al tutor o tutora se encuentra que el 52 % de los estudiantes si lo hablarían con el profesional del colegio y de este porcentaje que respondió afirmativamente, cinco de cada diez sujetos (el 56 %) tiene una adecuada capacidad de atender sus estados emocionales.

No se encuentran diferencias significativas estadísticamente, por tanto, no hay relación entre el hecho de disponer de una buena capacidad de atención emocional y de hablarlo con el profesional responsable del grupo.

8.2.1.4.2 Características de los adolescentes que viven en Mexicali

Continuando con el mismo esquema de presentación de los adolescentes residentes en Barcelona, según la tabla de distribución de frecuencia de atención emocional (ver tabla 10), el 51,1% (n=107) adolescentes tienen puntuaciones que los sitúan en una adecuada atención emocional. El restante 48,9% (n=122) no manifiestan poseer una adecuada capacidad en referencia a la capacidad de expresar y sentir los sentimientos de una forma adecuada, ya sea porque les prestan demasiada atención (10,1%) o bien porque no se detienen a pensar qué sentimientos tienen (38,8%).

Tabla 10: Distribución de frecuencias de los niveles de atención emocional

	Frecuencia de Sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
< 21 hombre debe mejorar su atención, presta poca atención	41	17,9%	17,9%	17,9%
<24 Mujer debe mejorar su atención presta poca atención	48	21,0%	21,0%	38,9%
22.-32 hombre adecuada atención	59	25,8%	25,8%	64,6%
25-35 Mujer adecuada atención	58	25,3%	25,3%	90,0%
>33 Hombre Debe mejorar su atención presta demasiada atención	12	6,6%	6,6%	96,5%
>36 Mujer debe mejorar su atención presta demasiada atención	8	3,5%	3,5%	100,0%
Total	229	100,0%	100,0%	

Observando las puntuaciones obtenidas de AE según la variable edad y el género, los adolescentes de 12 años y los de 16 años son los que presentan puntuaciones inferiores a 21 en el caso de los hombres, y 24 en el caso de las mujeres. Específicamente, el 45,7% del total de la muestra indistintamente del género con 12 años y el 45,4% de sujetos que tienen 16 años prestan poca atención a sus emociones. Este porcentaje está conformado por el 17,1% de hombres y el 28,6% de mujeres. Se observa que como en el caso de la muestra barcelonesa, las mujeres son las que menos tienden a darle atención a sus estados emocionales. Los resultados obtenidos para la edad de 13 años es similar para los 12, ya que de la muestra total, el 46,2% obtienen puntuaciones bajas que se incluyen en la poca importancia

que se le da a las emociones, pero la diferencia radica en que la proporción de hombres y mujeres es más similar (el 21,8% de los hombres y el 24,4% de las mujeres).

Llama la atención que a los 12 años el 31,4% de los adolescentes varones tienen una puntuación que varía entre los 22 y 32 puntos y en cambio dentro de este mismo rango (para las mujeres es entre 25 y 35) el 14,3% son mujeres. En cambio, a los 13 años los datos son distintos: el 29,5% de las mujeres, frente al 15,4% de los hombres, tienen puntuaciones medias que corresponden a una atención emocional adecuada.

En la variable situación familiar relacionada con los niveles de atención emocional, destaca que del total de 33 sujetos que viven con sus padres (hijos únicos) 18 tienen puntuaciones inferiores a lo que sería una atención emocional adecuada. De esta forma, el 54,5% de los adolescentes que viven con sus padres prestan poca atención a sus estados emocionales y el 9,1% lo hace en exceso.

En cambio, los adolescentes que viven con sus padres y hermanos (n=146) obtuvieron puntuaciones que corresponden a una adecuada atención emocional en el 53,4% de los casos (n=78 sujetos) y el 35% (n= 51) no presta atención y el 11,6% le otorga demasiada atención a sus emociones.

8.2.1.4.3 Características de la muestra total:

En los análisis descriptivos se obtuvieron puntuaciones medias de 25 con una desviación típica de 6,83, con un mínimo de 9 y un máximo de 40. En función del género, la media es de 25,55 en el caso de las adolescentes y de 24,5 en los varones.

Las diferencias que pueden observarse entre los adolescentes de Barcelona y los de Mexicali en la variable atención emocional no es

significativamente alta aunque existe una asociación entre la ciudad de residencia y la puntuación en la atención emocional ($\Lambda = 0,263$ con $p = 0,015$). Por tanto, existe una asociación baja entre la variable atención emocional y ciudad de residencia.

De los 429 participantes en el estudio el 38,5% ($n=165$) obtuvieron puntuaciones menores a 21 en el caso de los varones y de 24 en las mujeres, frente al 10% ($n=43$) que le otorgan demasiada atención a sus estados emocionales. De estos casos 27 son los hombres que obtuvieron puntuaciones superiores a 33 y 16 adolescentes mujeres puntuaron con más de 36 puntos en atención emocional. El 51,5% de la muestra total presenta puntuaciones entre los 22-32 en los hombres y entre 25-35 en el caso de las mujeres.

A continuación se expresa la tabla 11 de distribución de frecuencias:

Tabla 11: Distribución de frecuencia de los niveles de AE para adolescentes hombres y mujeres

ATENCIÓN TOTAL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
< 21 hombre debe mejorar su atención, presta poca atención	72	16,8	16,8	16,8
<24 Mujer debe mejorar su atención presta poca atención	93	21,7	21,7	38,5
22.-32 hombre adecuada atención	114	26,6	26,6	65,0
25-35 Mujer adecuada atención	107	24,9	24,9	90,0
>33 Hombre Debe mejorar su atención presta demasiada atención	27	6,3	6,3	96,3
>36 Mujer debe mejorar su atención presta demasiada atención	16	3,7	3,7	100,0
Total	429	100,0	100,0	

De este total de adolescentes (51,5%) que perciben que disponen de adecuados niveles de atención emocional, se halla la siguiente distribución que se muestra en la tabla 12:

Tabla 12: Distribución de los adolescentes que presentan una adecuada AE en función de la edad y en porcentajes de muestra total

EDAD	HOMBRES	MUJERES
12	3,5% n= 15	1,4% n= 6
13	4,9% n= 15	9,9% n= 15
14	8% n= 34	6,4% n= 27
15	5,4% n= 23	4,2% n= 18
16	3,5% n= 10	2,4% n= 10
17	0,9% n= 4	0,2% n= 1
18	0,2% n= 1	0% n= 0

En referencia a la edad, se observa que el 49% (n= 24, y conformado por el 16,3% de hombres y el 32,7% de mujeres) de los participantes de 12 años se sitúa en las personas que deben de prestar más atención a sus emociones. En otras edades se encuentran datos similares, por ejemplo, de los adolescentes de 13 años el 41,3% (17,5% y 23,8% de hombres y mujeres respectivamente) también debe de mejorar prestándole más atención a sus emociones. A medida que la edad aumenta se observa un descenso positivo en la cantidad de personas que obtienen puntuaciones inferiores a las establecidas para una AE adecuada, ya que a la edad de 14 años los adolescentes con puntuaciones bajas representan el 36% de todos los sujetos de esa edad (15,3% y 20,7% de hombres y mujeres, respectivamente), a los 15 años el 31,2% (16,9% de hombres y el 14,3% de mujeres), por ejemplo.

Como ya se ha mencionado anteriormente, a pesar de poder observar una relación entre la edad y los niveles de atención emocional, las pruebas estadísticas demuestran que esta asociación no es significativa estadísticamente ($r= 0,675$ con $p> 0,05$; coeficiente de Lambda es $0,061$ con $p=0,009$; Phi= $0,487$ con $p=0,264$; V de Cramer es de $0,487$ con $p= 0,118$ y coeficiente de contingencia es de $0,487$ con $p= 0,255$).

La situación familiar indica que el $50,7\%$ ($n=35$) de los adolescentes que viven con sus padres tienen puntuaciones adecuadas de AE y un resultado similar se encuentra en los adolescentes que además de vivir con los padres viven con los hermanos, obteniendo el $50,9\%$ ($n= 141$).

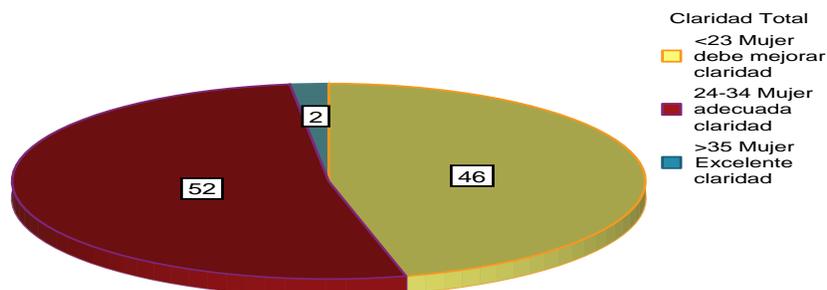
8.2.2 Claridad emocional

8.2.2.1 Claridad emocional en mujeres adolescentes

8.2.2.1.1 Características de las adolescentes que viven en Barcelona

El 52% de las mujeres obtuvieron puntuaciones que oscilan entre 24 y 34, lo que indica una adecuada claridad emocional, en cambio el 46% de las adolescentes debe de mejorar su claridad emocional. Se encontró que 2% posee puntuaciones superiores, por lo que tienen una muy buena capacidad de comprender sus emociones (ver gráfico 2).

Gráfico 2: Distribución de frecuencia de la claridad emocional en las mujeres



8.2.2.1.2 Características de las adolescentes que viven en Mexicali

En el análisis de frecuencias se observa que el 54,4% (n=62) de las mujeres obtienen puntuaciones entre 24-34, lo que indica una adecuada atención, y el 9,6% (n=11) percibe poseer una clara comprensión de sus estados emocionales, por lo que el total de adolescentes de Mexicali que perciben una correcta claridad emocional es del 64%. Sin embargo, el 36% (n=41) presenta déficits en la capacidad de atención emocional no prestándole importancia a las emociones.

8.2.2.1.3 Características de la muestra total de mujeres adolescentes

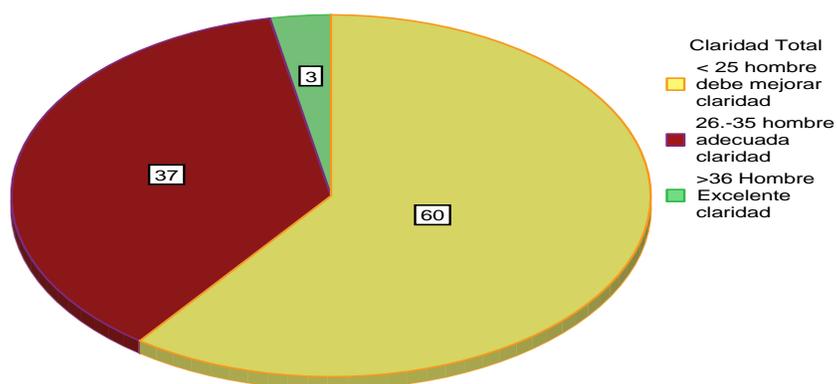
Del total de las adolescentes femeninas que participaron en el estudio el 53,2% (n=115) presentan puntuaciones que oscilan entre los 24 y 35 puntos, en consecuencia, sus niveles de comprensión de las emociones es adecuado. Destaca un 6% (n=13) que presenta una excelente comprensión de sus propios estados emocionales. Por el contrario, el 40,7% (n=88) de la muestra femenina obtuvo puntuaciones inferiores a 24, indicando así la creencia de que no comprenden correctamente sus estados emocionales.

8.2.2.2 Claridad emocional en hombres adolescentes

8.2.2.2.1 Características de los adolescentes que viven en Barcelona

En referencia a la muestra de varones adolescentes se halló que el 60% obtuvieron puntuaciones inferiores a 25, lo que indica que poseen poca claridad emocional. Sin embargo se muestra que un 37% posee una adecuada claridad emocional ya que se sitúan sus puntuaciones entre 26 y 35 puntos. Además el 3% de los estudiantes hombres muestran puntuaciones muy altas en esta dimensión, por lo que tres de cada diez chicos tienen una excelente comprensión de sus emociones (consultar gráfico 3).

Gráfico 3: Distribución de frecuencias claridad emocional en los hombres



8.2.2.2.2 Características de los adolescentes que viven en Mexicali

De un total de 115 varones que residen en Mexicali, más de la mitad de la muestra (55,7% y n= 64) presenta puntuaciones superiores a 26, por lo que perciben tener una buena comprensión de sus emociones. Específicamente, el 48,7% (n=56) tiene unos adecuados niveles de comprensión emocional y un 7% (n=8) su nivel es excelente en claridad emocional. Los adolescentes

hombres que no son capaces de comprender sus estados emocionales asciende al 43,5% (n=50).

8.2.2.2.3 Características de la muestra total de adolescentes varones

Del total de los 213 sujetos masculinos el 51,6% (n= 110) presenta puntuaciones inferiores a 25, por lo que informan sobre la creencia que no son capaces de comprender sus emociones. En cambio, existe un 43,2% (n= 92) que perciben que comprenden de forma adecuada sus sentimientos. Y a esta frecuencia de alumnos que creen tener una adecuada claridad emocional hay que añadir el 5,2% (n= 11) que señala que tiene muy buena capacidad de comprensión.

8.2.2.3 Características de la muestra total de adolescentes

Los resultados descriptivos indican que la media, independientemente del género, es de 25,22 con una desviación típica de 6,26, siendo el mínimo el 8 y el máximo 45.

En función del género, se encuentra que de las mujeres la puntuación media es de 24,97 y la media aritmética de los hombres es de 25,46.

De los 429 sujetos, independientemente del lugar de residencia y del género, el 53,8% (n=231) obtiene puntuaciones que indican que perciben que comprenden adecuada y de forma excelente sus emociones, frente al 48,2% (n=197) que necesita mejorar su comprensión de las emociones.

En referencia a los niveles de claridad emocional y la variable edad, es importante destacar que de los individuos que tienen 12 años, el 55,1% obtiene puntuaciones muy bajas, manifestando una necesidad de mejorar la comprensión emocional, y lo mismo sucede con los adolescentes de 16 años,

quienes deben de mejorar esta capacidad un 59,2% de los sujetos de esta edad.

Las pruebas estadísticas realizadas informan que no existe asociación entre la claridad emocional y la edad ($X^2= 38,335$ con $p= 0,141$; coeficiente Phi = 0,300, $p=0,141$; V de Cramer= 0,134, $p= 0,141$; coeficiente de contingencia es de 0,288 con $p= 0,141$; Lambda= 0,037 con $p= 0,122$, Goodman y Kruskal-tau = 0,020 con $p= 0,11$).

8.2.2.4 Claridad emocional y género

Al igual que en la dimensión de atención emocional, en la claridad se observó que esta dimensión de la inteligencia emocional tiene una asociación significativamente elevada con el género.

Existe una diferencia estadística significativamente muy elevada en la capacidad de claridad emocional y el género ya que los coeficientes de las pruebas de Pearson ($r= 0,462$ con $p= 0,0001$), Chi-cuadrado ($X^2= 425,045$ con $p= 0,0001$), Lambda (coeficiente =0,995 con $p= 0,0001$), Goodman y Kruskal-tau (coeficiente =0,991 con $p= 0,0001$), Phi (coeficiente= 0,995 con $p=0,0001$), V de Cramer (coeficiente= 0,995 con $p= 0,0001$) y coeficiente de contingencia (coeficiente = 0,707 con $p= 0,0001$).

De esta forma, se puede determinar que el género determina la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada en función del género.

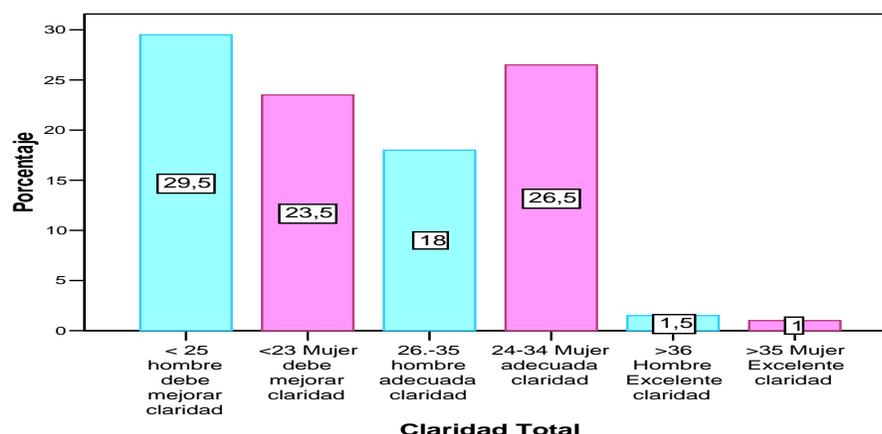
8.2.2.5 Claridad emocional y variables sociodemográficas

8.2.2.5.1 Características de los adolescentes que viven en Barcelona

A través del gráfico 23 se determina que la muestra de los adolescentes residentes de Barcelona estudiados se caracteriza por un 44,5% de individuos

que poseen una adecuada y excelente claridad emocional. En detalle, este 44,5% de la muestra total está formado por un 18% de hombres y por un 26,5% de mujeres. El 29,5% de la muestra está constituida por varones que demuestran que deben de mejorar la capacidad relativa a claridad emocional, en comparación al 23,5% del total de participantes que tienen la misma característica en cuanto a grado de la variable de claridad emocional pero son mujeres.

Gráfico 4: Distribución de frecuencia de los niveles de claridad emocional



Con respecto a la edad (ver tabla 13), del total de adolescentes que manifiestan poseer una adecuada claridad emocional en función de la edad son los siguientes: el 21,4% de los estudiantes de 12 años; de la edad de 13 años el 58,4%; de 14 años el 45%; el 44,7% de los adolescentes de 15 años; de 16 años el 37% y el 25% de 17 años.

En relación a deficiencias en la claridad emocional por edades se halla en el 71,4% de 12 años (35,7% de hombres y 35,7% de mujeres); el 35,4% (14,6% hombres + 20,8% mujeres) de 13 años; 53,4% de 14 años (31,7% + 21,7%); 55,3% de 15 años (31,6% + 23,7%); 62,9% de 16 años (37% + 25,9%); 75% de 17 años y ninguno de 18 años.

Tabla 13: Distribución de los niveles de claridad emocional en función del género y de la edad

E D A		CLARIDAD TOTAL						Total
		< 25 hombre debe mejorar	<23 Mujer debe mejorar	26.-35 hombre adecua da	24-34 Mujer adecua da	>36 Hombre Excelen te	>35 Mujer Excelen te	
12	Sujetos	5	5	1	2	1	0	14
	% dentro Edad	35,7%	35,7%	7,1%	14,3%	7,1%	,0%	100,0%
	% dentro Claridad Total	8,5%	11,4%	2,9%	3,8%	33,3%	,0%	7,1%
13	Sujetos	7	10	8	20	2	1	48
	% dentro Edad	14,6%	20,8%	16,7%	41,7%	4,2%	2,1%	100,0%
	% dentro Claridad Total	11,9%	22,7%	22,9%	37,7%	66,7%	50,0%	24,5%
14	Sujetos	19	13	9	18	0	1	60
	% dentro Edad	31,7%	21,7%	15,0%	30,0%	,0%	1,7%	100,0%
	% dentro Claridad Total	32,2%	29,5%	25,7%	34,0%	,0%	50,0%	30,6%
15	Sujetos	12	9	11	6	0	0	38
	% dentro Edad	31,6%	23,7%	28,9%	15,8%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro Claridad Total	20,3%	20,5%	31,4%	11,3%	,0%	,0%	19,4%
16	Sujetos	10	7	4	6	0	0	27
	% dentro Edad	37,0%	25,9%	14,8%	22,2%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro Claridad Total	16,9%	15,9%	11,4%	11,3%	,0%	,0%	13,8%
17	Sujetos	6	0	1	1	0	0	8
	% dentro Edad	75,0%	,0%	12,5%	12,5%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro Claridad Total	10,2%	,0%	2,9%	1,9%	,0%	,0%	4,1%
18	Sujetos	0	0	1	0	0	0	1
	% dentro Edad	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro Claridad Total	,0%	,0%	2,9%	,0%	,0%	,0%	,5%
To- tal	Sujetos	59	44	35	53	3	2	196
	% dentro Edad	30,1%	22,4%	17,9%	27,0%	1,5%	1,0%	100,0%
	% dentro Claridad Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las diferencias que se pueden observar sobre los niveles de claridad emocional en función de la edad no son estadísticamente significativas ($\phi=0,440$, $p=0,152$; V de Cramer= $0,197$, $p=0,152$; coeficiente de contingencia es de $0,403$ con $p=0,152$ y $\Lambda=0,073$ con $p=0,077$), por tanto la edad no influye en disponer de un mayor o menor nivel de claridad emocional.

Con respecto a la situación familiar, el 38,9% de los adolescentes (tanto hombres como mujeres) que viven con los padres tienen una claridad emocional adecuada, al igual que el 37% de los están habitando con la madre y el 48,9% de los estudiantes que viven con sus padres y hermanos. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la situación familiar y el nivel de claridad emocional ($\Phi=0,328$ con $p=0,367$; V de Cramer= $0,167$ con $p=0,367$), por tanto el hecho de vivir o no con las figuras paternas no influye en la capacidad de comprender correctamente las emociones.

8.2.2.5.2 Características de los adolescentes que viven en Mexicali

En las tablas cruzadas se observa que del total de la muestra el 59,9% ($n=137$) obtiene puntuaciones que sitúan a los adolescentes en una posición adecuada y excelente en capacidad de comprender los propios estados emocionales. Este aproximado 60% de la muestra total de adolescentes residentes de Mexicali se divide en un 51,6% ($n=118$) que presentan puntuaciones que indican niveles adecuados de claridad emocional, mientras que el 8,3% ($n=19$) presenta puntuaciones muy altas, lo que denota una excelente claridad emocional.

En la observación de la claridad emocional y la variable edad, se observa que las edades que presentan una percepción sobre su capacidad de

comprender los propios estados emocionales es a los 12 y a los 16 años. Es así porque el 48,6% de los adolescentes deben de mejorar su comprensión, así como el 54,5% de los adolescentes de 16 años.

Sin embargo, el total de adolescentes que manifiestan poseer una adecuada claridad emocional en función de la edad son los siguientes: el 45,8% de los estudiantes de 12 años; de la edad de 13 años el 51,3%; de 14 años el 62,8%; el 48,7% de los adolescentes de 15 años; de 16 años el 40,9% y el 50% de 17 años.

También destaca un porcentaje más elevado que en la muestra de Barcelona sobre los individuos que perciben poseer de forma excelente la comprensión de sus propios estados emocionales, siendo el siguiente: el 5,7% de los adolescentes de 12 años; el 11,5% de los adolescentes de 13 años, el 0% de sujetos de 14 años; el 18% de las personas de 15 años, y el 4,5% de los que tienen 16 años.

8.2.2.5.3 Características de los adolescentes de la muestra total

De los 429 adolescentes que conforman la muestra total, el 46,1% (25,6% hombres con $n= 110$ y 20,5% mujeres con $n= 88$) obtiene puntuaciones bajas que indican que deben de mejorar su comprensión emocional, frente al 48,2% (21,4 con $n= 92$ y 26,8% con $n= 115$ de hombres y mujeres, respectivamente) que presente una adecuada claridad emocional y un 5,6% (3% con $n=13$ y 2,6% con $n= 11$).

En la tabla 14 se distribuyen estos datos.

Tabla 14: Distribución de la muestra total en función de los niveles de claridad emocional y del género.

		Claridad Total						Total
		< 25 hombre debe mejorar claridad	<23 Mujer debe mejorar claridad	26.-35 hombre adecuad a claridad	24-34 Mujer adecuad a claridad	>36 Hombre Excelent e claridad	>35 Mujer Excelent e claridad	
Femenino	N	0	88	0	115	0	13	216
	% Género	,0%	40,7%	,0%	53,2%	,0%	6,0%	100,0%
	% Claridad Total	,0%	100,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%	50,3%
	% Total	,0%	20,5%	,0%	26,8%	,0%	3,0%	50,3%
Masculino	N	110	0	92	0	11	0	213
	% Género	51,6%	,0%	43,2%	,0%	5,2%	,0%	100,0%
	% Claridad Total	100,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%	,0%	49,7%
	% Total	25,6%	,0%	21,4%	,0%	2,6%	,0%	49,7%
Total	N	110	88	92	115	11	13	429
	% Género	25,6%	20,5%	21,4%	26,8%	2,6%	3,0%	100,0%
	% Claridad Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	25,6%	20,5%	21,4%	26,8%	2,6%	3,0%	100,0%

Las diferencias que se pudieran observar en la asociación de la variable claridad emocional y la variable ciudad de residencia es estadísticamente significativa ($r = 0,317$ con $p = 0,005$; $X^2 = 26,410$ con $p < 0,001$; $\Phi = 0,548$ con $p = 0,027$ y V de Cramer = $0,548$ con $p = 0,027$).

8.2.3 Reparación emocional

8.2.3.1 Reparación emocional en mujeres adolescentes

8.2.3.1.1 Características de las adolescentes que residen en Barcelona

El 44,1% (45 personas) de las mujeres adolescentes en la dimensión de reparación emocional obtuvieron puntuaciones inferiores a 23, el 51% obtuvo entre 24 y 34 puntos y por último el 4,9% (5 sujetos) alcanzó valores superiores a 35. Estas puntuaciones indican que el 55% de las chicas adolescentes tienen una adecuada y excelente reparación emocional.

8.2.3.1.2 Características de las adolescentes que residen en Mexicali

El 46,5% (n=53) de las adolescentes presentan puntuaciones que oscilan entre los 24 y 34 puntos, por lo que presentan una adecuada regulación de sus estados emocionales. El 23,7% (27 personas) obtuvo puntuaciones superiores a 35 y el 29,8% (n=34) presentan puntuaciones inferiores a 23, por lo que deben de mejorar su regulación emocional.

8.2.3.1.3 Características de las adolescentes mujeres de la muestra total

De las 216 mujeres, el 36,6% (n=79) percibe que debería de mejorar su capacidad de regular sus emociones, con la finalidad de controlar las consecuencias de las emociones y actuar en consecuencia. El 48,6% (n=108) de las adolescentes indican que poseen una adecuada capacidad de manejar sus estados emocionales, y a esta cifra hay que añadir el 14,8% (n=32) que señalan que tienen una excelente capacidad de reparar sus emociones.

8.2.3.2 Reparación emocional en hombres adolescentes

8.2.3.2.1 Características de los adolescentes que residen en Barcelona

El 56,1% (55 sujetos) de los hombres obtuvo puntuaciones en la escala de reparación emocional que oscilan entre 24 a 35, el 7,1% obtuvo puntuaciones superiores a 35 y el restante 36,7% tuvo puntuaciones inferiores a 23. Es decir, poco más de la mitad de los varones adolescentes tienen una óptima capacidad de prolongar los sentimientos negativos y mantener los positivos.

8.2.3.2.2 Características de los adolescentes que residen en Mexicali

El 62,6% (n=72) de los adolescentes varones presentan una adecuada reparación emocional, ya que obtuvieron puntuaciones entre 24 y 35; el 17,4% obtuvo puntuaciones superiores a 35. Por tanto, de los adolescentes hombres de Mexicali el 80% presenta una buena capacidad de regular sus emociones. El 20% (n=23) obtuvo puntuaciones inferiores a 23, por lo que debe de mejorar su capacidad de reparación emocional.

8.2.3.2.3 Características de los adolescentes varones de la muestra total

La muestra total de adolescentes masculinos está formada por 213 individuos, quienes según análisis de frecuencia indican que únicamente el 27,7% (n=59) de los sujetos creen que deberían de mejorar su regulación emocional. Sin embargo, destaca un importante 59,6% (n= 127) de adolescentes que perciben que tienen capacidad de interrumpir estados de

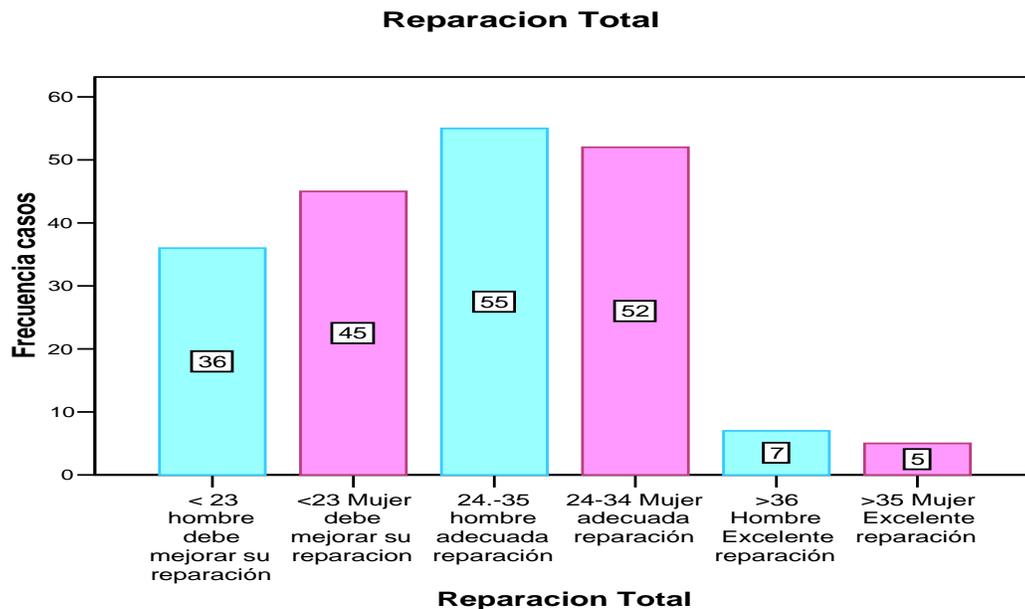
ánimo negativos y prolongar los positivos. Además el 12,2% (n=26) sujetos afirman que presentan excelente capacidad para regular sus emociones. En definitiva se observa que alrededor de tres cuartas partes de los adolescentes tienen la creencia de que controlan sus emociones, impidiendo los efectos negativos que pudieran tener y utilizan la comprensión de sus emociones para actuar de forma adecuada.

8.2.3.3 Reparación emocional y género

8.2.3.3.1 Características de los adolescentes que residen en Barcelona

Observando la gráfica 5 parece no existir grandes diferencias entre el nivel de reparación emocional y el género.

Gráfico 5: Distribución por número de casos de los niveles reparación emocional y el género



Al igual que en la dimensión de atención emocional y claridad emocional, en la regulación emocional se puede señalar que los diferentes niveles obtenidos dependen del género, es decir, la capacidad de prolongar los estados emocionales positivos varía en función del género mediante una asociación estadística significativa.

8.2.3.3.2 Características de los adolescentes que residen en Mexicali

Las pruebas de frecuencia (ver tabla 15) indican que el 75% (n=172) de los adolescentes obtienen puntuaciones medias y elevadas de la capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada.

Concretamente el 54,5% (n= 125, del cual el 31,4% son hombres y el 23,1% mujeres) presentan puntuaciones que indican un nivel adecuado de reparación emocional, quedando el 24,8% de la muestra quienes deberían de mejorar su regulación emocional. Destaca que este 24,8% está conformado por el 10% de varones y el 14,8% de mujeres.

Tabla 15: Distribución de frecuencia de reparación emocional en adolescentes residentes en Mexicali

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
< 23 hombre debe mejorar su reparación	23	10,0 %	10,0 %	10,0 %
<23 Mujer debe mejorar su reparacion	34	14,8 %	14,8 %	24,9 %
24.-35 hombre adecuada reparación	72	31,4 %	31,4 %	56,3 %
24-34 Mujer adecuada reparación	53	23,1 %	23,1 %	79,5 %
>36 Hombre Excelente reparación	19	8,3 %	8,3 %	87,8 %
>35 Mujer Excelente reparación	28	12,2 %	12,2 %	100,0 %
Total	229	100,0 %	100,0 %	

8.2.3.3 Características de la muestra total

El 13,8 % (n=59 hombres) y el 18,4% (n=79 mujeres) presentan puntuaciones inferiores a 23, por lo que el 32,2% de los adolescentes deben de mejorar su capacidad de reparación emocional. En cambio, el 29,6% (n=127 varones) y el 24,5% (n=105 chicas) presentan niveles adecuados de reparación emocional, lo que suma un total de 54,1% del total de la muestra. El restante 13,8% (compuesto por un 6,3% de chicos y un 7.5% de chicas) obtiene puntuaciones superiores a 35, por lo que tienen una excelente reparación emocional. Para mayor información, consultar la tabla 16.

Existe una diferencia estadística significativamente muy elevada en la capacidad de claridad emocional y el género ya que las pruebas de Pearson ($r= 0,313$ con $p= 0,0001$), Chi-cuadrado ($X^2= 425,121$ con $p= 0,0001$), Lambda (Lambda= $0,617$ con $p= 0,0001$), Goodman y Kruskal-tau ($= 0,991$ con $p= 0,000$), Phi (Phi= $0,995$ con $p= 0,0001$), V de Cramer ($= 0,995$ con $p= 0,0001$) y coeficiente de contingencia ($= 0,705$ con $p= 0,0001$) así lo demuestran. De esta forma, se puede determinar que el género determina la capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

Tabla 16: Distribución de adolescentes en función de la ciudad de residencia y la reparación emocional

Ciudad de residencia		Reparación Total					Total	
		< 23 hombre debe mejorar su reparación	<23 Mujer debe mejorar su reparación	24.-35 hombre adecuada reparación	24-34 Mujer adecuada reparación	>36 Hombre Excelente reparación		>35 Mujer Excelente reparación
Barcelona	Sujetos	36	45	55	52	7	5	200
	% Ciudad residencia	18,0%	22,5%	27,5%	26,0%	3,5%	2,5%	100,0%
	% Reparacion Total	61,0%	57,0%	43,3%	49,5%	26,9%	15,2%	46,6%
	% of Total	8,4%	10,5%	12,8%	12,1%	1,6%	1,2%	46,6%
Mexicali	Sujetos	23	34	72	53	19	28	229
	% Ciudad residencia	10,0%	14,8%	31,4%	23,1%	8,3%	12,2%	100,0%
	% Reparacion Total	39,0%	43,0%	56,7%	50,5%	73,1%	84,8%	53,4%
	% of Total	5,4%	7,9%	16,8%	12,4%	4,4%	6,5%	53,4%
Total	Sujetos	59	79	127	105	26	33	429
	% Ciudad residencia	13,8%	18,4%	29,6%	24,5%	6,1%	7,7%	100,0%
	% Reparacion Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	13,8%	18,4%	29,6%	24,5%	6,1%	7,7%	100,0%

8.2.3.4 Reparación emocional y variables sociodemográficas

Si se analiza los resultados en función de la ciudad de residencia, se encuentra que del total de los hombres adolescentes que se perciben con adecuados niveles de reparación emocional, el 43,3% son chicos de Barcelona y el 56,7% corresponde a varones de Mexicali. Esta misma tendencia, pero de

forma casi imperceptible se encuentra entre las mujeres, ya que del total de adolescentes femeninas que demuestran poseer adecuados niveles de regulación emocional, el 49,5% son de Barcelona y el 50,5% corresponde a Mexicali.

Las diferencias que se pudieran observar en la asociación de la variable reparación emocional y la variable ciudad de residencia es estadísticamente significativa ($\chi^2= 26,410$ con $p<0,0001$; $r= 0,416$ con $p= 0,0001$; $\Phi= 0,548$ con $p<0,0001$ y V de Cramer= $0,548$ con $p<0,0001$).

En el análisis correlacional entre la edad y los niveles de reparación emocional no se encuentran diferencias significativas que indiquen que la edad se asocie con la capacidad de regular los estados emocionales ($\chi^2=38,450$ con $p= 0,139$; coeficiente de Φ es de $0,301$ y $p= 0,139$; V de Cramer es de $0,135$ con $p= 0,139$; $\Lambda= 0,37$ con $p=0,108$ y Goodman y Kruskal tau= $0,155$ con $p= 0,140$).

El 67,4% de los estudiantes de 12 años perciben que poseen entre una adecuada y excelente capacidad para regular sus emociones. De la edad de 13 años el 68,2% de los adolescentes presentan entre una adecuada y excelente regulación emocional, por otro lado, el 74,7 % de los estudiantes con 14 años presentan una correcta capacidad para controlar las emociones negativas y prolongar las positivas. Con respecto a las restantes edades que poseen una adecuada y excelente capacidad de regulación emocional encontramos que de 15 años es el 68,9 %, de 16 años el 55,1% ; de 17 años el 40% de estudiantes y de 18 años el 68% percibe que tiene adecuados y excelentes niveles de reparación emocional.

8.3 El ajuste psicológico

En este apartado se comentarán la información analizada sobre las 4 dimensiones estudiadas del ajuste psicológico: autoestima, autoconfianza, relaciones interpersonales y relaciones con los padres.

Las diferencias entre las dos muestras que se pueden observar en los resultados descriptivos de las distintas variables analizadas que componen el ajuste psicológico se analizaron con la prueba U de Mann-Whitney.

Los resultados obtenidos en el análisis de pruebas no paramétricas para estudiar las diferencias entre los adolescentes de Barcelona y los de Mexicali (ver tabla 17) demuestran que las diferencias entre las dos muestras en la variable autoestima (U de Mann-Whitney 65,7 con $p= 0,087$) y autoconfianza (U de Mann-Whitney 36,5 con $p= 0,104$) no son significativas.

En cuanto a las variables relaciones interpersonales y relaciones con los padres si se encontraron diferencias significativas (U de Mann-Whitney=103,5 con $p<0,005$ y U de Mann-Whitney=58,1 con $p<0,005$, respectivamente).

Tabla 17: Resultados inferenciales de las dimensiones de ajuste psicológico y ciudad de residencia

Dimensiones de Ajuste psicológico	Barcelona	Mexicali	U de Mann-Whitney	Significancia Bilateral (p)
Autoestima	Media: 48	Media: 56	65,7	0,087
Autoconfianza	Media: 53	Media: 47	36,5	0,104
Relaciones interpersonales	Media: 45	Media: 59	103,5	0,003
Relaciones con los padres	Media: 53	Media: 42	58,1	0,001

8.3.1 La autoestima

Características de los adolescentes que residen en Barcelona

El 53,5% de los adolescentes (n=107) en la escala de autoestima obtienen puntuaciones entre 40 y 60, lo que indica que estos sujetos informan que perciben que se sienten satisfechos consigo mismo.

El 36% (n=72) puntúan menos a 40, dando a conocer que expresan percibirse a ellos mismos con una deficiente autoestima. El restante 10,5% (n=21) presenta puntuaciones superiores a 70, expresando una elevada autoestima que se caracteriza por tener un sentimiento positivo de su identidad y fuerza del yo.

8.3.1.1 Características de los adolescentes que residen en Mexicali

De los adolescentes mexicalenses, el 55,8% (n=128) obtiene puntuaciones medias (entre los 40 y 60 puntos) por lo que expresan tener una autoestima adecuada. El 36,2% (n=83) presenta puntuaciones inferiores a 40, lo que es clínicamente significativo (pobre satisfacción de uno mismo) y el 8% (n=18) indican puntuaciones mayores a 70, autoestima elevada.

8.3.1.2 Características de la muestra total

El 54,7% (n= 235) de los adolescentes obtuvieron puntuaciones entre los 40y 60 puntos, situándose en la categoría promedio de autoestima o autoestima adecuada. Por tanto, poco más de la mitad de los adolescentes está satisfecho consigo mismo tanto de características físicas como otras más generales. En esta misma línea de positivismo, se encuentra un 9% (n= 39)

que obtiene una puntuación superior a 70, por lo que expresan una autoestima positiva en la cual expresan calidez, abertura, atrevimiento y seguridad en sí mismos.

Se observa que el 36,1% (n=155) contesta al test puntuando en respuestas con puntuaciones inferiores a 40, por lo que manifiestan una autoestima disminuida, manifestando sentimientos de permanente insatisfacción consigo mismo.

En la asociación de las variables edad y autoestima se observa que entre los 12 y 13 años el 45,2% (n= 80) de los adolescentes de la muestra responden con puntuaciones inferiores a 40, lo que indica una baja autoestima.

En cambio, de los adolescentes entre 15 y 16 años existe un menor número de sujetos que presentan puntuaciones inferiores a 40, situándose en un 33,3% (n=42).

8.3.2 La autoconfianza

8.3.2.1 Características de los adolescentes que residen en Barcelona

De los adolescentes que viven en Barcelona, el 67,5% (n=135) en la escala de autoconfianza obtienen puntuaciones entre 40 y 60, indicando que estos sujetos expresan tener un nivel de confianza en sí mismos para resolver problemas y seguridad en la toma de decisiones.

El resto de los individuos entre 12 y 18 años (32,5%) presentan puntuaciones inferiores a 40 en un 26,2% y el 6,3% extrajeron puntuaciones superiores a los 70, lo que indica que tienden a asumir responsabilidades y afrontan retos.

8.3.2.2 Características de los adolescentes que residen en Mexicali

En cuanto a la variable autoconfianza en la muestra mexicalense, se obtiene que los adolescentes informan que el 54,5% (n=125) obtiene puntuaciones medias (entre los 40 y 60 puntos), lo que representa que expresan poseer niveles adecuados de confianza en sí mismos, que sienten seguridad en sus capacidades para resolver problemas y salir victoriosos de situaciones. El restante 45,5% está compuesto por un 33,2% que poseen puntuaciones inferiores a 40, lo que indican que sienten desconfianza en sí mismos y en consecuencia pueden presentar dificultades para afrontar desafíos.

Por otra parte, el 12,3% expresan puntuaciones mayores a 70, indicando una excesiva autoconfianza en sí mismos, distándose de las capacidades reales del individuo.

8.3.2.3 Características de la muestra total

De los 429 sujetos que componen la muestra el 60,7% (n= 260) informa que tienen niveles adecuados de autoconfianza (puntuaciones entre 40 y 60). El 9,3 % de los adolescentes expresan que se perciben con una elevada confianza en sí mismos, creyéndose capaces de cualquier meta propuesta, asumen responsabilidades y afrontan los retos que vayan surgiendo en la vida. El restante 30% de los escolares obtiene puntuaciones inferiores a 40, por lo que expresan disponer de una deficiente confianza en sí mismos, tienden a presentar problemas para enfrentar los desafíos de la vida (especialmente los que son emocionales) y tienden a evadir pensamientos y sentimientos no agradables.

Si, al igual que en la variable autoestima, se realizan tablas de contingencia de las variables autoconfianza y edad, se observa que los adolescentes que presentan niveles más altos de autoconfianza son los que tienen entre 15 y 16 años, ya que el 72,3% presenta puntuaciones entre 40 y 60, lo que indica una adecuada autoconfianza, y se encuentre un 11,2% que alcanzaron puntuaciones superiores a 70, lo que indica que presentan una elevada seguridad y confianza en sí mismos que los fortalece para no abandonar situaciones problemáticas y hacer frente a los hechos.

Como ya se ha mencionado en el inicio del apartado de ajuste psicológico, las diferencias que se encuentran en las muestras de Barcelona y Mexicali no son significativas y puede ser producto del azar (U de Mann-Whitney es de 36,5 con $p > 0,005$)

8.3.3 Las relaciones interpersonales con los iguales

8.3.3.1 Características de los adolescentes que residen en Barcelona

Del total de 200 sujetos que conforman la muestra de adolescentes residentes de Barcelona el 46,5% (n=93) obtuvo puntuaciones entre los 40 y 60 puntos, mostrando así percibirse satisfechos de las relaciones que poseen con los demás, especialmente con sus iguales. A este porcentaje hay que añadir un 8,5% (n= 17) con puntuaciones superiores a 60, indicando así una excelente habilidad de relaciones con los otros.

El 45% (n=90) obtuvo puntuaciones por debajo de 40. Este porcentaje se divide en un 25% que obtuvo puntuaciones entre 39 y 30, indicando la existencia de problemas para relacionarse con los otros y en habilidades sociales, en general.

El 20% restante que forma este 45% presentó puntuaciones inferiores a 30, informando de que aunque desean buenas relaciones interpersonales no obtienen éxito, lo que demuestra no disponer de habilidades sociales.

8.3.3.2 Características de los adolescentes que residen en Mexicali

Con respecto a los adolescentes que residen en Mexicali, se halla que el 62,4% (n=143) obtienen puntuaciones que oscilan entre 40 y 60, demostrando que informan sobre una satisfacción de sus relaciones sociales. En esta misma dirección se encuentra un 13,5% (n=31) que informan que perciben tener muy buena habilidad para relacionarse con los otros y se encuentran muy satisfechos de sus relaciones sociales.

El resto de la muestra asciende a 24,1% (n= 55) y este porcentaje está formado por un 9,6% (n=22) que se caracteriza por haber obtenido puntuaciones inferiores a 40 y superiores a 30, informando de dificultades en las relaciones sociales. El 14,5% (n= 33) de los adolescentes obtuvieron puntuaciones inferiores a 30, indicando la posible existencia de problemas con los compañeros, provocan el rechazo de los otros hacia sí mismos.

8.3.3.3 Características de la muestra total

De la muestra formada por 429 adolescentes, el 65,4% (n= 284) obtuvo puntuaciones superiores a los 40, informando así que 284 adolescentes informan tener éxito y estar satisfecho con sus relaciones sociales, especialmente con sus iguales.

El 22,3% (n= 96) presenta puntuaciones entre los 30 y 39 puntos, indicando que hay adolescentes que presentan problemas a la hora de relacionarse sobretodo con sus iguales e intentando conseguir la aprobación de los demás,

se interponen demasiado y provocan el rechazo social. El restante 12,3% presenta puntuaciones inferiores a 30, mostrando así que adolescentes informan que no alcanzan el éxito en sus relaciones interpersonales con los iguales, culpabilizándose por el fracaso. Desean vincularse con los otros, pero como no son habilidosos en este tema provocan el rechazo de los demás.

8.3.4 Las relaciones con los padres

8.3.4.1 Características de los adolescentes que residen en Barcelona

El 63,5% (n= 127) de los adolescentes residentes de Barcelona perciben que son importantes en la familia, tienen buena relación con sus padres y sienten confianza e interés hacia ellos de parte de las figuras parentales.

Existe un 20% de adolescentes (n=40) cuyas puntuaciones oscilan entre 30 y 39 puntos, informando así que los sujetos tienden a establecer con sus padres relaciones ligeras o moderadamente problemáticas.

El restante 16,5% (n= 33) obtiene puntuaciones inferiores a 30, por lo que expresan los adolescentes que tienen problemas severos en sus familias.

8.3.4.2 Características de los adolescentes que residen en Mexicali

Los individuos que residen en Mexicali se caracterizan por tener en la muestra un 56,3% (n=129) de adolescentes quienes perciben que son considerados por sus padres y tienen buena relación con ellos (obtienen puntuaciones superiores a 40).

Así mismo, existe un 20% (n= 46) quienes obtienen puntuaciones entre los 30 y 39 puntos, informando así de que aproximadamente uno de cada cuatro

estudiantes presenta relaciones con alguna clase de conflicto con sus padres, a la vez que perciben que sus padres no les tienen mucho interés, y que no participan en las decisiones del núcleo familiar.

Por otra parte, el 23,7% (n= 54) expresa respuestas con puntuaciones inferiores a 30, indicando así que los adolescentes poseen graves problemas con las figuras parentales, provocando una actitud negativa.

8.3.4.3 Características de la muestra total

Considerando la muestra total (n=429) se obtiene que el 59,9% (n=256) de los adolescentes obtiene puntuaciones superiores a 40, informando así que los individuos perciben que ellos son tenidos en consideración, les otorgan importancia, y son valorados por sus padres. En definitiva, expresan poseer buena relación con las figuras parentales.

Al mismo tiempo, un 20% (n= 86) tiene puntuaciones que varían entre los 30 y 39 puntos, advirtiendo que estos adolescentes perciben que sus relaciones con los padres es conflictiva, no se sienten importantes en sus familias, no experimenta confianza ni interés de parte de sus padres hacia ellos y no se involucran en las decisiones familiares .

Es necesario resaltar que el 20,1% (n=87) de los adolescentes presenta puntuaciones inferiores a 30, informando que hay adolescentes que perciben que sus relaciones con los padres es muy problemática y por tal motivo muestran conductas propias de una labilidad emocional y de actitud negativa.

8.4 La relación entre inteligencia emocional y ajuste psicológico

Con la finalidad de establecer si existe o no una asociación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y el ajuste psicológico se utilizaron las tablas de contingencia.

Las tablas de contingencia son muy utilizadas dentro de las ciencias sociales, de la salud y del comportamiento por que se trabaja con variables categóricas. Dentro de estas tablas de contingencia existentes distintas pruebas que nos permiten medir los grados de asociación entre variables. De estas pruebas no paramétricas las aplicadas fueron el coeficiente de Chi-cuadrada, Phi y V de Cramer, por el tipo de escala en algunos de los instrumentos estas tablas de tipo nominal no permitieron medir el grado de asociación existente entre las diferentes variables a evaluar y observar.

Con el fin de poder determinar si los factores que componen la inteligencia emocional se relacionan con las dimensiones de ajuste psicológico se realizó el cruce de variables por tablas de contingencia empleando separadamente los análisis de cada variable de IE con cada una de las dimensiones de ajuste psicológico.

A continuación se muestra la interpretación de los datos estadísticos obtenidos del análisis de tablas de contingencia y para facilitar la exposición se presentan las variables de la inteligencia emocional -*atención emocional, claridad emocional y reparación emocional*- asociadas a las variables de ajuste psicológico -*autoestima, autoconfianza, relaciones interpersonales y relaciones con los padres*-.

8.4.1 Atención emocional y las variables de ajuste psicológico

En un primer momento se realizó el cruce entre las variables *atención emocional* y *autoestima* y las pruebas de tipo nominal Phi (coeficiente =0,737 con $p=0,003$) y V de Cramer (coeficiente =0,625 y $p= 0,004$), coeficiente de contingencia (= 0,705 con $p=0,002$), así como la Chi-Cuadrada ($X^2= 425,20$ con $p=0,001$) permiten observar una asociación estadística entre estas variables y las cuales indican que el nivel de atender a las propias emociones y estados de ánimo se asocia a la satisfacción del adolescente en cuanto a sus características.

Otra de las tablas de contingencia que confirman que hay asociación es la perteneciente a la relación entre la variable *atención emocional* con la variable *confianza en sí mismo*. En este análisis estadístico se pudo observar al realizar las pruebas de Chi-Cuadrada ($X^2= 856,51$ con $p=0,001$), Phi (coeficiente =0,763 con $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente =0,865 con $p=0,0001$) que existe una asociación entre estas variables.

Siguiendo con el análisis de tablas cruzadas o de contingencia se pudo observar al realizar las pruebas Chi-Cuadrado ($X^2= 788,19$ con $p=0,0001$), Phi (coeficiente =0,865 con $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente =0,638 con $p= 0,0001$), entre las variables *atención emocional* y *relaciones interpersonales* que existe una asociación significativa alta.

Al realizar el cruce a las variables *atención emocional* y *relaciones con los padres* se pudo observar al realizar las pruebas Chi-cuadrado ($X^2= 726,53$ con $p=0,0001$), Phi (coeficiente =0,819 con nivel de significancia $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente =0,752 con nivel de significancia $p=0,0001$) la existencia de una asociación estadística, por lo que estas dos variables están relacionadas en cierto grado entre sí.

8.4.2 Claridad emocional y las variables de ajuste psicológico

Con el fin de poder determinar si la capacidad de comprender las propias emociones y estados de ánimo se relaciona con los niveles de satisfacción propia de las características personales se realizó el cruce de variables por tablas de contingencia.

Al analizar tablas de contingencia de la *claridad emocional* y la *autoestima* la prueba de chi-cuadrada ($X^2= 526,34$ con $p=0,0001$) y las pruebas de tipo nominal Lambda (coeficiente= 0,627 con $p= 0,0001$) y V de Cramer (coeficiente =0,546 con $p= 0,0001$) permitieron observar una asociación entre estas variables, de forma que el nivel de comprender los estados emocionales determina en cierta forma el grado de satisfacción de las propias cualidades.

Además, se realizó el cruce entre las variables *claridad emocional* y *autoconfianza* y la prueba chi-cuadrado ($X^2= 311,02$ con $p=0,004$) y las pruebas de tipo nominal V de Cramer (coeficiente =0,327 con nivel de significancia $p= 0,003$) y Lambda (coeficiente 0,357 con $p=0,004$) y la prueba de coeficiente de contingencia (coeficiente=0,265 con $p= 0,004$) permitieron observar una asociación no muy elevada entre estas variables y las cuales indican que la comprensión de los propios estados emocionales está asociado a la autoconfianza.

Al analizar por tablas de contingencia la *claridad emocional* y las *relaciones interpersonales* se observaron correlaciones significativas y con nivel de significancia inferior al 0,005, por lo que se puede señalar que la capacidad de comprender las emociones influye sobre la forma de relacionarse con los otros, especialmente con los iguales ($X^2= 826,12$ con $p=0,0001$, coeficiente de Lambda es de 0,868 y $p= 0,0001$, coeficiente de Phi= 0,869 con $p= 0,0001$ y V de Cramer es de 0,887 con $p= 0,0001$).

En referencia a la asociación entre la variable claridad emocional y relaciones con los padres, se encuentra una asociación positiva, ya que así lo demuestran los siguientes valores de las diversas pruebas estadísticas: el coeficiente de Chi-cuadrado ($X^2= 703,01$ con $p=0,000$), la prueba Lambda (coeficiente= 0,798 con $p= 0,0001$), V de Cramer (coeficiente= 0,823 con $p= 0,0001$) y coeficiente de contingencia (0,759 con $p= 0,001$).

8.4.3 Regulación emocional y las variables de ajuste psicológico

Con el fin de llegar a una aproximación sobre la asociación entre la capacidad de regular los sentimientos y las variables de autoestima, autoconfianza, relaciones interpersonales y relaciones con los padres, se realizan las tablas de contingencia.

En primer lugar se efectuó el cruce entre las variables *regulación emocional* y *autoestima* y se observó que la Chi-cuadrada ($X^2= 225,98$ con $p=0,002$) y las pruebas de tipo nominal Phi (coeficiente =0,465 con $p=0,004$), V de Cramer (coeficiente =0,526 y $p= 0,003$) y el coeficiente de contingencia (= 0,415 con $p=0,002$) permiten observar una asociación estadística entre estas variables y las cuales indican que el nivel de reparación de las propias emociones y estados de ánimo se asocia a la satisfacción del adolescente en cuanto a sus características físicas y otras más generales.

Otra de las tablas de contingencia que confirman que hay asociación es la perteneciente a la relación entre la variable *reparación emocional* con la variable *confianza en sí mismo*. En este análisis estadístico se pudo observar al realizar las pruebas de Chi-Cuadrada ($X^2= 896,51$ con $p=0,0001$), Phi (coeficiente =0,786 con $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente =0,765 con $p=0,0001$) que existe una asociación entre la capacidad de regular las

emociones y la confianza en la propia capacidad para resolver problemas y seguridad en la toma de decisiones.

En referencia a la existencia o no de asociación entre la reparación emocional y las relaciones interpersonales, se pudo observar que las pruebas Chi-Cuadrado ($X^2= 899,19$ con $p=0,0001$), Phi (coeficiente $=0,872$ con $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente $=0,638$ con $p= 0,0001$) y Lambda (coeficiente $= 0,587$ con $p= 0,0001$) confirman la presencia de asociación entre la capacidad de regular las emociones y el éxito y grado de satisfacción que la persona tiene de sus relaciones con los otros, especialmente con su grupo de iguales.

Al realizar el cruce a las variables *claridad emocional* y *relaciones con los padres* se pudo observar al realizar las pruebas Chi-cuadrado ($X^2= 826,61$ con $p=0,0001$), Lambda (coeficiente $= 0,734$ con $p= 0,0001$), Phi (coeficiente $=0,789$ con nivel de significancia $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente $=0,832$ con nivel de significancia $p=0,0001$) la existencia de una asociación estadística, por lo que estas dos variables están relacionadas entre sí.

PARTE III: CONCLUSIONES

Capítulo IX: *Discusión de resultados*

Capítulo X: *Conclusiones*

CAPITULO IX

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

9.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

9.1.1 Generalidades de la investigación: muestra e instrumento de medida

9.1.2 La inteligencia emocional y sus tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional

9.1.1.1 La atención emocional:

9.1.1.2 La claridad emocional

9.1.1.3 Reparación emocional

9.1.3 Inteligencia emocional y cultura: comparación de grupos en función de la ciudad de residencia

9.1.3.1 Atención emocional:

9.1.3.2 Claridad emocional

9.1.3.3 Reparación emocional

9.1.4 La inteligencia emocional percibida de los adolescentes residentes de Barcelona y Mexicali: conclusiones

9.1.5 Inteligencia emocional y ajuste psicológico

9.1.5.1 Atención emocional y ajuste psicológico

9.1.5.2 Claridad emocional y ajuste psicológico

9.1.5.3 Regulación emocional y ajuste psicológico

9.2 CONCLUSIONES

9.2.1 Conclusiones:

9.2.2 Limitaciones del estudio

9.2.3 Prospectiva

9.1 Discusión de resultados

En este apartado se comentarán los resultados alcanzados en la investigación y se compararán con los diversos estudios y literatura científica existente sobre el tema.

A continuación se presenta la discusión ordenada de la siguiente forma: en primer lugar se discuten características de la investigación, como características de la muestra y el instrumento de medida de IE utilizado. En segundo lugar, se describe la inteligencia emocional y sus tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional y en tercer lugar, se hace mención al ajuste psicológico y sus cuatro escalas: autoestima, autoconfianza, relaciones interpersonales y relaciones con los padres. Por último se discute sobre la relación entre la inteligencia emocional y el ajuste psicológico.

9.1.1 Generalidades de la investigación: muestra e instrumento de medida

Los adolescentes investigados forman una muestra total de 429 sujetos, cuyo tamaño es similar al de otros estudios (por ejemplo, Latorre y Montañés, 2004 y Guastello y Guastello, 2003, entre otros) pero con más unidades muestrales que en otras investigaciones revisadas (por ejemplo, Góngora y Casullo, 2009; Sharma, Biswal, Deller y Mandal, 2009; Torres y Perri, 2009, Salguero, Ruiz, Fernández-Berrocal y González-Ordi, 2008, Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001 y Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001, entre otros).

De esta forma, queda demostrada la importancia de los hallazgos obtenidos en nuestro estudio, ya que se utilizaron más sujetos pertenecientes a la muestra

que en otras investigaciones, sobretodo en las que realizan comparaciones entre distintos países y ciudades.

Otra característica de nuestro estudio es que observamos la percepción que los adolescentes tienen sobre su atención, comprensión y manejo de los sentimientos y estados emocionales; y diversas investigaciones emplean en sus muestras adolescentes (por ejemplo, Martín-Jorge, Harillo y Mora, 2008; Barraca y Fernández-González, 2006; Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood y Eastabrook, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Laure, Binsinger, Ambard y Eriser, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001 y Fernández-Berrocal y Ramos, 1999). Aunque las investigaciones destinadas a comparar los niveles de IE y la influencia de la cultura se centra principalmente en universitarios (por ejemplo, Torres y Perri, 2009; Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack, 2002 y Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001) y en trabajadores (por ejemplo, Sharma, Biswal, Deller y Mandal, 2009 e Ilangovan, Scroggins y Rozell, 2007)

Se ha decidido utilizar la Escala Rasgo de Metaconocimiento (TMMS-24) ya que es uno de los tests con más validez y fiabilidad (Dawda y Hart, 2000 citado por Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001 y Extremera y Fernández-Berrocal, 2004^b). Además, este instrumento de autoinforme es muy empleado en las investigaciones de distintos ámbitos de estudio de la inteligencia emocional, utilizándose en ámbitos clínicos (Malterer, Glass y Newman, 2008; Palomera y Brackett, 2006 y Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) educativos (Pérez-Pérez y Castejón, 2007 y Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), profesionales (Extremera, Rey y Durán, 2010 y Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito, 2004), así como laborales (por ejemplo, Moore, 2009; Hataway, 2008 y Cruz-Cordero, 2004).

9.1.2 La inteligencia emocional y sus tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional

9.1.1.1 La atención emocional:

En la muestra estudiada se ha obtenido que el 53,4% de los hombres y el 49,5% de las mujeres adolescentes entre 12 y 18 años percibe poseer una buena capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Se observa que hay un elevado número de alumnas que percibe que presta escasa atención a los estados emocionales, concretamente el 69,9% de las adolescentes de 12 años y el 47,8% de las que tienen 16 años.

Además, dentro de las personas que prestan una elevada atención a sus emociones, quienes pasan tiempo pensando en sus estados emocionales son principalmente los hombres, ya que el 12,7% de ellos prestan demasiada atención a sus emociones, frente al 7,4% del total de mujeres.

Esta misma tendencia de que los varones adolescentes perciben que dan más importancia a sus sentimientos en comparación con las mujeres son las mismas conclusiones de otros estudios (Fulquez y Alguacil, 2009 y Fulquez, 2008).

Así mismo, destaca el gran porcentaje de chicas adolescentes (el 43,1%) que expresó no darle importancia a sus emociones ni sentimientos, como tampoco se interesan por conocer y experimentar qué es lo que sienten.

De la muestra total de adolescentes (n=429) poco más de la mitad, el 51,5%, presenta unos niveles adaptativos y adecuados de atención emocional. Este porcentaje está formado por un 26,6% de hombres y un 24,9% de mujeres, por lo que se observa una mínima diferencia en función del género.

Por los datos obtenidos se puede señalar que los varones perciben que disponen una mejor capacidad de atención emocional que las mujeres.

El hallazgo de que los hombres perciben poseer una mejor atención emocional es contrario a lo estipulado por Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito (2004) ya que ellos afirman que las mujeres puntúan más alto que los hombres en la dimensión de atención emocional al igual que Charnonneau y Nicol (2002) que indican que las adolescentes obtienen puntuaciones más altas que los varones en inteligencia emocional. Así mismo, Velásquez (2003) en un estudio realizado, al igual que nuestra investigación, con adolescentes de secundaria también afirma que las mujeres puntúan más alto, es decir, presentan más atención a sus emociones y obtienen un mejor autoconocimiento emocional.

Sin embargo, en una investigación anterior realizada con adolescentes Fulquez y Alguacil (2009) y Fulquez (2008) también han señalado que los sujetos masculinos son los que informan que perciben que disponen de una mejor capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Sin distinción de género y siguiendo la clasificación de interpretación de resultados, se concluye que más de la mitad de la muestra –el 51,5%- cree que tiene una adecuada capacidad para expresar y experimentar sus estados emocionales, creyendo que perciben sus sentimientos en el momento en el que aparecen. Este hecho indica que estos adolescentes pueden observarse y mantener la atención sobre uno mismo, pero no implica que identifiquen cuál es el sentimiento o la emoción que poseen. El 38,5% de los adolescentes (n=165) informan que tienen una escasa atención a sus emociones, no proporcionando importancia a sus sentimientos ni a las conductas que son expresión de ellos.

Existe un 10% (n=43) de adolescentes (formado por 3,7% mujeres y 6,3% hombres) que siente que dedica mucho tiempo a pensar en sus emociones, de forma excesiva y no fructífera. En este análisis de frecuencia también se observa la tendencia de los adolescentes masculinos a creer que otorgan

mucho tiempo a pensar en sus emociones, más que la creencia de las mujeres.

Otras diferencias y similitudes de nuestra investigación con otros estudios científicos radica en afirmar o negar las diferencias significativas de la inteligencia emocional en función del género.

Autores como Fulquez (2008), Marín-Sánchez, Teruel y Bueno (2006), Velásquez (2003) y Charbonneau y Nicol (2002) encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de la capacidad de sentir y expresar las emociones y el género. En nuestra investigación se encontró que existe una diferencia estadística significativamente fuerte en la capacidad de atención emocional y el género ya que los coeficientes de las pruebas Chi-cuadrado ($\chi^2= 429,000$ con $p= 0,0001$), Lambda (Lambda= 0,606 con $p=0,0001$), Goodman y Kruskal-tau ($= 1$ con $p=0,0001$), Phi (Phi= 1 con $p= 0,0001$), V de Cramer ($=1$ $p=0,0001$) y coeficiente de contingencia ($=0,704$ con $p<0,0001$) así lo demuestran. De esta forma, se puede concluir que el género determina la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Por el contrario, existen otro grupo de investigaciones que argumentan que el género no es un factor asociado a la inteligencia emocional. Así lo señalan Muratta (2004, citado por Matalinares, 2005), quien observa que el género no determina el nivel de IE en un estudio donde observó los rasgos de personalidad y la IE medida a través del test de Bar-On. Así mismo, Carranque, Fernández-Berrocal, Baena, Bazán, Cárdenas, Herráiz y Valesco (2004) llegaron a la conclusión de que el género no tiene una asociación significativa con la IE utilizando el TMMS en pacientes que iban a ser intervenidos quirúrgicamente. A pesar de estos datos, algunos de estos mismos autores (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006) dos años más tarde concluyeron que la inteligencia emocional y el género correlaciona positivamente en una investigación efectuada con una muestra de adolescentes y jóvenes universitarios empleando el MSCEIT.

En conclusión, se determinó que la inteligencia emocional se asocia al género, pero se acepta que en la literatura científica existen controversias al respecto en función del instrumento y de la muestra empleada, en donde la desigualdad en referencia a la asociación entre el género y la IE puede ser explicada mediante las diferencias socio-culturales de los sujetos encuestados (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

También cabe señalar que la edad no es un factor influyente en la determinación del nivel de atención emocional, ya que no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas ($X^2= 29,593$ con $p= 0,487$, $r= 0,675$ con $p>0,05$, coeficiente de Lambda es $0,061$ con $p=0,009$; coeficiente Phi $=0,390$ con $p= 0,479$; coeficiente V de Cramer es de $0,174$ para $p=0,479$). En nuestra muestra los adolescentes que presentan mejores niveles de poder sentir y expresar las emociones de forma óptima son los individuos entre 13 y 14 años para ambos géneros.

Por otro lado, si se comparan los resultados obtenidos en los dos grupos, se encuentran ciertas diferencias que se comentan a continuación. Por género, se encontraron diferencias mínimas, ya que el 47,1% y el 50,9% de las mujeres residentes de Barcelona y de Mexicali, respectivamente frente al 56,1% y 51,3% de los varones residentes de Barcelona y de Mexicali, respectivamente informan que perciben que tienen una adecuada capacidad de percibir sus emociones y de expresarlas correctamente. Existe un número de adolescentes que expresan la creencia de que otorgan demasiado tiempo a pensar en sus emociones, en saber qué sienten, qué les está sucediendo, siendo quienes tienen esta característica el 7,8% y el 7% de las adolescentes de Barcelona y de Mexicali, respectivamente. En el caso de los adolescentes varones, quienes informan que piensan mucho en sus emociones son el 12,2% y el 13% de los residentes de Barcelona y Mexicali, respectivamente. Comparando los porcentajes se observan mínimas diferencias entre los grupos

de distintas ciudades de residencia (ver tabla 18), aunque como se explica en el apartado de inteligencia emocional y cultura, estas diferencias se asocian al país de residencia (U de Mann Whitney es de 665,7 con $p < 0,005$).

Tabla 18: Comparación de los grupos de Barcelona y Mexicali en atención emocional

DIMENSIONES		BARCELONA		MEXICALI	
	Niveles	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE
ATENCIÓN EMOCIONAL (AE)	PREST A POCA AE	%= 44,1	%= 31,6	%= 42,1	%= 35,7
	ADECUADA AE	%= 47,1	%= 56,1	%= 50,9	%= 51,3
	DEMASIADA AE	%= 7,8	%= 12,2	%= 7	%= 13
MEDIA ARITMÉTICA		X= 25,12		X= 24,90	
DESVIACIÓN TÍPICA		DT=6,64		DT= 7,01	
PRUEBA U DE MANN-WHITNEY		665,7 $p = 0,005$			

9.1.1.2 La claridad emocional

En referencia a la capacidad de comprender los propios estados emocionales los resultados obtenidos coinciden con lo expresado por Fulque (2008), Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006), Limonero et al (2004), Velásquez (2003) Charbonneau y Nicol (2002), Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) quienes afirman que las mujeres puntúan más alto en la variable claridad emocional que los varones.

Nosotros también confirmamos que las mujeres poseen más claridad emocional que los hombres. Los datos arrojados por análisis de frecuencia indican que el 59,2% (n=128) de las mujeres y el 48,4% (n= 103) de los varones poseen entre óptima y excelente capacidad de comprensión e identificación de las emociones. De esta forma, el 51,6% de los adolescentes varones frente el 40,7 % de las féminas deberían de mejorar su comprensión de los estados de ánimo con el fin de conocer las causas que ocasionan el

sentimiento y, en palabras de Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006), entender la información emocional.

Al igual que en la dimensión de atención emocional, en la claridad emocional existe una asociación significativamente elevada con el género, obteniéndose coeficientes indicadores de una correlación entre las dos variables muy elevada. Las pruebas y coeficientes obtenidos fueron Pearson ($r=0,462$ con $p= 0,0001$), Chi-cuadrado ($X^2= 425,045$ con $p= 0,0001$), Lambda (coeficiente $=0,995$ con $p= 0,0001$), Goodman y Kruskal-tau (coeficiente $=0,991$ con $p= 0,0001$), Phi (coeficiente $= 0,995$ con $p=0,0001$), V de Cramer (coeficiente $= 0,995$ con $p= 0,0001$) y coeficiente de contingencia (coeficiente $= 0,707$ con $p= 0,0001$) así lo demuestran. De esta forma, se puede afirmar que el género determina la capacidad de comprender la naturaleza de los sentimientos de forma adecuada. Estos resultados coinciden con otros estudios en donde se afirma que el género se asocia a la capacidad de identificar y comprender los estados emocionales (Fulquez, 2008; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006 y Velásquez, 2003).

En términos generales, el 48,2% ($n= 207$) de los adolescentes entre 12 y 18 años tienen la percepción de poseer una adecuada y excelente capacidad de entender la información emocional que tiene como finalidad comprender los estados emocionales. Y además, el 5,6% responde que dispone de una excelente capacidad de identificar y comprender sus emociones.

Si se considera la variable edad con la claridad emocional se observa que la mayor frecuencia de niveles adecuados y excelentes se sitúa entre los 13 y los 14 años. Se observa en el análisis de frecuencias considerando la variable edad con las puntuaciones de CE y el género, que de los adolescentes de 13 años el 24,6% de los varones y el 38,9% de las mujeres presentan niveles óptimos en la comprensión de sus estados emocionales. A la vez, a la edad

de 14 años el 22,5% de los chicos y el 31,5% de las chicas se perciben con habilidad para comprender los sentimientos cuando aparecen. Como se puede ver, aquí se vuelve a constatar que las mujeres puntúan más alto que los hombres en esta dimensión de inteligencia emocional (a la edad de 13 años el 24,6% de hombres frente al 38,9% de las mujeres, y a los 14 años el 22,5% de los chicos en comparación al 31,5% de las chicas). En las otras edades se observa un descenso mínimo de frecuencias, por ejemplo, a los 16 años quienes indican disponer de adecuados niveles de comprensión emocional son el 18,4% de los varones frente al 22,4% de las mujeres.

En referencia a la edad no es posible confirmar que al aumentar la edad incrementa el porcentaje de poder comprender la información emocional. En este sentido, se encuentra que el grupo por edad de adolescentes que presentan mejores niveles de esta capacidad son los estudiantes de 13 años, en primer lugar, seguidos por los de 14, 15, 16, 17 y 12 años. Se encontró que seis de cada diez personas de 13 años expresan capacidad para asumir y comprender correctamente el origen de las emociones.

La literatura científica, por ejemplo, de la psicología del adolescente indica que a más edad existe un mayor desarrollo emocional y concretamente un desarrollo cognitivo que le permite conseguir información propia y de los demás para inferir y explicar las propias emociones (Ortiz, 2001). En nuestra investigación no se ha reflejado este desarrollo ascendente, pudiendo ser debido a que a más edad los adolescentes se encuentran con más situaciones conflictivas por las pautas de significado de sí mismo y del mundo, desencadenando así una situación de incertidumbre en esta época de adolescencia media (Muñoz y Morales, 2008). Otro argumento que coincide con nuestros resultados se pueden encontrar en Calzada, Altamirano y Ruiz (2001) quienes indican que la adolescencia es un período de nuevos descubrimientos, caracterizándose por trastornos emocionales, de alienación psicológica y de enfrentamiento o conflicto con las figuras paternas. Estas experiencias van incrementándose en la adolescencia media, que es donde

nosotros observamos este descenso de adolescentes que creen comprender sus estados emocionales. Cabe señalar que no se han encontrado estudios que corroboren o rechacen la asociación significativa entre la variable edad y la claridad emocional ya que la gran parte de investigaciones sobre inteligencia emocional se centran en asociar la IE con otras variables, como sintomatología depresiva, estrés, técnicas de afrontamiento, rendimiento académico, ajuste psicológico.. etc.

Estadísticamente no corrobora el hecho de que a mayor edad en la adolescencia mayor capacidades emocionales relativas a poder dar explicaciones de los estados emocionales para comprenderlos, ya que en nuestro estudio las pruebas estadísticas no demuestran asociación significativa entre la edad y la capacidad de comprensión emocional ($X^2=38,335$ con $p=0,141$; coeficiente Phi = 0,300, $p=0,141$; V de Cramer= 0,134, $p=0,141$; coeficiente de contingencia es de 0,288 con $p=0,141$; Lambda= 0,037 con $p=0,122$, Goodman y Kruskal-tau = 0,020 con $p=0,11$).

9.1.1.3 Reparación emocional

En referencia a la percepción que tienen los adolescentes sobre su capacidad de interrumpir sus sentimientos negativos y prolongar los positivos, así como de manejar las emociones, se observa que más de la mitad de la muestra, concretamente el 67,8%, indica que tiene buena capacidad en reparación emocional. Este 67,8% comprende un 13,8% de sujetos que señalan que tienen excelente capacidad de regulación emocional.

Por otro lado, existe un 32,2% ($n=138$) de los individuos que informan percibir que no tienen buena capacidad para regular sus emociones y las de los demás, características de la dimensión de reparación emocional.

En función del género, se observa que el 63,4% (48,6% de forma adecuada + 14,8% excelente) de las mujeres y el 71,8% (59,6% adecuada + 12,2% excelente) de los hombres presentan puntuaciones que corresponden a un nivel adecuado y excelente de reparación emocional, percibiéndose capaces de regular sus comportamientos sin dejarse llevar por los impulsos y las emociones. Al igual que en la atención emocional, en reparación emocional se obtiene un porcentaje más elevado de varones que de mujeres con buena y excelente competencia emocional en lo referente a regularse a sí mismos. De esta forma, los adolescentes masculinos perciben que tienen mejores capacidades que sus compañeras referentes a saber escuchar y responder en el momento adecuado, emplear la crítica constructiva, llegar a acuerdos defendiendo ideas y respetando a los demás, así como conocer las emociones negativas, detenerlas y pensar en experiencias que proporcionen sentimientos positivos y agradables.

Fulquez (2008) y Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito (2004) también señalan que los hombres poseen una mayor regulación o control de los propios estados emocionales que las mujeres. Sin embargo, Velásquez (2003) señala que las mujeres tienen mejor capacidad de controlar sus emociones.

Además, nosotros confirmamos que la capacidad de interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar los positivos, es decir, la reparación emocional está en dependencia de la variable género, ya que así lo confirman las pruebas estadísticas obtenidas de Chi-cuadrado ($X^2= 425,121$ con $p= 0,0001$), Pearson ($r= 0,313$ con $p=0,0001$), Lambda (Lambda= 0,617, $p= 0,0001$), Goodman y Kruskal-tau ($= 0,991$ con $p= 0,0001$), Phi (Phi= 0,995 con $p= 0,0001$), V de Cramer ($= 0,995$ con $p = 0,000$) y coeficiente de contingencia ($= 0,705$ con $p= 0,0001$). De esta forma, se puede determinar que el género determina la capacidad regulación emocional.

En la asociación estadística de estas dos variables también coinciden Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001). Esta información contrasta con el estudio realizado por Marín-Sánchez, Teruel y Bueno (2006) quienes realizaron una investigación con estudiantes de Magisterio y encontraron que no hay diferencias significativas entre el género y la dimensión de reparación emocional utilizando el TMMS-24. En nuestros resultados hemos obtenido que las 3 dimensiones de la inteligencia emocional percibida están asociadas al género, pudiéndose explicar por las diferencias psicológicas, tanto de expresión como de procesamiento cognitivo, que existen entre los dos géneros.

En referencia a la edad, se observa que hay un incremento en el porcentaje de personas que presentan una mejor regulación emocional a medida que va aumentando la edad. Por ejemplo, se observa que a los 12 años el 67,4% de los adolescentes perciben poseer entre adecuados y excelentes niveles de capacidad de interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos, a los 13 años es el 68,2% y a los 14 años es el 74,7% de los individuos.

En el análisis correlacional entre la edad y los niveles de reparación emocional no se hallan diferencias estadísticamente significativas que informan que la edad influye sobre la capacidad de regular los estados emocionales ($\chi^2=38,450$ con $p=0,139$; coeficiente de Phi es de $0,301$ con $p=0,139$; V de Cramer es de $0,135$ con $p=0,139$; $\Lambda=0,37$ con $p=0,108$ y Goodman y Kruskal-tau= $0,155$ con $p=0,140$).

Es importante destacar que considerando los niveles de coeficientes de las tablas de contingencia se debe de afirmar que no existe asociación entre la dimensión de reparación emocional y la edad, al igual que se halló en las dimensiones de atención emocional y de claridad emocional.

9.1.3 Inteligencia emocional y cultura: comparación de grupos en función de la ciudad de residencia

En este apartado se discutirá sobre los resultados obtenidos en inteligencia emocional comparando los hallazgos alcanzados en los dos grupos estudiados procedentes de adolescentes que residen en Barcelona y en Mexicali.

Como se discutirá, las principales diferencias entre los adolescentes barceloneses y mexicalenses se encuentran en las dimensiones de claridad y reparación emocional, pero en las tres dimensiones –incluida la atención emocional- hay diferencias significativas según la ciudad de los adolescentes.

Este apartado se organiza de la siguiente forma: se exponen las comparaciones y los resultados obtenidos de las tres dimensiones entre los adolescentes residentes de Barcelona y de Mexicali, para luego pasar a una discusión conjunta sobre los factores de la IE, como efectúan las investigaciones con las cuales compararemos nuestros datos.

A continuación se presenta una tabla resumen de las frecuencias obtenidas en los 3 componentes de la inteligencia emocional en función de los dos grupos que se comparan y del género.

Tabla 19: Comparación de los adolescentes de Barcelona y de Mexicali según los resultados por frecuencias obtenidos en atención, claridad y reparación emocional bajo la interpretación de adecuada y excelente capacidad.

GÉNERO	DIMENSIÓN IE	BARCELONA			MEXICALI		
		Adecuada	Exce-lente	Total	Adecuada	Excele nte	Total
HOMBRE	ATENCIÓN EMOCIONAL	56,1%		56,1%	51,3%		51,3%
	CLARIDAD EMOCIONAL	37 %	3%	40%	48,7 %	7%	55,7%
	REPARACION EMOCIONAL	56,1%	7,1%	63,2%	62,6%	17,4%	80 %
MUJER	ATENCIÓN EMOCIONAL	47,1%		47,1%	50,9%		50,9 %
	CLARIDAD EMOCIONAL	52 %	2%	54 %	54,4%	9,6%	64 %
	REPARACION EMOCIONAL	51 %	4,9 %	55,9 %	46,5%	23,7%	70,2 %

9.1.3.1 Atención emocional:

En nuestra investigación los adolescentes residentes de Barcelona ($X=25,12$) presentan puntuaciones mínimamente más altas en la variable atención emocional que los mexicalenses ($X=24,90$) y en cambio Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001) observaron que la muestra española era la que presentaba puntuaciones más bajas en atención emocional en comparación con Chile y Estados Unidos. La diferencia en los resultados puede ser debida a que estos autores utilizaron un tamaño menor de la muestra, ya que comparando 3 países se centran en una única ciudad de los países y su muestra total ($n=277$, siendo 94 individuos de Chile, 58 de Estados Unidos y 125 de España) es menor a la nuestra ($n=429$). Concretamente, el 56,1% de los varones residentes de Barcelona frente al 51,3% de los que residen en Mexicali creen que tienen una adecuada capacidad para registrar los estímulos emocionales en sí mismo, conociendo

la emoción que invade al sujeto en un momento dado. En el género femenino se observa un 47,1% en comparación con un 50,9% de adolescentes mujeres residentes de Barcelona y Mexicali, respectivamente, perciben disponer de la capacidad de sentir e identificar la emoción en el momento en el que aparece. En el caso del género masculino se observa una tendencia inversa, ya que es más el porcentaje de adolescentes varones de Barcelona (56,1%) que presentan niveles adecuados de atención emocional que los discentes de Mexicali (51,3%).

En la comparación de análisis de frecuencias por muestras, se observa que el 51,6% de adolescentes de Barcelona y el 51,1% de adolescentes de Mexicali creen que son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Como se observa la diferencia de frecuencias entre las muestras es mínima.

Las diferencias mínimas observadas en la dimensión de atención emocional entre los adolescentes residentes de Barcelona y de Mexicali pueden ser explicadas estadísticamente porque la prueba de U de Mann-Whitney (665,7 con $p < 0,005$) confirma que existe una diferencia en la capacidad de atención emocional entre los dos grupos. De esta forma se puede afirmar que las diferencias encontradas en las dos muestras corresponde a las ciudades de residencia, por tanto, existen diferencias significativas entre los adolescentes que residen en Barcelona y los que residen en Mexicali en referencia a la capacidad de atender sus estados emocionales.

9.1.3.2 Claridad emocional

Sin embargo, sucede lo contrario en las dimensiones de claridad emocional y de reparación emocional, en donde los adolescentes residentes

de Mexicali obtienen puntuaciones mayores que a los discentes que residen en Barcelona. En este aspecto, coincidimos en los resultados con la investigación llevada a cabo por Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001) quienes indican, al igual que nosotros, que los sujetos de la muestra española presentan una percepción inferior a la muestra del nuevo continente en referencia a la capacidad de comprender los propios estados emocionales, asumiéndolos como son y expresándolos de forma adecuada. Además, observamos que los adolescentes residentes de Barcelona tenían puntuaciones levemente más altas que los sujetos de Mexicali en la variable atención emocional, pero sin embargo, esta relación se invierte en las capacidades de claridad y reparación emocional. De esta forma, las personas de Barcelona perciben que tienen una mejor capacidad de atender a sus emociones pero creen que tienen menos habilidad en comprender esas emociones y de interrumpir las emociones negativas con el fin de manejarlas, así como prolongar en el tiempo los sentimientos positivos. Esta misma tendencia es observada por Gorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002).

Específicamente, en función del género y de la variable claridad emocional, el 37% de los varones de Barcelona perciben que presentan una adecuada capacidad de comprender la naturaleza de sus emociones y un 3% perciben que su capacidad es excelente. En comparación a este 37% y 3% se encuentra que existe un 48,7% y 7% de adolescentes residentes de Mexicali que tienen la creencia de que su comprensión emocional es adecuada y excelente, respectivamente.

En el caso de las adolescentes mujeres también se observa esta misma diferencia en frecuencias, en donde existe un mayor porcentaje de sujetos residentes de Mexicali que presentan óptimos niveles de claridad emocional en comparación con las adolescentes que residen en Barcelona. A continuación se detalla esta información en términos estadísticos.

De la muestra de Barcelona el 52% de chicas perciben que tienen una adecuada capacidad de comprender e identificar sus emociones y un 2% cree que esta capacidad la desempeña de forma excelente. Por otro lado, de la muestra de Mexicali el 54,4% de sujetos femeninos indica que su capacidad de entender la información emocional y reconocer el sentimiento es adecuado y un 9,6% percibe que es excelente. En resumen, se obtiene que el 54% de mujeres residentes de Barcelona y el 64% de chicas residentes de Mexicali perciben que presentan entre adecuada y excelente capacidad para comprender sus estados emocionales.

Observamos que entre en el género masculino el porcentaje de frecuencia que separa a las dos muestras radica en un 15,7%, mientras que en el caso de las mujeres este porcentaje es inferior pero a la vez resulta detectable, siendo la distancia entre los adolescentes de Barcelona y los de Mexicali de un 10%.

Si se analiza el porcentaje de individuos que informan sobre una percepción adecuada y excelente de claridad emocional, sin distinción de género pero en función de la ciudad de residencia, se encuentra el 47% de los adolescentes residentes de Barcelona frente al 59,85% de las personas residentes de Mexicali. Aquí la diferencia es de un 12,85% de sujetos del total de la muestra. Igual que en la atención emocional para determinar si estas diferencias son fortuitas o corresponden a la dependencia entre las variables claridad emocional y ciudad de residencia ($r= 0,317$ con $p= 0,005$; $\chi^2= 26,410$ con $p<0,0001$; $\Phi= 0,548$ con $p<0,0001$ y V de Cramer= $0,548$ con $p<0,0001$) obtenida en el análisis de resultados, se realiza la prueba de comparación de medias ($X= 24,35$ y $X= 25,98$ de Barcelona y Mexicali, respectivamente) de U de Mann-Whitney.

Esta prueba (U de Mann-Whitney es de 612,85 y $p =0,005$) confirma la existencia de que las diferencias de puntuaciones entre las dos ciudades no son producto del azar, sino que las diferencias son significativas.

9.1.3.3 Reparación emocional

Por otro, lado, en la dimensión de reparación emocional se observa la misma tendencia que en atención emocional de una predominancia del género masculino sobre el femenino, en cuestión de frecuencias y de percepciones de los individuos que participaron en el estudio. A estos mismos resultados también llegaron otros autores como Fulquez (2008) Sánchez, Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro (2006), Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008) y Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito (2004).

Sin embargo, otros autores como Velásquez (2003), Charbonneau y Nicol (2002) y Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) señalan que son las mujeres las que presentan un mayor control de sus emociones. Estas diferencias pueden ser debidas a los distintos instrumentos de medida utilizados, ya que unos son medidas de autoinforme y otros test son medidas más objetivas y no de propias percepciones.

El 63,2% de los adolescentes masculinos residentes de Barcelona y el 80% de los varones que viven en Mexicali creen que la capacidad que tienen para manejar las emociones, deteniendo las negativas y prolongando las positivas es adecuada y excelente. Dentro de estos porcentajes se incluye el porcentaje de individuos que creen que su capacidad de regular sus emociones es excelente. Concretamente, hablamos de un 7,1% y 17,4% de adolescentes de Barcelona y Mexicali, respectivamente, que creen que tienen una excelente capacidad de manejar sus propias emociones como las de los demás, favoreciendo los estados emocionales positivos y reconociendo los negativos. Por otro lado, en referencia a las muestras formadas por las adolescentes mujeres, los resultados obtenidos arrojaron que el 55,9% de las residentes de Barcelona frente al 70,2% de las residentes de Mexicali perciben que tienen capacidad de interrumpir estados emocionales negativos, reconociéndolos, y prolongar los positivos, así como regularlos. Dentro de estos porcentajes se

encuentre el número de personas que creen tener esta capacidad bien desarrollada, de forma excelente, siendo el 4,9% y de un 23,7% de Barcelona y Mexicali, respectivamente.

Ya se ha visto que existen diferencias considerando el mismo género y las distintas ciudades de residencia, ya que por ejemplo, en la población femenina entre la muestra de Mexicali y la de Barcelona se encuentra una diferencia de un 14,3% y en el caso de los varones la diferencia se sitúa en un 16,8%.

De forma general, sin distinción de géneros, el 59,55% de los adolescentes residentes de Barcelona y el 75,1% de los adolescentes residentes de Mexicali informan que tienen la creencia de que disponen de una adecuada capacidad para regular los estados emocionales. La diferencia entre las muestras, en cuestión de porcentaje se sitúa en un 15,55% y en función de la media aritmética, la media de puntuación en la muestra de Barcelona es de 24,35 con una desviación típica de 5,987 y la muestra de Mexicali se caracteriza por una media de 28,80 con una desviación típica de 6,737.

Observadas estas diferencias ($X = 24,35$ y $X = 28,80$) se realizó la prueba de U de Mann-Whitney para conocer si estas diferencias eran del azar o si realmente existen diferencias significativas. La prueba no paramétrica de comparación de medias empleada fue la U de Mann-Whitney (823,12 con $p = 0,002$) confirma que existe una diferencia en la capacidad de reparación emocional entre los dos grupos. En esta misma línea, Ilangovan, Scroggins y Rozell (2007) señalan que existen diferencias entre grupos de personas pertenecientes a distintos países.

De esta forma se puede afirmar que las diferencias encontradas en las dos muestras no son fruto del azar, y que por tanto, existen diferencias significativas entre los adolescentes que residen en Barcelona y los que residen en Mexicali en referencia a la capacidad de regular sus estados emocionales. A esta información hay que sumarle el hecho de que existe una asociación entre la dimensión de reparación emocional y la variable ciudad de

residencia ($\chi^2= 26,410$ con $p< 0,0001$; $\Phi= 0,548$ con $p<0,0001$ y V de Cramer= $0,548$ con $p<0,0001$). Aunque cabe resaltar que esta asociación se da pero no es muy alta.

9.1.4 La inteligencia emocional percibida de los adolescentes residentes de Barcelona y Mexicali: conclusiones

Mediante todo lo explicado en este apartado, se llega a la conclusión de que las diferencias existentes entre los adolescentes residentes de Barcelona y los de Mexicali no corresponden al azar, sino que estas diferencias encontradas son significativas, pudiendo explicarse por las distintas características de ambos grupos.

Se ha visto que en las pruebas estadísticas comparando las medias de las dos muestras se obtienen diferencias significativas (para atención emocional U de Mann-Whitney es de $665,7$ con $p= 0,004$; para la claridad emocional es de $612,8$ y $p= 0,005$ y para reparación emocional es de $823,12$ con $p=0,002$) Por análisis de frecuencias ya se ha observado que la mayor diferencia se encuentran en las variables de claridad emocional (47% presentan niveles adecuados frente al 59,85%, de Barcelona y Mexicali, respectivamente) y de reparación emocional (59,55% frente al 75,1% Barcelona y Mexicali, respectivamente). Para más información, ver la tabla 20.

Tabla 20: Comparación de medias entre los grupos y correlaciones de la inteligencia emocional

Dimensiones de Inteligencia emocional	Adolescentes residentes de Barcelona	Adolescentes residentes de Mexicali	U de Mann-Whitney	Significancia Bilateral (p)
Atención emocional	X= 25,12	X= 24,90	665,7	0,004
	DT= 6,64	DT= 7,01		
Claridad emocional	X= 24,35	X= 25,98	612,85	0,005
	DT= 5,97	DT= 6,42		
Reparación emocional	X= 25,69	X= 28,80	823,12	0,002
	DT= 5,98	DT= 6,73		

Como se observa, la tendencia en las tres dimensiones de la IEP es que los adolescentes residentes de Mexicali creen que tienen más capacidad en comprender sus emociones y de poderlas regular que los adolescentes de Barcelona. Una de las explicaciones para el manejo de las emociones pudiera ser debida a las distintas normas sociales que rigen a los adolescentes de estas dos ciudades.

Estos hallazgos coinciden con los estudios realizados por Ghorbani, Bong, Watson, Davison y Mack (2002) quienes señalan que existe una diferencia en la capacidad de procesamiento emocional de la información según la cultura. Estos autores conciben la IE como un proceso de entrada (atención emocional), proceso (claridad emocional) y salida (reparación emocional), cabe destacar que hablan de procesamiento emocional de la información bajo la perspectiva teórica del modelo de inteligencia emocional percibida, ya que estos autores emplearon el mismo test que nosotros (el Trait Meta Mood Scale –TMMS-) en iraníes (n= 231) y norteamericanos (n= 220). También Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood y Eastabrook (2005) indican que existen diferencias en la expresión, experiencia y empleo de las

emociones según la cultura, aún siendo de un mismo país o región (utilizaron dos muestras procedentes de Canadá y con un total de 768 individuos).

En este mismo sentido están los estudios desarrollados por Torres y Perri (2009) en el que, al igual que en la presente investigación, emplean muestras de cultura occidental (alemana $n= 205$ y francesa $n= 131$) y llegan a la conclusión de que la cultura interviene significativamente en la expresión y regulación emocional, pero no en la capacidad de comprensión de las emociones. En este aspecto, nosotros observamos que a pesar de que los adolescentes residentes de Mexicali consideran que tienen mejores niveles en la capacidad de comprender el origen de sus emociones, entendiendo la información emocional (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006) las pruebas estadísticas de comparación de muestras infiere diferencias entre los grupos (U de Mann-Whitney es de 612,85 con $p= 0,005$) pero las discrepancias más destacadas se encuentran en la atención emocional (U de Mann-Whitney es de 665,7 con $p= 0,004$) pero sobretodo la reparación emocional (U de Mann-Whitney es de 823,12 con $p= 0,002$). Por tanto, en cierta forma, nos acercamos a las conclusiones señaladas por Torres y Perri (2009), indicando que la comprensión emocional se asocia a la cultura de residencia con menor intensidad que la atención y regulación emocional.

Cabe añadir, que las pruebas estadísticas de correlaciones indican que existe una asociación de consideración en las que asocian la *ciudad de residencia* con variable de *claridad emocional* ($r= 0,317$ con $p= 0,005$; $X^2= 26,410$ con $p<0,001$; Phi= 0,548 con $p=0,027$ y V de Cramer= 0,548 con $p= 0,027$) y especialmente de *reparación emocional* ($X^2= 26,410$ con $p<0,0001$; $r= 0,416$ con $p= 0,0001$; Phi= 0,548 con $p<0,0001$ y V de Cramer= 0,548 con $p<0,0001$).

Por tanto, la capacidad de inteligencia emocional más diferenciada entre los adolescentes de Barcelona y los de Mexicali es la capacidad de interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar los positivos (reparación emocional). Esta conclusión coincide con lo estipulado por Ilangova, Scroggins

y Rozell (2007) quienes también encontraron que las diferencias más importantes se encuentran en la forma de regular las emociones.

En referencia a la atención emocional, es conveniente tener en cuenta que existe una asociación baja entre esta variable y la ciudad de residencia ($\Lambda = 0,263$ con $p = 0,015$). Se ha visto que los adolescentes residentes de Barcelona obtienen mejores puntuaciones en la variable atención, disminuyendo su percepción en los componentes de claridad y reparación emocional. Este mismo dato lo han hallado Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002) quienes observaron que los norteamericanos obtenían mejores puntuaciones en la capacidad de atender y expresar de forma adecuada sus emociones, pero en cambio, disminuía la percepción en sus capacidades en claridad y reparación emocional.

Como ya hemos comentado anteriormente en la discusión, Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001) observaron diferencias en IE mediante un estudio realizado con sujetos de España, Estados Unidos y Chile, determinando que las diferencias encontradas en la IEP no está explicada por la cultura o por la pertenencia a un país u otro. Además, en nuestra investigación los adolescentes residentes de Barcelona ($X = 25,12$) presentan puntuaciones mínimamente más altas en la variable atención emocional que los mexicalenses ($X = 24,90$) y en cambio los autores mencionados en las líneas anteriores observaron que la muestra española era la que presentaba puntuaciones más bajas en atención emocional en comparación con Chile y Estados Unidos. Sin embargo, coincidimos con Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001) en que la muestra barcelonesa percibe que dispone de menos capacidades en comprender ($X = 24,35$ frente a $X = 25,98$) y regular sus emociones ($X = 25,69$ en comparación a $X = 28,80$) que la muestra bajacaliforniana.

En conclusión, es posible afirmar que a pesar de pertenecer a una cultura occidental el hecho de vivir en una ciudad u otra y que además pertenezcan a distintos continentes se asocia a las distintas percepciones que tienen las personas en referencia a los 3 factores de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación). Esta conclusión coincide con otras investigaciones, como por ejemplo, Sharma, Biswal, Deller y Mandal (2009), Torres y Perri (2009), Ilangovan, Scroggins y Rozell (2007), Parker, Saklofske, Schaughnessy, Huang, Wood y Eastabrook (2005) y Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002).

9.1.5 Inteligencia emocional y ajuste psicológico

En este apartado se discutirá la asociación y los resultados más destacados relacionados a la vinculación entre los 3 componentes de la inteligencia emocional percibida y los 4 elementos estudiados en el ajuste psicológico. Se puede avanzar, de forma general, que existe una asociación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y algunas de las variables del ajuste psicológico.

9.1.5.1 Atención emocional y ajuste psicológico

Existe una asociación entre la capacidad de expresar y sentir las emociones de forma adecuada y la autoestima, resultados que coinciden con Jiménez, Musitu y Murgui (2008).

Así se puede observar cómo los adolescentes que manifiestan prestar mayor atención a sus emociones informan igualmente de más satisfacción consigo mismo, con sentimiento positivo de su identidad y con fuerza del yo –

autoestima-. Y sucede una relación proporcional en sentido negativo, en donde los adolescentes que perciben que tienen dificultad en identificar los sentimientos en el mismo momento en el que surgen también presentan constantemente un sentimiento de insatisfacción consigo mismo y de inseguridad, lo que denota baja autoestima. Estos resultados coinciden con los encontrados por Extremera, Durán y Rey (2010), Góngora y Casullo (2009), Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera (2006) y por Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002), quienes señalan que los individuos que son capaces de atender a sus sentimientos de forma adecuada muestran una autoestima más elevada.

Cabe destacar que Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera (2006) a pesar de encontrar en sujetos con adecuada atención emocional también se caracterizan por poseer elevada autoestima, no encuentran una asociación estadística entre las variables de atención emocional y autoestima. Sin embargo, nuestros resultados coinciden con las afirmaciones de otros autores, demostrando que a pesar de que las diferencias encontradas en los adolescentes residentes de Mexicali ($X= 56$) y los residentes en Barcelona ($X= 48$) las diferencias en los niveles de autoestima no tienen explicación por pertenecer a distintos grupos (U de Mann-Whitney es de 65,7 con $p>0,001$). Sin embargo, coincidimos con Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002) en afirmar que existe una asociación entre la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada y la autoestima ($X^2= 425,20$ con $p=0,001$; Phi =0,737 con $p=0,003$; V de Cramer =0,625 y $p= 0,004$ y coeficiente de contingencia = 0,705 con $p=0,002$) aún cuando los individuos pertenecen a distintas culturas.

Otra combinación a considerar es la referida a la atención emocional y la confianza en sí mismo.

La atención emocional se asocia con la autoconfianza ($X^2= 856,51$ con $p=0,001$; Phi =0,763 con $p=0,0001$ y V de Cramer =0,865 con $p=0,0001$).

Posiblemente el hecho de creer en la propia capacidad para resolver problemas y la seguridad para tomar decisiones genere mayor deseo de introspección, de pensar en uno mismo, y esto conduce a prestar atención a todo lo que le pasa a la persona, incluido sus estados emocionales ya que no temen a sus emociones. En los adolescentes, se encuentra que el 62% de los sujetos presenta óptima capacidad de sentir y expresar sus emociones y además posee confianza en sí mismo, lo que le confiere seguridad para afrontar los retos que vayan aconteciendo.

No se han hallado investigaciones sobre la inteligencia emocional y la autoconfianza, para saber si coinciden o no con nuestros resultados, ya que los estudios la relacionan con otras variables psicológicas. Por tanto, nuestros hallazgos podrían constituir uno de los primeros resultados en relacionar la capacidad del individuo de atender y expresar adecuadamente sus emociones.

En referencia a la existencia o no de asociación entre la atención emocional y las relaciones interpersonales, se ha encontrado que el 51,2% de los adolescentes están satisfechos con sus relaciones con los demás, especialmente con sus iguales, y sin problemas, también presentan una buena capacidad para reconocer un sentimiento en el mismo momento en el que tiene lugar. Esta conclusión también coincide con lo expuesto por Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001), afirmando que las personas con índice más altos de capacidad de expresión e identificación emocional tienen mayor número de reconocimiento social y de apoyo, obteniendo buenas relaciones sociales.

Es posible que las personas que presentan buenas relaciones sociales caracterizadas por una simetría y reciprocidad y que sientan que sus iguales constituyen su principal fuente de apoyo también presenten adecuada atención emocional, reflejándose en una dimensión personal -percepción emocional personal- así como social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004⁶) – percepción emocional interpersonal-. Por tanto, los adolescentes con capacidad de conocer en una mismo los sentimientos y expresarlos

adecuadamente tienen buenas relaciones interpersonales, pudiéndose explicar además, porque tienen la característica de percibir también los estados emocionales de sus interlocutores.

Estas asociaciones teóricas son apoyadas por la estadística, ya que las pruebas aplicadas de Chi-Cuadrado ($\chi^2= 788,19$ con $p=0,0001$), Phi (coeficiente $=0,865$ con $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente $=0,638$ con $p=0,0001$) entre las variables *atención emocional* y *relaciones interpersonales* que existe una asociación significativa alta.

Por lo comentado en las líneas precedentes, se puede concluir que la atención emocional se asocia al hecho de tener relaciones interpersonales de calidad, sin que existan conflictos con los demás ocasionando rechazo hacia la propia persona en su afán de alcanzar un acercamiento social.

Se ha visto que la atención emocional se asocia con la dimensión de relaciones interpersonales, y también es posible advertir la existencia de una asociación entre este componente de la IE con las relaciones con los padres. En este aspecto, se encontró que aproximadamente el 72% de los adolescentes que son tenidos en consideración y sus padres les dan importancia valorándolos presentan también una capacidad adecuada en el autoconocimiento emocional –atención emocional-. De esta forma, es posible avanzar que los padres son unos de los pilares que van configurando la capacidad del individuo identificar las emociones, experimentándola y ofreciéndole una etiqueta verbal.

Al realizar el cruce a las variables *atención emocional* y *relaciones con los padres* se pudo observar al realizar las pruebas Chi-cuadrado ($\chi^2= 726,53$ con $p=0,0001$), Phi (coeficiente $=0,819$ con nivel de significancia $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente $=0,752$ con nivel de significancia $p=0,0001$) la existencia de una asociación estadística, por lo que estas dos variables están relacionadas en cierto grado entre sí.

Este dato coincide con Jiménez, Musitu y Murgui (2008) quienes sostienen que el rol parental influye sobre la inteligencia emocional, observando que quienes tienen un mejor autoconocimiento emocional (expresión e identificación de sentimientos) también presentan relaciones con los padres satisfactorias, no conflictivas.

9.1.5.2 Claridad emocional y ajuste psicológico

En los resultados ya se ha visto que es posible establecer que existe una asociación entre la capacidad de comprender la naturaleza de los estados emocionales –claridad- y la valoración de uno mismo –autoestima- ($X^2=526,34$ con $p=0,0001$ y las pruebas de tipo nominal Lambda coeficiente= $0,627$ con $p=0,0001$ y V de Cramer coeficiente = $0,546$ con $p=0,0001$). A esta misma conclusión llegaron otros investigadores como Extemera, Durán y Rey (2010), Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extemera (2006) y Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002).

De esta forma, queda comprobado que el sentimiento de amor y aprecio que se tiene de uno mismo y al valor dado a los intereses, creencias, valores y formas de pensar propias (Massó, 2003) se asocia a la capacidad de comprender los estados emocionales, ya que para poder otorgar un valor correcto y verosímil a uno mismo primero se debe percibir y comprender las características y entender de dónde surge el criterio de evaluación y la respuesta dada. Es decir, si una persona considera que es perseverante, este juicio forma parte de la valoración de uno mismo –autoestima- y para determinar esta perseverancia debió de haber establecido criterios, recordado sus conductas, haber comprendido y analizado las situaciones para poder otorgar esa adecuada valoración de perseverante.

Así mismo, si la autoestima es la valoración de uno mismo, en la emisión del juicio valorativo se tienen que conocer las causas que conducen a ese juicio

dado, hecho que se relaciona con la claridad emocional, ya que ésta permite conocer las causas que originan la emoción y por qué surge el sentimiento. Por tanto, observamos que la autoestima y la claridad emocional coinciden en el hecho de que el sujeto debe desarrollar la capacidad de comprensión.

En referencia a la asociación entre claridad emocional y autoconfianza, los datos estadísticos informan de una cierta asociación aunque no muy fuerte ($\chi^2= 311,02$ con $p=0,004$ y las pruebas de tipo nominal V de Cramer coeficiente =0,327 con nivel de significancia $p= 0,003$ y Lambda coeficiente 0,357 con $p=0,004$ y la prueba de coeficiente de contingencia es de 0,265 con $p= 0,004$).

Ya habíamos avanzado que específicamente en el área del estudio de la inteligencia emocional y la autoconfianza existen escasas o nulas investigaciones al respecto y las que hay se centran en la parte de IE de regulación de conductas. Así, la literatura relaciona la confianza en sí mismo con la inteligencia emocional de forma que se afirma que una persona emocionalmente inteligente dispone de una buena dosis de autoconfianza y como resultado se percibe con la capacidad de controlar su propio cuerpo y sus acciones (López de Bernal y Arango, 2000).

La claridad emocional muestra sus asociaciones más significativas estadísticamente en las variables de relaciones con los iguales y con los padres que en las variables de autoestima y de autoconfianza.

De forma general, toda relación interpersonal implica la intervención de las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida, pero con más intensidad en la capacidad de comprender las emociones, ya que es el centro neurálgico del procesamiento de la información. En función de cómo se comprendan los datos emocionales se realiza la retroalimentación, y esta respuesta supone un vaivén de mensajes que van configurando la calidad de la relación

interpersonal. Si este procesamiento de la información -comprensión o claridad emocional- es deficiente las relaciones sociales también lo serán.

Así, la claridad emocional para Salmerón (2002) representa reconocer que se está atrapado en un sentimiento que puede conducir a acciones no deseadas y perjudiciales, lo que indica que si la persona no dispone de una buena comprensión de las emociones (de las propias o de las demás) como consecuencia puede llevar a cometer alguna conducta con otra persona que conlleve resultados negativos. Las relaciones interpersonales se forman mediante intercambios de mensajes –verbales y corporales-

Recordemos que la capacidad de comprender los estados emocionales incluyen, según Extremera y Fernández-Berrocal (2004^c) incluye la competencia social de empatía, elemento indispensable para obtener relaciones interpersonales de calidad. En este sentido, diversas investigaciones observan el fenómeno relacional empatía-habilidad social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000, por ejemplo). De esta forma, queda establecido que la empatía es un componente de la dimensión claridad emocional y que se vincula con la habilidad social o relaciones interpersonales.

A continuación, en primer lugar se discutirá sobre la claridad emocional y las relaciones sociales con los iguales.

Se observaron altas correlaciones entre la capacidad de comprender los estados emocionales y la forma de relacionarse con sujetos de la misma edad ($\chi^2= 826,12$ con $p=0,0001$, coeficiente de Lambda es de 0,868 y $p= 0,0001$, coeficiente de Phi= 0,869 con $p= 0,0001$ y V de Cramer es de 0,887 con $p= 0,0001$). Estos datos coinciden con diversos estudios, como por ejemplo, los realizados por Barraca y Fernández-González (2006) quienes en una muestra de discentes adolescentes observaron que la capacidad de entender la información emocional se vincula con una óptima adaptación social, implicando así, el desarrollo de buenas relaciones interpersonales con el grupo

de semejantes. Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) también indican que altos niveles de claridad emocional están presentes en púberes que poseen buenas relaciones con su entorno y según Sobral, Romero, Luengo y Marzoa (2000) son quienes presentan un menor número de conductas que van en contra de lo establecido socialmente.

Es necesario mencionar que los adolescentes tienden a modificar su principal fuente de apoyo social, que pasará de estar en la propia familia a desplazarse al grupo de amigos (Facio y Resett, 2007; Savin-Williams y Berndt, 1990; Degirmencioglu, Urber, Tolson y Richard, 1998), por lo que conductas que en la familia no pueden tener consecuencias negativas, en el exterior con sus iguales sí pudiera tenerlas por una falta de comprensión de las emociones tanto de las propias como las de los demás.

Una asociación similar se encuentra entre las variables claridad emocional y relaciones con los padres, en donde se establece una asociación estadística ($X^2= 703,01$ con $p=0,000$, Lambda coeficiente= $0,798$ con $p= 0,0001$, V de Cramer coeficiente= $0,823$ con $p= 0,0001$ y coeficiente de contingencia $0,759$ con $p= 0,001$). Por tanto, aquí también se establece una asociación entre la capacidad de comprender los estados emocionales y las relaciones que se tengan con los padres.

Recordemos que los adolescentes se encuentran en una etapa difícil en cuanto a las relaciones con figuras de autoridad, y especialmente con los padres, ya que Estévez, Jiménez y Musitu (2007) afirman que hay disputas entre padres e hijos por la autonomía e independencia. Pero en el caso en que los padres sean emocionalmente inteligentes, los hijos, según Salovey (1997) tendrán habilidades de comprender los estados emocionales propios como los de los demás. Así mismo los padres continúan siendo pilares de sostén tanto psicológico como emocional de los adolescentes (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002), sobretodo si las figuras paternas demuestran comprender sus

emociones como las de sus hijos –empatía- y facilitan que su prole desarrolle las habilidades correspondientes a la claridad emocional.

9.1.5.3 Regulación emocional y ajuste psicológico

La capacidad de manejar las emociones, concretamente de detener las emociones positivas y de prolongar las positivas se asocia a la satisfacción del adolescente sobre sus características y cualidades ($X^2= 225,98$ con $p=0,002$ y también muestran asociación estadística las pruebas de tipo nominal Phi con un coeficiente de $0,465$ y $p=0,004$, V de Cramer el coeficiente es de $0,526$ con $p= 0,003$ y el coeficiente de contingencia es de $0,415$ con $p=0,002$). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera (2006) quienes indican que la dimensión de reparación emocional es la que más se asocia con la autoestima, y otros autores como Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack (2002) también confirman esta relación positiva entre la capacidad de manejar los estados emocionales y el nivel de autoestima.

Esta asociación es más visible si se entiende la autoestima bajo la definición de Frank (1998) quien concibe la autoestima como la percepción y convicción que se posee sobre la capacidad de controlar los propios estados internos así como la habilidad de moderar las relaciones con los otros. Como se puede observar, en esta aclaración conceptual de autoestima, está incluida la capacidad de regular las emociones y sentimientos propios, así como de regular las de terceros, conduciendo así a capacidad de resolver conflictos interpersonales. Estas dos acciones pertenecen a la competencia personal y social de regulación emocional, respectivamente.

La competencia social de la dimensión de reparación emocional es la resolución de conflictos interpersonales, la cual está incluida en la segunda parte de la definición de autoestima de Frank, y la competencia personal es la

regulación de las propias emociones, hecho que también se incluye en la definición de la valoración personal de Frank. Otro punto de encuentro entre la autoestima definida por Frank (1998) y el planteamiento teórico de inteligencia emocional que se eligió para este estudio es la percepción, es decir, que tanto el modelo de IE trabajado como la autoestima son conceptos que la persona percibe y va concibiendo y desarrollando en función de esta percepción.

A pesar de discutir la relación entre la autoestima y la reparación emocional desde el concepto de autoestima de Frank, las distintas definiciones implican la tarea de percibir, porque para poder emitir una evaluación, primero se debe de apreciar lo que se va a valorar. Así mismo, Carreras, Eijo, Estany, Gómez, Guich, Mir, Ojeda, Planas y Serrats (2006) en su definición de autoestima incluyen el término percepción, ya que señalan que la autoestima es la percepción personal de méritos y actitudes. En definitiva, diversos autores (Massó, 2003 y Clemen y Bean, 1996) hacen referencia a la autoestima como una percepción sin emplear este concepto a diferencia de los anteriores autores. Además Frank (1988), Burns (1990) Clemen y Bean (1996) y Massó (2003) conciben la autoestima como un conjunto de sentimientos, y de esta forma se aprecia más el enlace a lo que es la inteligencia emocional, ya que en función de la percepción obtenida se actúa en consecuencia.

En suma, los resultados afirman el enlace teórico que existe entre los términos de inteligencia emocional y autoestima.

Por otro lado, también se confirma la asociación de la capacidad de manipular las emociones propias como las de los demás con la confianza en uno mismo. ($X^2= 896,51$ con $p=0,0001$, Phi coeficiente $=0,786$ con $p=0,0001$ y V de Cramer coeficiente $=0,765$ con $p=0,0001$).

No se han hallado investigaciones sobre la inteligencia emocional y la autoconfianza, para saber si coincidan o no con nuestros resultados. A pesar de este dato, podemos inferir que esta asociación que hemos encontrado entre la regulación emocional y la confianza en sí mismo, es la misma que hallaron

Contreras, González, Cecchini y Carmona (2004), ya que ellos relacionan la motivación intrínseca con la autoconfianza. La motivación intrínseca es uno de los elementos que podríamos llamarle ocultos del componente de reparación emocional de la inteligencia emocional, ya que esta dimensión consiste en la capacidad para generar respuestas emocionalmente controladas y no impulsivamente, reconociendo los sentimientos negativos (odio, ira, tristeza, por ejemplo) para poderlos manejar. De esta forma, se permite tolerar la frustración y también interviene la automotivación.

Las relaciones interpersonales, tanto con los pares como con los padres, es el fenómeno que más asociación presenta con la capacidad de reparación emocional, ya que ésta implica la resolución de conflictos interpersonales. La regulación emocional consiste en la capacidad para no generar respuestas emocionalmente descontroladas, pero no consiste en esconderlos sino en poder manejar esos sentimientos, lo que implica reconocerlo, experimentarlo y manejar esta información de la forma más efectiva.

Los resultados obtenidos manifiestan la existencia de asociación entre la dimensión de reparación emocional y las relaciones con los iguales y con los padres. Cabe distinguir que la asociación estadísticamente más elevada se da en las relaciones interpersonales con los sujetos de la misma edad ($X^2= 899,19$ con $p=0,0001$, Phi coeficiente $=0,872$ con $p=0,0001$ y V de Cramer coeficiente $=0,638$ con $p= 0,0001$ y Lambda coeficiente $= 0,587$ con $p= 0,0001$) que en las relaciones con los padres ($X^2= 826,61$ con $p=0,0001$, Lambda coeficiente $= 0,734$ con $p= 0,0001$, Phi coeficiente $=0,789$ con nivel de significancia $p=0,0001$ y V de Cramer coeficiente $=0,832$ con nivel de significancia $p=0,0001$).

De forma conjunta, esta presencia de asociación entre la capacidad de regular las emociones y el éxito y grado de satisfacción que la persona tiene

de sus relaciones con los otros, coincide con los resultados hallados por diversos autores. Por ejemplo, las personas que presentan más altos niveles de inteligencia emocional y concretamente en la dimensión de reparación emocional informan tener más contacto con personas tanto adultas de autoridad como de iguales y que son satisfactorias, datos que coinciden con los encontrados por Schutte, Malouff, Thornsteinsson, Bhullar y Rooke (2007) quienes afirman que las personas con más altas puntuaciones en IE poseen más y mejores relaciones sociales.

El hecho de disponer de habilidad en las relaciones sociales facilita la adaptación a distintos entornos, y en este sentido, Barraca y Fernández-González (2006) indican que los alumnos con más alta inteligencia emocional percibida tienen una mejor adaptación al disponer de óptimas relaciones sociales, misma conclusión a la que llegaron Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004).

De esta forma, queda establecido que el nivel y la calidad de las relaciones interpersonales se asocia con la inteligencia emocional, específicamente con la capacidad de manejar las emociones y detener las emociones negativas y prolongar las positivas.

9.2 Conclusiones

En este capítulo se hablará sobre las conclusiones a las que se llegaron, y con tal fin se partirá de los objetivos planteados al inicio de la investigación.

9.2.1 Conclusiones:

Para presentar las conclusiones mencionaremos los objetivos que se plantearon al iniciar la investigación e iremos respondiendo a ellos y a las hipótesis surgidas.

OBJETIVO GENERAL:

Analizar la existencia de asociación entre los niveles de inteligencia emocional y el ajuste psicológico personal – medido a través de las relaciones interpersonales, las relaciones con los padres, la autoestima y la confianza en sí mismo- que poseen adolescentes de Mexicali (Baja California, México) y Barcelona (Cataluña, España) mediante el cumplimiento de la Escala de Rasgo de Metaconocimiento sobre estados emocionales (TMMS) y el BASC (Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes), respectivamente.

La hipótesis planteada a partir de este objetivo es la siguiente:

*Los componentes de la inteligencia emocional de **atención, claridad y reparación** emocional medidos por la Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre estados emocionales de adolescentes procedentes de Barcelona (Cataluña, España) y Mexicali (Baja California, México) se asocian al ajuste psicológico personal compuesto por **autoestima, confianza en sí mismo, relaciones***

Para poder discutir esta hipótesis, vamos a presentar en primer lugar los resultados obtenidos de la asociación de las 3 dimensiones de IE con las 4 escalas del ajuste psicológico personal. Así en primer lugar, abordaremos las distintas dimensiones de la IE y su asociación con cada una de las variables de ajuste psicológico personal, de forma que en primer lugar se expondrá las asociaciones de la atención, claridad y reparación emocional con autoestima.

Y así sucesivamente hasta llegar a reparación emocional y relaciones con los padres.

Al finalizar, se responderá a la hipótesis planteada.

Los resultados obtenidos conducen a poder afirmar que los adolescentes que manifiestan, desde su percepción, prestar mayor atención a sus emociones y con capacidad de identificarlas, informan igualmente de más satisfacción con sí mismos y con sentimiento positivo de su identidad. Y se da una relación proporcional en sentido negativo, en donde los individuos que creen tener menor autoestima también perciben menor habilidad para atender e identificar sus estados emocionales-atención emocional- ($X^2= 425,20$ con $p=0,001$; $\Phi =0,737$ con $p=0,003$; V de Cramer $=0,625$ y $p= 0,004$ y coeficiente de contingencia $= 0,705$ con $p=0,002$).

En cuanto a la claridad emocional y autoestima, podemos afirmar que el sentimiento de valor que se otorga el adolescente se asocia con el nivel de comprensión de sus estados emocionales ($X^2= 526,34$ con $p=0,0001$ y las pruebas de tipo nominal Lambda coeficiente $= 0,627$ con $p= 0,0001$ y V de Cramer coeficiente $=0,546$ con $p= 0,0001$).

Por último, la dimensión de IE reparación emocional (detener las emociones positivas y de prolongar las positivas) se asocia a la satisfacción del adolescente sobre sus características y cualidades ($X^2= 225,98$ con $p=0,002$, Φ con un coeficiente de $0,465$ y $p=0,004$, V de Cramer coeficiente $0,526$ con $p= 0,003$ y el coeficiente de contingencia es $0,415$ con $p=0,002$).

En esta primera cuestión, podemos afirmar que las 3 dimensiones de inteligencia emocional percibida se asocian con el constructo de autoestima. Aunque cabe destacar que el elemento que posee una mayor asociación es la claridad emocional, pudiendo explicar este hecho por la razón de que si uno se valora es capaz de dedicarse tiempo a sí mismo y de emplear mecanismos que faciliten la identificación y comprensión de cómo el contexto influencia en uno mismo, y a la inversa.

En referencia a la asociación de la IE con la autoconfianza, pasaremos a analizar cada una de las dimensiones con esta escala del ajuste psicológico personal.

Si hemos visto que la atención emocional se asocia a la autoestima, podemos afirmar que también sucede lo mismo con la autoconfianza ($X^2= 856,51$ con $p=0,001$, $\Phi=0,763$ con $p=0,0001$ y V de Cramer $=0,865$ con $p=0,0001$), pero con mayor nivel de asociación. Probablemente la circunstancia creer en la capacidad de resolver problemas y la seguridad en la elección de decisiones genera mayor deseo de análisis y de reflexionar en uno mismo, dando como resultado el hecho de prestar más atención a uno mismo.

Por otra parte, la claridad emocional también se asocia con la confianza en sí mismo ($X^2= 311,02$ con $p=0,004$ y las pruebas de tipo nominal V de Cramer coeficiente $=0,327$ con nivel de significancia $p= 0,003$ y Λ coeficiente $0,357$ con $p=0,004$ y la prueba de coeficiente de contingencia es $0,265$ con $p= 0,004$).

Al igual que con atención y claridad emocional, también se corrobora la asociación de la capacidad de manipular las emociones propias como las de los demás con la confianza en uno mismo. ($X^2= 896,51$ con $p=0,0001$, Φ coeficiente $=0,786$ con $p=0,0001$ y V de Cramer coeficiente $=0,765$ con $p=0,0001$).

En resumen, podemos señalar la que la inteligencia emocional (desde el modelo de IE percibida) se asocia a la autoconfianza.

En referencia a las relaciones interpersonales, diferenciamos entre las relaciones con los iguales y las relaciones con los padres.

La capacidad de identificar el sentimiento en el mismo momento en el que se está dando se asocia con las relaciones con los semejantes ($X^2= 788,19$ con $p=0,0001$), Φ (coeficiente $=0,865$ con $p=0,0001$) y V de Cramer (coeficiente $=0,638$ con $p= 0,0001$), al igual que con las relaciones con los padres ($X^2=$

726,53 con $p=0,0001$, coeficiente Phi $=0,819$ con nivel de significancia $p=0,0001$ y coeficiente V de Cramer $=0,752$ con nivel de significancia $p=0,0001$).

De esta forma, queda establecido que los adolescentes con capacidad de reconocer e identificar sus sentimientos presentan buenas relaciones interpersonales tanto sea en un grupo de semejantes como con la autoridad que marcan los padres.

Por otro lado, la capacidad de entender la información emocional – claridad emocional- se asocia con las relaciones sociales con los iguales ($X^2= 826,12$ con $p=0,0001$, coeficiente de Lambda es de $0,868$ y $p= 0,0001$, coeficiente de Phi $= 0,869$ con $p= 0,0001$ y V de Cramer es de $0,887$ con $p= 0,0001$) y al mismo tiempo con las relaciones con los padres ($X^2= 703,01$ con $p=0,000$, Lambda coeficiente $= 0,798$ con $p= 0,0001$, V de Cramer coeficiente $= 0,823$ con $p= 0,0001$ y coeficiente de contingencia $0,759$ con $p= 0,001$). Por la información estadística obtenida, podemos confirmar que las relaciones interpersonales, independientemente de que sea con personas del mismo grupo de edad o con los padres, se asocia a la dimensión de claridad emocional.

En referencia a la relación con los iguales y a las relaciones con los padres y la reparación emocional, se confirma el mismo hecho asociativo que con las otras dimensiones de la inteligencia emocional percibida.

Se observa que la capacidad para no generar respuestas emocionalmente descontroladas se relaciona con el éxito y el grado de satisfacción con las relaciones interpersonales con semejantes ($X^2= 899,19$ con $p=0,0001$, Phi coeficiente $=0,872$ con $p=0,0001$ y V de Cramer coeficiente $=0,638$ con $p= 0,0001$ y Lambda coeficiente $= 0,587$ con $p= 0,0001$). Así mismo, existe una asociación entre el hecho de poder reconocer, experimentar y manejar la información emocional de la forma más efectiva –características propias de la reparación emocional- y la percepción que tiene sobre su importancia dentro

de la familia, el interés de los padres hacia la persona y en general, la relación adolescente-padres ($X^2= 826,61$ con $p=0,0001$, Lambda coeficiente= $0,734$ con $p= 0,0001$, Phi coeficiente = $0,789$ con nivel de significancia $p=0,0001$ y V de Cramer coeficiente = $0,832$ con nivel de significancia $p=0,0001$).

En conclusión, podemos afirmar que se cumple la hipótesis y que las dimensiones de la inteligencia emocional percibida –atención, claridad y reparación emocional- se asocian con el ajuste psicológico personal – autoestima, autoconfianza, relaciones con los padres y relaciones con los iguales-.

OBJETIVO:

Conocer los niveles de inteligencia emocional de los adolescentes de Mexicali y de Barcelona.

Relacionada a este objetivo se planteó la siguiente hipótesis:

Los adolescentes entre 12 y 18 años tienen la imagen de que poseen capacidad de atender y expresar sentimientos, de comprender los estados emocionales

Los resultados obtenidos indican que el 51,5% ($n=221$) de adolescentes perciben que tienen una óptima capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma correcta, frente a un 10% que cree que le da demasiada atención. Llama la atención que existe un 38,5% ($n=165$) de púberes que

tienen la imagen de que no son capaces de percibir los sentimientos y emociones en el momento en el que se dan.

En referencia a la capacidad de comprender los estados emocionales, el 53,8% (n=231) de los discentes cree que comprende sus sentimientos adecuadamente, además de que tiene la imagen de que se evalúan con una adecuada percepción de los estados emocionales asumiéndolos como tales y expresándolos de forma correcta.

Sin embargo, existe un 46,2% que percibe que no comprende la naturaleza de sus emociones o sentimientos.

Por último, en lo que respecta a la percepción que tienen los adolescentes sobre su capacidad de interrumpir sus sentimientos negativos y prolongar los positivos, así como manejar sus emociones, se observa que el 67.8% de personas cree tener una buena capacidad.

A modo de resumen podemos afirmar que se cumple la hipótesis de la creencia que tienen los adolescentes de tener capacidad de atender, comprender y regular sus estados emocionales. Aunque hay que añadir que fue esta imagen positiva de sí mismos la tienen poco más de la mitad de adolescentes en la dimensión de atención y claridad emocional, frente a un aumento considerable de sujetos quienes creen que poseen más capacidad de manejar sus emociones que de identificarlas y comprenderlas. Llama la atención y se contrapone el hecho de que más adolescentes indiquen poder regular sus emociones frente a la atención y claridad emocional, ya que para poder llevar a cabo esta habilidad es necesario previamente poder identificar y comprender esa emoción o sentimiento, para así regularlo satisfactoriamente.

OBJETIVO:

Conocer los niveles de ajuste psicológico personal – relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo- de adolescentes de Barcelona y Mexicali.

De este objetivo surge la siguiente hipótesis:

Los adolescentes barceloneses y mexicalenses presentan niveles adecuados de ajuste psicológico personal –relaciones interpersonales con iguales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo-.

Los resultados indican que el 63,7% de los adolescentes de la muestra informan que están satisfechos consigo mismo, tanto de cualidades físicas como de otras más generales como su forma de ser, por ejemplo. De esta forma, se establece que los adolescentes sienten que poseen una buena autoestima.

El restante 36,3% se percibe con una autoestima disminuida, expresando sentimientos de permanente insatisfacción con sí mismo.

Además, el 70% de los púberes tienen la imagen de sí mismos como seguros y confiados en sí mismos, creyéndose capaces de asumir cualquier objetivo que se propongan y los que vayan surgiendo a lo largo de la vida. El restante 30% se consideran con problemas para enfrentar los desafíos de la vida (especialmente los emocionales) y evaden los sentimientos y pensamientos que no son agradables, lo que conduce a decir que el 30% de los adolescentes se perciben con escasa autoconfianza.

Sobre las relaciones interpersonales con los iguales el 65,4% sienten que poseen éxito en las relaciones sociales y que están satisfechos con ellas. Por el contrario, existe un 12,3% de adolescentes cuya imagen sobre ellos mismos en las relaciones con sus semejantes está deteriorada debido a que no consigue éxito social y se culpabilizan por este fracaso porque en el deseo de vincularse no tienen habilidades sociales y provocan distanciamiento e incluso rechazo. Otra parte de los adolescentes (22,3%) presenta problemas al momento de relacionarse y también provocan rechazo.

En referencia a las relaciones con los padres, se obtuvo que más de la mitad de los adolescentes (el 59,9%) informan que según ellos son considerados por sus padres, que les dan importancia y que también son valorados, lo que conduce a establecer que tienen buena relación con sus progenitores. Llama la atención que el 40,1% de los adolescentes considera que su relación con los padres es problemática (20,1%) y conflictiva (20%) en donde la relación padre-hijo transmite sentimientos de no importancia del adolescente dentro de la familia, no existe confianza y no hay integración dentro de las decisiones familiares.

A modo de conclusión, podemos afirmar que más de la mitad de los adolescentes presentan adecuados niveles de ajuste psicológico personal, ya que más del 50% de la muestra indica percibir poseer óptimos niveles de autoestima, confianza en sí mismo, buenas relaciones con los padres y con sus iguales. Como era de esperar, el porcentaje más bajo fue el referente a las relaciones con los padres, de que los adolescentes no se sienten considerados, evaluados ni tenidos en cuenta por sus progenitores. Este dato era predecible porque los sujetos están en una etapa de transición en donde los padres y los hijos deben de adaptarse a la nueva realidad que genera la adolescencia, a nuevas formas de relación y cambios en la autonomía e independencia del adolescente.

OBJETIVO:

Conocer si la inteligencia emocional está asociada al género.

La hipótesis planteada para este objetivo es la siguiente:

Los niveles de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional están asociados al género

En nuestra investigación se encontró la existencia de una diferencia estadística significativamente fuerte en la capacidad de atención emocional y el género ya que las pruebas de Chi-Cuadrado ($X^2= 429,000$ con $p= 0,0001$), Lambda (Lambda= 0,606 con $p=0,0001$), Goodman y Kruskal-tau (= 1 con $p=0,0001$), Phi (Phi= 1 con $p= 0,0001$), V de Cramer (=1 $p=0,0001$) y coeficiente de contingencia (=0,704 con $p<0,0001$) así lo demuestran. De esta forma, se puede determinar que el género determina la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Al igual que en la dimensión de atención emocional, en la claridad emocional existe una asociación significativamente elevada con el género, obteniéndose coeficientes indicadores de una correlación entre las dos variables muy elevada. Las pruebas y coeficientes obtenidos fueron Pearson ($r=0,462$ con $p= 0,0001$), Chi-cuadrado ($X^2= 425,045$ con $p= 0,0001$), Lambda (coeficiente =0,995 con $p= 0,0001$), Goodman y Kruskal-tau (coeficiente =0,991 con $p= 0,0001$), Phi (coeficiente= 0,995 con $p=0,0001$), V de Cramer (coeficiente= 0,995 con $p= 0,0001$) y coeficiente de contingencia (coeficiente = 0,707 con $p= 0,0001$) así lo manifiestan. De esta forma, se puede afirmar que

el género determina la capacidad de comprender la naturaleza de los sentimientos o estados emocionales de forma adecuada.

Al igual que en la dimensión de atención emocional, en la claridad emocional existe una asociación significativamente elevada con el género, obteniéndose coeficientes indicadores de una correlación entre las dos variables muy elevada. Las pruebas y coeficientes obtenidos fueron Pearson ($r=0,462$ con $p= 0,0001$), Chi-cuadrado ($X^2= 425,045$ con $p= 0,0001$), Lambda (coeficiente = $0,995$ con $p= 0,0001$), Goodman y Kruskal-tau (coeficiente = $0,991$ con $p= 0,0001$), Phi (coeficiente= $0,995$ con $p=0,0001$), V de Cramer (coeficiente= $0,995$ con $p= 0,0001$) y coeficiente de contingencia (coeficiente = $0,707$ con $p= 0,0001$) así lo demuestran. De esta forma, se puede afirmar que el género determina la capacidad de comprender la naturaleza de los sentimientos de forma adecuada.

Por último y para poder determinar si la inteligencia emocional se asocia al género, se estudió la asociación entre reparación emocional y género. Nosotros confirmamos que la capacidad de interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar los positivos, es decir, la reparación emocional está en dependencia de la variable género, ya que así lo confirman las pruebas de Chi-cuadrado ($X^2= 425,121$ con $p= 0,0001$), Pearson ($r= 0,313$ con $p=0,0001$), Lambda (Lambda= $0,617$, $p= 0,0001$), Goodman y Kruskal-tau (= $0,991$ con $p= 0,0001$), Phi (Phi= $0,995$ con $p= 0,0001$), V de Cramer (= $0,995$ con $p = 0,000$) y coeficiente de contingencia (= $0,705$ con $p= 0,0001$)

En conclusión, se ha comprobado que las tres dimensiones que componen la inteligencia emocional percibida se asocia con el género.

OBJETIVO:

Conocer si la inteligencia emocional está asociada a la ciudad de residencia.

La hipótesis formulada para este objetivo ha sido la siguiente:

Las diferencias en los niveles de las tres dimensiones de inteligencia emocional –atención, claridad y reparación emocional- de los adolescentes dependen de la ciudad de residencia.

Se ha visto que en las pruebas estadísticas comparando las medias de las dos muestras se obtienen diferencias significativas (para AE U de Mann-Whitney es de 665, 7 con $p= 0,004$; para CE es de 612,8 y $p= 0,005$ y para RE es de 823,12 con $p=0,002$) Por análisis de frecuencias se ha observado que la mayor diferencia se localiza en las variables de claridad emocional (47% presentan niveles adecuados frente al 59,85%, de Barcelona y Mexicali, respectivamente) y de reparación emocional (59,55% frente al 75,1% Barcelona y Mexicali, respectivamente).

Como se observa, la propensión en las tres dimensiones de la IEP es que los adolescentes residentes de Mexicali consideran que tienen más capacidad en comprender sus emociones y de poderlas regular que los adolescentes de Barcelona.

Cabe añadir, que las pruebas estadísticas de correlaciones indican que existe una asociación considerable en las que asocian la *ciudad de residencia* con variable de *claridad emocional* ($r= 0,317$ con $p= 0,005$; $X^2= 26,410$ con $p<0,001$; $\Phi= 0,548$ con $p=0,027$ y V de Cramer= $0,548$ con $p= 0,027$) y especialmente de *reparación emocional* ($X^2= 26,410$ con $p<0,0001$; $r= 0,416$

con $p= 0,0001$; $\Phi= 0,548$ con $p<0,0001$ y V de Cramer= $0,548$ con $p<0,0001$). Y en cambio, la asociación es baja en atención emocional ($\Lambda=0,263$ con $p= 0,015$).

La conclusión a la que se llega es que las diferencias existentes entre los adolescentes residentes de Barcelona y los de Mexicali no corresponden al azar, sino que estas diferencias encontradas son significativas, pudiendo explicarse por las distintas características de ambos grupos. Los factores de inteligencia emocional que más se asocian con la ciudad de residencia son la capacidad de comprender los estados emocionales y de regulación emocional.

OBJETIVO:

Comprobar que no existen diferencias en el ajuste psicológico personal entre los adolescentes barceloneses y mexicalenses.

En este objetivo se establece la siguiente hipótesis:

La autoestima y la autoconfianza de los adolescentes no se asocian al hecho de que sean barceloneses o mexicalenses.

Los resultados obtenidos en el análisis de pruebas no paramétricas para estudiar las diferencias entre los adolescentes de Barcelona y los de Mexicali demuestran que las diferencias entre las dos muestras en la variable autoestima (U de Mann-Whitney $65,7$ con $p= 0,087$) y autoconfianza (U de Mann-Whitney $36,5$ con $p= 0,104$) no son significativas.

En referencia al análisis de frecuencias se obtuvieron datos muy similares, en donde el 53,5% de estudiantes barceloneses informan creer que están satisfechos consigo mismo, frente al 55,8% de los mexicalenses. Como se observa, los porcentajes de frecuencias son similares, pudiendo constatar mínimas diferencias y que éstas diferencias corresponden al azar y no por el hecho de pertenecer a una ciudad u otra. A diferencia, en referencia a la confianza en sí mismos, existen ciertas diferencias en la percepción de los adolescentes, por ejemplo, el 67,5% de los barceloneses informan creer que tienen un nivel de confianza en sí mismos para resolver problemas y seguridad en la toma de decisiones, frente al 54,5% de los mexicalenses.

Por tanto, las diferencias encontradas sobre la autoestima y la autoconfianza entre los dos grupos de adolescentes no corresponden a la ciudad de residencia, sino que pueden ser producto del azar.

Otra hipótesis vinculada a este mismo objetivo es la siguiente:

Existen diferencias en las relaciones interpersonales con los iguales y en las relaciones con los padres entre los adolescentes barceloneses y mexicalenses.

En cuanto a las variables relaciones interpersonales y relaciones con los padres si se encontraron diferencias significativas (U de Mann-Whitney=103,5 con $p < 0,005$ y U de Mann-Whitney=58,1 con $p < 0,005$, respectivamente).

El 46,5% de los adolescentes barceloneses se perciben satisfechos de las relaciones sociales que tienen con sus iguales, frente al 62,4% de los sujetos mexicalenses. Además existe un 8,5% frente al 13,5% de adolescentes barceloneses y mexicalenses, respectivamente, quienes creen que tienen

buena habilidad en relacionarse con los demás. Pero este dato se invierte al hablar de relaciones con los padres, ya que en esta ocasión son los adolescentes de Barcelona (63,5%) los que indican que se perciben que son más valorados por sus padres y tienen mejores relaciones con ellos en comparación a los de Mexicali (56,3%).

En conclusión, podemos afirmar que si existen diferencias en la percepción que tienen los adolescentes sobre su calidad en las relaciones interpersonales con los iguales y con los padres y que estas diferencias son debidas a la ciudad de residencia.

9.2.2 Limitaciones del estudio

En nuestra investigación se ha visto como una limitante la aplicación de medidas de autoinforme y la posibilidad de falsear la información ofrecida, cabe añadir que son pruebas más subjetivas y menos directas de la evaluación de la variable que pretende medir y requieren de un insight por parte de los individuos y en el caso de la inteligencia emocional permite evaluar un proceso consciente de tipo emocional (Extremera y Fernández Berrocal, 2004^b).

La escala Rasgo de Metaconocimiento sobre estados emocionales (TMMS-24) empleada en la evaluación de la inteligencia emocional requiere, como se ha mencionado en las limitaciones del estudio, de cierto grado de insight por parte de las personas y su percepción puede que no corresponda con su habilidad real.

Por estos motivos sería más adecuado que en una próxima investigación se utilizara una medida de habilidad de inteligencia emocional evaluando capacidades subyacentes mediante ejercicios, ya que los individuos

desconocen cuál es la finalidad de la tarea y el hecho de que haya varias posibilidades de respuestas e ignoren la habilidad evaluada genera más dificultad para sesgar las contestaciones. El test que se podría emplear es el MSCEIT, que mide la habilidad de la inteligencia emocional y no la percepción que tiene el individuo sobre dimensiones de sí mismo.

En ambas variables estudiadas (inteligencia emocional y ajuste psicológico personal) puede existir el problema de deseabilidad social y la persona puede contestar lo que cree que es más deseado y aceptado o todo lo contrario, y no realmente lo que piensa o hace, con el resultado de manipular las respuestas en busca de un sesgo premeditado en las respuestas del test con el objetivo de proporcionar una mejor o peor imagen social de la esperada. Ante este problema pueden disminuirse esos efectos mediante la utilización de ítems de sinceridad o empleando evaluaciones de observadores externos allegados a las personas –como los profesores o los padres- para comparar sus contestaciones.

Otro de los limitantes del estudio, y como ya avanzamos en el apartado de método es que los resultados no pueden ser generalizados, porque nos centramos en dos instituciones educativas, por lo que no podemos afirmar que todos los adolescentes tengan las características de los sujetos estudiados.

A pesar de estas limitaciones nuestro estudio se destaca internacionalmente porque a nivel de comparación de culturas en el tema de inteligencia emocional, nuestro trabajo utiliza una muestra con cantidades superiores a las de otras investigaciones (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001; Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack, 2002, Sharma, Biswal, Deller y Mandal, 2009 y Torres y Perri, 2009) y se centra en adolescentes y no en estudiantes universitarios.

9.2.3 Prospectiva

A continuación se presentan una serie de recomendaciones para continuar con líneas futuras de investigación.

En consecuencia a las desventajas que presentan los cuestionarios de auto-informe se dan las siguientes alternativas para continuar investigando sobre la inteligencia emocional. Sería más apropiado emplear un test de habilidad como el MSCEIT debido a que en éste es más difícil que el sujeto manipule los resultados porque se le coloca en situaciones y ha de ir respondiendo o seleccionando la opción de respuesta que considere más adecuada y comporta una dificultad al saber cuál es la respuesta deseada, al contrario de lo que sucede en las escalas de auto-informe.

Sería interesante conocer las respuestas de las variables de ajuste psicológico personal observadas por los propios padres y por los profesores, y confrontarlas con las respuestas que proporcionara el sujeto objeto de estudio. Por ejemplo, el BASC es un test que contiene diversas escalas y todas son medidas por el propio sujeto y por dos grupos de observadores externos: el docente de clase y los padres. Sería interesante corroborar la percepción del adolescente y la información facilitada por esos agentes socializadores.

También sería interesante analizar la inteligencia emocional y las técnicas de afrontamiento de los docentes, ya que ellos son los que transcurren la mayor parte del tiempo con los estudiantes y representan un modelo de pensamiento y actuación.

En la próxima investigación, deseamos continuar con los temas de inteligencia emocional, pero utilizando medidas más objetivas de evaluación y un número mayor de sujetos de estudio. Para tal fin tenemos la propuesta

realizada por la *Northern Arizona University* que se ha interesado en este estudio transcultural y desea poder comparar nuestros datos con una muestra de adolescentes de Yuma. Además, hemos sido invitados a presentar nuestro estudio en la *Western Psychological Association* durante los días 28 abril-1 de mayo 2011 en Los Angeles, California.

Así mismo, otra línea de investigación que se llevará a cabo es comparar la percepción que tienen las personas sobre su habilidad en inteligencia emocional –utilizando el TMMS-24- y la habilidad real –medida a través del MSCEIT-.

CAPITULO X

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abarca, M; Marzo, L & Salas, J (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3).
- Abadi, S. (1996) *Transiciones. El modelo terapéutico de D. W. Winnicott*. Buenos Aires: Lumen.
- Aguirre, A. (1994). Psicología de la adolescencia en Aguirre (Comp.) *Psicología de la adolescencia*, 5-41. Barcelona: Baixareu Universitaria.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alberti y Emmons, (2006). *Viviendo con autoestima. Cómo fortalecer con asertividad tu mejor persona*. México: Pax México.
- Alegre, A & Benson, M. (2010). Parental Behaviors and adolescent adjustment: mediation via adolescent Trait Emotional Intelligence. *Individual Differences Research*, 8 (2), 83-96.
- Alves, C.P. (1998). Adolescencia e identidad. *II Congreso Iberoamericano de Psicología* (13-17 de julio). Madrid.
- American Psychological Association (2005). *Señales de advertencia*. Recuperado el 21 de febrero de 2005 en <http://www.helping.apa.org/featuredtopics/feature.php?id=37&ch=1>
- Amutio-Kareaga, A. (2002). Afrontamiento del estrés en las organizaciones: un programa de manejo a nivel individual/grupal, *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 20 (1), 77-93.
- Anger, H. (2006). Learning in emotion judgements: training and the cross-cultural understanding of facial expression. *Journal of Nonverbal Behavior*, 30 (1), 21-36.
- Anitio-Karcaga, A. (2002). Relajación y emociones positivas. *Ansiedad y Estrés*. 8 (1), 59-71.
- Arnal, J; Del Rincón, D & Latorre, A (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

- Bandura, A. (1961). Psychotherapy as a learning process. *Psychological Bulletin*, 58, 143-159.
- Bar-On, R (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*, 363–388.. San Francisco: Jossey-Bass
- Bar-On, R (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, California: Jossey-Bass
- Barber, B. & Lyons, J. (1994). Family processes and adolescent adjustment in intact and remarried families. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 421-436.
- Barraca, J & Fernández-González, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo: resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 427-438.
- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J. & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Bel, M. (2000). *La familia en la historia*. Madrid: Encuentro.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497.
- Benet-Martinez, V., & Karakitapoglu-Aygun, Z. (2003). The interplay of cultural syndromes and personality in predicting life satisfaction:

- Comparing Asian Americans and European Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 38–60.
- Berndt, T. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
 - Berne, E. (1979). *Qué dice usted después de decir hola?* Barcelona: Grijalbo.
 - Bindu, P. & Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological Studies*, 51 (4), 261-268.
 - Bisquerra, R & Sabariego, M (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Comp.). *Metodología de la investigación educativa*, (89-125). Madrid: La Muralla.
 - Bond, M. & Cheung, T. S. (1983). College students' spontaneous self-concept: The effect of culture among respondents in Hong Kong, Japan, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 153–171.
 - Bowlby, J. (1991). *Los vínculos afectivos*. Barcelona: Paidós
 - Branden, N. (1991). *Cómo mejorar su autoestima* (4). Barcelona: Paidós.
 - Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
 - Branden, N. (1997). *El respeto hacia uno mismo: cómo vencer el temor a la desaprobación de los demás, el sentimiento de culpa, la inseguridad...* (2). Barcelona: Paidós.
 - Bringas, C; Herrero, F; Cuesta, M; & Rodríguez, F (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del inventario de conductas antisociales (ICA). *Revista electrónica de Metodología aplicada*, 11 (2) 1-10.
 - Brown, R. (2008). American and Japanese beliefs about self-esteem. *Asian Journal of Social Psychology*, 11(4), 293-299.
 - Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
 - Bryant, B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents, *Child Development*, 53, 413-425.

- Buchanan, C. & Holmbeck, G. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 609-629.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Cabello, R; Fernández-Berrocal, P; Ruiz-Aranda, D & Extremera, N (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 155-166.
- Cai , H.; Wu, Q. & Brown, J. (2009). Is self-esteem a universal need? Evidence from The People's Republic of China. *Asian Journal of Social Psychology*, 12(2), 104-120.
- Calzada, R.; Altamirano, N & Ruiz, M. (2001). *La adolescencia*. Bilbao: Ega.
- Camargo, A.; Rodríguez, C; Ferrel, F & Ceballos, C. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud en una universidad pública de la ciudad de Santa Marta. *Psicología desde el Caribe*, 24, 91-105.
- Candela, C; Barberá, E; Ramos, A & Sarrió M (2001). Tendencias psicológicas en la investigación sobre inteligencia emocional. *Revista de psicología social aplicada*, 11 (3), 5-25.
- Cardenal, V. (1999). El autoconocimiento y la autoestima como factores protectores ante los trastornos psicológicos. Cardenal, V., *Autoconocimiento y autoestima en el desarrollo de la madurez personal* (19-31). Málaga: Aljibe.
- Carranque, G., Fernández-Berrocal, P., Baena Capila, E., Bazán Valdez, B., Cárdenas Ramos, B., Herráiz Salamanca, R., & Valesco Querino. B. (2004). Dolor postoperatorio e Inteligencia Emocional. *Revista. Española de Anestesiología y Reanimación*, 51, 75-79.
- Carreras, LL.; Eijo, P.; Estany, A.; Gómez, M.; Guich, R.; Mir, V. et al. (2004). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. (14). Madrid: Narcea.

- Carreras, Ll.; Poyuelo, M. & Ruiz, M. (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Caruso, D & Salovey, P (2005). *El directivo emocionalmente inteligente: la inteligencia emocional de la empresa*. Madrid: Algaba.
- Carvahlo, R. & Vasconcelos, J. (2000). Ansiedad cognitiva, somática y confianza en árbitros de balonvolea. *Revista de psicología del deporte*, 9 (1-2), 135-142.
- Casco, F. & Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*. 22. 171 -185.
- Cassigoli, R. (2005). Cultivar el territorio: Fundamento del espíritu colectivo. En R. Cassigoli y J. Turner (Eds). *Tradición y emancipación cultural en América Latina* (80-102). México: Siglo XXI Editores.
- Castillo, G. (2004). *Tus hijos adolescentes: cómo prevenir los problemas, cómo conocer mejor a tus hijos, cómo ayudarles a madurar, cómo integrarlos en la familia* (8). Madrid: Palabra.
- Cauce, A.; Mason, C.; Gonzales, N., Hiraga, Y. & Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. En F. Nestman y K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (89-108). Berlín: Walter de Gruyter.
- Ciarrochi, J; Chan, A & Caputi, P (2000). A critical evaluation of emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi,, J; Chan, A, & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Cledes, H y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños* (6). Madrid: Debate

- Coie, J. & Dodge, K. (1997). Aggression and antisocial behavior. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (779-862). Nueva York: Wiley.
- Conger, K., Conger, R. & Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of Adolescence Research*, 12, 113-138.
- Contreras, O; González, C; Cecchini, J. & Carmona, A. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16 (1), 104-109.
- Cooper, R & Sawaf, D (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Colombia: Norma.
- Cooper, R & Sawaf, D (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Cruz-Cordero, T. (2004). El quick en la declaración de la cultura deseada: el desarrollo de la inteligencia emocional. *Folleto Gerenciales*, 8(1), 4-11.
- Charbonneau, D & Nicol, A (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370.
- Chelminski, P., & Coulter, R. (2007). The Effects of Cultural Individualism and Self-Confidence on Propensity to Voice: From Theory to Measurement to Practice. *Journal of International Marketing*, 15(4), 94-118. doi:10.1509/jimk.15.4.94
- Chiu, L. (1993). Self-esteem in American and Chinese (Taiwanese) children. *Current Psychology: Research and Reviews*, 11, 309–313.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset.

- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Degirmencioglu, S.; Urber, K.; Tolson, J. & Richard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 313-337.
- DeHart, T.; Pelham, B. & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(1): 1-17.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663.
- Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Earley, C & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: individual interactions across culture*. California: Standford.
- Earley, C & Mosakowsky, E. (2004). *Harvard Business Review*, Octubre, 139-146.
- Edel, R (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1 (2).
- Eisenberg, S. & Patterson, L. (1981). *Helping clients with special concerns*. Chicago: Rand Mc Nally Publishing Company.
- Ekman, P (2003). *Emotional Revealed*. New York: Times Books.
- Eliot, T. (2003). *La unidad de la cultura europea: notas para una definición*. Madrid: Encuentro.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle; selected papers*. New York : International Universities Press

- Espaola, I; Ruiz de Auza, S; Zulaika, L.; Rodriguez-Fernandez, A & Goñi, A. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación, *Revista de psicodidáctica*, 15-16, 7-64.
- Estanqueiro, A. (2006). *Principios de comunicación interpersonal: cómo saber tratar a las personas*. Madrid: Narcea.
- Estévez, E; Jiménez-Gutierrez, T & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau
- Extremera, N; Durán, A & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.
- Extremera, N; Fernández-Berrocal, P, Euiz-Aranda, D & Cabello, R (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 191-205.
- Extremera, N; Fernández-Berrocal, P & Salovey, P (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N & Fernández-Berrocal, P. (2005, febrero). *Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y burn out en profesores de secundaria: un estudio piloto*. Trabajo presentado en el VI Congreso Virtual de Psiquiatría-Interpsiquis 2005.
- Extremera, N; Rey, L & Durán, M (2005). El papel de la inteligencia emocional percibida en los niveles de estrés académico (burn out) y engagement: un estudio en dos universidades andaluzas. En Giménez de la Peña (Ed). *Comportamiento y Palabra: Estudios 2005*. (84-86). Facultad de Psicología: Universidad de Málaga.
- Extremera, N & Fernández Berrocal, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2).

- Extremera, N & Fernández-Berrocal, P (2004)^b. *El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con las medidas de auto-informe*. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N & Fernández-Berrocal, P (2004)^c. ¿Cómo mejorar la inteligencia emocional?. En J. Zacagnini (Comp.) *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. 147-165.
- Extremera, N; Fernández-Berrocal, P; Mestre, J.M & Guil, R (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36 (2), 209-228.
- Extremera, N & Fernández-Berrocal, P (2003^a). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N; Fernández-Berrocal, P & Durán, M (2003^b). Inteligencia emocional y burn out en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Facio, A & Resett, S. (2007). Desarrollo de las relaciones con padres y hermanos en adolescentes argentinos. *Apuntes de psicología*, 25 (3), 255-266.
- Fannon, D.; Hayward, P.; Thompson, N.; Green, N.; Surguladze, S., & Wykes, T. (2009). The self or the voice? Relative contributions of self-esteem and voice appraisal in persistent auditory hallucinations. *Schizophrenia Research*, 112(1-3), 174-180.
- Feldman, L & Salovey (2002). *The wisdom in feeling: psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilfor.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The role of Emotional Intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.

- Fernández-Berrocal, P; Extremera, N & Ramos, N (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernandez Berrocal, P & Extremera, N (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/8.
- Fernández-Berrocal; Extremera, N; Ramos-Díaz, N; Williams, F & Joiner, T (2004). Mood Regulation Skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression in spanish high school students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (4), 233-240.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos Díaz, N. (2002): Evaluando la inteligencia emocional. En Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002): *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairos.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. & Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5, 247-260
- Fernández-Liporace, M & Casullo, M. (2009). *Factores salugénicos, ajuste psicológico y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio y universitarios*. Revista Iberoamericana de evaluación y diagnóstico psicológico.
- Fernández-Poncela, A. (2000). *Mujeres, revolución y cambio cultural*. México: Antrhopos
- Fernández, J. & Bravo, A. (2000). Estructura y dimensiones de apoyo en la red social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31, 87-105.
- Ferreres, V. (1992). La Cultura Profesional de los Docentes. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, II, 3-39

- Fierro, A. (1996). El conocimiento de sí mismo. En A. Fierro (Comp.), *Manual de Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Flavell, J (1982). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Flaquer, Lluís (1998) *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Frank, J. (1988). Elementos terapéuticos compartidos por todas las psicoterapias. En M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognición y psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2000). Positive emotions. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Fromm, E (1986). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuenmayor, A. (1998). *Educación infantil: costes y financiación*. Barcelona: Ariel.
- Fulquez, S. C & Alguacil, M. (2009). La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: una mirada desde la interculturalidad. *Memoria Académica 2009 del II Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional. Prácticas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes: Compromisos con un sistema educativo en transformación*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Fulquez, S.C. (2008). *La inteligencia emocional y las conductas antisociales en adolescentes*. Trabajo de investigación no publicado. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Fulquez, S.C (2004). La reestructuración urbana actual en América: la familia de ciudad y su implicación en el desarrollo de la inteligencia

- emocional. Comunicación presentada en las Jornadas de *Pensar y vivir la ciudad: Estrategias y dinámicas sociales en los espacios urbanos*.
- Galimberti, U (2002). *Diccionario de Psicología*. Madrid: Siglo XXI
 - Gallego, J (2007). *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo
 - Gallifa, J; Perez, C & Rovira, F (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé
 - Garaigordobil, M (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
 - Garaigordobil, M; Pérez, J & Mozoz, M (2008). Self concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20 (1), 114-123.
 - Gardner, H (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
 - Garneski, N., & Diekstra, R. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry*, 35, 1657-1664.
 - Gelles, A. (1995). *Contemporary families: a sociological view*. California: Sage Publications.
 - Ghorbani, N, Bing, M., Watson, P., Davison, H. & Mack, D. (2002). Self-reported emotional intelligence: construct similarity functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 37(5), 297-308.
 - Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1997). A study on significant sources of the "burnout syndrome" in workers at occupational centres for the mentally disabled. *Psychology in Spain*, 1, 3-9.
 - Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., & Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social (Vol 5, pp.351-357).
 - Gill, H, Boies, K., Finegan, J. & McNally, J. (2005). Antecedents of Trust: Establishing a Boundary Condition for the Relation between Propensity

- to Trust and Intention to Trust. *Journal of Business and Psychology*, 19 (3), 287-302.
- Gimeno, A. (1999): *La familia: el desafío de la diversidad*, Barcelona: Ariel
 - Glassner, J. (1988), De Sumer a Babilonia, familias para administrar, familias para reinar. A. Bruggiere (Dir.) *Historia de la Familia*, Tomo I. Madrid: Alianza Editorial
 - Goldenberg, I., Matheson, K. & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance based and self-reported methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86 (1), 33-45.
 - Goleman, D (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
 - Goleman, D (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
 - Goleman, D (2001). Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss & D. Goleman (Eds), *The emotionally intelligent workplace* (112-145). San Francisco: Jossey-Bass.
 - Gomis, A. (1994). Profilaxis y prevención de la vida en pareja. En A. Bobe y C. Pérez-Testor. (eds) *Conflictos de pareja: diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Paidós.
 - Góngora, V & Casullo, M. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26, 2, 183-205.
 - González, M & Tourón, J (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
 - Gracia, E; Lila, M & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste social y psicológico de los hijos. *Salud mental*, 28 (2), 73-81.
 - Grajales, T (1999) *Informe de Investigación Inteligencia Emocional entre Maestros de Secundaria de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México*.

- Greenverg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Grewal, D & Salovey, P (2006). *Inteligencia emocional. Mente y cerebro*, 16, 10-21.
- Guastello, D. & Guastello, S. (2003). Androgyny, gender role behaviour and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Rols*,49, 663-673.
- Guell, M & Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Guil, R; Gil-Olarte, P; Mestre, J. & Núñez, I (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX, 22.
- Gutiérrez, M (1989). *Administrar para la calidad*. México: Limusa.
- Hall, G. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harris, J. (1995). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. S. Feldman & G. Elliot (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent*, 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Hataway, J. (2008). Emotional Intelligence in Organizations: A Theoretical Framework for Organizational Identification. *Conference Papers -- National Communication Association*, 1.
- Hein, S (1999). Emotions and Emotional intelligence. Consultado el día 28 de noviembre de 2006 en <http://www.trochim.human.cornell.edu/gallery/young/emotion.htm>
- Heine, S.; Lehman, D.; Markus, H. R. & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106 (4), 766–794.

- Helsen, M., Volleberg, W & Meeus, W. (2000). Patterns of Adolescent Identity Development: Review of Literatura and Longitudinal Analysis. *Development Review*, 19, 419-461.
- Hernández-Sampieri, R; Fernández-Collado, C & Baptista, P (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill
- Hewitt, J. P. (1998). *The myth of self-esteem: Finding happiness and solving problems in America. Contemporary social issues*. New York, NY: St Martin's Press.
- Hewit, J.P. (2002). The social construction of self-esteem. En S. Snyder y S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 135-147). New York: Oxford University Press.
- Hoge, D.; Smith, E. & Hanson, S. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh grades students. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 117-127.
- Ilangovan, A., Scroggins, W., & Rozeh, E. (2007). Managerial Perspectives on Emotional Intelligence Differences Between India and the United States: The Development of Research Propositions. *International Journal of Management*, 24(3), 541-548.
- Imbernon, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 203-253
- Izquierdo, C. (2008). *Crecer en la autoestima*. Perú: Roel.
- Jiménez-Morales, M & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41 (1), 69-79.
- Jiménez, T; Musitu, G & Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.

- Juliano, M. (1992). *Cultura popular* (2). Barcelona: Antrhopos.
- Jourard, S. & Landsman, T. (1987). *La personalidad saludable. El punto de vista de la psicología humanista*. México: Trillas.
- Joubert, C. (1991). Self-esteem and social derivability in relation to College students retrospective perceptions of parental fairness and disciplinary practices. *Psychological Reports*, 69, 115-122.
- Kain, E. (1990). *The myth of family decline: understanding families in a world of rapid social change*. Lexington: Books.
- Kalish, R. (1983). *La vejez: perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- Kang, S.; Shaver, P.; Sue, S.; Min, K. & Jing, H. (2003). Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: Roles of emotion, relationship quality, and self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1596–1608.
- Kannan, R. (2009). Cultural Intelligence. *Cultural Intelligence - Research Starters Education*, 1-6.
- Kelly, W. (1982). Principios de higiene mental en educación. En W. Kelly, *Psicología de la educación* (p. 472-515). Madrid: Morata.
- Kimmel, D. & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Madrid: Ariel
- Klain, R & Cavanaugh, J. (2006). Ingreso al mundo social de los adultos. En R Klain y J. Cavanaugh, *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital* (334-369). Madrid: Paraninfo.
- Krammer, R. (1999). Trust and distrust: emerging questions enduring questions, *Annual Review Psychology*, 50, 569-598.
- Kowner, R. (2002). Japanese body image: Structure and esteem scores in a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 37(3), 149-159.

- Kwan, V., Bond, M. & Singelis, T. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1038–1051.
- Lafuente, M.J., Cantero, M.J. & Melero, R. (1999). Los estilos de apego adulto en población española. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Laible, D.; Carlo, G. & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-60.
- Laplanche, J & Pontalis, J. (1974). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Larson, R. & Richards, M.H. (1994). *Divergent realities.: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. Nueva York: Basic Books.
- Lasch, C. (1977). *Refugio en un mundo despiadado. La familia ¿santuario o institución asediada?* Barcelona: Gedisa.
- Latorre, J & Montañés, J (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 10 (1), 111-125.
- Laure, P., Binsinger, C, Ambard, M.F. & Friser, A. (2004). L'intention des pre-adolescents de consommer des substances psychoactives. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 62, 89-95.
- Laursen, B. & Collins, W.A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.
- Larrán, C & Sáez, A. (1991). *La educación en la autoestima*. Madrid: Cuadernos de la Fundación Santa María.
- León-Rodríguez, D. & Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de psicología*, 40 (1), 35-45.
- Levinson, D. (1990). A theory of life structure development in adulthood. En C. Alexander y E. Langer (Eds.), *Higher stages of human*

- development. Perspectives on adult growth (.35-53)*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lewicki, R., McAllister, D & Bies, R. (1998). Trust and distrust: new relationships and realities. *Academy of Management*, 23, 438-458.
 - Licea, L. (2002). La inteligencia emocional: herramienta fundamental para el trabajador de la salud. *Revista de Enfermería IMSS*, 10 (3), 121-123.
 - Limonero, J; Tomás-Sábado, J; Fernández-Castro, J & Gómez-Benito, J (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y estrés*, 10 (1), 29-41.
 - Limonero, J., Tomás-Sábado, J., & Fernández-Castro, J. (2006). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), 267-278.
 - Lizeretti, N; Oberts, U; Chamarro, A & Farriols, N (2006). Evaluación de la inteligencia emocional en pacientes con Psicopatología: resultados preliminares usando el TMMS-24 y el MSCEIT. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 355-364.
 - Lopes, P & Salovey, P (2004). Toward a broader education: Social emotional, and practical skills. En P. Salovey, M. Brackett y J. Mayer (Ed). *Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey Model* (pp.287-303). New York: Dude Publishing.
 - Lopez de Bernal, M. & Arango, M. (2000). *Inteligencia emocional: aprendiendo y creciendo juntos*. Colombia: Gamma.
 - Lorenzo, L (2001, 4 de abril). La salud emocional del profesorado y el trabajo cooperativo. *Tamadaba revista de los centros del profesorado de Gran Canaria*. Recuperado el día 2 de febrero de 2005 en: <http://www.nti.educa.rcanaria.es/tamadaba/tama4/emocion.htm>.
 - Lynch, M. (1981). Self-concept development in childhood. En M. Lynch, A. Norem-Hebeisen & K. Gergen (Eds). *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge: Ballinger.

- Maddux, J. (2002). Stopping the madness: Positive Psychology and the deconstruction of illness ideology and DSM. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds). *Handbook of positive psychology* (cap.2). New York: Oxford University Press.
- Mahoney, M (1995). Avances teóricos en las psicoterapias cognitivas y constructivistas, en M. Mahoney (comp.). *Psicoterapias cognitivas y constructivistas. Teoría, investigación y práctica*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Malterer, M.; Glass, S. & Newman, J. (2008). Psychopathy and trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 735-745.
- Marcelo, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- Marín-Sánchez, M; Teruel, M & Bueno, C (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379-391.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martín-Jorge, M. & Mora, J. (2009). Inteligencia emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero & R. Cabello (97-100). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander: Marcelo Botín.
- Martín-Jorge, M; Harillo, D & Mora, J. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria, *Ansiedad y Estrés*, 14 (1), 31-41.
- Martínez, J. & Fuertes, A. (1999). Factores personales, familiares y relacionales implicados en la estabilidad de relaciones de pareja adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 85-105

- Martínez-Sánchez, F., Páez, D., Pennebaker, J. W. & Rime, B. (2001). Revelar, compartir y expresar emociones: efectos sobre la salud y el bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 7 (2-3), 151-174.
- Massó Cantarero, F. (2003). *Los pilares del poder humano*. Madrid: Eneida.
- Matalinares, M; Arenas, C; Dioses, A; Muratta, R; Pareja, C; Díaz, G; García-Núñez, C , Diego, M & Chávez, J (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 41-55.
- Matthews, G; Zeidner M & Roberts, R (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Massachusetts: Bradford Book.
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J.D & Salovey, P (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional intelligence and emotional intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). New York: Perseus Books Group.
- Mayer, J. ; Salovey, P & Caruso, D (2000). Models of emotional intelligence. En R.J Sternberg (Ed). *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J; Salovey, P; Caruso, D & Sitarenios, G (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion* vol I ,(3), 232-242.
- Mead, J; Berger, P & Luckman, T.(1967) *The Social Construction of Reality*. Penguin
- Meltzer, D & Harris, M. (1989). *El papel educativo de la familia*. Barcelona: Espaxs.
- Mesmer-Magnus, J., Viswevaran, C., Deshpande, S. & Joseph, J. (2010). Emotional intelligence, individual ethicality, and perception that unethical behavior facilitates success. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 26 (1), 35-45.

- Mestre, J & Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes en inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 413-425.
- Mestre, J., Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *R.E.M.E (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, 7 (16).
- Mestre, J; Samper, M & Frías, M (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- Minuchin, S & Fishman, C. (1983). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Monjas, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Montero, L (2002). La formación inicial: ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-89.
- Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: a priority school reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20.
- Moraleda, M. (1994). Relaciones parentales del adolescente. En A. Aguirre-Baztán, *Psicología de la adolescencia*, 243-270. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Morán O, P (1994). *Instrumentación didáctica*. México: Grijalbo
- Morrow, J ; Hansen, M & Pearson, A (2004). The Cognitive and Affective antecedents of general trust within cooperative organizations. *Journal Of Managerial Issues*, 16 (1), 48-64.
- Mosakowsky, E. (2004). Cultural Intelligence, *Harvard Business Review*, 3, 24-28.
- Muniz, M., Primi, R., & Miguel, F. (2007). Investigaçãõ da inteligênciã emocional como fator de controle do stress em guardas municipais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9 (1), 27-41.

- Muñoz, J (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina*. 31 (1), 21-37.
- Muñoz, R. (2000). La formación inicial del profesorado ante las nuevas tecnologías, *Revista Comunicación y Pedagogía*, 165, 28-30.
- Muñoz-de Visco, E., & Morales de Barbenza, C. (2008). Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal. (Spanish). *Fundamentos en Humanidades*, (17), 163-178.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1- 29.
- Naranjo, M. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la educación y orientación. *Actualidades investigativas en educación*. 6 (1)
- Nasarre, E. (2000). Finalidades y exigencias de la educación secundaria obligatoria, *La educación secundaria obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: Ministerio de educación y cultura.
- Nicolson, D & Ayers, H (2002). *Problemas de la adolescencia: guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Narcea.
- Núñez Sanchez, M. (2008). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia: su relación con el clima familiar y la salud mental*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223.
- Oliva, A.; Parra, A. & Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales durante la adolescencia como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 1-11.
- Oliva, A. & Parra, A. (2001) Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 181-197
- Omeñaca, R.; Poyuelo, E. & Ruiz, J. (2001). *Explorar, jugar y cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

- Ortega, R., Elipe, P. & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria.. *Ansiedad y Estrés*, 15(2/3), 151-165
- Ortiz, M (2001). Desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria y M. Ortiz (Ed.). *Desarrollo afectivo y social*, (95-124). Madrid: Pirámide.
- Páez, D; Fernández, I; Campos, M; Zubieta, E & Casullo, M (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 329-341.
- Palacios, S. (2001). Relaciones entre distintos tipos de control ejercido por los padres y la competencia académica de los hijos en la adolescencia. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 23 (1-2), 16-31.
- Palomera, R. & Brackett, M. (2006). Frecuencia del afecto positivo como posible mediador entre la Inteligencia Emocional Percibida y la satisfacción vital. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 231-239.
- Parker, J., Summerfeldt, L. , Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Parker, J., Saklofske, D., Shaughnessy, P., Huang, S., Wood, L., & Eastabrook, J. (2005). Generalizability of the emotional intelligence construct: A cross-cultural study of North American aboriginal youth. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 215-227.
- Pastor, Y., García-Merita, M. & Balaguer, I. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 141-159.
- Pérez- Adán, J (2001): *Diez temas de Sociología*. Pamplona: Eunsa.

- Pérez-Pérez, N & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13 (1), 119-129.
- Pérez Testor, C. (2002). La familia: Agent de mediació de l'aprenentatge. En J. Riart (comp.) *La mediació en l'aprenentatge*. Barcelona: Edebé.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association
- Petrides, K; Frederickson, N & Furnham, A (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Petrides, K. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Piaget, J (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aiqué
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.
- Popenoe, D. (1993). American Family Decline, 1960-1990: A Review and Appraisal, *Journal of Marriage and the Family*, 55 (3), 527-542.
- Ramos, N.; Hernández, S & Blanca, M. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2/3), 207-216.
- Reilly, A., & Karounos, T. (2009). Exploring the Link between Emotional Intelligence and Cross-Cultural Leadership Effectiveness. *Journal of International Business & Cultural Studies*, 11-13.
- Riera, M. (2004). *Padres y adolescentes: más amigos que enemigos*. Colombia: Norma.

- Roberts, R. Zeidner, M., & Matthews, G. M. (2001). Does Emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 1*, 196-231.
- Robinson, N.S. (1995). Evaluating the nature of perceived support in relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 5*, 253-280.
- Rosenberg, M. & Owens, T.J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. En T.J. Owens, S. Stryker & N. Goodman (Eds.), *Extending self esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 400-436). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rosich, M. (2000). La satisfacción vital de los niños y de las niñas. J. Fernández del Valle, J. Herrero & A. Bravo (eds). *Intervención psicosocial y comunitaria: la promoción de la salud y la calidad de vida*, 267-273. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rossi, A. (1978). *Of Human Bonding: Parent-child Relations Across the Life Course*, New York: Aldine de Gruyter.
- Rudy, D. & Grusec, J. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology, 20*(1): 68-78.
- Ruiz-Aranda, D; Fernández-Berrocal, P; Cabello, R & Extremera, N (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés, 12* (2-3), 223-230.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Salguero-Noguera, J. M. (2005). La inteligencia emocional ante situaciones de estrés agudo. En Giménez de la Peña (Eds), *Comportamiento y palabra, Estudios 2005* (pp.79-80). Facultad de Psicología: Universidad de Málaga.
- Ruiz-Aranda, D.; Fernández-Berrocal, P; Cabello, R & Extremera, N (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés, 2-3*, 223-230.

- Sala, J & Abarca, M (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3).
- Salguero, J., Ruíz, D., Fernández-Berrocal, P., & González-Ordi, H. (2008). Inteligencia emocional y sugestionabilidad: efectos sobre el nivel de ansiedad en una muestra de mujeres universitarias. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 143-158
- Salguero, J & Iruarruzaga, I (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: Ansiedad, Ira y Tristeza/Depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, (2-3), 207-221.
- Salmerón, P (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 97-122.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. 14, 281-285.
- Salovey, P & Mayer, D (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P; Mayer, J; Turvey, C & Palfai, T (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure and health*, Washington: American Psychological Association, pp. 125-151.
- Salovey, P y Sluyter, D (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: BasicBooks.
- Salovey, P; Stroud, L; Woolery, A & Epel, E (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom report: furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez-Nuñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y

- sus implicaciones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (15), 455-474. Sánchez Riesco, O (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*, 7 (1), 5-27.
- Sanese, V. (2006). *Relación padres e hijos: la relación que nos constituye*. Madrid: Encuentro.
 - Santiuste, Y & Villalobos, J. (1999). *Juegos en el medio natural*. Madrid: Pila Teleña.
 - Savin-Williams, R.C. & Berndt, T.J. (1990). Friendship and peer relations. In Feldman, S. y Elliott, G. (Eds.), *At the threshold: The Developing Adolescent* (277-307). Cambridge: Harvard University Press.
 - Scheinsohn, M. J., Brizzio, A., Uriel, F., Ongarato, P., De la Iglesia, G., Stover, J., Carreras, A. & Fernández Liporace, M. (2009). Factores Salugénicos, *Ajuste Psicológico y Rendimiento Académico en estudiantes de nivel medio y universitario*. Proyecto UBACyT. Programación Científica 2008-2011. Guía de Trabajo para la Práctica de Investigación. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología. UBA
 - Schmitt, D. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the Universal and Culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (4), 623-642.
 - Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
 - Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. & Rooke, S. (2007). A metaanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
 - Shapiro, L. (1997) *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.

- Sharma, R. (2008). Emotional intelligence from 17 th century to 21 th century: perspectives and directions for future research. *Management Development Institute*, 59-66.
- Sharma, S., Biswal, R., Deller, J., & Mandal, M. (2009). Emotional Intelligence. *International Journal of Cross Cultural Management*, 9(2), 217-236.
- Silva, F; Martorell, C. & Clemente, A. (1986): Adaptación española de la escala de conducta antisocial ASB: Fiabilidad, validez y tipificación. *Evaluación Psicológica*, 2, 39-55.
- Singh, S. (2007). Role of Emotional Intelligence in Organisational Learning: An Empirical Study. *Singapore Management Review*, 29(2), 55-74.
- Singh, S. (2007, Julio). Role of Emotional Intelligence in Organisational Learning: An Empirical Study. *Singapore Management Review*, 29(2), 55-74.
- Slaikeu, K.A. (1988). *Intervención en crisis*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Smith-Lovin, L. (1995). The sociology of affect and emotion. En K. Cook, G. A. Fine & J. S. House (Eds.). *Sociological perspectives on social psychology* (pp. 118-148). Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, P. K. (2006, Septiembre). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Ponencia presentada en el Congreso Convivencia y Escuela, Palma de Mallorca.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sobral, J; Romero, E; Luengo, A & Marzoa, J (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12 (4), 661-670.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós

- Sternberg, R & Detterman, D (1992). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Stys, Y & Brown, S (2004). *Raport de reserche étude de la documentation sur l'intelligence emotionnelle et ses consequences en milieu correctionnel*.
- Sung, H. (2010). The influence of culture on parenting practices of east Asia families and emotional intelligence of older adolescents: a qualitative Study. *School Psychology International*, 31 (2), 199-214.
- Sureda, I & Colom, J (2002). Una reflexión sobre la formación socio emocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3).
- Tajfel, H. (1983). Psicología Social y proceso social. J. R Torregrosa y B. Sarabia (comp.) *Perspectivas y contextos de la Psicología Social*. Barcelona: Hispano Europea.
- Téllez, E (2004). La confianza en sí mismo según el pensamiento crítico de Santo Tomás de Aquino. *Intersticios*, vol 9 n 21, 81-93.
- Thomas, J.E (1987). *Evaluación de la familia*. Jornada de trabajo de la CEPP: Psicoterapia de familia, Barcelona.
- Torrente, G & Ruiz-Hernández, J (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de Psicología*, 23, 1,41-52.
- Torres, S., & Perri, L. (2009). The impact of cultura on emotional intelligence: a comparison of french and german business students. *Proceedings for the Northeast Region Decision Sciences Institute (NEDSI)*, 89-94.
- Trinidad, D & Johnson, C (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Trujillo, G. (2002). *Entrecruzamientos: la cultura bajacaliforniana, sus autores y sus obras*. Mexicali: UABC

- Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 25
- Turner, J. (2005). La cultura es la luz de los ojos de América Latina. En R. Cassigoli y J. Turner (Eds). *Tradición y emancipación cultural en América Latina* (11-15). México: Siglo XXI Editores.
- Vallet, M. (2006). *Cómo educar a nuestros adolescentes: un esfuerzo que merece la pena*. Madrid: Praxis.
- Van Manen (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, T. & Polaino, A. (1996). *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*. Madrid: Pirámide.
- Velásquez-Pérez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El Ágora USB*, 7(1), 85-107.
- Velásquez, C (2003). Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista de investigación en psicología del Instituto de Investigaciones Psicológicas*, 6, (2) 153-164.
- Vera V, J (1994). La comunicación entre el profesorado de centro como forma de mejorar la eficacia del trabajo en equipo. *Aula de innovación Educativa*, 28 (29),59-63.
- Watzlawick, P. (1994). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder.
- Weber, E. (2003). ¿Hasta dónde va la confianza? *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62, 31-35.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective Factors in General Intelligence, *Psychological Bulletin*, 37, 444 - 445.
- Williams, F; Fernández-Berrocal, P; Extremera, N; Ramos, N & Joiner, T (2004). Mood Regulation Skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression in spanish high school students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (4), 233-240.
- Wilson, E. (1980). *Sociobiology*. Londres: Harvard University Press.

- Yáñez, R; Ahumada, F & Cova, F (2006). *Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social*. Universitas Psychologica, 5 (1), 9-21.
- Zacagnini, J. (2004): *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zacarés, J. (1998). *La madurez personal: perspectiva desde la psicología*. Madrid: Pirámide
- Zaldívar, D. (2004). *Asertividad y Autoestima Saludable. Salud vida*.

Tests empleados

- Fernández-Berrocal, P y Extremera, N (2004). *TMMS-24*. Cuestionario Trait Meta Mood Scale-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai adaptado al castellano por el grupo de investigación en Inteligencia emocional de la Universidad de Málaga.
- González-Marquez, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E. & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes*. Madrid: TEA.

CAPITULO XI

ANEXOS

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ (nombre y apellido) acepto participar de forma voluntaria en la evaluación de mis emociones y comportamientos y declaro haber estado debidamente informado de lo que ello supone.

Comprendo que mi participación conlleva a la aceptación de las condiciones y garantías siguientes:

- La participación es voluntaria
- No existe ningún riesgo o prejuicio por el hecho de participar en esta investigación
- El método de evaluación consiste en cumplimentar una serie de frases a las que se ha de responder
- Los datos obtenidos podrán ser registrados y transcritos por cualquier medio y únicamente se utilizarán para los fines de este estudio.
- Los resultados de la evaluación podrán ser publicados por cualquier medio, garantizándose el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

FIRMA
Participante

FIRMA
Doctoranda Sandra Carina
Fulquez Castro

Fecha: _____ de _____ de 200

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ (nombre y apellido)

acepto que mi hijo/a participe en la investigación sobre las emociones y los comportamientos en los adolescentes

Comprendo que mi participación conlleva a la aceptación de las condiciones y garantías siguientes:

- La participación es voluntaria
- No existe ningún riesgo o perjuicio por el hecho de participar en esta investigación
- El método de evaluación consiste en cumplimentar una serie de frases a las que se ha de responder
- Los datos obtenidos podrán ser registrados y transcritos por cualquier medio y únicamente se utilizarán para los fines de este estudio.
- Los resultados de la evaluación podrán ser publicados por cualquier medio, garantizándose el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

FIRMA

Padre/Madre/tutor

FIRMA

Doctoranda Sandra Carina
Fulquez Castro

Fecha: _____ de _____ de 200