

Universitat de Lleida

Estudio de la Inteligencia Emocional a lo Largo de la Etapa Formativa y Laboral

Mónica Coronel

<http://hdl.handle.net/10803/690475>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

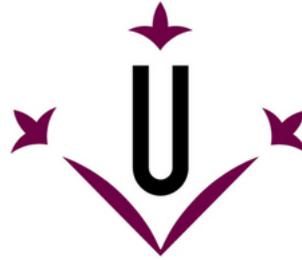
Tesis doctoral



**Estudio de la Inteligencia Emocional
a lo Largo de la Etapa Formativa y Laboral**

Mónica Coronel

Lleida, 2023



Universitat de Lleida

TESI DOCTORAL

Estudio de la Inteligencia Emocional a lo Largo de la Etapa Formativa y Laboral

Mónica Coronel

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida

Programa de Doctorat en Dret i Administració d'Empreses

Director

Dr. José Luis Gallizo

Directora

Dra. Gemma Filella

2023

Agradecimientos

Al presentar la tesis doctoral manifiesto mi profundo agradecimiento a la Dra. Gemma Filella y el Dr. José Luis Gallizo por su dirección y guía constantes. Su apoyo y continua dirección me brindaron la visión bajo la cual enfoqué la tesis y su desarrollo. Agradezco a la Universitat de Lleida y a sus directivos por el apoyo recibido y por haber sido la Institución que me abrió las puertas para cumplir con este propósito. Mis sinceros agradecimientos a mi familia, mi esposo, mi hijo por sus palabras de aliento, por soñar conmigo, por compartir mi visión y hacerla aún más sólida.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	3
Índice Tablas y Anexos	7
Resumen	9
Resum	11
Abstract	13
Introducción.....	15
PARTE PRIMERA. MARCO TEÓRICO.....	19
1. Inteligencia Emocional	21
1.1. Concepto de inteligencia, emoción e Inteligencia emocional	21
1.2. Importancia de la Inteligencia Emocional	30
1.3 Teorías y Modelos de Inteligencia Emocional (IE)	33
1.3.1 IE Competencia.....	35
1.3.2 IE Rasgo.....	38
2. Educación Emocional	42
2.1 Competencias Emocionales y Modelos	42
2.1.1 Modelos de Capacidades Emocionales.....	42
2.1.2 Regulación Emocional. Concepto y Procesos	52
2.1.3 Modelo de Regulación Emocional.....	60

PARTE SEGUNDA. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	63
3. Objetivos e Hipótesis.....	65
4. Diseño Científico.....	65
Análisis del vocabulario emocional en una muestra de alumnos de educación primaria y secundaria.....	66
Estudio de Competencias Emocionales en Estudiantes Universitarios y Trabajadores	68
PARTE TERCERA. ARTÍCULOS PUBLICADOS Y ENVIADOS PARA PUBLICACIÓN	75
Analysis of the emotional vocabulary in a group of secondary education students.....	79
Study of Emotional Skills in a Sample of Students and Workers.....	101
Vocabulario Emocional de Alumnos de Educación Primaria.....	123
Competencias Emocionales en estudiantes universitarios.....	145
PARTE CUARTA. CONFIRMACIÓN DE OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	159
H1: El número de emociones reportadas por el alumnado de primaria y secundaria se incrementa a medida que aumenta la edad.....	161
H2: Hay diferencias entre géneros dentro de las diferentes facetas de IE rasgo en estudiantes universitarios y adultos trabajadores	162
H3: Existen diferencias entre niveles de IE rasgo y de competencias de regulación emocional entre estudiantes universitarios y adultos trabajadores .	164
Conclusiones.....	168
PARTE QUINTA. PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	171
Contextualización	173
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ANEXOS	209

Tablas y Anexos

Tabla 1. Modelos de inteligencia emocional

Tabla 2. Modelo de inteligencia emocional de 4 ramas (Salovey y Mayer, 1997)

Tabla 3. Modelo de cuatro factores de Petrides y Furnham (2001)

Tabla 4. Rasgo de inteligencia emocional (K.V. Petrides, 2001)

Tabla 5. Modelo de competencias de Saarni (1997;2000)

Tabla 6. Modelo de inteligencia emocional (Goleman, 1995)

Tabla 7. Modelo de inteligencia emocional revisado (Goleman, 1998)

Tabla 8. Modelo de competencias de Goleman, Boyatzis y McKee (2002)

Tabla 9. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997)

Tabla 10. Modelo de competencias de ISBE (2006)

Tabla 11. Modelo de competencias socioemocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007)

Tabla 12. Muestra estudiantes

Tabla 13. Muestra total

Tabla 14. Muestra de estudiantes (N=378) de acuerdo con el género

Anexos

Anexo 1. Declaración de coautores de los artículos

Anexo 2. Declaración directora de tesis

Anexo 3. Cartas de aceptación artículos

Resumen

Para ser exitoso y productivo en el ámbito laboral y académico es necesario relacionarse adecuadamente con las emociones. Esta habilidad supone gestionar las emociones, dirigirlas y establecer conexión con el discernimiento consciente que permite entre otras cosas alcanzar la efectividad del individuo en su puesto de trabajo, en el equipo de personas y como consecuencia en los resultados organizacionales. Por otro lado, el rendimiento académico también se ve impactado positivamente por las emociones. En esta tesis queremos averiguar:

- a) los niveles de inteligencia emocional (IE) y competencias emocionales en una muestra de adultos trabajadores y estudiantes universitarios de pregrado;
- b) identificar el nivel de conciencia emocional mediante vocabulario emocional en educación primaria y secundaria y finalmente,
- c) proponer un programa de formación para mejorar la IE de estudiantes universitarios y adultos trabajadores.

Nuestra investigación se sustenta en la teoría de IE rasgo de Petrides, el modelo de las cuatro ramas de IE capacidad de Salovey y Mayer, el Modelo Nodal de regulación emocional de Gross. Sobre esta base, nuestra aportación será evaluar una muestra de 102 adultos trabajadores de distintas empresas privadas en diferentes ciudades de Latino América: 48 hombres y 54 mujeres. La muestra de estudiantes se conformó de 378 estudiantes universitarios de pregrado de Quito-Ecuador: 207 mujeres y 171 hombres. Para evaluar las diferencias en expresión escrita del vocabulario emocional de estudiantes no universitarios, se utilizó una muestra de 442 estudiantes entre 12 y 16 años residentes de la región de Lleida; 223 niñas, 219 niños y 551 estudiantes de nivel primaria entre los 6 y 12 años, 265 niñas, 286 niños.

La participación de las muestras fue completamente voluntaria y anónima.

Para el estudio relacionado con estudiantes universitarios y adultos trabajadores se aplicó los instrumentos de medida TEIQue – SF corto (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) y MARS (Mood Affect Regulation Scale) y para el análisis estadístico se utilizó el análisis t-test para muestras independientes usando IBM SPSS versión de software 24. Para el estudio realizado con el grupo de estudiantes de primaria y secundaria, se empleó un instrumento *ad-hoc*.

Los resultados obtenidos indican que se observan diferencias mínimas en las facetas de la IE rasgo y en las competencias emocionales entre hombres y mujeres adultos trabajadores. En relación con los estudiantes universitarios existen diferencias mínimas como grupo, pero se observan tendencias pequeñas del género masculino a un mejor autocontrol mientras las mujeres exhiben contar con mejores estrategias emocionales para manejar los retos de la vida. En suma, los resultados revelan que existen diferencias en nivel de IE rasgo y competencias de regulación emocional, entre la muestra de estudiantes y trabajadores, observándose diferencias más marcadas entre géneros de la muestra de estudiantes. Finalmente, los resultados del estudio del vocabulario de estudiantes no universitarios mostraron un aumento significativo en el uso de palabras negativas y positivas y un decrecimiento en el uso de palabras ambiguas a medida que aumenta la edad. Las diferencias entre los géneros detectaron que las niñas utilizan palabras negativas y positivas con una frecuencia mayor a la de los niños probando que existen diferencias en el uso del vocabulario emocional de acuerdo con el género.

Resum

Per ser exitós i productiu en l'àmbit laboral i acadèmic cal relacionar-se adequadament amb les emocions. Aquesta habilitat suposa gestionar les emocions, dirigir-les i establir connexió amb el discerniment conscient que permet entre altres coses assolir l'efectivitat de l'individu al seu lloc de treball, a l'equip de persones i com a conseqüència dels resultats organitzacionals. D'altra banda, el rendiment acadèmic també és impactat positivament per les emocions. En aquesta tesi volem:

- a) esbrinar els nivells d'intel·ligència emocional (IE) i competències emocionals en una mostra d'adults treballadors i estudiants universitaris de pregrau;
- b) identificar el nivell de consciència emocional mitjançant vocabulari emocional en educació primària i secundària i, finalment,
- c) proposar un programa de formació per millorar la IE d'estudiants universitaris i adults treballadors.

La nostra investigació se sustenta en la teoria d'IE tret de Petrides, el model de les quatre branques de l'IE capacitat de Salovey i Mayer, el Model Nodal de regulació emocional de Gross. Sobre aquesta base, la nostra aportació serà avaluar una mostra de 102 adults treballadors de diferents empreses privades a diferents ciutats de Llatino Amèrica: 48 homes i 54 dones. La mostra d'estudiants es va conformar de 378 estudiants universitaris de pregrau de Quito-Ecuador: 207 dones i 171 homes. Per avaluar les diferències en expressió escrita del vocabulari emocional destudiants no universitaris, es va utilitzar una mostra de 442 estudiants entre 12 i 16 anys residents de la regió de Lleida; 223 nenes, 219 nens i 551 estudiants de nivell primària entre els 6 i 12 anys, 265 nenes, 286 nens. La participació de les mostres va ser completament voluntària i anònima. Per a l'estudi relacionat amb estudiants universitaris i adults

treballadors es va aplicar els instruments de mesura TEIQue – SF curt (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) i MARS (Mood Affect Regulation Scale) i per a l'anàlisi estadística es va utilitzar l'anàlisi t-test per a mostres independents usant IBM SPSS versió de programari 24. Per a l'estudi realitzat amb el grup d'estudiants de primària i secundària, es va fer servir un instrument ad-hoc.

Els resultats obtinguts indiquen que s'observen diferències mínimes a les facetes de la IE tret ia les competències emocionals entre homes i dones adults treballadors. En relació amb els estudiants universitaris hi ha diferències mínimes com a grup, però s'observen tendències petites del gènere masculí a un autocontrol millor mentre les dones exhibeixen comptar amb millors estratègies emocionals per manejar els reptes de la vida. En suma, els resultats revelen que hi ha diferències a nivell d'IE tret i competències de regulació emocional, entre la mostra d'estudiants i treballadors, observant diferències més marcades entre gèneres de la mostra d'estudiants. Finalment, els resultats de l'estudi del vocabulari d'estudiants no universitaris van mostrar un augment significatiu en l'ús de paraules negatives i positives i un decreixement en l'ús de paraules ambigües a mesura que augmenta l'edat. Les diferències entre els gèneres van detectar que les nenes utilitzen paraules negatives i positives amb una freqüència més gran que la dels nens provant que hi ha diferències en l'ús del vocabulari emocional d'acord amb el gènere.

Abstract

In order to be successful and productive in the work and academic environment, it is necessary to properly relate to emotions. This ability involves managing emotions, directing them and establishing a connection with conscious discernment that allows, among other things, to achieve the effectiveness of the individual in his job, in the team of people and, as a consequence, in organizational results. On the other hand, academic performance is also positively impacted by emotions. In this thesis we want to find out

- a) the levels of emotional intelligence (EI) and emotional competencies in a sample of working adults and undergraduate university students;
- b) identify the level of emotional awareness through emotional vocabulary in primary and secondary education and finally,
- c) propose a training program to improve the EI of university students and working adults.

Our research is based on Petrides' trait EI theory, Salovey and Mayer's four-branch EI capacity model, and Gross' Nodal Model of emotional regulation. On this basis, our contribution will be to evaluate a sample of 102 adult workers from different private companies in different cities of Latin America: 48 men and 54 women. The student sample was made up of 378 undergraduate university students from Quito-Ecuador: 207 women and 171 men. To evaluate the differences in written expression of the emotional vocabulary of non-university students, a sample of 442 students between the ages of 12 and 16 residing in the Lleida region was used; 223 girls, 219 boys and 551 primary level students between the ages of 6 and 12, 265 girls, 286 boys. The participation of the samples was completely voluntary and anonymous. For the study related to university students and working adults, the measurement instruments

TEIQue - short SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) and MARS (Mood Affect Regulation Scale) were applied and for the statistical analysis the t-test analysis was used for independent samples using IBM SPSS software version 24. For the study carried out with the group of primary and secondary students, an ad-hoc instrument was used.

The results obtained indicate that minimal differences are observed in the facets of trait EI and in emotional competencies between working adult men and women. In relation to university students, there are minimal differences as a group, but there are small trends in the male gender towards better self-control, while women exhibit better emotional strategies to handle life's challenges. In short, the results reveal that there are differences in the level of trait EI and emotional regulation competencies, between the student and worker sample, observing more marked differences between genders of the student sample. Finally, the results of the study of non-university students showed a significant increase in the use of negative and positive words and a decrease in the use of ambiguous words with increasing age. The differences between genders detected that girls use negative and positive words more frequently than boys, proving that there are differences in the use of emotional vocabulary according to gender.

Introducción

El valor de la inteligencia emocional se reconoce desde organismos internacionales tales como UNESCO y OECD, así como académicos e investigadores que estudian el tema, directores de empresas, instituciones educativas y público en general. Su utilidad se valora cada día más y el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades emocionales es cada vez más necesario tanto en niños como en adultos puesto que se considera que ayudan a crear comunidades más sanas y productivas. La educación emocional apunta a asistir el crecimiento de seres humanos holísticos que se enfocan en añadir valor a la sociedad y vivir en bienestar lo que promueve sistemas de vida más sustentables.

A lo largo del estudio de la inteligencia emocional han existido discrepancias entre autores que han considerado el concepto de inteligencia emocional desde diferentes perspectivas. A medida que la investigación ha ido evolucionando ya se ha logrado establecer cierto acuerdo en que al hablar de IE se refiere a dos constructos que se han logrado distinguir. El uno IE capacidad relacionado a la inteligencia cognitiva y el otro IE rasgo concerniente a rasgos de personalidad. En el primer caso se vincula a capacidades cognitivas que se pueden entrenar y medir y que sirven para observar, examinar, regular las emociones (Mayer et al., 2016); en tanto que la IE rasgo se refiere a la suma de habilidades del auto conocimiento de las emociones (Petrides y Furnham, 2003) y se mide por instrumentos de autoinforme como TEIQue utilizado en esta investigación para el estudio de manejo habitual y consecuente de emociones para crear auto consciencia a conductas particulares de la personalidad (Petrides et al., 2016).

Como parte de la IE capacidad que según Mayer y Salovey (1997) es la habilidad de identificar las emociones propias y de los demás para utilizar la información para

orientar pensamientos y comportamientos se toma como referente el modelo de las cuatro ramas de IE de Mayer et al., (2016), que incluye la auto regulación de las emociones, habilidad que al ser comprendida como parte de la IE capacidad se confronta con los estudios realizados de la regulación emocional desde otras perspectivas tradicionales como la teoría de Gross (1998).

Tanto Salovey y Mayer (1990) entienden la regulación emocional como una habilidad que se puede aprender y practicar que consiste en manejar tanto sentimientos como emociones. De forma precisa hablan de discernir, valorar y darle uso al conocimiento que se obtenga al reconocer emociones y auto regularlas para entonces conducir el pensamiento con claridad a acciones favorables y beneficiosas.

Otros autores de relevancia consideran que existen grandes vacíos en la educación emocional de las personas y esto dificulta el desarrollo y práctica de aspectos como la consciencia emocional, regulación emocional, autonomía, competencia social y competencias emocionales las mismas que tienen como finalidad, ayudar a vivir en bienestar y aportar al bienestar colectivo en todos los ámbitos y aspectos de la vida del ser humano.

Las palabras, habilidades, competencias, capacidades se han utilizado de forma intercambiada creando confusión; sin embargo, en este estudio se utiliza el término competencia para significar la IE capacidad. Pérez González (2020) define competencia como una mezcla de habilidades que requieren destreza, cognición, aliciente, ideales, talante, emociones y otros que forman parte de procesos para lograr algo específico.

Esta tesis presenta un estudio que ha logrado producir 4 publicaciones tanto en el área de IE rasgo y competencias de regulación emocional y de vocabulario emocional y se ha enfocado en los siguientes objetivos:

- a) Identificar el nivel de conciencia emocional mediante vocabulario emocional en educación primaria y secundaria y finalmente;
 - b) Evaluar los niveles de inteligencia emocional (IE) es decir, fortalezas y debilidades de auto conciencia y competencias emocionales de regulación emocional en una muestra de adultos trabajadores y estudiantes universitarios de pregrado y entre géneros.;
 - c) evaluar si un programa de formación de IE capacidad podría mejorar los niveles de IE rasgo y auto regulación de estudiantes universitarios y adultos trabajadores.
- Las hipótesis por considerar son:

- H1: El número de emociones reportadas por el alumnado de primaria y secundaria se incrementa a medida que aumenta la edad;
- H2: Hay diferencias entre géneros dentro de las diferentes facetas de rasgo IE en estudiantes universitarios y adultos trabajadores;
- H3: Existen diferencias entre niveles de IE rasgo y de competencias de regulación emocional entre estudiantes universitarios y adultos trabajadores.

Para ejecutar la investigación se realizaron estudios con diferentes muestras. Una de ellas fue un grupo de profesionales en diferentes rubros en Latinoamérica. El otro un conjunto de estudiantes de los dos últimos años de Universidad en Quito-Ecuador y finalmente un grupo de estudiantes de primaria y secundaria en instituciones educativas de Lleida-España. La intención fue determinar el grado de IE rasgo y competencias emocionales de auto regulación tanto de los estudiantes universitarios como de los profesionales de acuerdo con el género y el desarrollo de vocabulario emocional de los estudiantes de primaria y secundaria. Las muestras mencionadas sirvieron para validar los objetivos e hipótesis planteadas en el estudio que se indicaron anteriormente.

Esta investigación se realizó por una parte con el análisis de los resultados de los niveles de IE rasgo y competencias emocionales de regulación emocional que se

obtuvieron de ambas muestras, tanto de trabajadores profesionales como de estudiantes universitarios. Se utilizaron para ello el instrumento de medida de auto informe MARS (Mood Affect Regulation Scale) que utiliza la escala Likert en donde uno = desacuerdo total y siete = acuerdo total, el cual pone atención a 32 ítems que agrupa diferentes estrategias de regulación emocional y observa las competencias y habilidades reguladoras de carácter cognitivo conductual.

Además, se utilizó el TEIQue-SF corto en español (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) que permite medir los niveles de IE rasgo personalidad que se posicionan en los niveles bajos de personalidad y que facilita reconocer las fortalezas, debilidades, oportunidades de un individuo. TEIQue-SF tiene 30 ítems y mide cuatro factores: bienestar, auto control, emocionalidad y sociabilidad además de dos facetas adicionales, auto motivación y adaptabilidad. Este instrumento permite determinar el funcionamiento emocional del individuo lo que le brinda la capacidad de elegir cómo vivir su experiencia de vida y esto crea su realidad.

Esta tesis está diseñada en cuatro partes fundamentales: marco teórico, artículos publicados y entregados para publicación, conclusiones y programa de IE para universidades y organizaciones.

Parte primera

Marco Teórico

1. Inteligencia Emocional

1.1. Concepto de inteligencia, emoción e Inteligencia emocional

En este capítulo se exploran los orígenes y evolución del concepto de inteligencia emocional (IE) y sus dos componentes, emoción e inteligencia, que han creado debate, curiosidad y duda desde sus inicios. A lo largo del tiempo se ha estudiado la IE y se la ha relacionado con la inteligencia social que nace en 1920, cuando Thorndike establece y determina que es una capacidad del ser humano para relacionarse y dirigir otras personas (Thorndike 1920, p. 228). El término “inteligencia emocional” se mencionó por primera vez en la disertación doctoral de Wayne Payne en Estados Unidos en 1985. De acuerdo con el investigador, la IE es la habilidad de crear una relación creativa con estados de miedo, dolor y deseo (Rocco, 2001) y partió de que muchos de los problemas de la civilización moderna se derivaban de la supresión de emociones y que era posible desarrollar la habilidad de conectar con las emociones. (Kannaiah y Shanthi, 2015).

Salovey y Mayer (1990) son los primeros en definir la IE considerando cuatro aspectos que definen una inteligencia:

- a) puntualizar el tipo de inteligencia a reconocer,
- b) contar con una forma para medirla,
- c) validarla independientemente de otras inteligencias,
- d) evidenciar qué mide. De este modo, describen la IE como “una forma de inteligencia social que envuelve la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones o conductas propias” (Salovey y Mayer, 1990, p. 185-211). Básicamente, Salovey y Mayer (1990) reconocen la inteligencia emocional como una habilidad.

Los inicios de las teorías de Salovey y Mayer (1990) no despertaron gran expectativa y no es sino hasta que Goleman (1995) publica el libro sobre el tema que emergen una

serie de artículos que promueven el desarrollo de la IE, no solo a nivel científico sino en la sociedad. Goleman se enfoca en que la IE es clave para manejar los retos de la vida al saber utilizar diferentes aspectos como la habilidad de automotivarse y perseverar; manejar el temperamento; precaver situaciones que impacten las habilidades cognitivas; exhibir tanto empatía como seguridad. Su concepto indica que la IE es una capacidad que ayuda a reconocer emociones propias y de otros, permite la automotivación y la auto regulación.

Mayer y Salovey (1997) replantean el modelo de IE en el cual nombran cuatro habilidades esenciales:

- 1) saber percibir, valorar y expresar emociones,
- 2) usar las emociones como parte del proceso cognitivo para por ejemplo manejar conflictos,
- 3) tener la habilidad de comprender como funciona el sistema emocional para procesar las emociones,
- 4) saber regular las emociones que implica no resistir estados emocionales negativos sino estar abierto a ellos y a los positivos. Mayer y Salovey (1990) describen la IE como “una forma de inteligencia social que envuelve la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones o conducta propias” (Salovey y Mayer, 1990, p. 185-211).

Bar-On (1997) también aporta al estudio de la IE y determina que es la suma de competencias, habilidades y factores que facilitan que los individuos puedan entenderse, relacionarse, manejar las demandas de la vida. (Bar-On, 2006, p.13-25). Consecuentemente, crea el término “cociente emocional” y a partir de ello se comenzó a utilizar para describir el medio por el cual se podía evaluar la inteligencia en general. De aquí nace el inventario de factores de inteligencia emocional que lo denominó “el

inventario de cociente emocional Bar-On” (EQ-i) el mismo que fue validado científicamente.

Posteriormente, Goleman (1999) propone que las emociones son tan relevantes como el proceso de raciocinio y a la vez establece un gran reto para quienes se enfocan en ver la inteligencia desde lo que mide y representa el IQ por sí solo.

Inteligencia

Al estudiar la inteligencia es vital nombrar la investigación realizada por Broca (1824-1880) quien fue uno de los pioneros en estudiar el cerebro y encontrar el área del lenguaje que actualmente se conoce como el área de Broca la cual contribuye a numerosas funciones mentales (Evelina, Fedorenko, Blank, 2020). Por otro lado, Thorndike (1874-1949) estudiaba el aprendizaje y comenzó a desarrollar pruebas de inteligencia que las relaciona con la capacidad de aprendizaje del estudiante. Thorndike también incurre en el estudio de la inteligencia social que Dewey (1859-1952) había iniciado y que incluyen componentes del comportamiento. Al mismo tiempo, Cattell (1860-1944) aporta con los conceptos de inteligencia fluida e inteligencia cristalizada que consideran factores hereditarios que facilitan el razonamiento, la conceptualización y la solución de problemas, más la inteligencia que se adquiere del adiestramiento.

El análisis factorial de Guilford (1897-1987) explica la inteligencia a través de la relación entre varios factores y determina que la inteligencia tiene tres elementos: habilidades para ganar y producir información; capacidades del aprendizaje y la percepción; y el resultado que se produce de una operación mental para adquirir conocimiento.

En tiempos contemporáneos, Gardner (1983) habla de inteligencias múltiples integrando siete categorías de inteligencia: visual/espacial, musical, verbal,

lógica/matemática, interpersonal, intrapersonal y kinestésica. Resalta las inteligencias intrapersonales e interpersonales que se consideraron tan relevantes como las inteligencias típicamente medidas en el IQ y test similares. El trabajo de Gardner (1983, 1993) abrió nuevas perspectivas para investigar el desarrollo intelectual del ser humano y su teoría se considera como el inicio del concepto de inteligencia emocional. Gardner (1993) propone que la inteligencia es “una combinación de potencialidades y habilidades hereditarias.”

Sternberg (1985) continua con una perspectiva similar a la de las inteligencias múltiples y expone su teoría Triárquica para identificar tres tipos de inteligencias: componencial, experimental y contextual y sugirió que la inteligencia era la habilidad para resolver problemas y adaptarse a situaciones. Como resultado de su investigación, se comenzó a aceptar factores no-intelectuales como indicadores de logros y se diferencian tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica.

Emoción

Desde la época de Platón (428-347 a. de C.) se establece un análisis entre discernimiento, consciencia y ambiciones dejando la conceptualización de emoción en un vacío que posiblemente se ve aclarado con Aristóteles (348-322 a. de C.) quien comprende las emociones como estados que afectan el entendimiento y por tanto cambia a la persona ya que impulsan acción y se ven influenciadas por la consciencia (Nash, 1989).

En los años 1492 – 1540, el filósofo y educador Juan Luis Vives se interesa en las emociones y comienza a reconocer que impulsan la motivación y la educación. Mas adelante, Descartes (1596 – 1650) distingue entre cuerpo y mente como aspectos interconectados a las emociones. Desde el siglo XVIII se habla de las emociones como

el centro para dar paso a una corriente filosófica y literaria enfocada en analizar la existencia humana (Cura, R. O, 2011).

Desde la perspectiva del enfoque biológico y partiendo por Charles Darwin (1809-1882) uno de los promotores de la biología moderna, las emociones tienen la tarea de indicar y señalar situaciones que requieren atención y acción, siendo su finalidad incrementar la posibilidad de superar dificultades que el organismo pudiese atravesar al adaptarse al ambiente. En relación con las emociones que ayudan a sobrevivir Darwin menciona y se enfoca en la vergüenza, modestia, afección, ira, tristeza, frustración, placer, pena, miedo, resignación, desprecio y ansiedad. Los estudios e investigación realizados por Darwin ayudaron a otros investigadores de la denominada “tradición biológica”. Así, se definió un número reducido de emociones primarias (Izard, 1979; Plutchik, 1991) que en combinación derivan las emociones secundarias. En definitiva, al reconocer y manifestar emociones se activan procesos adaptativos que van evolucionando. (Plutchik, 1991).

William James (1842-1910) se preguntó, ¿qué es la emoción? Lo cual lo lleva al estudio de la emoción desde la perspectiva psicofisiológica concluyendo que las emociones no producen o llevan a una acción, son simplemente sensaciones en el organismo como reflejo de alguna situación excitante. Esta perspectiva indica la importancia del cuerpo al hablar de emociones y quebranta la separación mente-cuerpo. Es así como se va abriendo paso a la teoría neurofisiológica o Talámica de Bard (1928) que sostiene que las alteraciones corporales nos preparan para situaciones difíciles. Esta teoría afirma que la emoción incita impulsos fisiológicos a través del tálamo que forma parte del sistema nervioso central y que integra información sensorial dirigida a la corteza cerebral. En la actualidad se sabe que es el sistema límbico el que influye en las emociones. Años más tarde, Freud (1856-1939) explora los desbalances psíquicos y determina que las emociones afectan la psique y a partir de sus estudios surgen términos

antes desconocidos como el inconsciente, súper-yo, ello y otros que están relacionados con las emociones.

En relación con las emociones y la parte cognitiva de la experiencia humana, Watson (1919) recalca como la emoción y el discernimiento operan. En sus estudios reconoce el miedo, la ira y el amor como emociones elementales. Este enfoque se le conoce como teoría conductista de la emoción y a lo largo de los tiempos ha brindado resultados mixtos ya que su evolución no ha sido coherente. En muchos casos se consideró como algo adverso al proceso cognitivo puesto que altera el pensamiento, se contrasta con el concepto de la emoción como parte del proceso cognitivo que ayuda el desarrollo del individuo y que informa el cerebro. De esta manera, Salovey y Mayer (1990), se enfocan en utilizar el concepto de emoción contemporáneo y basar su teoría de IE en el enfoque cognitivo: cognición, afecto y motivación.

Al especificar la experiencia mental que se establece en la consciencia (Baars, 1994) durante la emoción y al tratar de describir verbalmente la emoción hay ciertas inferencias importantes: las estructuras neurales del cerebro son en donde se identifica que la emoción se manifiesta al igual que los neurotransmisores que son parte del proceso (Dantzer et al., 1996).

Si la emoción es una experiencia mental se podría concluir que es el resultado de actividad nerviosa en el cerebro (Cabanac, 2002). Cabanac añade una lista más amplia de emociones como la ira, disgusto, miedo, gozo, tristeza y sorpresa y considera que se dificulta aún más la conceptualización de la emoción (e.g. Lazarus, 1991; Smith y Lazarus, 1993).

En 1991 y 1994 tanto Lazarus quien se considera como uno de los investigadores que más ha aportado al estudio de emociones, como Levenson describen la emoción como un conjunto organizado de respuestas breves que incluyen cambios fisiológicos,

comportamientos expresivos, tendencias a tomar una acción, y experiencias subjetivas que le permite al individuo determinar cómo responder a medida que eventos surgen. (Lazarus, 1991; Levenson, 1994).

Al estudiar la evolución del concepto de emoción, es importante recalcar que, en base a la historia, las emociones se han visto como estados de activación disruptivos y no específicos (Hebb, 1949; Young, 1943). A medida que los estudios avanzaron se mencionan y enfatizan las funciones que las emociones sirven (Keltner y Gross, en prensa) y se considera que las emociones abordan diferentes aspectos adaptativos (Ekman, 1992). De acuerdo con Ekman existen seis tipos diferentes de emociones que producen patrones somáticos distintos. (Ekman et al., 1983). Por otro lado, las emociones facilitan el proceso de tomar decisiones (Oatley y Johnson-Laird, 1987), y también preparan al individuo para respuestas motoras rápidas (Frijda, 1986).

Adicionalmente, se toma en cuenta que las emociones proveen al individuo con información en relación con lo que sucede entre el organismo y el ambiente (Schwarz y Clore, 1983). Con relación a las funciones que las emociones cumplen en el ámbito social, Fridlund (1994), estima que nos informan sobre intenciones de comportamiento de otros individuos porque nos dan pistas sobre si algo va bien o va mal (Walden, 1991), y a la vez las emociones nos guían para actuar acorde a la situación (Averill, 1980; Keltner y Buswell, 1997). La interpretación inicial de una situación siempre va a estar ligada a las emociones, sentimientos y actitudes (Goleman, 1995). Por lo tanto, las emociones determinan el fundamento para el proceso de pensamientos que continúan a partir de la percepción inicial (Ritchhart, 1998); Reeve (1994), menciona tres funciones elementales de la emoción:

- a) Capacidad de adaptación, instruye al organismo para dirigir la energía necesaria para actuar de acuerdo con las exigencias del medio ambiente. Así, Plutchik (1980), establece el miedo para protegerse; la ira para destruir; la alegría para

reproducir; la tristeza para reintegrar; la confianza para ser parte del medio en el que se desarrolla; el asco para rechazar; la anticipación y la sorpresa para explorar e investigar;

- b) Capacidad para manejar la vida social;
- c) Capacidad para auto motivarse.

Al repasar la lista de conceptos sobre la emoción planteada por Kleinginna y Kleinginna (1981) que surgió de una colección de definiciones de múltiples autores y un análisis en la cual se recopilan 92 definiciones de las emociones se establecieron 11 categorías basadas en características primarias de la emoción. Las dos categorías iniciales consideran aspectos experienciales de la emoción que se define como parte afectiva tales como excitación, depresión o placer y su opuesto, y definiciones de tipo cognitivo que se caracteriza por etiquetar o darle un valor a la emoción que se está experimentando. Las tres categorías sucesivas incluyen definiciones que enfatizan estimulación emocional externa que sirven para mediar mecanismos fisiológicos de la emoción y conductas emocionales que expresan emoción. Dos categorías adicionales se centran en puntualizar los efectos disruptivos de las emociones. Tres categorías más remarcan las múltiples facetas de la emoción que diferencian la emoción de la motivación. Por último, hay categorías que cuestionan e incluso niegan el beneficio de utilizar un concepto que defina la emoción.

De los muchos recursos utilizados para su análisis Kleinginna y Kleinginna (1981) concluyen que la emoción es un conjunto de relaciones que incluye circunstancias de tipo subjetivo y objetivo en los cuales intervienen sistemas neuronales/hormonales, que puede producir ya sea placer o desagrado o excitación. Adicionalmente, puede ocasionar procesos cognitivos que conducen a clasificar la experiencia, además de activar sensaciones fisiológicas e impulsar a comportamientos que expresen objetivos de adaptación.

En un enfoque más contemporáneo y de gran relevancia, Pert (1997) estudió la correlación fisiológica de la emoción, que mantiene que básicamente toda enfermedad, a pesar de no ser fundamentalmente psicósomática, tiene sus componentes. Al incluir el aspecto psicósomático y descomponerlo en sus elementos, Pert (1997) se refería a la psique o mente o alma, y soma con relación al cuerpo. El elemento fundamental del estudio realizado por Pert es la molécula que descubrió al inicio de los 1970, que se encuentra en la superficie de toda célula en el cerebro y en el cuerpo y que se denomina, receptor de opiáceos o en inglés, opiate receptor. Debido a que estas moléculas pueden ser medidas y que al ser medibles se consideran verdaderas o se prueba su existencia de acuerdo con los métodos científicos modernos, estas moléculas se admiten en existencia; lo que no sucede con las emociones, la mente, el alma, o el espíritu.

Gracias a los años que Pert invirtió en conducir investigaciones al igual que lo hicieron muchos otros científicos, ahora se sabe que el cerebro emocional no se limita a la amígdala, hipocampo e hipotálamo; por el contrario, se los encuentra en varios lugares como por ejemplo la medula espinal, que es una parte del sistema nervioso en donde todas las sensaciones del cuerpo se procesan. Los receptores neuropéptidos están ubicados en todos los lugares en los que los cinco sentidos conectan con el sistema nervioso que se les conoce como puntos nodales que cumplen con la función de procesar y priorizar información modulada por casi todos los neuropéptidos. La relevancia que tienen estos procesos e información es que el cuerpo humano usa los neuropéptidos como una señal que el cuerpo y la mente usan para o recuperar o reprimir emociones y comportamientos (Pert, 1997).

La teoría de las moléculas de la emoción contempla, "un cambio conceptual importante en la neurociencia se ha producido al darse cuenta de que la función cerebral está modulada por numerosos químicos además de los neurotransmisores clásicos (Pert, Weber, Herkenham, 1985).

1.2. Importancia de la Inteligencia Emocional

La importancia de la IE se reconoce por varios organismos como la UNESCO (198a, 1998b) que a través del informe Delors (1997), propone un modelo de cuatro pilares en los cuales la educación del siglo XXI debería formularse: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Tanto el aprender a convivir y el aprender a ser, se refieren a habilidades sociales y emocionales que sientan las bases para un desarrollo integral y de largo plazo.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2011) dentro de su Informe DeSeCo (Rychen y Hersch, 2004), reconocen que hay varias competencias necesarias tanto para niños como para adultos que aportan a una sociedad exitosa que está a la vanguardia. Estas organizaciones consideran que debe existir una educación holística que incluye el conocimiento académico y de habilidades socioemocionales y ponen énfasis en la educación emocional como un factor importante para el éxito académico y luego profesional.

A partir de los estudios realizados tanto en relación a la inteligencia como a la emoción no solo se ha ido determinando el concepto de IE pero su importancia, la cual está ligada a la relevancia del uso y gestión del mundo emocional que contribuye a una vida de bienestar en las diferentes áreas de vida como la profesional, familiar, social que requieren capacidades para tomar decisiones, manejar conflictos, comunicarse efectivamente, establecer relaciones humanas auténticas entre muchas otras. El desarrollo de la autoconsciencia, la regulación emocional, la automotivación, el desenvolvimiento de las habilidades socioemocionales apoyan la convivencia y manejo de experiencias a diario. Para ello se requiere el desarrollo de competencias emocionales, y del vocabulario emocional.

El valor de la IE es aún más claro cuando se considera que las emociones afectan varios aspectos del individuo en su diario vivir: la neurofisiología, el comportamiento, la parte cognitiva (Bisquerra, 2000; Damasio, 2000; Filella, 2014; Gross 2015; Lang, 1971; Weis y Herbert, 2017). Cabe nombrar que la neurociencia moderna amplía el conocimiento sobre las emociones y cómo funcionan a nivel cerebral. De esta manera se conoce que las emociones estimulan respuestas fisiológicas como taquicardia, tensión muscular, sudoración, etc. La psiconeuroinmunología, por ejemplo, aporta con información sobre el efecto que tienen las emociones en el sistema inmunitario, ya que las emociones negativas disminuyen las defensas de este, mientras que las positivas las refuerzan (Bechara, Tranel y Damasio, 2000).

Investigadores sugieren que el cerebro, que se considera por muchos como el órgano más complejo del cuerpo humano y que consiste en trillones de células nerviosas, coordina acciones físicas y procesos mentales que regula el comportamiento humano y que maneja las emociones. El investigador Bar-On reporta haber trabajado con un grupo de científicos de la escuela médica en la universidad de Iowa. A través de su estudio de neuropsicología se han identificado las áreas del cerebro que tienen que ver con comportamientos y que se relacionan a funciones emocionales específicas. La amígdala situada en el hemisferio derecho del cerebro tiene un camino neural en el “midbrain” o mesencéfalo que regula emociones. Bar-On también ha reportado que la amígdala regula la autoconsciencia. (Bar-On, 2003).

Estudios similares que se enfocan en trazar el mapa del cerebro han confirmado que la IE está asociada a distintas áreas del cerebro (Takeuchi et al, 2011; 2013). Estos hallazgos prueban que la IE está gobernada por ciertas áreas del cerebro y que se diferencia del IQ (intelligence quotient) y de los rasgos de personalidad; así, por ejemplo, la ínsula, una región del cerebro que se ubica en la corteza cerebral regula la empatía. El “anterior cingulate” o cíngulo anterior maneja el control de impulsos. El “ventral medial strip” que se ubica en la corteza prefrontal, regula la solución de

conflictos, manejo de impulsos, expresión de sentimientos y la relación con otros. (Goleman, 2011^a). El cerebro humano está compuesto de circuitos emocionales que contribuyen al desempeño, la excelencia y al autodomínio. El manejo efectivo y consciente de emociones lleva a resultados positivos y están relacionados con la anatomía y funcionamiento del cerebro.

Cuando el individuo es capaz de reconocer y por tanto entender sus emociones, está ejerciendo autoconsciencia y esto le permite verbalizarlas; es decir, utilizar el vocabulario emocional para nombrar, interpretar y regular emociones. Así el individuo va generando una serie de métodos no solamente para manejar las emociones y sentimientos que le producen malestar, pero, además, para autogenerar emociones positivas. A este proceso se le denomina consciencia emocional que significa que somos conscientes de lo que sentimos y posibilita las competencias como la auto regulación, la empatía y relaciones interpersonales.

Al explorar el ámbito del vocabulario emocional, es importante considerar que la comunicación es una herramienta que posibilita expresar a través de las palabras y establecer estrategias para manejar las emociones. Un grupo de palabras en el contexto de los diferentes lenguajes, se denomina vocabulario (Larrain, Strasser y Lissi, 2012; Bisquerra et., 2018) y un vocabulario emocional amplio abre posibilidades para lograr etiquetar correctamente el ambiente que nos rodea, expandir el conocimiento, incrementar la consciencia emocional y esto a la vez permite adaptación y el desarrollo del pensamiento crítico y abstracto.

Adicionalmente, un vocabulario emocional amplio aumenta las posibilidades de resolver conflictos y construir relaciones con otras personas en el ámbito social. (Bisquerra y Filella, 2018; Dylman, Blomqvist, Champoux-Larsson, 2020; Lindquist, Gendron, y Satpute, 2016; Liberman, 2007; Dingle et al., 2016; Bisquerra, 2000, 2007; Van den Bedem, 2020; Cervantes y Gaeta, 2017; Salavera y Usán, 2017; Bisquerra et

al., 2018; Herbert et al., 2018; Altaras et al., 2019); (Cruz, Caballero-García y Ruíz Tendero, 2013).

De acuerdo con Bisquerra la importancia de la IE radica en que “la inteligencia emocional es una meta-habilidad, que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia” (Bisquerra, p. 112). Bisquerra (2020) sostiene que la IE te brinda destreza para la vida con habilidades que no sirven únicamente para desempeñarse efectivamente en el ámbito laboral y académico pero que también debería ser parte de la educación del individuo desde temprana edad y por lo tanto se le debería incluir en el currículo educativo.

1.3 Teorías y Modelos de Inteligencia Emocional (IE)

Desde los inicios de la IE ha habido un intercambio de diversas opiniones y perspectivas que han propuesto diferentes modelos que han considerado la influencia de algunas disciplinas como la psicología, educación, literatura, filosofía, etc. Por ejemplo, en el ámbito educativo se ha considerado de gran importancia el adiestramiento de las emociones lo que ha creado inquietud en integrarla en el currículo académico. En el ámbito filosófico, incluso en la antigüedad, Plato colocó las emociones a la par de la inteligencia. Aristóteles consideró que las emociones tienen un propósito y se las puede utilizar y afinar con el objetivo de vivir en bienestar y establecer relaciones armoniosas que facilitan la coexistencia.

Uno de los factores de desacuerdo entre los diversos investigadores de la inteligencia emocional ha sido cómo medirla; mientras otro punto importante ha sido que no solo el intelecto interviene en el proceso de manejo de emociones. La diversidad de opiniones, influencias, modelos, perspectivas han ofrecido diversidad de modelos de inteligencia emocional y esto ha creado la sensación de que se habla de un constructo diferente; además, se considera que no existe suficiente evidencia científica en relación

con la emoción que es la base de la IE (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). También ha habido controversia al definirla como inteligencia puesto que las capacidades relacionadas a la inteligencia emocional discrepan de las competencias cognitivas.

En este estudio se exploran diferentes modelos de IE entre ellos los relacionados con las capacidades emocionales (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al. 2016), las competencias socioemocionales (Goleman, 1998, 2001; Saarni, 1999; Dulewicz y Higgs, 1999; Higgs y Dulewicz, 2001) y al rasgo de personalidad (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Weisinger, 1998; Petrides y Furnham, 2001). Después de aproximadamente 25 años de investigación hipotética se está empezando a aceptar la inteligencia emocional como un modelo teórico que se puede medir con mayor asertividad. Así, al momento se pueden establecer dos propuestas que se detallan en la tabla uno.

Tabla 1. Modelos Inteligencia Emocional

Modelo de competencia cognitiva	Modelo de rasgo de personalidad
<p>Considera la IE como pura habilidad mental que sirve para procesar información emocional y que se relaciona con la inteligencia. La misma se mide generalmente con medidas de rendimiento máximo, es decir a través del desempeño de una tarea en la cual se pone de manifiesto la efectividad de la IE. Este modelo está relacionado con Mayer y Salovey (1997)</p>	<p>Generalmente se mide con pruebas de auto informe que están ligadas a hábitos y tendencias de comportamiento. Este modelo se enfoca en cómo se perciben, entienden, manejan y usan las emociones y está relacionado a Petrides y Furham (2001) y a Bar-On (1997)</p>

1.3.1 IE Competencia

Los modelos de IE capacidad cognitiva son los que han tenido mayor impacto a lo largo del tiempo: Salovey y Mayer (1997); Bar-On (1997); Goleman (1995;1998); Saarni (1997; 1999; 2000); Goleman, Boyatzis y McKee (2002); Bisquerra y Pérez, (2007).

La definición del constructo o entidad hipotética de IE competencia emocional está y ha estado en discusión entre expertos y fue presentada inicialmente por Salovey y Mayer (1990). Tanto Salovey como Mayer y otros investigadores han planteado este constructo de forma teórica para tratar de precisar modelos científicos que faciliten medirla a través de pruebas de rendimiento máximo. En términos generales la IE se ha estudiado tanto como un conjunto de habilidades o competencias (Mayer y Salovey, 1997) y como rasgo de personalidad (Petrides, 2001).

Los modelos de competencias emocionales han ido evolucionando y se identifica que dentro del constructo de IE capacidad el modelo más aceptado es el de las 4 ramas expuesto por Mayer et al., (2016) que se detalla en la tabla dos que considera que dicho modelo se refiere a la IE como la suma de capacidades organizadas en un orden de 4 ramas:

- a) la capacidad de percibir y valorar de forma fidedigna las emociones;
- b) la capacidad de lograr producir emociones que ayudan el proceso cognitivo;
- c) la capacidad de entender las emociones;
- d) la capacidad de canalizar las emociones con el propósito de crear progreso emocional e intelectual.

Tabla 2. Modelo de IE de 4 ramas

Primera Rama	Se considera la percepción, valoración y expresión de emociones que se refiere a la certeza con la cual un individuo puede reconocer sus emociones para expresarlas
Segunda rama	Mayer (2016) considera que la inteligencia emocional reconoce formas de usar las emociones a través de establecer reflexión intencional que le permite al individuo beneficiarse de las mismas para atender deseos y necesidades. Consecuentemente, el comportamiento coherente a lo que se desea lograr se convierte en una respuesta consciente. Una vez que el individuo es capaz de ir a través del proceso interno de identificar el uso de sus emociones, también lo puede hacer con las emociones de otros lo cual activa la empatía la cual ayuda a responder de acuerdo con la situación y necesidad propia y de los demás. Esto permite agilidad emocional y cognitiva lo que se traduce en comportamientos coherentes que van creando bienestar propio y colectivo.
Tercera rama	Al evolucionar el proceso de la rama 1 y rama 2 del modelo, el individuo tiene la capacidad de contener en lugar de reprimir sus emociones y comienza a abrazarlas convirtiéndose en su propio guía. Las emociones van adquiriendo complejidad ya que van pasando de emociones simples a compuestas o combinadas que pueden darse al mismo tiempo. Es por esto por lo que es importante desarrollar capacidades de forma paulatina ya que lo primero es poder etiquetar las emociones lo que ayuda a diferenciar y establecer una relación con ellas lo cual facilita procesarlas. Al ganar familiaridad con las emociones que pueden ser complejas el individuo aprende a observar y relacionarlas con los diferentes contextos que vive creándose la capacidad de asociación lo cual conlleva la madurez emocional; adquiriendo la destreza de salir de estados anímicos que no le aportan después de un determinado tiempo. Así, el individuo desarrolla su propio modelo para manejar sus emociones, entendiendo que las mismas no tienen que ser permanentes creando experiencias de vida satisfactorias que han implicado un proceso consciente

Cuarta rama	Después de que el individuo logra reconocer, etiquetar, expresar, usar las emociones, puede proseguir a regularlas considerando que las emociones no siempre son agradables y que debe existir un nivel de tolerancia para transformarlas. La regulación consciente de emociones favorece el crecimiento emocional e intelectual del ser humano ya que ayuda a gestionar y canalizar las emociones para lograr metas y objetivos, relacionarse con otros, vivir en coherencia con la vida que quiere para sí mismo, gozar de salud física, mental y emocional. La regulación emocional se refiere a mantenerse en apertura tanto al sentir emociones placenteras como desagradables puesto que al hacerlo se logra filtrar, desechar las improductivas y fortalecer las productivas, canalizando así las respuestas emocionales.
--------------------	--

El orden en el cual se presentan las 4 ramas del modelo es importante puesto que se da de una forma metódica que permite manejar la profundidad de procesos psicológicos hasta lograr vislumbrar ramas superiores. Por ejemplo, la capacidad de reconocer una emoción sería más manejable que comprender e incluso tolerar emociones de mayor trabajo. Estos procesos emocionales se refieren a la evolución de las emociones que se observan en individuos con habilidades más desarrolladas.

La diferencia entre IE rasgo e IE competencia radica en cómo se valora las competencias cognitivas, más que en los elementos, facetas o dimensiones que en teoría se consideran necesarias al medir competencias cognitivas. En el primer caso se lo mide a través de pruebas psicométricas de auto informe y las segundas con pruebas de rendimiento máximo. Es muy importante cómo se mida puesto que al medirlas como competencia se deben determinar capacidades cognitivas que concuerdan con las pruebas de rendimiento máximo que es muy difícil auto evaluar (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

1.3.2 IE Rasgo

Petrides y Furnham

En relación con la IE como rasgo de personalidad, Petrides y Furnham (2001) realizan un compendio que agrupa los aspectos más relevantes de los modelos que hasta el momento se habían presentado y determinan uno de 4 factores: bienestar, emocionalidad, sociabilidad, autocontrol. Cada uno de estos factores abarcan varias facetas como se muestra en la tabla 3. La IE rasgo se refiere a la suma de habilidades y del auto conocimiento de las emociones (Petrides y Furnham, 2003). Es un constructo que se relaciona con los 5 rasgos comunes de la personalidad (big-5), el mismo que se mide con medidas de rendimiento típico que logra medir hábitos y tendencias de comportamiento.

Tabla 3. Modelo de cuatro factores de Petrides y Furnham

Factor Bienestar	Se relaciona con generar satisfacción independientemente de la situación. Para ello consideran que el individuo debe gozar de alta autoestima, tener la disposición a vivir en felicidad y a ser optimista.
Factor Emocionalidad	Capacidad para percibir y expresar las emociones eficazmente. Incluye el lenguaje corporal.
Factor Sociabilidad	Ser efectivo para crear relaciones con otros, tener consciencia social, saber regular las emociones al interactuar con otros.
Factor Autocontrol	Saber mantener una disposición emocional que transmite calma, serenidad puesto que sabe manejar emociones intensas y situaciones que producen estrés.

El modelo de Petrides y Furnham (2001) de los 4 factores pone de relevancia que la inteligencia emocional como rasgo no incluye capacidades cognitivas por lo tanto se establece que el rasgo de inteligencia emocional y la capacidad/habilidad de

inteligencia emocional son dos constructos diferentes. La habilidad-cognitiva-emocional se refiere a las capacidades cognitivas de las emociones que se miden con pruebas de rendimiento máximo (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007); así, el rasgo es el único constructo que reconoce la subjetividad de la experiencia emocional lo que permite contrastar las facetas de inteligencia emocional como rasgos de personalidad versus las competencias o habilidades cognitivas.

De acuerdo con estudios científicos el mismo tipo de genes que interfieren en los cinco rasgos de personalidad, también están envueltos en el desarrollo de particularidades en el rasgo de inteligencia emocional (Vernon et al., 2008) que trabaja las percepciones que cada individuo tiene sobre su mundo interior. Este constructo contempla 15 facetas de inteligencia emocional de rasgos tanto para adolescentes como para adultos como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Rasgo de Inteligencia Emocional

Facetas	Altos puntajes reflejan
Adaptabilidad	Habilidad para canalizar emociones y ser flexible en todo momento
Asertividad	Capacidad de comunicar sentimientos a otros con franqueza y mantener relaciones personales satisfactorias
Manejo Emocional (propio y de otros)	Capacidad de influenciar en los sentimientos de otros y mantener relaciones personales satisfactorias
Evaluación Emocional (otros y sí mismo)	Claridad en su sentir y el sentir de otros
Impulsividad (baja)	Reflexión y menos disposición para ceder a sus impulsos
Auto Estima	Éxito y autoconfianza
Auto Motivación	Capacidad para impulsarse y rendirse menos en la adversidad

Rasgo de Felicidad	Alegría y satisfacción por su vida. Habilidad para traer presencia y soltar el pasado y el futuro.
Rasgo de Optimismo	Auto confianza y disposición a ver el lado bueno de la vida
Control Emocional	Poseer un grado saludable de control sobre deseos e impulsos. Habilidad para manejar presión del ambiente.
Expresión de las Emociones	Soltura para expresar y comunicar emociones a otros. Cuentan con un vocabulario emocional efectivo. Se sienten seguros de si mismos.
Consciencia Social	Habilidad para sensibilizarse, adaptarse y tener una perspectiva amplia. Tener habilidad para negociar, influenciar a otros, manejar diferencias.
Manejo de la Tensión	Capacidad para mantenerse en balance al saber auto regularse e influenciar en otros para que mantengan la calma y la perspectiva.
Rasgo Empatía	Capacidad para explorar la perspectiva de otras personas y comprender sus deseos y necesidades.

Es importante considerar cómo se conceptualiza la IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) puesto que existen semejanzas con otros constructos (p. ej., personalidad, otras inteligencias) y con métodos de evaluación empleados (Davies, Stankov y Roberts, 1998). Ya sea que se considere la IE como rasgo o como competencia, en la mayoría de los estudios de ambos modelos se concuerda que se trata de un constructo diferente, tanto con relación a los rasgos de personalidad como a la inteligencia cognitiva general, con una gran validez predictiva (o de criterio) e incremental (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005; Brackett y Mayer, 2003; Caruso, Mayer y Salovey, 2002; Graves, 2000; Huntington, 2009; Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007; Peters, Rosen y Kranzler, 2009).

Las diferencias entre rasgo y competencia de IE se reflejan en resultados obtenidos en investigaciones empíricas que demuestran muy baja correlación y que soportan las desemejanzas entre estos dos constructos. (Engelberg y Sjöberg, 2004); O'Connor y Little, 2003; Warwick y Nettlebeck, 2004). La mayor dificultad se presenta al establecer medidas objetivas ya que muchos aspectos de medición del rasgo provienen de la auto valoración del individuo evaluado. Por otro lado, el uso de medidas relacionadas con la psicometría en este campo se ha visto limitada repetitivamente en la literatura en relación con el tema. (Day y Carroll, 2004; Roberts, Zeidner, y Matthews, 2001). Sin embargo, es muy posible considerar que tanto el rasgo como capacidad de IE puedan co-existir. (Tett, Fox, y Wang, 2005). La subjetividad que se presenta en las experiencias emocionales impide medir o evaluar y esto le resta valor a nivel de medidas psicológicas. Al conceptualizar la IE como rasgo de personalidad de niveles bajos (Petrides y Furnham, 2001) se observa coherencia con los modelos de auto percepción.

Cabe notar que se han creado hipótesis sobre el IE rasgo en los cuales se lo sitúa fuera de la estructura de habilidad cognitiva (Carroll, 1993). Esta hipótesis se ha corroborado por estudios independientes (Derksen, Kramer, y Katzko, 2002; Newsome, Day, y Catano, 2000; Petrides, et al., 2004; Saklofske, Austin, y Minski, 2003; Van der Zee, Thijs, y Schakel, 2002; Warwick y Nettelbeck, 2004). El rasgo de IE continua bajo escrutinio y se espera que siga contribuyendo al estudio de las emociones.

Se considera que al momento primordialmente se acepta que la IE es un constructo de capacidad ligado a la emoción y relacionado con la inteligencia que se basa en el modelo de los 4 factores presentado por Mayer y Salovey (1997) y Mayer et al., (2016). La forma científica de medirla es por medidas de máximo rendimiento. Al ir a través de la historia y evolución de la IE se puede demostrar el deseo palpable del ser humano de comprenderse a sí mismo y cada vez mejor. Al investigar el progreso que ha tenido la IE a través del tiempo se va cultivando conciencia y entendimiento de la gran

relevancia de las habilidades emocionales y cómo ha influido por ejemplo en el liderazgo, el desempeño laboral y la educación entre otras áreas.

2. Educación Emocional

2.1 Competencias Emocionales y Modelos

2.1.1 Modelos de Capacidades Emocionales

El desarrollo de competencias emocionales abarca varios factores como,

- 1) generar consciencia emocional, que se refiere a conocer tanto las emociones propias como de los demás,
- 2) promover regulación emocional, que es la capacidad de manejar emociones de forma consciente,
- 3) desarrollar inteligencia interpersonal, o saber relacionarse con otros miembros de la sociedad,
- 4) vivir en bienestar, lo que implica tener la facultad de emplear comportamientos que se dirijan a crear soluciones que potencien el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003).

Por más de 30 años se ha venido investigando las funciones que desempeñan las competencias emocionales y desde la psicología se ha considerado que están relacionadas con un alto sentido de progreso, felicidad, contento que ayuda entre otros aspectos a la auto estima (Schutte et al., 2002) a prevenir el riesgo de desarrollar desordenes psicológicos (Gross y Muñoz, 1995) o de llegar a niveles extremos de agotamiento (Mikolajczak, Menil, y Luminet, 2007). También se relacionan a mayor habilidad social y mejores relaciones maritales (Lopes et al., 2004; Lopez et al., 2005; Schutte et al., 2001).

Saarni

En el área del desarrollo humano y teorías cognitivas de la emoción Saarni (1999, 1997) utiliza las palabras capacidades y habilidades para referirse a las competencias emocionales que permiten al individuo manejarse frente al cambio constante y diferenciarse de otros por saber manejar sus emociones. Saarni sustenta su modelo en base a teorías que consideran la emoción como punto de partida.

- 1) modelo relacional,
- 2) modelo funcionalista,
- 3) modelo socio constructivista. A partir de estas teorías, Saarni (1999) configura un modelo de ocho competencias básicas como se ve en la tabla cinco (Saarni, 1999; Bisquerra y Pérez, 2007).

Tabla 5. Modelo de Competencias de Saarni

Conciencia del propio estado emocional:	A medida que el individuo madura va adquiriendo consciencia de sus propias emociones
Habilidad para reconocer las habilidades de otros individuos:	Considerando el marco cultural y el significado implícito dentro de ese marco social
Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura:	Al madurar cada individuo va adquiriendo facilidad para identificar los “guiones culturales” y a su vez la emoción relacionada con relación a lo que otros individuos están sintiendo
Capacidad para implicarse empáticamente:	Requiere la habilidad de desarrollar la capacidad de considerar cómo se sentiría y actuaría en la situación de otros
Habilidad para ir reconociendo que las personas no necesariamente manifiestan externamente lo que sienten interiormente:	Requiere la habilidad de considerar que los procesos emocionales necesitan primero auto consciencia y luego contar con el vocabulario emocional para expresarlas

Habilidad para navegar emociones intensas a través de mecanismos internos de auto gestión:	Esta habilidad permite regular la intensidad y duración de las emociones propias y de otros
Habilidad para determinar la naturaleza de las relaciones entre individuos:	Se logra a través de canalizar el tiempo apropiado para responder mutuamente y compartir emociones verdaderas
Capacidad de autoeficacia emocional:	Tener la habilidad de determinar con claridad las creencias personales sobre cómo manejar sus emociones, tanto consigo mismo como con los demás

Goleman

Goleman (1995) publica el libro *Emotional Intelligence*, en el que se plantea el valor de la IE para los negocios y la educación. Goleman (1998) explora con más profundidad lo dicho por Salovey y Mayer (1990;1995;1997) y describe que las habilidades emocionales son críticas para alcanzar el éxito organizacional y personal y demuestra en base a ejemplos específicos como IE es más importante que las medidas de IQ. Basado en su marco de competencias emocionales, Goleman demuestra la especificidad de las habilidades emocionales y cómo se aprenden y desarrollan (Boyatzis, Coleman, y Rhee, 2000; Goleman, 1998); el modelo se observa en la tabla seis.

Tabla 6. Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman

Autoconsciencia:	Entendimiento básico de cómo nos sentimos y por qué
Auto-regulación:	Habilidad para adaptarse al ambiente
Motivación-interna:	Habilidad de auto impulso para lograr objetivos, metas, sueños
Empatía:	Habilidad de comprender las emociones que otros están experimentando
Habilidades sociales:	Habilidad para conectar y establecer vínculos con otros

En función de estas cinco competencias, Goleman define su modelo mixto de veinte y cinco competencias y determina que las competencias emocionales son un conjunto de habilidades aprendidas en base a la IE que ayudan al individuo a lograr altos niveles de desempeño en el ámbito laboral. Posteriormente, Goleman (1998) elabora su modelo y ofrece elementos adicionales al inicial, como se muestra en la tabla siete.

Goleman, Boyatzis, McKee

Tabla 7. Modelo de Inteligencia Emocional Revisado – Goleman, Boyatzis, McKee

Autoconsciencia:	Autoconsciencia emocional Autoevaluación adecuada Autoconfianza
Autorregulación:	Autocontrol Confiabilidad Responsabilidad Adaptabilidad Innovación
Automotivación:	Motivación de logro Compromiso Iniciativa Optimismo
Empatía:	Consciencia organizacional Orientación al servicio de la comunidad Desarrollo de los demás Aprovechamiento de la diversidad Consciencia política

Habilidades sociales:	Liderazgo Comunicación Influencia Promoción del cambio Gestión de conflictos Construcción de alianzas Colaboración y cooperación Capacidades de equipo
------------------------------	---

Siete años más tarde Goleman, Boyatzis y McKee (2002) proponen solo cuatro dominios que se indica en la tabla ocho.

Tabla 8. Modelo de Competencias de Goleman, Boyatzis y McKee

Competencia personal:	Primero: Consciencia en sí mismo: consciencia social de uno mismo, valoración adecuada de sí mismo, confianza en sí mismo	Segundo: Autogestión: autocontrol emocional, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa, optimismo
Competencia social:	Tercero: Consciencia social: empatía, conciencia de la organización, servicio	Cuarto: Gestión de las Relaciones: liderazgo inspirado, influencia, desarrollo de los demás, catalizar el cambio, gestión de los conflictos, establecer vínculos, trabajo en equipo y colaboración

En 1997 Bar-On propone un modelo de inteligencia emocional enfocado en el aspecto socioemocional como se indica en la tabla nueve (Bar-On, 2010, 2006).

Tabla 9. Modelo de Inteligencia Emocional Bar-On

Adaptación:	Solución de problemas Prueba de realidad Flexibilidad
Manejo del estrés:	Tolerancia al estrés Control de impulsos
Estado de ánimo general:	Felicidad Optimismo
Inteligencia intrapersonal:	Autoconsciencia emocional Asertividad Autoestima Autorrealización Independencia
Inteligencia interpersonal:	Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social

ISBE

Adicionalmente, están los estándares del aprendizaje social y emocional (“Illinois Social Emotional Learning Standards”) creados en el 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education) los mismos que están considerados como esenciales para el desarrollo emocional a aplicar en los centros educativos se detallan en la table diez. (ISBE, 2006).

Tabla 10. Modelo de Competencias de ISBE

Objetivo 1:	Desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida. Reconocer, gestionar tanto emociones como comportamientos propios; además, de saber qué cualidades personales le sirve de apoyo externo y demostrar qué tipo de habilidades posee para el logro académico
Objetivo 2:	Utilizar la conciencia social y habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas. Saber identificar puntos de vista de otras personas, así como sus sentimientos sabiendo que hay divergencias y afinidades entre individuos y entre grupos de individuos. Saber comunicarse para interactuar efectivamente con otros
Objetivo 3:	Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios. Intervienen aspectos éticos y de responsabilidad personal que afectan la comunidad en la toma de decisiones para contribuir al bienestar de todos

Por otro lado, Bisquerra y Pérez-Escoda consideran las competencias emocionales como un subconjunto de las competencias personales incluyendo una estructura que se muestra en la tabla once. Ambos investigadores hacen distinciones entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación social, planteando la complejidad que representa el concepto de las competencias emocionales y hacen referencia a como se aplican las mismas en el día a día, y en la educación.

Tabla 11. Modelo de Competencias Socioemocionales Bisquerra y Pérez-Escoda

Competencia	Características	Competencia	Características
Conciencia emocional:	Es la capacidad para interpretar adecuadamente las emociones propias y de otros. Es necesaria para poder trabajar el resto de las competencias	Toma de conciencia de las propias emociones:	Capacidad para identificar y etiquetar con precisión sentimientos y emociones propias lo que puede permitir sentir múltiples emociones
Dar nombre a las emociones:	Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado a las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones	Comprensión de las emociones de los demás:	Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales
Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:	Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)	Regulación emocional:	Capacidad para manejar las emociones a medida que surgen. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
Expresión emocional:	Contar con madurez emocional y facilidad para mostrarse a sí mismo. Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que se generan	Habilidades de afrontamiento:	Implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales

Competencias para autogenerar emociones positivas:	Capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida	Autonomía emocional:	Es un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida
Autoestima:	Se refiere a tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo	Automotivación:	Es la capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida. Motivación y emoción van de la mano. Automotivarse es esencial para dar un sentido a la vida
Autoeficacia emocional:	Se refiere a la percepción de que se es eficaz en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales	Responsabilidad:	Es la capacidad para decidir adoptar una actitud positiva ante la vida
Actitud Positiva:	Es la capacidad para decidir adoptar una actitud positiva ante la vida.	Análisis crítico de normas sociales:	Es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios, relativos a normas sociales y comportamientos personales
Resiliencia:	Es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas	Competencia social:	Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

Dominar las habilidades sociales básicas. Respeto por los demás:	Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas	Practicar la comunicación receptiva:	Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión
Practicar la comunicación expresiva:	Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal	Compartir emociones:	Requiere sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación
Comportamiento prosocial y cooperación:	Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado	Asertividad:	Se refiere a mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad.
Prevención y solución de conflictos:	Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva	Capacidad para gestionar situaciones emocionales:	Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales
Competencias para la vida y el bienestar:	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida	Fijar objetivos adaptativos:	Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo; otros a largo plazo

Toma de decisiones:	Habilidad para asumir responsabilidad y tomar decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria	Buscar ayuda y recursos:	Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados
Bienestar emocional:	Es la capacidad para gozar de forma consciente	Fluir:	Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social

En resumen, todos los modelos de competencias emocionales dirigen su mirada a ayudar al ser humano a contar con habilidades para tomar comportamientos que muestren su destreza para responder con habilidad a los retos diarios de la vida en cualquier aspecto, ya sea en el ámbito profesional, privado o social. La habilidad para trazar objetivos motivantes y realistas requiere agilidad emocional al igual que tomar decisiones integrales y coherentes con la vida que se desea llevar. Las capacidades emocionales también contribuyen a identificar y reconocer que en ocasiones se requiere de la ayuda de otros, así como de recursos que permitan realizar un plan determinado. Adicionalmente, cada ser humano debe implicarse en una vida cívica activa y comprometida para apoyar el desarrollo del entorno. A pesar de que ha existido debate en relación con modelos de competencias emocionales si existe consenso en que son indispensables para el desarrollo del ser humano.

2.1.2 Regulación Emocional. Concepto y Procesos

En este capítulo se explora concepto, objetivos, proceso, teorías, estrategias de la regulación emocional. Las propuestas de investigadores como Mayer y Salovey (1997),

(Lopes et. al., 2011), (Frijda, 1986) y primordialmente el modelo de auto regulación de Gross (2007) quien es considerado como uno de los investigadores de mayor impacto en relación con la regulación emocional puesto que plantea clasificaciones que han recibido gran acogida en la comunidad científica en el tema. Adicionalmente, se exploran modelos que giran alrededor de la IE capacidad que se focaliza en como cada individuo influye en su regulación emocional a través del desarrollo de capacidades emocionales y se contrasta con la investigación tradicional que se refiere a la evolución de procedimientos elementales, tácitos para regular las emociones (Peña-Sarrionandia, Mikolajczak y Gross, 2015).

Como preámbulo es importante mencionar que existe una gran diversidad de teorías y modelos que tratan de explicar la regulación emocional, lo cual podría dar la impresión de que es un área emergente y confusa, pero de acuerdo con Tamir (2011), más bien está gestándose. Además, se han utilizado diversos vocablos tales como autorregulación (e.g., Morris y Reilly, 1987; Higgins, Grant y Shah, 1999; Bonano, 2001), afrontamiento (e.g., Carver, Scheier y Weintrub, 1989; Lazarus, 1991, 1993; Stanton, Kirk, Cameron y Danoff-Burg, 2000; Skinner et al., 2003), regulación del estado de ánimo (e.g., Thayer, 2000; Erber y Erber, 2000; Forgas, 2000) o regulación afectiva (e.g., Augustine y Hemenover, 2009). Es relevante distinguir la regulación emocional del autocontrol que es otro término usado, puesto que regular las emociones es un proceso general; el control es más concreto puesto que el individuo se responsabiliza de su respuesta a la situación (VanDellen, Hoyle y Miller, 2012).

Concepto

La regulación emocional es clave para el desarrollo y evolución de la consciencia emocional en el ser humano. A lo largo de los años la regulación emocional ha sido considerada como una de las capacidades de mayor complejidad debido a las sub-competencias que la sostienen que hacen posible una respuesta psicológica ya sea

positiva o negativa (e.g., Ivcevic y Brackett, 2014; Sánchez-Alvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016; Extremera y Rey, 2015; Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2015), adicionalmente, ligada con señales mínimas de diferimiento o retraso (Exkert et al., 2016).

Un concepto referencial que se ha mantenido a lo largo de los años es que el emitió Frijda (1986) al indicar que los seres humanos manejan las emociones por procesos no obligatoriamente intencionales y que se puede dar en alguna fase del transcurso emocional como estrategia emocional implícita.

Para este estudio se parte de una definición comúnmente aceptada que considera que la regulación emocional es un ensayo que se hace para “influenciar las emociones que se tienen, en el momento que se las tiene, y como se expresan” (Gross y John, 2003).

Objetivos y Procesos de Regulación Emocional

Se ha considerado, pero no se ha demostrado que la regulación emocional podría tratarse de manejar cambios emocionales tanto positivos como negativos (Parrott, 1993). Autores experimentados con una perspectiva práctica pero empírica sobre el tema como Thompson (2011) o Izard et al., (2011) han considerado que los seres humanos, además, buscan regularse por motivos mayores como sobreponerse a una situación complicada ya sea personal o social.

Uno de los objetivos esenciales de las emociones es la adaptación y para que el individuo logre acoplarse es necesario que tenga la habilidad de reconocer lo que siente y lo logre regular para crear cambios que le sirven. El desafío es ir a través del proceso emocional y saber comprender por qué, cuándo y cómo se generan y se regulan las emociones (Gross y Feldman-Barret, 2011).

Uno de los investigadores de mayor autoridad y aceptación en el mundo científico en el tema de la regulación emocional es Gross (2007) quien reúne los procesos de regulación emocional de acuerdo con la circunstancia en que ocurren. Es decir, se enfoca en estudiar los procesos que los humanos aplican para influenciar las emociones; entender cuándo las experimentan y cómo las expresan. Por lo tanto, la regulación emocional según Gross (1998) es el resultado de esos procesos que pueden ser automáticos o controlados es decir intencionales.

Gross (1998), puntualiza que la regulación emocional se encarga de reducir las experiencias de las emociones negativas a través del control mental y de comportamiento y aclara que se han ampliado a procesos inconscientes que realizan la misma función (Mayer y Salovey, 1995; Parrott, 1993); además, explora la perspectiva del psicoanálisis y el manejo del stress en relación con regular emociones.

En la era de Freud y como uno de los pioneros del estudio utilizó, por ejemplo, el término ansiedad para referirse a todo tipo de emoción perturbadora y se mantuvo en el rol central de la teoría del psicoanálisis. Freud estipuló dos tipos de procesos de regulación de la ansiedad (S. Freud, 1926;1959). El primero se refiere a la ansiedad que la persona siente en base a diferentes situaciones que crean emociones intensas que surgen al sentirse incapaz de manejarlas. Desde este punto de vista la regulación emocional consiste en evitar situaciones similares en el futuro, incluso llegando al punto de una contracción excesiva de comportamiento. Al hablar de una ansiedad relacionada a la sobreestimulación la regulación emocional consiste en tratar de disminuir los estímulos que el individuo percibe como incitación en un futuro (Paulhus, Fridhandler, y Hayes, 1997).

Es importante notar que al hablar de emociones se habla de procesos que siguen ciertas reglas o parámetros en relación con cómo responder en diferentes situaciones (Tooby

y Cosmides, 1990). Gross menciona elementos a considerar al hablar de la regulación emocional y el psicoanálisis:

- a) Los seres humanos tienen la capacidad de ampliar, reducir, o sostener tanto emociones negativas como positivas;
- b) No hay una definición con respecto a asegurar que los circuitos neurales emocionales se superponen o solapan plenamente lo cual sugiere que los circuitos se comportan de igual manera, y que al manejar emociones de diferente índole hay diferencias importantes en el proceso regulatorio;
- c) Es vital diferenciar la auto regulación emocional y la regulación emocional de otras personas puesto que la motivación, objetivos y procesos son muy diferentes;
- d) Es importante diferenciar entre los procesos conscientes e inconscientes que intervienen en el proceso de regulación emocional;
- e) El proceso se desarrolla continuamente desde lo consciente, intencional y dirigido a lo inconsciente, sin esfuerzo, y automático;
- f) Al partir de que la regulación emocional no es ni buena ni mala se contrasta con lo contemplado en las teorías del estrés y afrontamiento al pre-definir “defensas” como una mala adaptación y afrontamiento como adecuación.

Al hablar de procesos emocionales se debe considerar que la regulación emocional abarca cambios en su dinámica tanto en magnitud, experiencia, duración como en el campo de la fisiología. Se puede decir entonces que la regulación emocional involucra: afrontar lo que se está viviendo, regular el estado de ánimo, usar defensas psicológicas. De esta manera los puntos preliminares más importantes que según Gross (1998) sirven para regular emociones:

- a) Afrontamiento, en el cual interviene la inteligencia cognitiva que refleja comportamientos que se adaptan a la situación como aumentar, reducir o tolerar intercambios en situaciones conflictivas;
- b) Regular/reparar el estado de ánimo;

- c) Mecanismos de defensa;
- d) Regulación del afecto.

Gross (1998) aclara que, aunque por definición la técnica del afrontamiento tiene mucha similitud con conceptos contemporáneos de regulación de la emoción, en realidad son diferentes ya que el afrontamiento se refiere a acciones no emocionales para alcanzar objetivos no emocionales (Scheier, Weintraub, y Carver, 1986) al igual que acciones para regular las emociones. Por otro lado, se ha diferenciado el afrontamiento de la regulación del estado de ánimo y de la defensa y la regulación del afecto.

Adicionalmente, es vital considerar que los procesos que rigen la regulación emocional van evolucionando puesto que las soluciones que les sirvió a nuestros antepasados ya no se adaptan a las exigencias de la actualidad. Es por esta razón que investigadores contemporáneos realizan estudios utilizando métodos descriptivos que revelan la forma en que personas actualmente manejan sus emociones.

Otro enfoque implica categorizar los esfuerzos de auto regulación como experiencia, expresión o fisiología (e.g., Walden y Smith, 1997). Algo importante a considerar desde este criterio es que en general los individuos muchas veces hacen el esfuerzo de modificar varios aspectos de la emoción a la vez. Gross ofrece su perspectiva en relación con los procesos de regulación emocional y se ha basado en cinco puntos:

- 1) Observar la evolución de las emociones como tendencia de respuesta;
- 2) Establecer un concepto de regulación de la emoción para distinguirlo de constructos relacionados;
- 3) Establecer una relación con los temas tradicionales de psicología;
- 4) Proponer un modelo de auto regulación que ayude a clarificar el gran y vasto número de tipos de regulación propuestas;
- 5) Exponer vacíos que él considera existen en el campo de la regulación emocional.

Gross (1998) realiza una distinción entre los objetivos para regular emociones y los procesos para lograrlo. En base a esto crear un modelo que se refiere a un intercambio entre la situación y lo que la persona está experimentando a nivel emocional internamente, lo cual atrae el interés del individuo y esto involucra respuestas de diferente índole como fisiológica, mental o conductual. Sin embargo, los subsistemas neurales interconectados vigilan permanentemente las interacciones entre los centros límbicos que producen la emoción que ayudan a la auto regulación emocional (Arnold, 1960; Buck, 1985; Ekman, 1972; Frijda, 1986; Izard, 1977; Lazarus, 1991; Plutchik, 1980; Scherer, 1984; Tomkins, 1962).

Este modelo al que se le llama, modelo modal de regulación emocional de Gross identifica 5 procesos para regular la emoción (Gross y Thompson, 2007). Los procesos cognitivos y de conducta que se explican a continuación muestran como el individuo pudiera aportar al proceso de regulación de emociones cuando las tiene y en la forma en la cual lo expresa.

- a) Selección de la situación: el individuo debe considerar que al seleccionar que situación evitar o asumir se debe tomar en cuenta que muchas veces existen varios estratos que tienen un significado emocional que podría incluir ganar algo en el corto plazo, pero implican consecuencias a largo plazo;
- b) Modificación de la situación: al tratar de modificar la situación para regular la emoción se puede crear una nueva situación para la cual el individuo no esté listo; por lo tanto, se deben tener en cuenta consecuencias que puedan alterar por completo las interacciones (Keltner y Kring, 1998);
- c) Despliegue de atención – envuelve 3 procesos: distracción, concentración, rumia, reflexión o meditación. Al distraerse el individuo enfoca su atención en los aspectos no emocionales de la situación, alejándose de la situación por completo (Nix, Watson, Pyszczynski, y Greenberg, 1995). También aplica el mismo proceso al distanciarse de un objetivo que no se materializa a otros más alcanzables. (McIntosh,

1996). Al aplicar este proceso de auto regulación de la concentración, el individuo elige una tarea que envuelva toda su capacidad cognitiva (Erber y Tesser, 1992) que al sostenerla se puede convertir en una experiencia transcendental llamada flujo. Al reflexionar o meditar en las emociones negativas el individuo debe estar consciente que lo puede llevar a un nivel más profundo de depresión (Just y Alloy, 1997; Nolen-Hoeksema, 1993);

- d) Cambio cognitivo: el recuadre cognitivo podría considerarse un proceso de cambio cognitivo potente que ayuda al individuo a replantear una situación desalentadora en relación con algún otro aspecto o experiencia que ha tenido mejores resultados. (Carver et al., 1996);
- e) Modulación de respuesta: generalmente ocurre una vez que el proceso de la emoción se encuentra en su fase final y se refieren a influenciar directamente la fisiología, experiencia o comportamiento relacionado a las emociones disruptivas. Se ha visto que algunas drogas como anti ansiolíticos o bloqueadores beta se pueden usar para ayudar a auto regular la parte fisiológica. El ejercicio (Thayer et al., 1994) y relajación (Suinn y Richardson, 1971; Wolpe, 1958) también pueden ayudar a reducir el impacto negativo de las emociones. Al inhibir un comportamiento que exprese la incomodidad de las emociones que se están experimentando puede llevar a omitir ciertas emociones a la vez que incrementa la respuesta del sistema nervioso simpático (Gross y Levenson, 1997).

2.1.3 Modelo de Regulación Emocional

Figura 1. Modelo Modal del Proceso de Regulación Emocional, Gross y Thompson

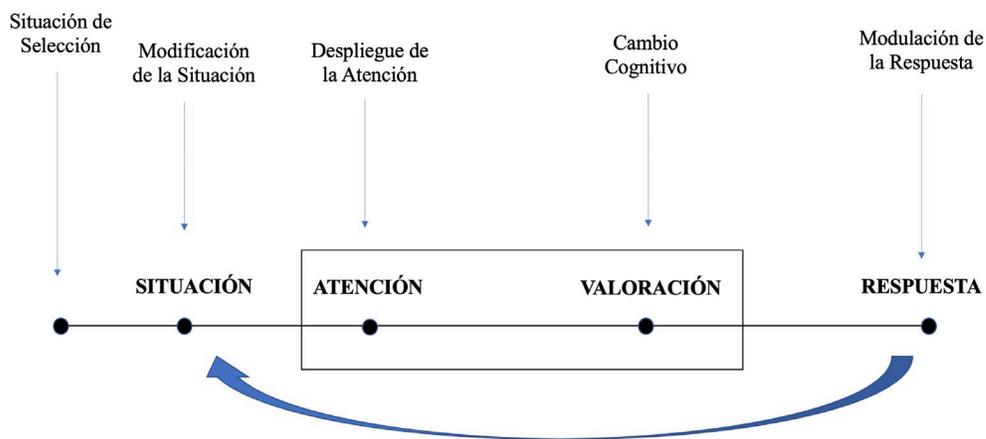


Figura 1. Modelo Modal del Proceso de Regulación Emocional según Gross y Thompson (2007) desde una perspectiva de la evaluación de la emoción y regulación de las emociones. Basado en Gross y Barret (2011).

El proceso emocional considera una “escala de dificultades en la regulación emocional:

- a) conocimiento, comprensión y aceptación de las emociones;
- b) aptitud para crear la conducta que permita alcanzar el objetivo y a la vez inhibir impulsos, sobre todo cuando se trata de emociones negativas;
- c) adaptar métodos o tácticas que resulten más apropiadas de acuerdo con la situación y con el propósito de adaptar la magnitud y el tiempo que toman las respuestas emocionales para no eliminar las emociones totalmente;
- d) tener la tolerancia para experimentar las emociones negativas como parte de las actividades importantes de la vida. Un déficit en cualquiera de estas áreas sería considerado indicativo de las dificultades en la regulación emocional (Gratz y Roemer, 2004).

Después de haber expuesto un proceso evolutivo en el campo de la regulación emocional, Gross (2007) ofrece una perspectiva sobre como alcanzar el bienestar a través de la regulación emocional que envuelve:

- a) regular los aspectos que anteceden a la emoción de tal manera que nos involucremos con aquellos que ofrecen un valor duradero;
- b) observar y reconocer las sutilezas que se manifiestan en los cambios emocionales;
- c) establecer una práctica que permita responder a las emociones en diferentes formas tomando en cuenta sus consecuencias a largo plazo. Tomando todo su análisis, Gross decide que invertir tiempo, esfuerzo en continuar investigando la regulación emocional tiene sentido al desarrollar modelos y procesos teóricos que brinden conocimiento para optimizar el funcionamiento humano.

Finalmente, la investigación sobre la regulación emocional ha determinado que no hay una categorización general sobre las estrategias de regulación puesto que se consideran parte del proceso de regulación emocional. Como se ha indicado antes, se considera importante que el individuo sepa distinguir qué emociones está experimentando y que además sepa que se pueden aplicar estrategias para regularlas y practicarlas (e.g. Fontaine, 2016). Quizás fue Rippere (1977); es importante intentar crear una lista de estrategias de regulación emocional tanto al observar el comportamiento como el proceso cognitivo relacionado a disminuir emociones negativas. No obstante, fueron Morris y Reilly (1987) quienes agruparon cuatro métodos:

- a) las que se enfocan en comportamientos o conductas;
- b) las que crean modificaciones en las relaciones con otros;
- c) las que re-evalúan el significado del conflicto;
- d) las que promueven cambios de temperamento.

Posteriormente, Thayer, Newman y McClain (1994) estudiaron una serie de estrategias de regulación emocional de acuerdo con el género y el motivo del comportamiento que se relacionan con tres aspectos: estados de ánimos negativos, incrementar el nivel de energía y disminuir la presión. Años más tarde, Parkinson y Totterdell (1999) contribuyen al estudio de 162 estrategias de auto regulación emocional separando estrategias que llevan a afrontar o evitar y aquellas que llevan a tomar una acción o a

evaluar la situación de forma mental. A partir de este estudio, Augustine y Hemenover (2009) concluyen que hay diez clases de regulación afectivas. De estas las más productivas son las que usan la inteligencia cognitiva para producir cambios en la vida del individuo.

En grandes rasgos, al tratar de categorizar las estrategias de regulación emocional, se toman en cuenta las acciones que el individuo elige de forma consciente con el propósito específico de modificar emociones negativas (e.g., Diefendorff, Richard y Yang, 2008) y/o conservar las que considera positivas (e.g., Larsen y Primzic, 2004, Livingstone y Srivastava, 2012). Adicionalmente se puede relacionar con 3 causales: poder discernir las emociones y la situación lo cual determinará si se requiere regular; determinar el propósito de la regulación lo cual se relaciona a moderar la intensidad de la emoción; e identificar el método para regular que está ligado al propósito identificado (Gross y Jazaieri, 2014). El individuo deberá evaluar el impacto logrado y determinará si sus estrategias son efectivas o no y para ello deberá contemplar varios elementos como, por ejemplo, cómo expresa las emociones, qué tipo de pensamientos pudo reconocer, logró reestablecer su función cognitiva, hubo aceptación o no.

También se ha considerado que es importante diferenciar la regulación emocional en referencia a la IE capacidad de la personalidad como la IE rasgo (Fontaine, 2016; Hughes y Evans, 2018) que podrían afectar las estrategias de regulación emocional que se practiquen y que contribuyan a una regulación emocional adaptativa.

Parte segunda

Metodología de la Investigación

3. Objetivos e Hipótesis

A continuación, se explica el tipo de investigación que se llevó a cabo a efecto de realizar esta tesis. La recolección, medición y análisis de datos indicados en diseño científico, muestra, instrumentos y procedimiento aplica a los estudios realizados:

- 1) Estudio de nivel de consciencia emocional, mediante el vocabulario emocional en estudiantes de primaria y secundaria en institutos de educación en España,
- 2) Estudio de niveles de inteligencia emocional y competencias emocionales en estudiantes universitarios de la Universidad San Francisco de Quito en Ecuador y adultos trabajadores de empresas en diferentes países de Latinoamérica.

4. Diseño Científico

El diseño de esta investigación se planteó como una estrategia desarrollada para aplicar el método cuantitativo, de diseño no experimental o ex post facto, por lo tanto, no se pretendió manipular variables ni asignar sujetos de manera aleatoria. Este diseño fue apropiado para centrar la investigación en el análisis del nivel de una o diversas variables en un momento dado. De esta manera se trabajó con una muestra relativamente homogénea a nivel de inteligencia cognitiva, pero con probables diferencias a nivel emocional.

La investigación se desarrolló como un estudio transversal de carácter cuantitativo con dos muestras; por un lado, estudiantes de nivel primaria, secundaria, universitarios y por otros adultos profesionales.

Análisis del vocabulario emocional en una muestra de alumnos de educación primaria y secundaria

Muestra

La muestra de este estudio estuvo compuesta de estudiantes de nivel primario y secundario en instituciones educativas en Lleida y su edad fluctuó entre los 6 y 16 años. En el nivel de primaria participaron 551 estudiantes de 4 centros de la región de Lleida; mientras que en el nivel secundario participaron 442 estudiantes también de la región de Lleida. Todos los alumnos de ambos géneros participantes en el estudio pertenecían a centros en los que no se había trabajado previamente contenido de educación emocional. Por este motivo, se entendió que no habían recibido formación específica la cual pudiera generar algún tipo de sesgo en los resultados. Este estudio se centró en conocer las diferencias en la expresión escrita del vocabulario emocional breve según la edad y el género. La muestra de estudiantes se muestra en la tabla 12.

Método

El enfoque de este estudio fue identificar las diferencias que se manifiestan en expresión escrita en los géneros en diferentes edades en estudiantes de nivel secundario y primario. El vocabulario emocional de acuerdo con las diferentes edades revela el nivel emocional.

Instrumento

La muestra de estudiantes tanto en nivel primario como secundario recibieron instrucciones para participar en el estudio. Se utilizó un instrumento preparado exclusivamente para este estudio y el objetivo fue que escribieran todas las emociones que recordaban durante un intervalo de tiempo de 3 minutos, tal y como se muestra en las instrucciones a continuación (Bisquerra y Filella, 2018):

Ahora compartiremos una hoja de papel y no tienes que hacer nada hasta que digamos "AHORA". Por ahora, solo tienes que escuchar atentamente las instrucciones. Primero, rellena los datos personales que aparecen en la pizarra (nombre, edad, curso, lengua materna, nombre del centro y código postal). Cuando digo "AHORA", tienes que empezar a escribir todas las palabras que sabes que son emociones. Escribe tantos como puedas durante tres minutos. Una vez que pasen los tres minutos, diré "BASTA" y luego, dejarás de escribir y nos darás el papel. ¿Alguien tiene alguna pregunta? Muchas gracias.

Tabla 12. Muestra Estudiantes de Niveles de Primaria y Secundaria

	Edad	Género masculino	Género femenino	Total
Primaria	6	25	20	45
	7	38	29	67
	8	44	49	93
	9	51	42	93
	10	56	41	97
	11	37	42	79
	12	35	42	77
Total		286	265	551
Secundaria	12	35	42	77
	13	41	42	83
	14	51	37	88
	15	47	51	98
	16	45	51	96
Total		219	223	442

Estudio de Competencias Emocionales en Estudiantes Universitarios y Trabajadores

Muestra

La investigación de competencias emocionales tanto en un grupo de profesionales trabajadores de diferentes países de América Latina (Ecuador, Panamá, Chile y Bolivia) y un grupo de estudiantes de pregrado de la Universidad San Francisco de Quito-Ecuador que cursaban sus dos últimos años de carrera, componen la muestra de este estudio. La muestra final de los dos grupos fue de 480 personas de los cuales el número final de estudiantes universitarios fue de 378, de los cuales 171 eran hombres (45,2% del total), siendo los 207 sujetos restantes mujeres (54,8%). La edad promedio de los estudiantes fue de 21,96 años, con una desviación estándar de 3,41.

Los estudiantes que respondieron la encuesta pertenecían a diferentes facultades dentro de la Universidad San Francisco de Quito en Ecuador: Facultad de Administración y Economía de Empresas (22,5%), Facultad de Ciencias e Ingeniería (18,3%), Facultad de Jurisprudencia (16,4%), Facultad de Arquitectura y Diseño (9,5%), Facultad de Ciencias Biológicas y del Medio Ambiente (8,5%), Facultad de Música (7,7%), Facultad de Ciencias de la Salud (5%), Facultad de Hostelería y Artes Culinarias (4,5%), Facultad de Comunicación (2%), y Facultad de Ciencias Sociales (0,3%). Hubo un 5,3% de los estudiantes que no especificaron su escuela.

La muestra final de adultos trabajadores incluyó a 102 profesionales: 48 hombres (47,1%) y 54 mujeres (52,9%). La edad media de la población fue de 40,3 años, con una desviación estándar de 9,48 puntos. La tasa de respuesta en el grupo de empleados fue del 35,66%. Para controlar las diferencias entre los primeros y los últimos en responder, el correo electrónico de invitación indicaba un plazo de dos semanas para responder. La muestra se detalla en las tablas 13 y 14.

Tabla 13. Muestra Total (N=480)

	Muestra
Muestra Total:	480
Estudiantes	378
Trabajadores	102
Edad Media Muestra	31.13
Desviación Típica	6.45

Tabla 14. Muestra de Estudiantes (N=378) de acuerdo con el Género

Estudiantes Universitarios	
Género femenino	Género masculino
(N=207)	(N=171)
54.80%	45.20%

Procedimiento

Los estudiantes universitarios y adultos trabajadores que participaron respondieron de manera auto informada e individual un cuestionario que se rellenó de forma telemática. Los cuestionarios anteriormente indicados se incorporaron en Google docs creando una liga para que los participantes accedieran al mismo.

La selección de los estudiantes universitarios participantes se inició con un proceso de comunicación entre los investigadores y el decano de cada facultad. Esto requirió intercambiar correos electrónicos y conversaciones telefónicas para determinar el interés voluntario de los participantes. Cuando cada decano confirmó su interés, se comunicaron con sus estudiantes por correo electrónico. La invitación a participar en el estudio indicó los objetivos del estudio y que su participación era voluntaria. Para controlar las diferencias entre los primeros y los últimos en responder, la invitación por correo electrónico indicaba un plazo de dos semanas para responder.

Una vez que los estudiantes ingresaron a los cuestionarios y contestaron las preguntas, los resultados se recibieron en una base de datos de excel, almacenado en la Universitat de Lleida. Después de 15 días de haber solicitado la participación de los estudiantes, se tabularon los resultados y se inició el proceso de análisis de estos. La tasa de respuesta en el grupo de estudiantes fue del 22%.

El mismo procedimiento se aplicó a las empresas, pero a través del departamento de Recursos Humanos y/o jefes directos. Los investigadores intercambiaron correos electrónicos y conversaciones telefónicas para determinar el interés voluntario de la empresa en ser parte del estudio. Una vez que cada empresa confirmó su interés, las empresas seleccionaron a una persona dentro de cada departamento de la organización que decidió participar para que actuara como enlace. Luego, el enlace se encargó de difundir la invitación a sus colaboradores para participar en el estudio de forma voluntaria. La invitación explicaba los objetivos del estudio.

El muestreo para este estudio no se centró en una industria, sector o país específico; por lo tanto, fue posible una muestra diversa. La participación de personas de diferentes culturas presentó un potencial sesgo cultural, que fue considerado en el análisis. Este estudio no está sesgado hacia un grupo específico de personas y utilizó las escalas de medida TEIQue-SF corto y MARS en español, que es el idioma común de los participantes. La muestra de adultos trabajadores de cada empresa es el resultado de quienes decidieron voluntariamente llenar el cuestionario compartido por su jefe de área.

Debido a la falta de investigación sobre el manejo de emociones y el efecto de la inteligencia emocional tanto en el ámbito laboral como académico este estudio incluyó como muestras a adultos trabajadores y estudiantes universitarios. La investigación contemporánea llama la atención sobre la importancia de la IE en el lugar de trabajo y en el rendimiento académico en términos de liderazgo, negociación, trabajo emocional,

resolución de conflictos y manejo de estrés (Ashkanasy y Daus, 2002; Fulmer y Barry, 2004; Humphrey, 2002, 2006; Jordan y Troth, 2002; Humphrey et.al., 2008). Este estudio contrasta los niveles de IE y la capacidad de autorregulación entre adultos que trabajan y estudiantes universitarios, así como las diferencias entre hombres y mujeres en varias facetas de la IE.

La medición de datos de ambas muestras contribuye a la investigación de la IE en el ámbito laboral y académico. En base a los resultados obtenidos se propone un programa de formación de inteligencia emocional tanto para estudiantes universitarios de últimos años de facultad como para colaboradores de empresas en general.

Instrumentos

El objetivo fue evaluar los niveles de IE rasgo y competencias emocionales en una muestra de adultos trabajadores y estudiantes universitarios de pregrado según género. El estudio utilizó dos instrumentos: el cuestionario de IE Rasgo – TEIQue-SF (Petrides y Furnham, 2001; Petrides y Furnham, 2003) en la versión reducida elaborada por Pérez (2005) en español, y la Medida de Estilos de Regulación Afectiva - MARS (Páez et al., 2014). Estos instrumentos miden la capacidad de autoconciencia de las personas (TEIQue-SF) y las estrategias de autorregulación (MARS), las cuales están alineadas con los objetivos e hipótesis del estudio.

El TEIQue-SF (cuestionario de IE rasgo) mide la IE como un rasgo de personalidad posicionado en los niveles inferiores de las jerarquías de personalidad (Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007) y es aplicable en todos los ámbitos de la vida en los que las emociones son pertinentes: en este estudio, niveles de autoconciencia y autorregulación en las dos muestras utilizadas, tanto estudiantes universitarios como adultos trabajadores. El TEIQue tiene dos versiones: la versión extendida, que consta de 153

ítems, 15 facetas y cuatro factores, y la versión corta, que es un inventario de autoinforme que evalúa la IE rasgo global.

La versión corta consta de 30 ítems y evalúa cuatro factores: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad más dos facetas independientes: automotivación y adaptabilidad. La puntuación global ofrece una instantánea del funcionamiento emocional general (Petrides y Furnham, 2001); es un índice que mide la capacidad percibida de un individuo para comprender, procesar y utilizar información relacionada con las emociones.

La Medida de Estilos de Regulación Afectiva (MARS), que se basa en un enfoque competencial de las habilidades emocionales, se utilizó para probar ítems de ira y tristeza. Esta medida de autoinforme cuenta con 32 ítems que recoge diferentes estrategias regulatorias; algunos cognitivos, otros conductuales, dirigidos a cambiar ya sea la situación o la emoción. El ser humano trata continuamente de influir en su estado emocional, buscando cambiar lo que se percibe como desfavorable y potenciar lo que se percibe como positivo (Larsen y Prizmic, 2004). Este estudio examinó las estrategias de autorregulación en ambas muestras, así como su nivel de autoconciencia; por ello se utilizaron tanto la escala TEIQue como MARS.

Los participantes (empleados y estudiantes) contestaron el cuestionario MARS utilizando una escala tipo Likert donde 1=máximo desacuerdo y 7=máximo acuerdo. Hubo 56 ítems que evaluaron la regulación emocional a través de diferentes estrategias y componentes. En cuanto a la confiabilidad, el índice alfa de Cronbach fue de 0,90, lo que indica una excelente consistencia interna. La consistencia interna de MARS fue $\alpha = .88$, la cual puede considerarse satisfactoria. También respondieron a las cuatro facetas evaluables del TEIQue-SF (bienestar, autocontrol, emotividad y sociabilidad). Según la teoría de la inteligencia emocional rasgo, este conocimiento es central y esencial porque influye en cómo un individuo se relaciona con la vida, lo que genera

la realidad del individuo; a medida que la persona cambia su punto de vista, su realidad cambia.

El factor bienestar indica la superposición de tres facetas: felicidad, optimismo y autoestima. El autocontrol refleja la superposición de la regulación de las emociones, el control de los impulsos y el manejo del estrés. El factor de emocionalidad comprende la expresión de emociones, la percepción de emociones, la empatía y las relaciones; finalmente, el factor de sociabilidad muestra asertividad, manejo de emociones y conciencia social.

Análisis de datos

El estudio utilizó análisis de varianza unidireccional (ANOVA). Rudolf N. Cardinal y Michael R. F. Aitken (2006) explican que el análisis de varianza “es una técnica desarrollada originalmente por Fisher (1925). Tiene aplicaciones generalizadas, su propósito es predecir una sola variable dependiente sobre la base de una o más variables predictores y establecer si esos predictores son buenos predictores.” (Cardinal y Michael, 2006). El ANOVA se utilizó en esta investigación para determinar las diferencias entre las puntuaciones de hombres y mujeres para cada una de las muestras. Las variables estudiadas se refieren a las competencias emocional y el rasgo IE con subdivisión en escalas de bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad, automotivación y adaptabilidad. “El objetivo del ANOVA es comparar dos o más muestrales para determinar si las diferencias son significativas o se debieron al azar. Se trata de una prueba no paramétrica.” (Aimar, M. 2011).

Parte tercera

Artículos Publicados y Enviados para Publicación

La tesis doctoral que se presenta llevó a cabo una investigación que comprendió cuatro estudios:

1. Ros-Morente, Coronel, M., A., Ricart, M., Llussà A. (2022). Analysis of the emotional vocabulary in a group of secondary education students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(56), 93-118.
<https://doi.org/10.25115/ejrep>
2. Ros-Morente, A., Coronel, M., Filella, G. (2022). Study of emotional skills in a sample of students and workers. *Intangible Capital*, 18(3), 430-441.
<https://doi.org/10.3926/ic.1626>
3. Ricart, M., Coronel, M., Solé-Llussà, A., Ros-Morente, A., Bisquerra. R. (2020). Vocabulario Emocional de Alumnos de Educación Primaria. *CES Psicología*, 16(2), 163-175.
<https://doi.org/10.21615/cesp.6240>.
4. Coronel, M., Ros-Morente. A., Gallizo, J. L. (2020). Competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 65-70.

Para ejecutar la investigación se realizaron estudios tanto en un grupo de estudiantes de nivel secundaria como en nivel primaria; además, participaron un grupo de adultos profesionales y estudiantes de los dos últimos años de Universidad. Se aspiró a determinar el grado de vocabulario emocional en los estudiantes de primaria y secundaria y se realizó una diferenciación entre el nivel de inteligencia y competencias emocionales tanto en los estudiantes Universitarios como en los adultos profesionales.

Los artículos publicados y enviados para publicación aportan los resultados más relevantes para cada objetivo del estudio:

- a) Evaluar los niveles de inteligencia emocional (IE) y competencias emocionales en una muestra de adultos trabajadores y estudiantes universitarios de pregrado,

- b) Identificar el nivel de conciencia emocional mediante vocabulario emocional en educación primaria y secundaria y finalmente
- c) Proponer un programa de formación para mejorar la IE de estudiantes universitarios y adultos trabajadores.

Analysis of the emotional vocabulary in a group of secondary education students

Agnès Ros-Morente¹

¹Pedagogy and psychology Department, University of Lleida

Mónica Coronel²

²Saint Kolbe University, United States

Maria Ricart³

³ Mathematics Department, University of Lleida, Lleida

Anna Solé-Llussà⁴

⁴ Special didactics Department, University of Lleida

Spain

Unites States

Correspondence: Agnes Ros-Morente. Av. De l'Estudi General, 4, 25001, Lleida España.

Agnes.ros@udl.cat

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Abstract

Introduction. Numerous studies prove the importance of emotional intelligence in promoting emotional regulation, self-knowledge, empathy and the ability to develop strong social relationships. Some of them highlight the fundamental role of emotional vocabulary, being the good development of this a key factor to name, interpret and regulate our emotions correctly.

Method. This study focused on knowing the differences in written expression of short-term emotional vocabulary according to age and gender, in a sample of high school students between 12 and 16 years old, with a total of 442 participants, belonging to the region of Lleida, Spain.

Results. The results showed that there was a significant increase in the number of negative words as age increased, as well as a significant decrease in ambiguous words. Differences were also detected in the expression of emotions according to gender, with girls reporting a greater number of both positive and negative words.

Discussion and Conclusion. In conclusion, this study proves that there are differences in the expression of emotional vocabulary according to the age and gender of students.

Keywords: emotional vocabulary; age; gender; secondary education

Resumen

Introducción. Numerosos estudios demuestran la importancia de la inteligencia emocional para promover la regulación emocional, el autoconocimiento, la empatía y la capacidad de desarrollar relaciones sociales sólidas. Algunas investigaciones destacan el papel fundamental del vocabulario emocional, siendo el buen desarrollo de este un factor clave para nombrar, interpretar y regular las emociones correctamente.

Método. Este estudio se centró en conocer las diferencias en la expresión escrita del vocabulario emocional a corto plazo según la edad y el sexo, en una muestra de estudiantes de Bachillerato de entre 12 y 16 años, con un total de 442 participantes, pertenecientes a la provincia de Lleida.

Resultados. Los resultados mostraron que hubo un aumento significativo en el número de palabras negativas a medida que aumentaba la edad, así como una disminución significativa en las palabras ambiguas. También se detectaron diferencias en la expresión de las emociones según el género, siendo las chicas quienes reportaron un mayor número de palabras tanto positivas como negativas.

Discusión y Conclusión: En conclusión, este estudio demuestra que existen diferencias en la expresión del vocabulario emocional según la edad y el género de los estudiantes.

Palabras clave: vocabulario emocional; edad; género; Educación Secundaria

Introduction

In recent years, the concept of intelligence in its most traditional and cognitive sense has undergone considerable changes (Gardner, 2001). Those changes have included a broadening of the concept meaning, to take into account another of its key components: the emotional intelligence, EI (Goleman, 1985; Leal and Tutorial, 2011). Different studies show that the old conception of intelligence measured as academic performance or level of IQ can be erroneous, since intelligence itself goes far beyond from being a set of purely cognitive abilities (Ribes, 2011).

To fully understand the concept of EI, we must clarify that emotions constitute a triple response: neurophysiological, behavioral, and cognitive (Bisquerra, 2000; Damasio, 2000; Filella, 2014; Gross, 2015; Lang, 1971; Weis and Herbert, 2017). Emotions can traditionally be divided into basic or primary, and secondary or derived emotions (Ekman, 1984; Izard, 1977; Tomkins, 1963;), although latest classifications point a more of a spectrum approach among affects (Lotfian and Busso, 2018). In addition, from a very young age, we are able to discriminate basic emotions, with joy, anger and sadness being the first ones to appear, in children (Lawrence et al., 2015; Widen, 2013).

Taking this into account, EI could be defined as the set of emotional skills that enables the individual to interpret and respond to their emotions and those of others in an adaptive way (Bar-On, 2006; Hogeveen et al., 2016). It is also considered an ability to solve interpersonal problems (Mayer et al. 2016). Some authors consider it a stable personality trait (Mavroveli et al., 2007; Mayer, Salovey, and Caruso, 2000); although different interventions and studies show that EI can be improved and trained. Studies with samples of primary secondary education students have found improvements in emotional performance after the application of intervention programs aimed at improving EI compared to the control group (Filella, Cabello, Pérez-Escoda y Ros-Morente, 2016; Ogunyemi, 2008; Rodríguez-Ledo, Orejudo, Celma y Cardoso, 2018;

Schoeps et al., 2018). Similar results have also been found in samples of university students, both after the application of an intervention program (Nelis et al., 2011) and after the application of gamification programs in order to improve EI (Cejudo and Latorre, 2015).

There are studies which have considered the relationship and correlates of EI and vocabulary, especially taking into consideration its measurement (e.g. Asadollahfam, Salimi, and Pashazadeh, 2012; MacCann, and Roberts, 2008). However, considering the fact that emotional competences can be trained throughout the development, a good way to have a positive impact on it could be through vocabulary development, focusing especially on emotional vocabulary.

Emotional vocabulary

Communication, according to Bisquerra and Filella (2018), is a basic adaptation tool in the cognitive, social and emotional fields. This involves putting in and using concepts expressed through words. The set of these words, which belong to a specific language, corresponds to the definition of vocabulary (Bisquerra et al., 2018; Larraín, Strasser and Lissi, 2012).

Having a rich vocabulary helps us to define and label correctly the world around us. It also enables us to expand our knowledge of it by increasing emotional awareness and helps us to build an adaptive reality (Bisquerra and Filella, 2018). Increasing this vocabulary would also contribute to the development of critical and abstract thinking (Nook et al., 2020).

Within the general vocabulary, it has been found that the emotional vocabulary can be understood as a set of words that allow us to name emotions (Bisquerra and Filella, 2018; Dylman, Blomqvist, Champoux-Larsson, 2020; Lindquist, Gendron, and

Satpute, 2016). Mastering this type of vocabulary increases our ability to label emotions (Lieberman, 2007; Dingle et al., 2016), consequently improving our interpretation of them (Bisquerra, 2000, 2007). In addition, emotional vocabulary implies an improvement in emotional regulation (Dingle et al., 2016; Lieberman, 2007; van den Bedem, 2020), enhances the assertive resolution of personal and interpersonal conflicts (Altaras Dimitrijević et al., 2019; Bisquerra et al., 2018; Cervantes y Gaeta, 2017; Herbert, Ethofer, Fallgatter, Walla and Northoff, 2018; Salavera and Usán, 2017), and the ability to forge solid social relationships (Cruz, Caballero-García and Ruíz Ten- dero, 2013).

Many of the problems that children and adolescents encounter today are related to the lack of emotional vocabulary, that is to say with the concept of emotional illiteracy (Bisquerra and Filella, 2018; Goleman, 1985). In children with developmental language disorder, limitations are observed in the understanding, regulation, and expression of their emotions, contributing to the presence of behavioral problems (Stevenson, 2018; van den Bedem, 2020). These problems are also observed in children with hearing loss, who usually present linguistic difficulties in their early years (Stevenson, 2018; Shojaei, Jafari and Gholami, 2016). Furthermore, the presence of learning problems in childhood correlates with emotional and behavioral problems in adolescence (Stevenson, 2018). In another study carried out with an adolescent population that presented a specific language disorder, this correlated with the presence of emotional and behavioral problems (Wadman et al., 2011; Hancock-Johnson, Staniforth, Pomroy and Breen, 2019). Therefore, it is essential to acquire an elaborated and extensive emotional vocabulary to be able to describe accurately which emotions are being experienced, and then be able to adapt to the environment more efficiently (Chaplin and Aldao, 2013).

Emotional competencies

On the other hand, it is necessary to mention that the EI construct has generated a wide debate due to disagreement among researchers, although all opinions agree on the importance and need for the development of emotional competencies (Bisquerra et al., 2007).

Within emotional competencies, there are multiple classifications. One of the most extended is the one of Salovey and Sluyter (1997), who distinguished five basic dimensions: cooperation, assertiveness, responsibility, empathy and self-control. Goleman, Boyatzis and Mckee (2002) proposed four domains: self-awareness, self-management, social awareness and relationship management.

This study is focused on the model carried out by the GROPE (Psycho-pedagogical orientation research group), which takes into account Salovey's model (1997) and is based on the development of emotional competencies as a primary goal of emotional education (Bisquerra, 2007). The characteristics of this model will be detailed below.

GROPE emotional competencies model

The model of emotional competencies is subject to constant processes of construction, analysis, and revision (Bisquerra, 2000; Bisquerra and Pérez, 2007). The construct of emotional competence is understood by the GROPE as the set of capacities, abilities, and attitudes necessary to understand, express and regulate emotions in an appropriate way (Bisquerra and Pérez- Escoda, 2007).

Emotional competencies stand out for being an important aspect of effective and responsible citizenship, therefore, mastering them implies a better adaptation to the context, and favors a more successful coping. In turn, they also favor problem solving,

learning processes, interpersonal relationships and the achievement of job maintenance (Bisquerra and Pérez- Escoda, 2007).

With the aim of contributing to the development of emotional competences as well as reviewing and updating previous studies, the GROF presents the pentagonal model of emotional competencies (Bisquerra, 2016).

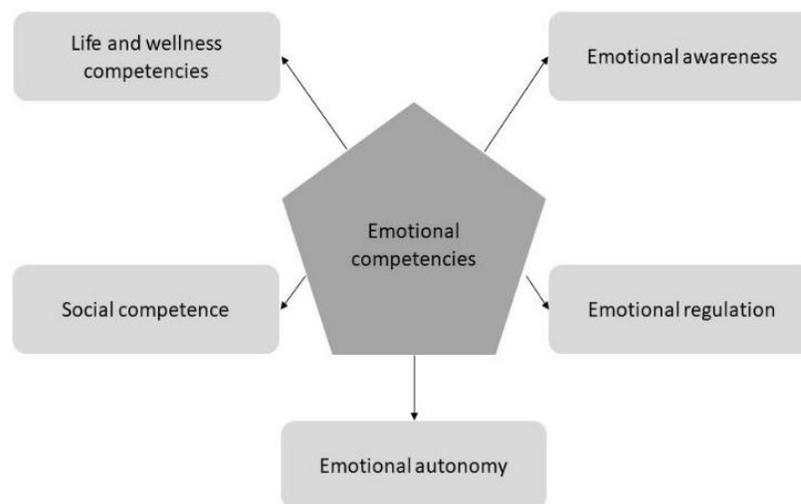


Figure 1. Emotional competencies model. Bisquerra (2008).

In some of these competencies, such as emotional regulation, improvements are observed with age (Sanchis-Sanchis et al., 2020). Many of these improvements are mediated by language. Thanks to this fact, we can name the emotions and processes related to them (Bisquerra and Pérez-Escoda, 2007) and thus facilitate their recognition (Lawrence et al., 2015). This is why developing and acquiring a rich emotional vocabulary is essential to acquire these competences (Bisquerra and Pérez-Escoda, 2007; Chaplin and Aldao, 2013; Joseph and Strain, 2003) and to regulate our emotions

in an assertive way when facing any conflict (Bisquerra et al., 2018; Cervantes and Gaeta, 2017; Herbert, Ethofer, Fallgatter, Walla and Northoff, 2018; Salavera and Usán, 2017), as well as developing empathy (Soldevila, Filella, Ribes and Agulló, 2007).

Interestingly, literature also points out that there are differences among sex and vocabulary. Girls tend to show a wider repertoire than boys in terms of emotions. Larger vocabulary size presented by girls can also be explained thanks to several theories that regard differences that appeared during the maturation period (Sanchis-Sanchís, Grau, Moliner and Morales- Murillo, 2020). In the first place, *biological theories* point out that the cause of these differences relies on the innate genetic differences, or those which develop with age, such as hormonal variances. For this reason, boys were reported to have higher levels of arousal as well as a lower capacity for language and inhibitory control. Social development theories take into account the cultural impact of the behaviors learned according to the stereotypes and gender roles which may be associated with gender differences in emotional vocabulary expression (Dylman et al., 2020). On the other hand, *social constructivist* theories emphasize the importance of the context, this means that the relationships between individuals as well as the context in which they occur are relevant determinants of interactions. Thus, differences in male/female emotional vocabulary depend on the context in which they take place (Turgerman and Weler, 2011).

In this study we focus on exploring emotional vocabulary in adolescents aged 12 to 16 taking sex and age variables into account. Adolescence is a stage of particular vulnerability to develop difficulties associated with the regulation of emotions, which can lead to more severe pathologies such as depression, anxiety or behavioral disorders (Lawrence et al., 2015). We observe a sample of high school students from Lleida, exploring the differences related with age and classifying emotions according to the emotional constellations described in Bisquerra's theory (2000).

Objectives and Hypotheses

Taking into account previous results and findings (e.g. Bazhydai, Ivcevic, Brackett, and Widen, 2019, or Mathews, Koehn, Abtahi, and Kerns, 2016), the main objective is to explore the age and genre differences between emotional vocabulary in adolescents between 12 and 16 years old. It is expected to find a less limited amount of words regarding emotions in older students. It is also hypothesized that there will be differences among different types of emotions depending on age.

Method

The sample consisted of 442 participants from Lleida. Participant's age ranged from 12 to 16 years old, and all the participants were studying in secondary school centers. From all the participants, 77 students were 12 years old (35 boys and 42 girls). The 13-year-olds were a total of 83 participants, 41 of them were boys and 42 were girls. There were 88 boys and girls, 51 boys and 37 girls aged 14. Regarding 15-year-old students, there were 47 boys and 51 girls, with a total of 98 participants. In the case of the 16-year-old participants, 45 of them were boys and 51 were girls.

Instruments

The data collection procedure entailed an instrument developed *ad-hoc* consisting in asking participants to write down all the emotions they remembered during a 3-minute time interval, as shown in the instructions below (Bisquerra and Filella, 2018):

Now we will share a piece of paper and you don't have to do anything until we say "NOW". For now, you only have to listen to the instructions carefully. First, fill in the personal data that are listed on the blackboard (name, age, grade, mother tongue, name of the center and postal code). When I say "NOW", you have to start writing all the words you know that are emotions. Write as many as you can for three minutes. Once

the three minutes are up, I will say “ENOUGH” and then, you will stop writing and give the piece of paper to us. Does any- one has any questions? Thank you very much.

Procedure

Permission from the Department of Education (Generalitat de Catalunya) was requested. It was granted before the study was carried out. Likewise, all families were informed about the content of the study and its purpose. All the students participated voluntarily as well as the centers, which freely decided to participate. Once the sample was complete, an *ad-hoc* instrument was administered to assess the emotional vocabulary of the adolescents.

Data Analysis

The emotions recorded were categorized according to Bisquerra's classification (2016). This classification organizes emotions into groups called emotional galaxies, grouped into constellations of positive, negative, and ambiguous emotions. The constellation of positive emotions is composed of the following emotional galaxies: Joy, Happiness, and Love. The constellation of negative emotions is composed of: Fear, Rage, and Sadness. Lastly, the constellation of ambiguous emotions is composed by the emotion of surprise. In addition, the classification considers social emotions, characterized by social pressure that causes their development and that they are a mixture of positive and negative emotions. Examples of these are shame, guilt, envy, gratitude or admiration.

To study whether there are statistically significant differences in the number of emotions in each galaxy (positive, negative and ambiguous) according to age and gender, a quantitative analysis has been carried out with the IBM SPSS Statistics 26.0 software program, with ANOVA procedure and post hoc contrasts (IBM SPSS Inc. 2016).

Because the sample size is considerably large ($N = 442$), the normality assumption for quantitative variables (Flores, Muñoz and Sanchez, 2019) is assumed. This descriptive-interpretive approach study allows us to see the relationship between the variables to be studied (number of positive emotions, number of negative emotions, number of ambiguous emotions, gender and age), that is, we can understand the level or degree of each variable in the sample, at the same time that it can be compared and contrasted with the other variables (Cresswell, 2014). Specifically, it is intended to study: i) if there are statistically significant differences between the different age groups (12-16) in terms of the number of positive, negative and ambiguous emotions. It is also intended to study: ii) whether there are statistically significant differences between boys and girls regarding the number of positive emotions, negative and ambiguous.

To determine whether there are statistically significant differences in the number of positive, negative or ambiguous emotions according to age, an ANOVA test is performed applying a Bonferroni correction (Li and Yu, 2015) and Games-Howell when homogeneity of variance criteria was not fulfilled (Lee and Lee, 2018). On the other hand, the t-Student test is applied to identify if there are significant differences in the number of emotions of each type (of the two constellations or of the galaxy) according to gender (Hernández, Fernández and Baptista, 2014).

Results

To obtain the data and categorize the emotions recorded, the classification of Bisquerra (2000) has been followed, as we have commented previously. Taking this into account, the differences between the groups were analyzed as follows:

Age

The first proposed purpose is to study if there is a statistically significant relationship between age and the number of positive, negative and ambiguous emotions. For this, a

one- way ANOVA test is applied, which shows that age is an influential factor in the expression of both negative ($F = 7.654, p <.001$) and ambiguous ($F = 6.543, p <.001$) emotions. We observe that as age increases, the expression of negative emotions increases significantly (Table 1 and 2) and the expression of ambiguous emotions decreases significantly (Table 1 and 2). No significant differences were found regarding the relationship between age and positive emotions.

Table 1. Descriptive statistics for emotion type and age.

	N	Mean	Standard deviation	Standard error	95% confidence interval for the mean		
					Lower limit	Upper limit	
NEGATIVE	12	77	4,156	1,92672	0,21957	3,7185	4,5932
	13	83	4,639	2,13323	0,23415	4,1727	5,1044
	14	88	4,852	2,60212	0,27739	4,3009	5,4036
	15	98	5,102	2,34846	0,23723	4,6312	5,5729
	16	96	5,958	2,19529	0,22406	5,5135	6,4031
	Total	442	4,986	2,32989	0,11082	4,7686	5,2042
POSITIVE	12	77	3,403	1,48908	0,1697	3,0646	3,7406
	13	83	3,687	1,73857	0,19083	3,3071	4,0664
	14	88	3,636	1,59151	0,16966	3,2992	3,9736
	15	98	3,867	1,86469	0,18836	3,4935	4,2412
	16	96	3,24	1,65907	0,16933	2,9034	3,5757
	Total	442	3,57	1,68919	0,08035	3,4122	3,728
AMBIGUOUS	12	77	0,416	0,49605	0,05653	0,303	0,5282
	13	83	0,277	0,50154	0,05505	0,1676	0,3866
	14	88	0,171	0,40745	0,04343	0,0841	0,2568
	15	98	0,112	0,31729	0,03205	0,0486	0,1759
	16	96	0,167	0,42715	0,0436	0,0801	0,2532
	Total	442	0,22	0,44086	0,02097	0,1782	0,2607

Table 2. ANOVA results for emotion type and age.

		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
NEGATIVE	Between groups	156,740	4	39,185	7,654	,000
	Within groups	2237,179	437	5,119		
	Total	2393,919	441			
POSITIVE	Between groups	22,822	4	5,706	2,018	,091
	Within groups	1235,504	437	2,827		
	Total	1258,326	441			
AMBI-GUOUS	Between groups	4,843	4	1,211	6,543	,000
	Within groups	80,870	437	,185		
	Total	85,713	441			

Since significant differences are only observed for negative and ambiguous emotions, we want to observe these differences contrasting the groups while it is applied post hoc analysis. To do this, it is observed whether the homogeneity of the variance is maintained for both negative and ambiguous emotions using the Levene statistic. For negatives (Figure 2) this condition is met, so we used Bonferroni to investigate, through multiple comparisons, differences in age within groups. Significant differences are found between the 12 and 16-year-old group ($p < .001$, $CI [0.8259-2.7791]$), of 13 and 16 ($p < .001$, $CI [0.3630-2.2766]$) and of 14 and 16 ($p < .01$, $CI [0.1640-2.0482]$).

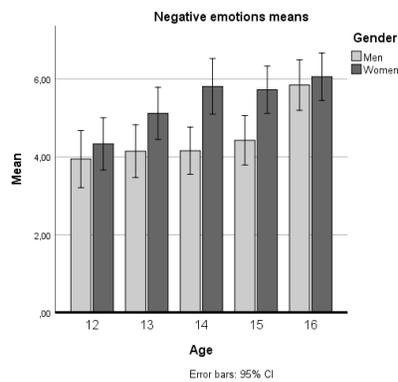


Figure 2. Negative emotions vs gender and age.

For the ambiguous ones (Figure 3), as the homogeneity of the variance was not fulfilled, due to the significance given by the Levene test ($p < .001$), it was decided to

apply the Games-Howell test. Significant differences can be observed between the 12- and 14-year-old group ($p < .01$, CI [0.0482-0.4420]), between 12 and 15 ($p < .001$, CI [0.1234-0.4833]) and 12 and 16 ($p < .01$, CI [0.0518-0.4460]).

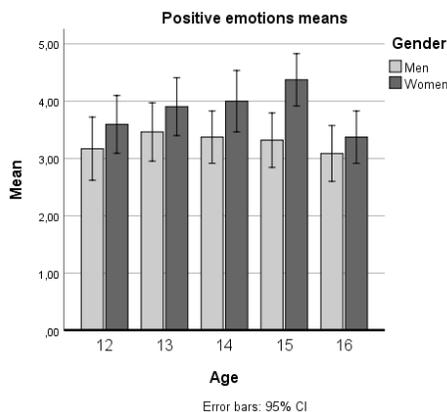


Figure 3. Positive emotions vs gender and age.

Gender

Regarding the second proposed purpose of whether there are statistically significant differences between boys and girls in terms of the number of positive, negative and ambiguous emotions, an independent sample t test was carried out. The results show that there are significant differences between boys and girls in relation to both the number of positive and negative emotions. In relation to negative emotions, we found that the t test reports significant differences with respect to gender, $t(440) = 4.202$, $p < .001$, 95% C.I [1.34197 - 0.48672] (Figure 4). The expression of negative emotions is higher among women $M(5.4395)$, $SD(2.29073)$, as compared to men $M(4.5251)$, $SD(2.28338)$ (Figure 4).

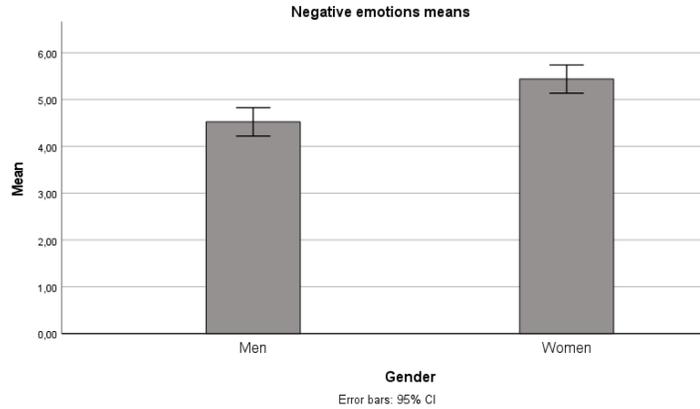


Figure 4. Negative emotions vs gender

Regarding positive emotions, we found that the t test reports significant differences with respect to gender, $t(440) = 3.529, p < .001, 95\% C.I [0.87167 - 0.24805]$ (Figure 5). The expression of positive emotions is higher among women $M(3.8475), SD(1.66416)$, compared to men $M(3.2877), SD(1.67123)$ (Figure 5). For ambiguous emotions, no significant differences were found with respect to gender $p > .05$.

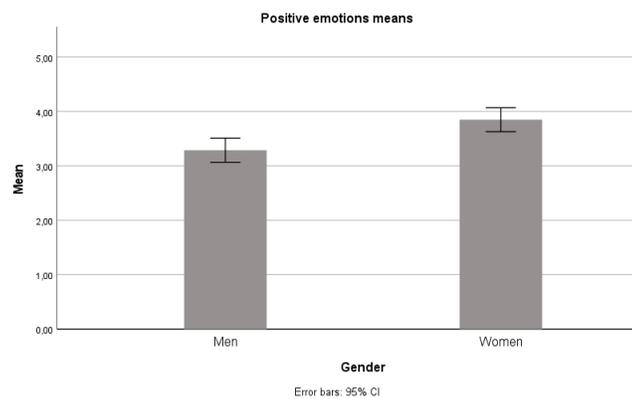


Figure 5. Positive emotions vs gender.

Discussion and conclusion

The objective of this study was to explore the differences between emotional vocabulary in adolescents between 12 and 16 years old, specifically, the report of such

vocabulary in a short period of time. Results showed that there are differences among genders and age. Different hypothesis could explain these differences.

Age

In terms of the age of the participants, the obtained results showed that the written expression of positive emotions showed a positive tendency as age increased, although this increase was not significant. As for the written expression of negative emotions, we found a significant increase. These findings coincide with other studies, which comment that as age advances, there is a decrease or a stabilization in the regular experience of positive emotions and an increase in the regular experience of negative emotions (Larson, Moneta, Richards, and Wilson, 2002). Also, some evidence points out at the fact that the older a person gets, the more positive emotions can experiment, given a positive change in their approach to life (Mikels, Reed, Hardy, & Löckenhoff, 2014). Differently, earlier periods, such adolescence, can constitute a critical period in terms of emotions, increasing the risk for the development of mental disorders (e.g., Lewinsohn, Klein, and Seeley, 2000; Lovibond and Lovibond, 1995).

Other studies point out that the intensity of positive emotional experience declines with age as adolescence progresses (Forbes et al., 2010; Frost et al., 2015; Weinstein, Mermelstein, Hankin, Hedeker, and Flay, 2007), while the intensity experienced in negative emotions remains stable (Lonigan et al, 2003; Weinstein et al., 2007). This is totally consistent with our study, which seems to indicate that negative emotions increase during adolescence while positive emotions tend to remain steady. Also, we think that this increase in negative vocabulary is also due to a greater variety of vocabulary to define negative emotions versus positive emotions (Bisquerra, 2016). That is, as Bisquerra pointed out (2016), we have been culturally thought to be more receptive and expressive to negative emotions than to positive, resulting in a wider range of negative emotions, as it shows in the present study.

In relation to ambiguous emotions, we found a significant decrease in the expression of these as age increases. There is a scarcity of studies which shed any light on ambiguous emotions, among which surprise and other related emotions stand out. Existent studies so far show that there is an important of the controversy among authors, generated due to the difficulty in classifying their value as positive or negative (Fontaine, Scherer, Roesch and Ellsworth, 2007). Other studies consider surprise a neutral emotion (Reisenzein and Meyer, 2009), or even a negative one (Taylor and Francis, 2013). In the present study, we classify this set of emotions according to Bisquerra's classification (2016), which considers that their valence can fluctuate according to the situation of the experience, and therefore it would be considered an ambiguous emotion. Because of this, we consider that their changes depending on age are relatively independent from the other two groups of emotions (positive and negative). However, more research is needed in order to clarify how these emotions vary along the lifespan.

The decrease in the expression of ambiguous vocabulary could be explained due to the shadowing by negative emotions. Considering that surprise is a short-lived emotion (Ekman, 1982), it is possible that, due to the nature of the test and the prominence of negative emotions present in adolescence, the expression of ambiguous emotions may have been reflected in favor of the negative ones, which are more accessible in the vocabulary of adolescents due to their higher frequency (Larson, Moneta, Richards, and Wilson, 2002) and intensity (Lonigan et al., 2003; Weinstein et al., 2007).

Gender

In the present research and regarding gender, girls present a larger vocabulary size than boys. This result matches with several studies carried out previously (Dylman, Blomquist and Champoux-Larsson, 2020; Mylonas, Paramei, and MacDonald, 2014). In order to explain that some researchers point to the fact that girls tend to express their

emotions more than boys (Goldshmidt and Weller, 2000). Some other key factors can be that students who have higher reading habits tend to report more words. Generally, those students tend to be girls (Cunningham and Stanovich, 1998; Merga, 2017) since boys use to have more negative attitudes towards reading (Logan and Johnston, 2009).

In the current study, it has been found that the expression of negative emotions is higher among women as compared to men. It is known that adolescence is a time of increased risks for mental health and mood disorders (Bailen, Green and Thompson, 2019). During this period, girls develop areas of the brain related to emotional experience whilst, in both boys and girls, increased testosterone levels are associated with increased activation in the amygdala (Spielberg, Olino, Forbes and Dahl, 2014). Girls receive significantly higher scores on sadness, anxiety, and fear emotions (Sanchis et al., 2020) and they present a tendency to have symptoms of depression and anxiety during adolescence, both associated with sadness and fear (Chaplin and Aldao, 2013). This could explain why we have detected a higher number of words describing negative emotions in girls.

Despite the fact that girls seem to be more prone to develop symptomatology or to be more in touch with negative emotions (or at least, identify them), it is well known that girls are more likely than men to report using emotion regulation strategies (Nolen-Hoeksema and Aldao, 2011), such as social support, rumination, and primary control strategies (Zimmermann & Iwansky, 2014). In the same line of thought, although girls are more likely to feel guilt and shame (Etxeberria, 2006), boys tend to use avoidance, suppression, or passivity with the increase of the age (Blanchard-Fields & Coats, 2008; Vierhaus, Lohaus & Ball, 2007) but they stand out in experimenting with emotions arisen from a positive self-validation (Etxeberria, 2011). Other findings point out that boys had greater emotional clarity than did girls (Alloy, Hamilton, Hamlat and Abramson, 2016; Freed, Rubenstein, Daryanani, Olino and Alloy, 2016). For this reason, it can be suggested greater use of regulatory strategies when sadness or fear are

experienced. Therefore, although our study and previous results seem to indicate that girls identify more words regarding negative emotions, and therefore, may be more vulnerable to certain emotional states, the truth is that regulation strategies seem to dismiss this idea.

Females present a clear advantage in emotional complexity and emotion identification (Bazhyadi, Ivcevic, Brackket and Widen, 2019) and girls express more positive internalizing emotions than boys (Chaplin et al., 2013; Dylman et al., 2020). In previous research with a sample of teenagers was demonstrated that girls reported more frequent high-intensity positive and negative emotion than boys (Frost, Hoyt, Chung & Adam., 2015). According to the results of this research, the expression of positive emotions is also higher among women compared to men, as it was expected and congruent with pervious literature (e.g. Dylman et al., 2020; Sanchis-Sanchís, Grau, Moliner and Morales-Murillo, 2020).

As mentioned above and with the purpose to explain these results, gender roles play a key role when it comes to socializing. As far as women are concerned, their traditional role as caregivers supposes them to be more relationally oriented, nurturing and accommodating than males and they are presumed to express their emotions. In contrast, boys are encouraged to suppress and control their emotions (Fivush, Brotman, Buckner, and Goodman, 2000) and it is expected to show less of these delicate emotions (Chaplin et al., 2013).

In conclusion, this study provides evidence for the existence of differences in short-term access and expression of emotional vocabulary according to the age and gender of students. The results showed a significant increase in the expression of negative emotions and a decrease in ambiguous emotions. Significant gender differences were also found, since girls expressed a greater number of both positive and negative words.

Future studies could also benefit from studying posterior effects of the vocabulary, such as how these identified emotions play a role in regulation.

Nota: Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i / ayuda RTI2018-098294-B-I00/PRE2019-091604, financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ FEDER “Una manera de hacer Europa”

Study of Emotional Skills in a Sample of Students and Workers

Agnes Ros-Morente¹ , Monica Coronel^{1,2}, Gemma Filella¹

¹Universitat de Lleida (Spain)

²Saint Kolbe University (United States)

a.ros@pip.udl.cat, monica.coronel@saintkolbe.us, gemma.filella@udl.cat

Purpose: The aim of this study is to assess the levels of emotional intelligence (EI) and emotional competencies according to gender in a sample comprising working adults and of undergraduate college students and to analyze gender divergence from the distinct angles of EI and emotional competencies.

Design/methodology/approach: T-test analysis is applied to determine the differences between scores for men and women in each of the sub-samples. Self-report instruments were administered to determine the levels of EI and emotional competencies in a sample of 102 working adults from different companies in Latin America, and 378 college undergraduate students from San Francisco de Quito University in Ecuador. The evaluation of EI was measured using the short version of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF) in Spanish, as developed by Pérez (2003) and the evaluation of self-regulation competencies was measured using Measurement of Affective Regulation Styles – MARS (Páez et al., 2014).

Findings: First, detailed analysis of the variables for the working adult's sample showed that the highest score belongs to the total measurement of affective regulation styles (MARS) scale. Second, in connection with the different facets of TEIQue-SF, the highest was emotionality (43.245), while the lower score was related to adaptability (11.362). Analysis of the working adult's sample by gender showed no compelling discrepancy between males and females in terms of emotional competencies and EI. However, it is worth noting that men showed slightly higher scores for adaptability than women. Results for the students' sample showed that the self-control appears to be higher in men than in women, suggesting that men show a model of greater emotional control than women who participated in the study. This finding contrasts with the competencies and skills evaluated with the MARS instrument, which reported women achieving higher scores than men.

Originality/value: This study contributes to research on EI traits and EI competencies as well as attempting to close a gap in the literature regarding this topic from a gender perspective. The analysis sheds additional light on the topic by addressing the differences in EI traits and competencies between male and female working adults and university students. Finally, this study contributes to the research on the impact of EI in the workplace and in academic environments.

Keywords: Emotional Intelligence, Emotional Competencies, Gender, Trait, State

JEL codes: 3.9

1. Introduction

Organizations and schools are places where human beings interact and bring their talents, abilities, and knowledge to achieve a common purpose. These interactions involve the expression of emotions. After many years in which there was a lack of research on how the effect of emotions in the workplace and on academic performance was, the 1990s gave rise to the “affective revolution” (Barsade, 2003), whereby the study of emotions emphasized their importance as an integral component of both the workforce and academic performance.

It is essential to understand what emotional competencies should be taught at the university level to encourage successful performance for working adults in either a university or a work environment. It is also essential to understand students’ and employees’ motivations, learning patterns, and achievement process over time. Thus, universities and workplaces are essential for the development and practice of EI (Beilock and Ramirez, 2011; Pekrun and Schults, 2007).

This study contributes to the existing literature and research on EI and emotional competencies at universities and in the workplace by analyzing the differences in EI and emotional competencies in a sample of university students and working adults. The study examines the difference between genders per the facets of EI and the ability to self-regulate according to emotional competencies. In addition, the study assesses the extent to which EI competencies may affect academic and job performance.

There are limitations to what we know about the role emotions play in university and workplace environments (Ashkanasy et al., 2000; Bisquerra et al., 2018). Different authors, in different disciplines such as psychology, social psychology, marketing, neuroscience, and affective science have studied emotions in both environments. The literature from recent years shows that emotions are involved in many psychological, biological, and social processes (Martins et al., 2010; Oatley et al., 2007). Ashkanasy et al. (2018) explain that emotions are an essential aspect of cooperation. University students and employees in the workplace who understand their own emotions and the emotions of others tend to perform at a higher level.

This study seeks to advance the findings concerning university students’ and working adults’ abilities to emotionally self-regulate and use different facets of EI. The findings can add value to educational institutions and organizations seeking to improve workforce development in the area of soft skills necessary for success (Andrews and

Higson, 2008). A review of the existing literature shows significant gaps regarding emotional competencies among university students and working adults alike. *Studies conducted in recent decades show that emotions are more relevant at both the academic and workplace levels (for example, Goleman, 1995; Gross, 2015).*

2. Theoretical Framework

2.1. Differences in EI and emotional competencies in a sample of working adults and university students

Organizational leaders recognize the need to incorporate training in EI in universities to ensure that students and future professionals are ready for the workforce and subsequent promotion (Abraham, 2006; Beard et al., 2009; Daud et al., 2010; Duygulu et al., 2011; Kidwell et al., 2011; Mo et al., 2007). For example, the National Association of Colleges and Employers (Adams, S. 2014) considers intrapersonal, interpersonal, and leadership as well as teamwork and collaboration as essential competencies that employers seek when hiring graduates. Some universities that are already teaching EI skills and competencies into their business and technology discipline curriculum are Galveston College, Tshwane University of Technology, Air University, and McLenna Community College (Love and Register, 2014).

Other studies suggest that EI can be crucial to quality management and increased productivity in the workplace (Fernández, 2011; López, et. al., 2013). Drory and Meisler (2016) defend the importance of working on emotional management to reduce counterproductive behaviors such as intimidation, pressure, gossip, aggression, verbal/physical abuse, and withdrawal, all of which affect job satisfaction, turnover, task performance and organizational behavior in general. Dealing with people's behaviors more consciously requires emotional competencies and ignoring or suppressing negative or aggressive feelings and emotions can be counterproductive. For example, studies have shown that repeated suppression of intense negative

emotions can be responsible for producing a toxic effect and emotional reactions among employees (Maitlis, and Ozcelik, 2004).

Trait Emotional Intelligence (Trait EI) introduced by Petrides in 2001, is a theoretical framework on which this study is based. It stipulates the emotion-related self-perceptions with regard to the ability of every individual to recognize, understand, manage, and use their own and other people's emotions to adapt and create well-being (Petrides et al., 2018). This study also explores the levels of emotional competencies among university students and working adults. Emotional competence refers to the ability to manage emotional information constructively (Buck, 1990, 2014). It is worth noting that the term "emotional competence" has been utilized and adapted as a construct encompassing different emotion-related skills such as emotion regulation, emotion awareness, and emotional self-efficacy enabling the individual to manage emotions (Davis and Qualter, 2020).

With regard to workplace performance, working adults that exhibit high levels of EI tend to use emotional competencies to manage conflict and stress and receive better peer and/or supervisor ratings. In addition, being able to manage interpersonal facilitation and stress tolerance demonstrates a tendency toward leadership potential (Lopes et al., 2006). When looking at EI and emotional competencies among college students and how these competencies influence academic performance, students benefit because they are better able to prioritize work, get organized and manage feelings in challenging situations, such as taking standardized tests. Factors such as intrapersonal abilities, interpersonal skills, adaptability, and stress management lead to academic success (Rozell et al., 2002). The ability to recognize, use, and manage emotions have also been shown to improve student health and well-being (Palmer, 1998).

Based on the above arguments, our first hypothesis emerges:

Hypothesis 1: there are differences in the ability of university students and working adults to self-regulate emotions.

2.2 Gender differences in facets of emotional competencies and EI traits

Because human capital is central to an organization's survival, it is vital to understand and embrace the heterogeneous nature of the workforce (Oyewunmi, 2018). More complicated is the scientific evidence regarding emotional competencies and gender. So far, there is no agreement in the scientific literature on whether there are fundamental differences between men and women in terms of EI and emotional competencies, with results being quite divergent.

Some authors argue that women generally demonstrate higher scores for empathy and lower scores for problem-solving than men (Extremera et al., 2006, 2007; Tapia and Marsh, 2006), while others observe significant differences in the overall EI score, indicating that men score higher in self-control (Petrides and Furnham, 2000). However, others have not detected differences between gender and have universally applied the concept of EI to men and women in the same way (for example, Aquino, 2003; Bar-On, 1997; Brackett and Mayer, 2003; Goleman, 1998).

The literature on EI and emotional competencies in the work environment is minimal, especially when establishing differences in the characteristics of both constructs according to gender. Many disciplines consider the influence of gender on the labor market. For instance, Lamas (2000) speaks of gender as a cultural approach to creating a differentiation. According to Sánchez and Delicado (2007), gender indicates biological differences that reflect differences in cultural and social characteristics associated with biological aspects, and the labor market reflects the economic and social consequences of gender inequalities (Sánchez-Sellero et al., 2015).

Taking into account the preceding arguments, our second hypothesis is articulated as follows:

Hypothesis 2: There are differences between genders withing the different facets of EI traits.

2.3 Assess whether emotional intelligence competencies affect job and academic performance

Emotional competencies are fundamental for improving academic performance and the prevention of conflict (Gorostiaga et al., 2014). This has also been found in the workplace, whereby better emotional management reduces conflict, generating higher pro-social behavior, well-being, and, therefore, better work performance and motivation (Fernández et al., 2011; López et al., 2013).

There are many cognitive and behavioral self-regulation strategies that can help to change either the situation or the emotion. In the academic field, the evidence indicates that better emotional regulation improves well-being and adaptability, which improves academic performance and satisfaction with the tasks to be performed (Marroquín et al., 2017; Putwain et al., 2019).

Studies conducted in recent decades show that greater relevance is being attributed to the fact that emotions impact both academic and work level performance (Goleman, 1995; Gross, 2015). This, together with the evolution and complexity of the workplace, fosters the idea that the employee is the most significant capital of an organization, and that the emotional well-being of workers generates more benefits for both company and for employee (in terms of personal development) alike (Geraerts, 2018).

Following this logic, our last hypothesis is formulated as shown below:

Hypothesis 3. Emotional intelligence competencies have an impact on job and academic performance.

3. Method

3.1. Participants

This study included working adults and college students as samples due to the lack of research on how employees and university students manage their emotions and the effect of EI in the workplace and academic performance. Contemporary research calls attention to the significance of EI in the workplace and on academic performance in terms of leadership, negotiation, emotional labor, conflict resolution, and stress (Ashkanasy & Daus, 2002; Fulmer & Barry, 2004; Humphrey, 2002, 2006; Jordan et al., 2002; Mumphrey et al., 2008). This study contrasts the levels of EI and the ability to self-regulate among working adults and college students as well as the differences between males and females in various facets of EI. The study also examines the influence EI on workplace and academic performance. The measurement of data from both samples contributes to the research of EI in the work and academic environments.

Sampling for this study was not focused on a specific industry, sector, or country; therefore, a diverse sample was possible. The participation of people from different cultures presented potential cultural bias, which was considered in the analysis. This study is not biased towards a specific group of people and used the TEIQue-SF and MARS scales in Spanish, which is the common language of the participants.

The study utilizes two samples: a group of professionals working for different companies in different countries in Latin America (Ecuador, Panamá, Chile, and Bolivia) and a group of undergraduate students from Universidad San Francisco de Quito-Ecuador pursuing their final two years of college.

Selection of the participants in the employee sample was achieved through communication between the researchers and either the CEO, president, general manager, human resources manager, or director of the companies involved. The researchers exchanged emails and telephone conversations to determine the company's voluntary interest in being a part of the study. Once each company confirmed interest, the companies selected one person within each department of the organization to act as the liaison. The liaison was then tasked with disseminating the invitation to take part in the study to employees under their direction. The invitation explained the goals of the investigation (concerning the analysis of the impact of EI in the workplace and the differences between male and female self-regulation abilities). The invitation also clarified voluntary participation. To control differences between early and late respondents, the invitation email indicated a time frame of two weeks to respond. The response rate in the employee group was 35.66%. The final sample included 102 professionals: 48 men (47.1%) and 54 women (52.9%). The population's average age was 40.3 years, with a standard deviation of 9.48 points.

The selection of student participants was initiated with a communication process between the researchers and the dean of each school. This required exchanging emails and telephone conversations to determine the university's voluntary interest in taking part in the study. When each dean had confirmed their interest, then they contacted their students via email. The invitation to participate in the study indicated that the goal with the sample of students was to determine the level of EI among students pursuing the last two years of studies and to use this information as part of the research linked to exploring the differences in EI and emotional competencies in a sample of working adults and university students. The invitation also indicated that it was based on voluntary participation. To control differences between early and late respondents, the email invitation indicated a time frame of two weeks to respond. The response rate for the student's group was of 22%.

The final sample of university students who participated in the study was 378, of which 171 were men (45.2% of the total), while the remaining 207 subjects being women (54.8%). The average age of the students was 21.96 years, with a standard deviation of 3.41. The students who responded to the survey belonged to different schools within the University: School of Business Administration and Economy (22.5%), School of Sciences and Engineering (18.3%), School of Jurisprudence (16.4%), School of Architecture and Design (9.5%), School of Biological Sciences and Environment (8.5%), School of Music (7.7%), School of Health Sciences (5%), School of Hospitality and Culinary Arts (4.5%), School of Communication (2%), and School of Social Sciences (0.3%). There were 5.3% of the students who did not specify their school.

3.2. Instruments

The aim was to assess the levels of EI trait and emotional competencies in a sample of employees and undergraduate college students according to gender. The study used two instruments: the Trait Emotional Intelligence Questionnaire - TEIQue (Petrides, 2001; Petrides & Furnham, 2003) in the reduced version prepared by Pérez (2003) in Spanish, and the Measurement of Affective Regulation Styles - MARS (Páez et al., 2014). These instruments measure people's self-awareness ability (TEIQue) and self-regulation strategies (MARS), which are in alignment with the study's goals and hypotheses.

The TEIQue measures EI as a personality trait positioned at the lower levels of personality hierarchies (Petrides et al., 2007) and is applicable in all areas of life in which emotions are pertinent: in this study, academic and job performance. The TEIQue has two versions: the extended version, which consists of 153 items, 15 facets, and four factors, and the short version, which is a self-report inventory that evaluates global trait EI. This has 30-items and assesses four factors: well-being, self-control, emotionality, and sociability plus two independent facets: self-motivation and

adaptability. The global score gives a snapshot of the general emotional functioning (Petrides, 2021); it is an index that measures an individual's perceived ability to understand, process, and utilize emotion-related information.

According to trait emotional intelligence theory, this knowledge is central and essential because it influences how an individual relates to life, which generates the individual's reality; as the person changes their viewpoint, their reality changes. The well-being factor indicates the overlap of three facets: happiness, optimism, and self-esteem. Self-control reflects the overlap of emotion regulation, impulse control, and stress management. The emotionality factor comprises emotion expression, emotion perception, empathy, and relationships; finally, the sociability factor shows assertiveness, emotion management, and social awareness.

Other versions of the TEIQue are available: TEIQue complete form (displays psychometric properties), TEIQue 360°-SF (two tests that researchers use for constructing rated trait EI profiles), TEIQue-AFF (designed for adolescents aged 13-17), TEIQue-ASF (simple version of the tool that tests adolescents), and TEIQue-CF (primarily determines emotion-related levels of children's personalities). Because the study was conducted in Latin America, the most appropriate instrument for our purposes was the TEIQue-SF in Spanish.

The Measurement of Affective Regulation Styles (MARS), which is based on a competency approach to emotional skills, was used to test items of anger and sadness. This self-report measure has 32 items that gathers different regulatory strategies; some cognitive, others behavioral, directed to change either the situation or the emotion. Humans are continually trying to influence their emotional state, looking to change what is perceived as unfavorable and enhance what is perceived as positive (Larsen & Prizmic, 2004). This study examined the self-regulation's strategies in both samples as

well as their level of self-awareness; for this reason, both the TEIQue and MARS scales were used.

The participants (employees and students) answered a MARS questionnaire using a Likert scale where 1 = *maximum disagreement* and 7 = *maximum agreement*. They also responded to the TEIQue-SF's four evaluable facets (well-being, self-control, emotionality, and sociability). The internal consistency of MARS was $\alpha = .88$, which can be considered satisfactory. They also responded to the TEIQue-SF's four evaluable facets (well-being, self-control, emotionality, and sociability)

3.3. Statistical Analysis

Statistical analysis was conducted using t-test analysis for independent samples using the IBM SPSS version 24 software.

4. Results

To examine the EI-trait, descriptive analysis of the study variables for the sample of workers was performed. Table 1 shows the minimum and maximum scores for each questionnaire as well as the average, minimum and maximum scores, and the standard deviation of the EI facets in the case of the TEI-Que-SF. In addition, it shows that among working adults, the MARS scale produced the highest score in the maximum column, where the respondents indicated how frequently they used each behavior to influence their feelings to increase a positive mood or reduce negative feelings.

Table 1. Descriptive scores of the full sample of working adults (n = 102).

Variable	Minimum	Maximum	Median	DT
Age	19	64	40.3	0.939
TeiQUE	121	192	158.206	1.719
Sociability	18	37	29.009	0.388
Self-motivation	5	14	11.412	0.229
Adaptability	7	14	11.362	0.207
Self-Control	17	42	30.774	0.522
Emotionality	26	56	43.245	0.671
Wellness	26	40	32.402	0.314
MARS Total	108	214	159.333	0.472

There were no significant differences in terms of gender for any of the facets of the EI traits or emotional competencies in the group of employees, suggesting that there are no crucial differences in self-regulation between the genders among working adults. These results align with studies such as Aquino (2003) and Brackett and Mayer (2003), who suggest that the concept of EI and emotional management is similar between men and women and that any differences might be due to the different ways that men and women are expected to express their emotions at work (Echebarria- Echabe, 2010).

Table 2. Descriptive statistics for the full sample of students (n = 378) according to gender

Scales	Gender		F	p
	Women (N=207)	Men (N=171)		
TEIQue:				
Sociability	26.31	26.59	2.23	0.546
Self-motivation	9.24	9.8	0.21	0.52
Adaptability	9.85	10.26	2.99	0.166
Self-control	25.26	28.38	0.27	0
Emotionality	37.47	36.69	0.82	0.28
Wellness	27.93	27.8	1.68	0.196
MARS Total Scale	175.53	169.24	3.9	0.049

Table 2 shows the average TEIQue and MARS scores obtained from the student sample. Table 2 shows that female students obtained a higher score than males in the emotionality facet (women 37.47 and men 36.69), which reflects that their level of empathy is slightly higher than male students. The lowest score in the TEIQue-SF test in both cases is self-motivation (women 9.24; men 9.8). According to the results obtained in this study, the well-being factor, which encompasses self-esteem, optimism, and happiness facets, is low for both women and men. Men show a slightly higher percentage. A low score when taking the TEIQue-SF test could suggest that participants may be dealing with other concerns in their life. Through the lens of trait emotional intelligence theory, it is essential to consider not only the well-being facet but also hidden psychological mechanisms.

Table 2 also demonstrates how the self-control scale appears to be significantly higher for men (28.38) than for women (25.26), which suggests that at the trait level, the men in the samples show a pattern of greater emotional control than women. When comparing Table 1 (working adults) with Table 2 (students), the working adults obtained a higher score than students in the facet of emotionality (43.245). Adults obtained a lower score in adaptability (11.362).

The results obtained in this study suggest that there are differences in emotional competencies and the level of EI between working adults and college students. Moreover, higher levels of self-control in both male working adults and male students suggest that males in general may have a greater competence in the areas of regulation of emotion, impulse control, and stress management.

Table 3. Descriptive and T-test analysis of the sample scores for female and male working adults

Questionnaire	Mean	t	SD	p
TEIQue Sociability	28.907 29.125	4.318 3.461	0.078	0.781
TEIQue Self-Motivation	11.648 11.145	2.181 2.458	1.196	0.277
TEIQue Adaptability	11.018 11.75	2.21 1.907	3.162	0.078
TEIQue Self-Control	30.351 31.25	5.028 5.56	0.734	0.394
TEIQue Emotionality	43.814 42.604	6.44 7.145	0.81	0.37
TEIQue-SF Total	158.185 158.229	17.662 17.216	0	0.99
MARS Total	163.166 155.02	27.611 21.083	2.751	0.1

Note. MARS = Measurement of extended emotional regulation styles in anger and sadness; TEIQue-SF = Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form. $p \leq .05$.

Table 3 shows the standard deviation, p value, and significance, resulting from a t-test analysis of female and male employees to compare variances. The results indicate no significant differences in the facets of EI, sociability, self-motivation, adaptability, and self-control scores between male and female working adults. Even so, it should be noted that the adaptability facet, understood as the flexibility and willingness to adapt to new conditions, shows a certain tendency toward males having higher scores than females (males 11.75; females 11.018). These results could suggest that males may have a greater adaptability to environmental changes compared with females. There are slight differences in the facet of emotionality between male (42.604) and female (43.814) employees. Finally with the competencies evaluated by the MARS instrument, there are statistically significant differences between males and females with the higher scores attributed to females (females 163.166; males 155.02).

5. Discussion

The objective of this study was threefold: (1) to analyze differences in EI among working adults and university students; (2) to analyze the ability to recognize emotions and self-regulate according to gender; and (3) to assess the impact of EI competencies on job and academic performance. It was revealed that the MARS scale offered higher scores than the TEI-Que scale despite using a similar metric. When comparing the results of both instruments between working adults and university students, the results suggest that working adults exhibited higher emotional competencies than college students. Adults showed a greater ability to recognize emotion and to self-regulate. When examining the different factors of the TEIQue test, the highest value was emotionality. This shows that working adults are more capable of perceiving and expressing emotion, empathy, and building stronger relationships. College students, who are still developing their emotional awareness, show less awareness of EI.

By examining the different factors and facets of EI—sociability, self-motivation, adaptability, and self-control—in more detail, the results show that working adults scored low in the facet of adaptability, which may indicate some difficulty in how they perceive themselves on how well they adapt to new situations and new people and how willing they are to accept new conditions in their environment. This finding might suggest that working adults have acquired habits that they find difficult to change. Second, when analyzing the results of working adults by gender, males showed a greater ability to adjust to the changing environment than females but a higher degree of regulating emotions, handling stress, impulse control, and setting deadlines. In general, there does not appear to be any marked differences between genders.

When analyzing the college student's samples, males exhibited a greater ability to manage pressure, change, and adapt easier than females, suggesting that men show greater emotional control than women in college (of those who participated in the

study). The trait level self-control scale appears significantly higher among men than in women. These results are in line with the work of Petrides and Furnham (2000), creators of the TEI-Que instruments, who advocate that men usually exhibit higher levels of emotional control than women. This fact also implies an excellent concurrent and internal validity of the administered instrument.

However, these findings contrast with the competencies and skills evaluated with the MARS instrument, which reported that women achieved higher scores than men. The results also revealed that female college students were slightly more capable of empathizing, building relationships with others, and perceiving and expressing their emotions than male college students. Interestingly, the results also showed that both male and female college students need to improve their drive and desire to achieve and produce high-quality work.

After analyzing the results, the study revealed that the MARS showed the highest scores belonging to women. Existing research and a review of the literature suggests that the changes detected between men and women seem to be more relative to the available resources to control negative emotions. In highly emotional situations, women tend to be more agile in choosing an active and valid strategy for a given moment. If they have a higher number of strategies, women can better regulate emotion, despite having a trait basis that could indicate otherwise. Consistent with previous studies women tend to show greater flexibility in combining strategies and adapting to a specific situation (Cheng, 2001). This fact may indicate that the detected changes may be due to the maturity of men and women at different vital moments, as suggested by some authors (for example, Schirda et al., 2016). In addition, it would be advisable to conduct further investigation to detect whether these distinctions are due to the current emotional state of participants and what they may be going through at a particular moment when participating in a study of this type.

6. Concluding remarks and limitations

This study shows that companies and educational institutions should go beyond practices that consider only tangible assets as their priority. The first conclusion of this study indicates that college students would benefit from developing and cultivating their EI competencies such as self-awareness, self-control, self-motivation, empathy, and building solid relationships with professors, classmates, and the entire university community, which would benefit students when they become valuable employees in the workplace.

The second conclusion of the study is that there are still gaps in the literature on EI: (1) there is disagreement on the level of influence of EI and emotional competencies in work and academic performance; (2) it is unclear whether there is a difference in the level of EI and emotional competencies in males and females, although some of the data in this study suggest that there is; and (3) it is also apparent that EI is likely to impact job and academic performance.

This study and the result of the analysis adds to the current body of knowledge through a series of perspectives that assess the relationship between job performance, academic performance, level of EI and emotional intelligence competencies in college students and professionals. According to studies mentioned in the theoretical framework of this paper, training programs related to developing EI skills (like self-awareness, self-management, empathy, and social skills) facilitate both job and academic performance. This study suggests that universities should offer courses related to EI formation, to facilitate the awareness of future professionals. This study also suggests that companies create and establish policies that promote continuous training in EI. The results of this study recommend that human resources departments and managers establish specific policies and schedule EI training according to the needs identified at the organizational level.

It is necessary to add that this work is not without limitations. First, the samples are not equivalent in number and characteristics. It should also be considered that this study did not explore the underlying mechanisms that could explain the differences detected in EI between males and females. For this reason, it would be of interest to carry out future studies that include other longitudinal evaluations to assess the effect of trainings in EI, the degree of maturation (age or experience), or the possible changes in emotional competencies of males and females due to outside factors. *Because this study is not a transversal study, it is not possible to conclude whether EI competencies influence job and academic performance. Job and academic performance results are commonly reflected in the long term and there are also other variables that have an influence.*

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Vocabulario Emocional de Alumnos de Educación Primaria

Ricart, M.,
Coronel, M.,
Solé-Llussà,
A., Ros-Morente,
A., Bisquerra. R.
(2020)

Resumen

El dominio del vocabulario emocional contribuye a construir nuestro saber acerca del mundo y favorece la construcción de la realidad emocional que se percibe a nivel individual. Este estudio se centró en conocer las diferencias en el vocabulario emocional en función de la edad y el género de una muestra de estudiantes de primaria. La muestra total fue de 551 participantes, entre 6 y 12 años de edad. Los resultados demostraron el incremento del número de emociones positivas a medida que aumenta la edad. Además, se detectaron diferencias en el tipo y número de emociones según el género de los participantes.

Palabras clave: vocabulario, emociones, educación primaria, edad, género.

Abstract

Mastering emotional vocabulary helps to build our knowledge about the world and favours the construction of emotional reality that is perceived at the individual level. This study focused on knowing the differences in emotional vocabulary based on age and gender in a sample of primary school students, with a total of 551 participants, aged between 6 and 12 years. Results showed an increase in the number of positive emotions with increasing age. Besides, differences among gender were found for the number and type of emotions reported.

Key words: vocabulary, emotions, primary education, age, gender.

Introducción

La comunicación constituye una herramienta básica de adaptación en los ámbitos cognitivo, social y emocional (Bisquerra y Filella, 2018; Filella, 2014). Comunicar pues, supone manifestar y utilizar conceptos, comúnmente expresados por medio de palabras. En este sentido, se hace alusión al término *vocabulario* cuando se habla del conjunto de palabras de una lengua que se utilizan para comunicar (Martín, 2009; Larraín, Strasser y Lissi, 2012; Bisquerra et al., 2018).

En el campo del vocabulario, el dominio de éste determinará en gran medida nuestro saber acerca de una cuestión, de modo que cuanto mayor sea la riqueza del vocabulario, mayor será el conocimiento (Bisquerra et al., 2018). Desde la perspectiva constructivista se pone de relieve la importancia de construir conocimiento con significado (Díez, 2003). Por ello, aumentar el vocabulario contribuye a construir la realidad, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la abstracción (Bárcena y Read, 2003). En este sentido, el vocabulario emocional también resulta de gran importancia en el campo de las emociones, ya que conocer el vocabulario emocional, aumenta a su vez, el mundo emocional del individuo y su correcta interpretación (Bisquerra, 2000).

Una emoción constituye una triple respuesta, puesto que incluye aspectos de carácter neurofisiológico, comportamental y cognitivo, y todos ellos deben ser tenidos en cuenta (Lang, 1971; Bisquerra, 2000; Filella, 2014; Gross, 2015; Weis y Herbert, 2017). Entre las principales clasificaciones de las emociones se distingue entre emociones básicas o primarias y emociones secundarias o derivadas (Tomkins, 1963; Ekman, 1984; Izard, 1977). Más recientemente y trabajando desde una visión de índole psicopedagógica se diferencia entre emociones positivas, emociones negativas y emociones ambiguas (Bisquerra, 2000, 2009, 2015; Filella, 2014).

Desde la óptica de la psicología, existe una relación entre la capacidad para reconocer y comunicar emociones con los principales modelos de Inteligencia Emocional (IE) (Bar-On, 1997; Goleman, 1985; Salovey y Mayer, 1990). La existencia de la IE es un constructo que ha generado mucho debate y que actualmente no goza de un acuerdo entre todos los investigadores, aunque sí muestra un contrato teórico que permite una comprensión más profunda del funcionamiento de las emociones (Bisquerra y Pérez, 2007). Éste se ha visto complementado y enriquecido por los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 2001) y de competencias emocionales (Bisquerra et al., 2007).

Independientemente del enfoque más estable (IE) o de habilidades emocionales, Desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional (IE) (Goleman, 1985; Salovey y Mayer, 1990; Bisquerra y Pérez, 2007), todas las opiniones convergen en la importancia y la necesidad del desarrollo de las competencias emocionales, debido a sus aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra et al., 2007). Enriquecer a los individuos con un mayor repertorio de palabras y vocabulario emocional para así, mejorar las competencias emocionales, es una hipótesis que podría ser de gran utilidad en el campo educativo y psicológico. Aun así, hasta el momento presente se han hallado pocos estudios que evalúen el vocabulario emocional. En un primer momento, Ridgeway, Waters y Kuzcaj (1985) estudiaron la habilidad que tienen los niños y niñas entre los 18 meses y 6 años para comprender el vocabulario emocional usado por adultos y, a la vez, cómo utilizan ellos dicho vocabulario (Ridjeway et al., 1985). Así pues, este estudio pionero señala la importancia de iniciar la adquisición de vocabulario emocional en las edades tempranas.

Más recientemente, estudios como el de Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, Granader y Hill (2010) añadieron evidencia a que los primeros años son clave para el desarrollo emocional. Los autores señalaron que, entre las edades comprendidas de 4 a 11 años, el vocabulario emocional se desarrolla significativamente cada dos años, duplicando

su volumen. Sin embargo, a partir de los 12 años éste se estabiliza y pocos cambios se advierten, aunque aún existe posibilidad de cierto cambio (Baron-Cohen et al., 2010). Más recientemente, los resultados arrojados por Li y Yu (2015) mostraron que, durante el desarrollo, el número de emociones positivas prevalece sobre el número de emociones negativas y ambiguas. De manera interesante, los mismos autores señalan que durante los primeros años, existen diferencias culturales en función de la lengua y la región de los niños/as, pero que posteriormente, hacia los 12 años, las diferencias desaparecen y el ritmo de adquisición de vocabulario se unifica entre países y culturas (Li et.al, 2015).

Es importante destacar, que muchos de los problemas que se encuentran las personas, y en particular los adolescentes y jóvenes de hoy en día, guardan una estrecha relación con el analfabetismo emocional (Bisquerra, 2001; Cruz, Caballero-García y Ruíz-Tendero, 2013). Este hecho, muy probablemente, se debe a la falta explícita de educación de las emociones en edades tempranas (Ridgeway, et al., 1985), o bien, al insuficiente vocabulario emocional que se utiliza en el entorno escolar. Goleman ya afirmó, en 1985, que el analfabetismo emocional ha demostrado tener efectos altamente negativos a largo plazo sobre las personas y, también sobre la sociedad. Por este motivo, el valor comunicativo de la emoción resulta fundamental y adquiere especial sentido a la hora de mantener unas relaciones sociales sólidas. Cuanto mejores emisores y receptores seamos, más hábiles socialmente seremos (Cruz et al., 2013).

Según la evidencia existente, la mejora en el vocabulario podría realizarse mediante el aprendizaje de palabras que describan las vivencias emocionales. Es decir, cuando una persona es capaz de dar nombre a la emoción que está sintiendo a través de una palabra (por ejemplo, triste, feliz, frustrado, etc....), se encuentra en mejores condiciones para regular las emociones y gestionar de manera asertiva cualquier conflicto que se le presente (Cervantes y Gaeta, 2017; Salavera y Usán, 2017; Bisquerra et al., 2018; Herbert, Ethofer, Fallgatter, Walla y Northoff, 2018). He aquí la importancia de las

competencias emocionales (Bisquerra et al., 2007): las palabras permitirán identificar y nombrar aquello que se está experimentando a nivel emocional. Es también relevante el hecho de que se necesita un contexto teórico que enmarque de forma adecuada la adquisición de vocabulario emocional. Una de las teorías que ha demostrado ser explicativa es el concepto metafórico de fuerza de la gravitación emocional (Conangla, Bisquerra y Soler, 2016). De acuerdo con la propuesta planteada por Bisquerra (2015), el Universo de las Emociones cuenta con las dos grandes constelaciones de emociones: positivas (alegría, felicidad y amor) y negativas (miedo, ira y tristeza); las galaxias de emociones ambiguas y sociales y los asteroides y cometas como los valores y las actitudes.

Además, conforme a lo que proponen Chaplin y Aldao (2013), para poder mejorar la conciencia de las propias emociones y de las emociones de otras personas, se necesita poseer un vocabulario emocional amplio y elaborado que permita describir de manera precisa qué emoción se está sintiendo y desarrollando, favoreciendo así una eficiente adaptación al entorno. Por ello, los niños que disponen del vocabulario para expresar sus sentimientos con precisión pueden desarrollar la alfabetización emocional, que es un componente clave de la competencia social (Joseph y Strain 2003). Asimismo, el reconocimiento y comprensión de las emociones ajenas les permitirá desarrollar el sentimiento de empatía (Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

Así pues, de acuerdo con lo expuesto en la literatura previa, el procesamiento de las emociones puede verse significativamente influenciado por el lenguaje tan pronto como los niños aprendan a usar palabras y etiquetas verbales para la expresión de las emociones y la categorización de las emociones (Herbert et al., 2018). También se ha demostrado que la lectura guarda una estrecha relación con el aumento de vocabulario emocional y el aumento de los niveles de empatía (Dylman, Blomqvist y Champoux-Larsson, 2020). Debido a este vínculo bidireccional entre la emoción y el lenguaje resulta imprescindible adquirir, desde edades tempranas, un buen vocabulario

emocional que posibilite expresar de manera precisa los diversos estados de ánimo que se pueden experimentar, así como los deseos de cada persona, con el propósito de facilitar la comunicación y las relaciones sociales, y por ende, lograr un mayor éxito académico (Soldevila, et al.,2007; Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández Berrocal, 2010; Santiago-Poventud, Corbett, Daunic, Aydlm, Lane y Smith, 2015). Se ha demostrado que el entorno influye en la adquisición de este vocabulario. Algunos estudios apuntan que un contexto rico en alfabetización favorece la cognición, el lenguaje, la metacognición y la autorregulación (Santiago-Poventud et al., 2015).

Sería de gran interés ir enseñando de manera progresiva a los niños y niñas a poner nombre a las emociones básicas, a captar los signos de expresión emocional de los demás, a interpretarlas correctamente, a asociarlas con pensamientos facilitadores de actuaciones adecuadas y a controlarlas (Santiago-Poventud et al., 2015). Éste, es, en definitiva, uno de los objetivos de la Educación Emocional (EE). Ésta última es entendida pues, como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2003) como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con la finalidad de capacitarle para la vida (Bisquerra et al., 2007).

Por otro lado, algunos estudios han centrado sus investigaciones en las posibles diferencias que existen en determinadas estrategias emocionales entre hombres y mujeres o niños y niñas (Megías-Robles, Gutiérrez-Cobo, Gómez-Leal, Cabello y Gross, 2019). En este sentido, a pesar de que no existe un acuerdo científico en las diferencias sobre el género, probablemente, por la importancia que tiene contexto donde se llevan a cabo los diferentes estudios (Tugeman y Weller, 2011), hay evidencias que demuestran que los hombres muestran menores puntuaciones en escalas de inteligencia emocional global y, además, tienden a utilizar la estrategia de supresión más que las mujeres (Gross, 2019). Otros estudios exponen que los hombres tienden a manifestar un nivel de autocontrol más alto (Wang, Fan, Tao & Gao, 2017, Ronen et

al., 2016) o que las mujeres suelen obtener mejores puntuaciones en estrategias de regulación vinculadas a la relación con los otros o cuando se enfrentan a situaciones puntuales. Por otra parte, un estudio que toma una muestra de niños y niñas de 3 a 6 años expone que hay mayor probabilidad que los niños reaccionen con agresión física y un peor manejo de la ira (Rose, Weinert y Ebert, 2018).

Por esta razón, el presente trabajo pretende profundizar sobre el repertorio de vocabulario emocional de niños y niñas de una muestra de alumnos y alumnas de educación primaria en la región de Lleida. Así, se exploran las posibles diferencias existentes entre grupos de edad diferente para identificar las emociones clasificadas según las grandes constelaciones descritas en la teoría de Bisquerra (2000). Además, se busca estudiar esta misma relación, pero en función del género de los estudiantes.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 551 participantes, de 4 centros de la región de Lleida, y cuya edad oscilaba entre 6 y 12 años, todos ellos alumnos de educación primaria. De todos los participantes, 45 alumnos fueron de primer curso, es decir, contaron con 6 años de edad (25 niños y 20 niñas). Los de 7 años fueron un total de 67 participantes, 38 de ellos eran niños y 29 niñas. En la edad de 8 años hubo 93 niños y niñas, 44 niños y 49 niñas. En cuanto a alumnos de 9 años, se obtuvo la suma de 51 niños y 42 niñas, con un total de 93 participantes. En el caso de los participantes de 10 años, 56 de ellos fueron niños y 41 fueron niñas. Dentro de la edad de 11 años, 37 de ellos eran niños y 42 niñas. Por último, los participantes que tenían 12 años eran un total de 77. 35 de ellos eran niños y 42 niñas.

Todos los alumnos y alumnas participantes en el estudio pertenecían a centros en los que no se había trabajado previamente contenido de educación emocional. Por este

motivo, se entendió que no habían recibido formación específica la cual pudiera generar algún tipo de sesgo en los resultados.

Instrumentos

El procedimiento para la recogida de datos consistió en un instrumento elaborado *ad hoc* y que consistía en pedir a los participantes que escribieran en un papel todas las emociones que recordaran durante un intervalo de tiempo de 3 minutos, tal y como muestran las instrucciones a continuación.

Ahora os repartiremos ½ folio y no necesitáis hacer nada hasta que diga "YA". De momento sólo escuchad las instrucciones. En primer lugar, rellenad los datos personales que están anotadas en la pizarra (nombre, género, edad, curso, lengua materna, nombre del centro y código postal). Cuando diga "ya", pero no antes, comenzad a escribir todas las palabras que conozcáis que sean emociones. Escribid todas las que podáis durante 3 minutos. Una vez pasados los tres minutos, diré "Basta" y entonces pararéis de escribir y entregaréis el papel. ¿Alguien tiene alguna duda? Muchas gracias a todos.

Procedimiento

Antes de la realización del estudio se solicitó el permiso del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, el cual fue concedido. Asimismo, todas las familias fueron informadas sobre el contenido del estudio y de su finalidad. Todos los alumnos participaron de forma voluntaria, al igual que los centros. Los cuales decidieron libremente participar en el estudio. Una vez la muestra estuvo completa, se procedió a la administración del instrumento *ad hoc* para evaluar el vocabulario emocional de los niños y niñas.

Para estudiar la relación entre el número de emociones de cada constelación y galaxia (positivas, negativas y ambiguas) según la edad y el género, se ha realizado un análisis cuantitativo con el programa IBM SPSS Statistics 24.0 software (IBM SPSS Inc. 2016). Dado que el tamaño de la muestra es considerablemente grande (N=551), se asume el supuesto de normalidad (Flores, Muñoz y Sánchez, 2019). Este estudio de enfoque descriptivo-interpretativo permite caracterizar la relación entre las variables a estudiar (número de emociones positivas, número de emociones negativas, número de emociones ambiguas, género y edad) (Creswell, 2014). En particular, se pretende estudiar: i) la relación entre el número de emociones de cada tipo de galaxia y la edad de los participantes, comprendida entre los 6-12 años, lo que se corresponde con las etapas educativas de ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior de educación primaria y; ii) la relación entre el número de emociones de cada tipo de constelación y galaxia con el género. De esta forma, las variables independientes son la edad y el género y, el número de cada tipo de galaxia se comporta como la variable dependiente.

Inicialmente, para concretar si existe una relación estadísticamente significativa entre cada grupo de edad y el número de emociones de cada tipo, se realiza una prueba ANOVA aplicando una corrección de Bonferroni (Li y Yu, 2015). A continuación, para determinar si existe diferencias significativas entre el número de emociones de cada tipo (de las dos constelaciones o de galaxia) según el género se realiza la prueba de t-Student (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Resultados

Para la obtención de los datos y la categorización de las emociones registradas, se ha seguido la clasificación de Bisquerra (2000), tal y como sigue:

En la constelación de las emociones positivas aparecen las siguientes galaxias: - *Alegría* (entendida como una emoción sencilla y sin complicaciones, dentro de ella se encuentra el

sentido del humor, la diversión, el optimismo, la euforia...), - Felicidad (se subraya que la felicidad no se rige por la ley del “todo o nada”. Dentro de ella se encuentra la plenitud, la armonía, la satisfacción, la serenidad...) - Amor probablemente la emoción más compleja que existe por la cantidad de tipos y formas de amor, entre ellos se encuentran el afecto, la empatía, amor maternal, el enamoramiento, ternura, respeto...)

Por otra parte, en la constelación de las emociones negativas encontramos las siguientes galaxias: - *Miedo* (se asocia a la huida, dentro de ella se encuentra la ansiedad, estrés, fobia...), - *Ira* (aparecen los celos, la impotencia, el resentimiento y la envidia, todo ello puede desembocar en violencia), - *Tristeza* (asociada al llanto, se pone de relieve que es ineludible algunos momentos de la vida y que ésta puede producir una pérdida de la sensación de placer así como desembocar en depresión y en casos extremos en suicidio.

En último lugar, se destaca la *-sorpresa* (como emoción ambigua debido a que ésta puede ser positiva o negativa según las circunstancias) y las *emociones sociales* (caracterizadas por una presión social que provoca su desarrollo. Ejemplo de éstas son la vergüenza, la culpabilidad, envidia, gratitud o admiración).

Tabla I. Media del número de palabras positivas, negativas y ambiguas y desviación estándar según la edad de los participantes.

Tipo de galaxia						
Edad	Positivas		Negativas		Ambiguas	
	M	SD	M	SD	M	SD
6 n=45	1.38	0.91	1.38	1.25	0.02	0.15
7 n=67	2.09	1.04	2.57	1.43	0.12	0.33
8 n=93	2.26	1.17	2.74	1.66	0.15	0.36
9	2.70	1.13	3.53	1.63	0.20	0.41

n=93						
10 n=97	2.85	1.34	3.52	1.98	0.18	0.38
11 n=79	3.46	1.62	3.48	1.80	0.14	0.35
12 n=77	3.40	1.49	4.16	1.93	0.40	0.49

Teniendo en cuenta la clasificación descrita, se analizaron las diferencias entre grupos por las variables edad y género, tal y como se muestra a continuación:

Edad

El primer propósito planteado es estudiar si existe relación estadísticamente significativa entre el número de emociones positivas y la edad. Los resultados de la prueba ANOVA muestran que la edad influye en el número de emociones positivas ($F= 20.905$, $p < 0.01$). A partir de este resultado, se procede a estudiar cómo influye la edad en el número de emociones positivas, negativas y ambiguas (ver Tabla 1).

En la Tabla 1 se observa que la variable número de emociones positivas aumenta a medida que incrementa la edad. Asimismo, se evidencia que el vocabulario emocional en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años llega a superar el doble de su volumen inicial. El corrector Bonferroni aplicado a la prueba ANOVA confirma que existen diferencias entre el número de palabras de emociones positivas y cada grupo de edad (Tabla 2). Concretamente, estas diferencias se observan entre: i) los 6 y 8 años que se corresponde con el principio y el fin del ciclo inicial; ii)

entre los 6 y las edades que se corresponden con el ciclo medio y ciclo superior (9-12 años); iii) entre las edades del ciclo medio (8 y 9 años) y las edades correspondientes al ciclo superior (11 y

12 años). Por el contrario, no existen diferencias significativas entre las edades consecutivas que forman parte de un mismo ciclo educativo.

Así pues, para que se produzcan cambios significativos en el número de palabras positivas deben transcurrir al menos dos años. No obstante, esto no ocurre en el período de ciclo superior (10-12 años) en el cual no se identifican cambios entre el inicio y el final de este ciclo.

Tabla II. Niveles de significación de la relación entre la edad y el número de palabras positivas a partir del corrector Bonferroni aplicado a la ANOVA ($p < 0.01$).

c	6	7	8	9	10	11	12
6	-						
7	,088	-					
8	,004	1,000	-				
9	,000	,067	,410	-			
10	,000	,005	,036	1,000	-		
11	,000	,000	,000	,003	,038	-	
12	,000	,000	,000	,009	,097	1,000	-

El segundo propósito planteado es estudiar si existe relación estadísticamente significativa entre el número de emociones negativas y la edad. Los resultados de la prueba ANOVA muestran que la edad influye en el número de emociones negativas ($F = 16.389$, $p < 0.01$). A partir de este resultado, se procede a estudiar cómo influye la edad en el número de emociones negativas (Tabla 1).

En la Tabla 1 se observa como la variable número de emociones negativas aumenta a medida que incrementa la edad. Los resultados de la Tabla 2 evidencian que el vocabulario emocional en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años triplica su volumen inicial. A partir de aplicar el corrector Bonferroni a la prueba ANOVA, se confirma que existen diferencias entre el número de palabras de emociones negativas

y cada grupo de edad (Tabla3). Concretamente, resulta interesante observar que existen cambios significativos en el número de emociones negativas entre los 6 y el resto de las edades estudiadas (7-12) y entre los 7 y los 12 años y los 8 y los 12 años. Por tanto, existen diferencias significativas entre las edades correspondientes al ciclo inicial y los 12 años, es decir el final del ciclo superior y fin de etapa educativa.

Tabla III. Niveles de significación de la relación entre la edad y el número de palabras negativas a partir del corrector Bonferroni aplicado a la ANOVA ($p < 0.01$).

Edad	6	7	8	9	10	11	12
6	-						
7	,008	-					
8	,000	1,000	-				
9	,000	,012	,042	-			
10	,000	,012	,044	1,000	-		
11	,000	,031	,110	1,000	1,000	-	
12	,000	,000	,000	,381	,319	,310	-

El tercer propósito planteado es estudiar si existe relación estadísticamente significativa entre el número de emociones ambiguas y la edad. Los resultados de la prueba ANOVA muestran que la edad influye en el número de emociones ambiguas ($F = 6.408$, $p < 0.01$). A partir de este resultado, se procede a estudiar cómo influye la edad en el número de emociones ambiguas (Tabla 1).

En la Tabla 1 se observa como la media del número de palabras ambiguas aumenta a medida que incrementa la edad. A partir de aplicar el corrector Bonferroni a la prueba ANOVA, se confirma que existen diferencias entre el número de palabras de emociones ambiguas y cada grupo de edad (Tabla 4). En particular, se observa que existen cambios significativos entre las edades del ciclo inicial (6-8 años) y los 12 años que se corresponden con el final del ciclo superior. Incluso, hay cambios significativos dentro del mismo ciclo superior, entre los 10 y los 12 años. En este sentido es a partir

de los 12 años cuando el alumnado claramente tiende a manifestar las emociones ambiguas como la sorpresa (Tabla 1).

Tabla IV. Niveles de significación de la relación entre la edad y el número de palabras ambiguas a partir del corrector Bonferroni aplicado a la ANOVA ($p < 0.01$).

Edad	6	7	8	9	10	11	12
6	-						
7	1,000	-					
8	1,000	1,000	-				
9	,167	1,000	1,000	-			
10	,516	1,000	1,000	1,000	-		
11	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	-	
12	,000	,000	,000	,014	,002	,000	-

Género

En relación con el segundo propósito planteado de si existen diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas en cuanto al número de emociones positivas, negativas y ambiguas, se ha procedido a la prueba t-Student. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas en relación tanto al número de emociones positivas como de negativas. En cambio, no hay diferencias significativas en cuanto al género y las emociones ambiguas (Tabla 5).

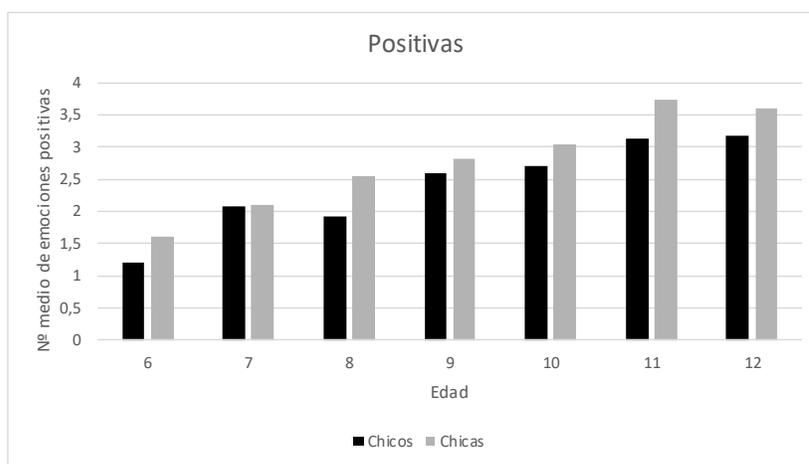
Tabla V. Niveles de significación entre cada tipo de emoción y el género. Nota: $*p < 0.05$

Tipo de emociones	p
Positivas	<0.05*
Negativas	.001*
Ambiguas	.163

Dado que existen diferencias significativas entre las emociones positivas y negativas según el género, a continuación, se detalla la distribución del número de palabras positivas y negativas en función del género.

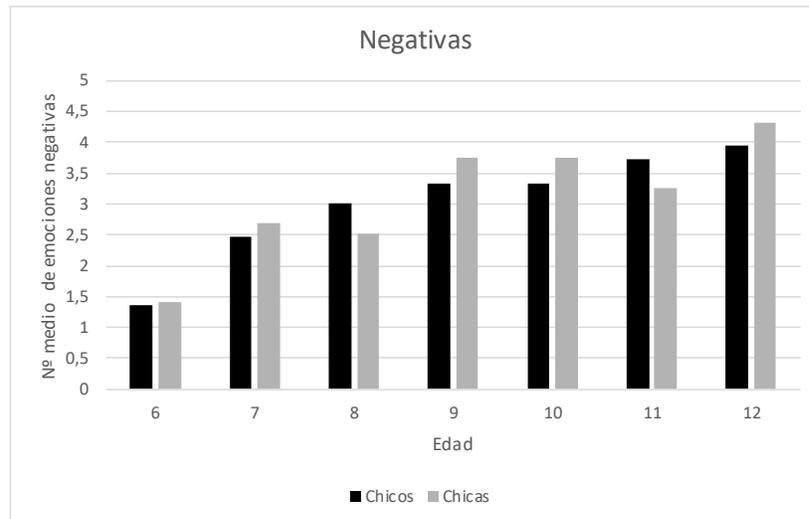
En el Gráfico I se muestra la frecuencia de estudiantes según el género que son capaces de decir un número determinado de palabras positivas. Si nos fijamos en la distribución, claramente la frecuencia del número de palabras positivas comprendidas entre el 0 y el 2 es superior en los chicos. Por el contrario, a partir de 3 o más palabras positivas la frecuencia es mayor en las chicas. En consecuencia, esto se traduce en que las chicas son capaces de decir un mayor número de palabras positivas que los chicos.

Gráfico I. Media del número de palabras positivas según el género.



En el Gráfico II, se muestra la frecuencia de estudiantes según el género que son capaces de decir un número determinado de palabras negativas. Si nos fijamos en la distribución, en general se observa que la frecuencia para cualquier número de palabras negativas es superior en los chicos respecto las chicas.

Gráfico II. Media del número de palabras negativas según el género.



Conclusiones

El objetivo de este estudio fue el de explorar las diferencias entre vocabulario emocional de niños y niñas entre 6 y 12 años. Concretamente, se estudió si existían diferencias en función de la edad y del género.

Los resultados obtenidos mostraron que el número de emociones positivas aumentaba a medida que se incrementaba la edad, llegando incluso a superar el doble de su volumen inicial. Se evidencia que el vocabulario emocional de los alumnos entre 6 y 12 años llega a superar el doble de su volumen inicial. Aunque la mayor diferencia se halla entre el principio y el final del ciclo inicial (entre los 6 y los 8 años), entre los 6 y las edades que se corresponden con el ciclo medio y ciclo superior (9-12 años) y entre las edades del ciclo medio (8 y 9 años) y las edades correspondientes al ciclo superior (11 y 12 años).

Estos resultados, son congruentes con la afirmación de estudios anteriores, como el de Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, Granader y Hill (2010) sobre la importancia de iniciar el proceso de adquisición de vocabulario emocional en edades tempranas, ya que en estas primeras fases existe una mayor flexibilidad y capacidad de adquisición de léxico de cáliz emocional. Según los autores, una base de vocabulario suficientemente extensa en fases iniciales permitirá un crecimiento mucho mayor en edades más tardías.

Además, una adquisición suficientemente amplia de vocabulario emocional se relaciona con el proceso educativo de Educación Emocional, lo cual, favorecerá el desarrollo integral del alumno (Bisquerra et al., 2007). A pesar de que existe muy poca investigación en este ámbito, algunos estudios recientes concluyen que cuando una persona es capaz de poner nombre a la emoción que está sintiendo: feliz, ansioso, enfadado, triste, etc. goza de mejores condiciones para regular las emociones y gestionar los conflictos de manera asertiva (Cervantes y Gaeta, 2017; Salavera y Usán, 2017). Así pues, el dominio del vocabulario emocional, especialmente si se mejora en fases vitales como la adolescencia, supondrá un mayor autoconocimiento, también tendrá un efecto directo en la regulación emocional, así como en mantener unas relaciones sociales sólidas, ya que cuánto mejores emisores y receptores seamos, más hábiles socialmente seremos (Cruz, Caballero-García y Ruíz Tendero, 2013).

De la misma forma, en el presente estudio, se quiso estudiar la valencia de las emociones (positivas, negativas y ambiguas) y cómo ésta se diferenciaba según la edad de los estudiantes. Los resultados arrojados mostraron que existió un considerable aumento de emociones negativas a medida que incrementaba la edad, siendo este aumento mucho menor en las emociones positivas. Estos resultados difieren de algunos estudios previos, como es el de Li y Yu (2015) quienes mostraron que, durante el desarrollo, el número de emociones positivas prevalece sobre el número de emociones negativas y ambiguas. En caso de este estudio, fue el número de emociones negativas

el que prevaleció sobre el número de emociones positivas y ambiguas. Una posible razón que lo explica son las diferencias culturales en función de la lengua y el contexto de los niños y niñas que, a partir de los 12 años desaparecen y se unifica el ritmo de adquisición. Según Tugeman y Weller (2011), el contexto ha sido el gran olvidado en los estudios de vocabulario emocional con la variable de género, cuya importancia se puede ejemplificar en las relaciones entre los individuos, el contexto en el que ocurren.

Los datos obtenidos también reflejaron que, a mayor edad, mayor también el número de palabras ambiguas. Eso puede explicarse por el hecho de que, como muestran estudios previos, la adquisición de conceptos ambivalentes y de vocabulario complejo, aumenta de manera significativa con la edad. Es decir, a mayor edad, mayor nivel de abstracción, y, por ende, mayor número de palabras ambiguas (Lund, Sidhu y Pexman, 2019). Además, el hecho de utilizar palabras ambiguas después de los 7 años también denota una adquisición importante de habilidades cognitivas y emocionales implicadas en la consciencia emocional, como son, la empatía o la flexibilidad para oscilar entre una emoción y otra de manera controlada (Eisenberg, 2000; 2010).

En referencia a la variable de género, los resultados mostraron un mayor número de palabras negativas reportadas por los niños mientras que las niñas mostraron, en general, una mayor cantidad de palabras-emociones positivas. A pesar de que no hay acuerdo científico en las diferencias existentes entre niños y niñas, algunos estudios en adultos han mostrado que el género masculino manifiesta un mayor nivel de autocontrol y emplea más frecuentemente la estrategia de supresión (Gross, 2019), mientras que el género femenino acostumbra a expresar sus emociones más (Goldshmit y Weller, 2000). Además, las mujeres suelen utilizar la estrategia de ruminación y obtienen mejores puntuaciones en estrategias de regulación vinculadas a la relación con los otros, cuando se enfrentan a situaciones puntuales (Pegalajar y López, 2015) y (Nolen-Hoeksema, y Aldao, 2011).

Por otro lado, algunos estudios ponen de manifiesto la relación entre unos buenos hábitos lectores y el aumento del vocabulario emocional. Según Dylman et al. (2020), las mujeres gozan de mayor vocabulario emocional que los hombres, siendo ellas capaces de escribir más palabras positivas y negativas. También señalan otros estudios que las mujeres tienden a leer más que los hombres y que éstos suelen tener actitudes más negativas hacia la lectura, lo cual puede interferir en la adquisición de léxico (Logan y Johnston, 2009).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se puede destacar que la muestra total podría ser mayor añadiendo otros centros de diferentes ciudades o regiones para gozar así de mayor heterogeneidad. A su vez, para estudios futuros se podría considerar la posibilidad de comparar el vocabulario emocional con el resto del léxico de la muestra. También resultaría de gran interés tomar como objeto de estudio la variable de género en futuras investigaciones, especialmente en poblaciones de niños y niñas, además de los adultos para explorar la relación de esta variable con el vocabulario emocional.

En conclusión, para el presente estudio se hipotetizó que existían diferencias en el vocabulario emocional en función de la edad y el género de los estudiantes. Los resultados demostraron el incremento del número de emociones positivas a medida que aumenta la edad, llegando a duplicar su volumen inicial, el aumento de emociones negativas y ambiguas a medida que aumentaba la edad y un mayor número de palabras positivas reportadas por las chicas.

Actualmente existe poca literatura que estudie el vocabulario emocional en niños y niñas, y de qué forma se relaciona con otras variables como el género y la edad. Futuros estudios podrían arrojar luz sobre qué fases y estrategias serían mejores para la adquisición y construcción de vocabulario emocional, a la vez que éste mejora las competencias emocionales y la IE.

Competencias Emocionales en estudiantes universitarios

Monica Coronel

Ejecutiva MBA. University of Notre Dame. Doctoranda de la Universidad de Lleida
(Udl).

Agnés Ros-Morente

Doctora en Psicología y psicopedagoga. Profesora lectora de la Universidad de Lleida
(Udl).

José Luis Gallizo

Doctor en Economía. Profesor Catedrático en la Universidad de Lleida (Udl).

Este estudio analiza el grado de relación entre las competencias emocionales y el rasgo de inteligencia emocional en una población de estudiantes de Ecuador.

Introducción y Estado de la Cuestión

Durante los últimos años se han visto incrementados el número de estudios sobre la inteligencia emocional (IE) y la regulación de las emociones (Kotsou et al., 2018). Este aumento se debe a varios motivos, entre los que se encuentran a) la certeza de que las emociones intervienen en un gran número de procesos psicológicos, biológicos y sociales (Martins et al., 2010; Oatley et al., 2006), y b) la relación que existe entre un manejo emocional adecuado y la promoción de la salud y el bienestar psicológicos (Martins et al., 2010).

Aunque si bien es cierto que han existido dificultades para establecer los límites de algunos constructos relacionados con la IE a nivel metodológico (Goldenberg et al., 2006), se pueden diferenciar dos conceptualizaciones sobre el manejo de las emociones. La primera hace referencia al enfoque de la IE como un rasgo o patrón estable en el tiempo (Petrides y Furnham, 2001), mientras que la segunda enfoca la emoción desde la adquisición de competencias (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Estos dos enfoques no tienen por qué ser exclusivos, sino que probablemente se complementan.

En el presente estudio se pretende estudiar el grado de relación existente entre las competencias emocionales y el rasgo de IE en una población de estudiantes de Ecuador. Además, se estudia el grado en que las habilidades y competencias emocionales predicen la IE del individuo y exploran las diferencias entre hombres y mujeres.

Revisión de la literatura

En las últimas décadas la literatura relacionada con el manejo de las emociones ha experimentado un importante auge (Kotsou et al., 2018). Ésto se debe muy probablemente al interés que han recibido conceptos como la inteligencia emocional (IE) o la regulación emocional. Aunque estos constructos no son una novedad en sí mismos, sí han supuesto un cambio importante en la forma de entender la relación de

las emociones con la inteligencia y el desarrollo integral del individuo (Extremera et altri, 2004).

Desde que Salovey y Mayer definieran el concepto de inteligencia emocional en 1990, numerosos estudios han intentado examinar y establecer, tanto las bases teóricas del concepto de la IE y el manejo de las emociones, como su evaluación. Autores como Goleman (1995), contribuyeron a establecer los modelos teóricos que permitieron sentar las bases de lo que se entiende hoy como IE. Otros autores, han estudiado diferentes conceptos de igual importancia y que están relacionados con la IE, como son la regulación emocional (por ejemplo, Gross, 2013). Todos estos constructos han sido estudiados de forma complementaria entre ellos y han arrojado luz sobre la manera en que contribuyen nuestros estados emocionales al desarrollo, adaptación al medio, y funcionamiento de las personas.

Cabe destacar que, para poder estudiar en profundidad todos los conceptos relacionados con las emociones y su regulación, es necesario tener medidas de evaluación que permitan capturar y medir el efecto de estas variables. En este caso, la evaluación de estos conceptos no es homogénea y requiere de varios factores y aspectos a tener en cuenta (Extremera et altri, 2004). Esta falta de consenso responde a la complejidad de definir exactamente los límites y elementos de los distintos conceptos y modelos teóricos, tal y como se ha señalado anteriormente. De todos modos, en el momento actual se pueden diferenciar dos líneas claras en la forma de entender el manejo de las emociones y la IE que resultan complementarias y relativamente inclusivas entre ellas. Por una parte, la IE hace referencia a aquellos patrones emocionales y de regulación con una cierta estabilidad a largo plazo (por ejemplo, Petrides y Furnham, 2003; Smith et altri, 2008). Esto significa que cualquier persona presentará una cierta resistencia al cambio en su IE, ya que tendrá una predisposición a determinados patrones de manejo emocional. Por otra parte, hablar de habilidades de regulación y/o manejo de las emociones permite hablar de la posibilidad de cambio sin

estar específicamente ligado a un patrón estable de comportamiento (por ejemplo, Linares et altri, 2007).

Sea como fuere, ambas perspectivas mantienen una relación importante entre sí, entendiéndose las habilidades de manejo emocional como una posible expresión de patrones más estables de IE. De hecho, la investigación empírica realizada hasta el momento demuestra beneficios ligados a ambas opciones y aboga por una integración de los dos modelos (Peña-Sarrionandia et altri, 2015). Más concretamente, se ha visto que los niveles de IE, tanto a nivel de rasgo como de habilidades o competencias emocionales, predicen el estado de salud física y mental del individuo.

Por ejemplo, un adecuado manejo de las emociones en forma de patrón emocional estable mediará, junto con otras variables como la autoestima o las relaciones sociales, a incrementar el bienestar y la salud de las personas a medio-largo plazo (Martins et altri, 2010; Ruvalcaba-Romero et altri, 2017). En estudiantes, el tener una alta IE se relaciona con un mejor rendimiento académico y también con una mejor adaptación en el entorno escolar (Petrides et altri, 2004; Fernández-Berrocal y Aranda, 2008). De manera similar, en el entorno laboral, los trabajadores con mejor manejo emocional también son más hábiles en el momento de realizar diferentes tareas en su trabajo (Cote y Miners, 2006). Además, durante los últimos años, también se ha podido observar que las diferentes estrategias y patrones de IE vienen respaldadas por un importante sustrato neural y genético, el cual se establece a lo largo del desarrollo del individuo (Goldin et altri, 2008; McRae et altri, 2017).

Una cuestión que se deriva de los resultados científicos que se han hallado es si la IE es adquirida o bien si se trata de algo innato (Serrat, 2017). Con la dicotomía entre competencias emocionales y IE rasgo se puede hipotetizar que una promoción de las habilidades de manejo y regulación emocional ayudarán a favorecer un patrón más estable de IE. En caso de que las competencias emocionales sean relativamente

independientes del rasgo, se puede deducir que estas podrían ser entrenadas y mejorar en el día a día de las personas.

Por este motivo, en este artículo se pretende, en primer lugar, explorar los valores de IE rasgo y regulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de la universidad en Quito (Ecuador). En segundo lugar y de modo más específico, se pretende estudiar si las competencias emocionales, evaluadas con un instrumento de habilidades de regulación emocional, realmente se predicen con el rasgo IE, de mayor estabilidad teórica. Además, dado el debate en la literatura de si existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a regulación de las emociones (por ejemplo, Garnefski et al, 2004; McRae et al, 2008), se pretende explorar si existen diferencias significativas entre sexos tanto en IE como en la regulación de las emociones a nivel competencial.

Método

Enfoque metodológico

La investigación se desarrolla como un estudio transversal de carácter cuantitativo y con una muestra de estudiantes universitarios. Esto nos permite trabajar con una muestra relativamente homogénea a nivel de inteligencia cognitiva, pero con probables diferencias a nivel emocional. Se pretende, de este modo, estudiar las relaciones entre las variables de competencias emocionales y rasgo IE. Además, se analiza el poder predictivo de las competencias emocionales en una muestra universitaria.

Variables

Como se ha señalado, las variables estudiadas son las competencias emocionales y el rasgo IE. A su vez, la IE se divide en las escalas de Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, Sociabilidad, Automotivación y Adaptabilidad.

Muestra y muestreo

La encuesta se envió a los alumnos que se encontraban cursando el grado de economía en la Universidad San Francisco de Quito (Ecuador). Se les explicó el estudio en detalle y se les invitó a participar. De ellos, 378 completaron la encuesta satisfactoriamente. Así pues, la muestra total de esta investigación está compuesta por 378 estudiantes de la universidad de la cual 171 sujetos son hombres (45.2% del total), mientras que los 207 sujetos restantes son mujeres (54.8%). La media de edad se sitúa en 21.96, con una desviación típica de 3.41.

Instrumentos de obtención de información

En la presente investigación se han administrado dos cuestionarios que forman parte de una batería más amplia de tests. Concretamente, se ha pedido a los sujetos que respondan el instrumento Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) y el cuestionario Mood Affect Regulation Scale (MARS):

- Inteligencia Emocional como rasgo: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides, 2001) Este cuestionario evalúa de qué manera las personas comprenden y gestionan sus emociones a nivel habitual. Es decir, el TEIQue ayuda a conocer cómo las personas interpretan y manejan las emociones de los demás y las propias y permite obtener una puntuación de rasgo comparable a un rasgo de personalidad. En cuanto a sus características técnicas, el TEIQue es un instrumento

de 153 ítems, de autoinforme, y con una escala Likert que oscila entre el 1 (completamente en desacuerdo) y el 7 (completamente de acuerdo). Los índices de fiabilidad y validez son muy satisfactorios y siempre mayores a 0.85.

- Estrategias de regulación: Mood Affect Regulation Scale (MARS; Larzen y Prizmic, 2004; Paéz Rovira et altri, 2012.). Este instrumento auto-informado está compuesto por un total de 32 ítems que recogen una amplia variedad de estrategias reguladoras de carácter cognitivo o conductual, orientadas a cambiar la situación o la emoción. Para este estudio se utilizó la versión ampliada en ira y tristeza desarrollada por Paéz Rovira et altri (2012) en una muestra en Ecuador, para mayor adecuación con el estudio y la población. El instrumento MARS ampliado contiene 56 ítems, con una respuesta tipo Likert que va desde 0 (Nunca) a 6 (Casi siempre). Su fiabilidad asciende hasta 0.90 en el índice de alpha de Cronbach y se estableció una más que correcta validez convergente con otros instrumentos como son el ERQ, el BPS o el TAS (Paéz et altri, 2012).

Trabajo de campo

La recogida de datos se ha realizado en la Universidad de Quito a estudiantes de último año de grado. Después de una extensa y pormenorizada búsqueda de literatura para la exploración del abordaje de las variables emocionales rasgo y competenciales, se decidió recoger los datos de manera auto-informada. Además, los cuestionarios fueron enviados a los estudiantes mediante su correo institucional. De esta manera, se accedió a un número mayor de estudiantes y se aseguró una respuesta, ya que los cuestionarios podían realizarse en cualquier momento y no necesariamente en horario lectivo.

Antes de su participación se informó detalladamente del estudio a todos los participantes y se garantizó su anonimato y confidencialidad de los datos.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado el procesador de datos SPSS 24. Al tratarse de datos cuantitativos, se han introducido los valores de las variables en la matriz de datos, de manera que se han podido efectuar varios cálculos.

En un primer momento han analizado las características de normalidad y descriptivas de las variables. Posteriormente, se ha comprobado si existen diferencias entre mujeres y hombres en los valores obtenidos en cada escala del TEIQue y la puntuación total de regulación mediante un análisis de la varianza (ANOVA) (ver Tabla 1). Posteriormente, se ha realizado un análisis de los resultados y se ha explorado el grado predictivo de la IE rasgo sobre las competencias de regulación emocional (ver Tabla 2).

Resultados

Tal y como se ha comentado, el primer paso para la obtención de resultados ha sido analizar las puntuaciones obtenidas y compararlas entre mujeres y hombres. Los resultados se pueden observar en la Tabla 1:

Tabla 1. Comparación de medias entre las puntuaciones de TEIQue y MARS entre hombres y mujeres.

Escala	Sexo		F	p
	Mujeres (N=207)	Hombres (N=171)		
TEIQue				
Bienestar	27.93	27.80	1.68	.196
Autocontrol	25.26	28.38	.27	.000

Emocionalidad	37.47	36.68	.82	.280
Sociabilidad	26.31	26.59	2.23	.546
Automotivación	9.24	9.80	.21	.520
Adaptabilidad	9.85	10.26	2.99	.166
MARS				
Escala total	175.53	169.24	3.90	.049

Como se puede leer en la tabla, los valores medios en las distintas escalas del TEIQue han ido desde 9.24 puntos en la escala de automotivación en mujeres hasta 37.37 en emocionalidad en las mujeres.

De manera interesante, la tabla muestra que en las escalas de bienestar y emocionalidad existe una mayor puntuación media de las mujeres que de los hombres, mientras que en el resto de escalas del TEIQue se da la situación inversa.

Cuando se analizan estas diferencias a nivel de significación estadística se puede observar que solamente una de las escalas del TEIQue muestra diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. La escala de autocontrol aparece como significativamente más alta en hombres que en mujeres, lo cual sugiere que a nivel estable, los hombres de la muestra analizada muestran un patrón de mayor control emocional que las mujeres.

Respecto a la puntuación total obtenida en el instrumento adaptado a la población de Ecuador, MARS, se ha visto que las mujeres presentan una mayor puntuación, lo cual parece indicar que las mujeres presentan mayor nivel competencial a nivel emocional. De hecho, cuando se analiza la significación estadística, se puede observar que las diferencias entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas. Aun así, el valor de significación es más bien débil, tal y como se observa en la Tabla 1.

Como paso posterior, se ha analizado la contribución en un modelo predictivo de las escalas de IE evaluadas con el instrumento TEIQue, mediante un modelo de regresión lineal. Aunque bien es cierto que dos de las escalas analizadas para mujeres y hombres sugieren algunas diferencias significativas, no se han considerado de suficiente relevancia para analizar el modelo. A continuación, se muestran los resultados de la regresión lineal:

Tabla 2. Resultados de la regresión lineal aplicada para estudiar el efecto predictivo de la IE (TEIQue) rasgo sobre las competencias emocionales (MARS).

Escalas de IE (TEIQue)	Coefficiente	p
TEIQue		
Bienestar	.266**	.000
Autocontrol	.172*	.007
Emocionalidad	.025	.660
Sociabilidad	.012	.841
Automotivación	.096	.106
Adaptabilidad	.192**	.001
R	.334	
R cuadrado	.112	
F	7.78**	

Nota: *,** Significativo al 5% y al 1%, respectivamente.

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, las escalas que más significativamente explican o predicen las competencias emocionales son la escala de Bienestar, con un coeficiente de .266 ($p=.000$), seguida por la Adaptabilidad (coeficiente .192 y $p=.001$) y finalmente Autocontrol (coeficiente de .172 y $p=.007$). En cuanto a la varianza

explicada y el ajuste del modelo, se puede observar que la R cuadrado es baja, situándose en un.112.

De estos datos se desprende que, aunque algunas variables sí resultan predictivas del comportamiento de las variables de competencia emocional, el modelo en general podría no ser suficientemente explicativo. Es decir, el rasgo IE en estudiantes universitarios, podría no explicar de manera categórica los resultados que se exhiben a nivel de competencias emocionales o de manejo de las emociones en un momento dado.

Discusión y Conclusiones

Producto del necesario auge del interés en el manejo de las emociones, se han presentado sobre todo dos enfoques para abordar el estudio del manejo emocional. Como se ha descrito anteriormente, el primero hace referencia a la Inteligencia Emocional (IE) como rasgo estable y más o menos invariable (por ejemplo, Petrides y Furnham, 2003). El segundo, de manera diferente, contempla la posibilidad de cambio (por ejemplo, Linares et altri, 2005). Esta diferencia entre los dos enfoques, aunque necesaria, hace evidente un aspecto que se intenta reflejar en este trabajo: la flexibilidad que existe en el manejo de las emociones a nivel competencial abre la puerta a la posibilidad de entrenamiento y, por ende, a la mejora de las habilidades del individuo y a la prevención de posibles problemas, como dificultades para afrontar problemas, ansiedad, etc.

El primer objetivo de este estudio ha sido estudiar los niveles de las distintas dimensiones de IE y regulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de Ecuador, así como las diferencias existentes entre hombres y mujeres. Según los resultados obtenidos, existen pocas diferencias entre hombres y mujeres. Este estudio muestra que no existen diferencias de género significativas en cuanto a la IE. De todos

modos, sí se puede desprender de los resultados que los hombres muestran un mejor autocontrol como rasgo, y que las mujeres exhiben mejores estrategias emocionales. Estos resultados son altamente coincidentes con la literatura existente.

Hasta el momento no existe un acuerdo en la literatura científica sobre si existen realmente diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la IE. Algunos estudios sí que hablan de que los hombres pueden mostrar un mejor autocontrol (por ejemplo, Wang, et altri, 2017), pero este hecho podría explicarse por la percepción subjetiva de los hombres a la hora de valorar su autocontrol en los instrumentos auto-informados (Petrides, y Furnham, 2000). En consecuencia, la diferencia en esta escala podría deberse principalmente a la percepción del individuo más que al fenómeno real. De manera similar, no existe a nivel científico un acuerdo tácito sobre las diferencias que podrían existir entre hombres y mujeres a la hora de regular sus emociones. Si bien es cierto que algunos estudios detectan diferencias en el tipo de estrategias que se emplean por un u otro género (más rumiación en mujeres, por ejemplo), los resultados no son concluyentes (Nolen-Hoeksema, y Aldao, 2011; Zlomke, y Hahn, 2010).

En referencia al segundo objetivo de este artículo, los resultados muestran que la IE contribuye a explicar la regulación emocional en el caso del bienestar, la adaptabilidad y, en menor grado, el autocontrol. De manera diferente, en el caso de los alumnos universitarios estudiados, se observa que la emocionalidad, la sociabilidad y la automotivación no guardan relación predictiva con las estrategias de regulación emocional.

El hecho de que algunas de las variables de IE sean predictivas, mientras que otras no parecen guardar una relación tan directa puede sugerir que aquellas variables con menor grado de predicción directa son más modulables. Es decir, las dimensiones de IE como son la sociabilidad y la automotivación pueden ser más susceptibles a la participación de otras variables mediadoras (Peña-Sarrionandia et altri, 2015).

Este hallazgo por sí solo arroja luz sobre la cuestión de si trabajando las estrategias de regulación y las habilidades emocionales se puede adquirir una mejor capacidad de manejar las emociones. Según los resultados obtenidos en el presente trabajo y los estudios realizados hasta el momento, aquellas competencias que muestran más independencia del rasgo estable de IE (en el presente estudio, emocionalidad, sociabilidad y automotivación), serán también aquellas más favorable al cambio y a la influencia de variables externas, como puede ser un entrenamiento (Jones et altri, 2017). El entrenamiento de estas competencias emocionales, a su vez, promueven una mayor satisfacción y bienestar tanto a corto, como a largo plazo (por ejemplo, Amdurer et altri, 2014; Pérez-Escoda et altri, (2018).

Así pues, según los resultados obtenidos en esta investigación se puede concluir que, aunque indudablemente la IE guarda una importante relación con las competencias emocionales, algunas de las competencias emocionales guardan relativa independencia del rasgo. A efectos prácticos, esto conduce a pensar que las competencias más independientes, como son la sociabilidad o la automotivación, pueden entrenarse y fomentarse, para así mejorar el desarrollo del individuo en cualquier área (Doerwald et altri, 2016; Pérez-Escoda et altri, 2018).

De todos modos, el presente trabajo no viene exento de limitaciones. En primer lugar, la muestra analizada es muy homogénea y corresponde a estudiantes universitarios, los cuales se caracterizan por tener unas competencias emocionales y una IE relativamente altos comparados con la población general. Además, los resultados se han obtenido mediante una investigación transversal. En el futuro sería de alto interés estudiar la relación de IE y competencias o habilidades emocionales con una muestra más heterogénea y con un estudio longitudinal que permitiera ver los posibles efectos a largo término. Las investigaciones futuras deberían pues, examinar y explorar la IE en relación con las competencias emocionales y de qué manera éstas podrían verse mejoradas mediante el entrenamiento a corto y largo plazo.

Parte cuarta

Confirmación de Objetivos e Hipótesis

El primer objetivo planteado fue identificar el nivel de conciencia emocional mediante vocabulario emocional en educación primaria y secundaria. Se propone la siguiente hipótesis en relación con este objetivo:

H1: El número de emociones reportadas por el alumnado de primaria y secundaria se incrementa a medida que aumenta la edad

Por una parte, el estudio confirma y concluye que en efecto el número de emociones se incrementan en relación con el aumento de edad del niño, llegando hasta a duplicarse en relación con el nivel inicial. En relación con estos hallazgos, cabe mencionar que estudios realizados han resaltado el impacto que tiene el desarrollo del lenguaje emocional en periodos de la formación de la niñez. Por ejemplo, se ha observado que entre los 4 y los 11 años, el tamaño del vocabulario emocional se duplicó cada 2 años, y entre los 12 y los 16 años, la tasa de crecimiento se estabilizó. (Baron-Cohen et al., 2010).

Asimismo, el aumento de vocabulario emocional tiene relación con el desarrollo de la educación emocional en general que influye en el contexto global de cada persona (Bisquerra et al., 2007) como la capacidad de nombrar las emociones para facilitar la auto regulación emocional que impacta directamente al manejo de dificultades o desacuerdos (Cervantes y Gaeta, 2017; Salavera y Usán, 2017). A su vez, hilando con el proceso de maduración de la niñez a la adolescencia como es el caso en este estudio, se concluye que como estudios demuestran aquellos que cuentan con la destreza de articular claramente sus emociones tienen mayor posibilidad de relacionarse con otros a nivel más profundos y honestos puesto que una comunicación clara facilita conexiones humanas (Cruz, Caballero-García y Ruiz Tendero, 2013). Se entiende poco, debería poner la conexión con el mundo emocional y el desarrollo. Por otro lado, se observa que el número de emociones negativas superaron a las emociones positivas y vagas e incluso se advirtió que las emociones vagas en los niños entre 12 y 16 años

disminuyeron. En este mismo grupo se observa que a medida que se aumenta en edad, las palabras vagas o ambiguas también aumentan y podría adjudicarse al hecho de que a medida que se crece en edad, se logra procesar conceptos más imprecisos y abstractos y el vocabulario se torna complejo (Lund, Sidhu y Pexman, 2019). La adquisición de conceptos abstractos a medida que se pasa de la niñez a la adolescencia exhibe como van avanzando los procesos cognitivos y emocionales que forman parte de la consciencia emocional que permite alternar entre una emoción y otra (Eisenberg, et.al., 2000;2010).

Terminando las conclusiones en relación con la hipótesis antes mencionada que partió de que el número de palabras emocionales aumentan a medida que la edad aumenta, los resultados comprueban el alza de vocabulario emocional tanto negativo y ambiguo como positivo a medida que aumenta la edad de la muestra. Los estudios sobre el tema son escasos y se considera que estudios posteriores pueden aportar al tema que es vital y que forma parte de la evolución de competencias emocionales y de la inteligencia emocional en general.

El objetivo dos de este estudio ha sido evaluar los niveles de inteligencia emocional (IE) es decir, fortalezas y debilidades de auto consciencia y competencias emocionales de regulación emocional en una muestra de adultos trabajadores y estudiantes universitarios de pregrado. Las hipótesis dos y tres planteadas permiten dar respuesta a este objetivo:

H2: Hay diferencias entre géneros dentro de las diferentes facetas de IE rasgo en estudiantes universitarios y adultos trabajadores

La IE rasgo o autoeficacia emocional se mide a través de cuestionarios de autoinforme y explica cómo se entienden las emociones y cómo se las maneja considerándolo parte de la personalidad del individuo; es decir, se mide cómo el individuo tiende a manejar

efectivamente información emocional que parte de reconocerla o de tener autoconsciencia. En relación con las facetas de IE rasgo hasta el momento la comunidad científica no ha logrado identificar diferencias fundamentales y determinantes entre hombres y mujeres. Si han existido reportes de estudios en el tema que hablan sobre puntos específicos como, por ejemplo, resultados obtenidos en medidas de empatía y resolución de conflictos que indican que el género femenino muestra más habilidad en manejar situaciones con compasión y comprensión y que el género masculino es más capaz de manejar puntos de vista contrarios (Extremera, Durán y Rey, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; M. Tapia y Marsh, 2006).

En base a los resultados obtenidos de las muestras de estudiantes universitarios y adultos trabajadores este estudio concluye lo siguiente: Primero, en la muestra de estudiantes, el estudio revela que aquellos del género femenino en efecto obtuvieron un resultado más alto en la faceta de emocionalidad, reflejando coincidencia con los resultados de estudios mencionados anteriormente. Es decir, en conclusión, las mujeres tendrían más habilidad para identificar emociones en otros y en sí mismos, además de expresarlos con mayor facilidad que los hombres y así crear y mantener relaciones más auténticas puesto que su nivel de empatía que también se muestra un poco más alto que en los hombres les ayuda a manejar situaciones y relaciones con mayor compasión creando afinidad con otros seres humanos.

Segundo, este estudio saca en conclusión que aunque mínimas si hay diferencias en las facetas de IE rasgo en la muestra de adultos trabajadores, lo cual sugiere que ambos géneros tienen una capacidad similar de discernir, descifrar, usar y emplear sus propias emociones y las de los demás. Específicamente, este estudio encontró que las facetas de sociabilidad, auto motivación, adaptabilidad, y auto control entre hombres y mujeres de esta muestra son muy semejantes. Sin embargo, la faceta de adaptabilidad que demuestra flexibilidad y el deseo de acoplarse a diferentes situaciones muestra una ligera tendencia a ser más elevado en hombres que en mujeres.

Tercero, los resultados obtenidos en la faceta de automotivación revelan los niveles más bajos tanto para el género masculino como femenino en ambas muestras, tanto estudiantes universitarios y adultos trabajadores. Estos resultados coinciden con las facetas de bienestar que abarca la auto estima, optimismo, y las facetas de felicidad. Se podría concluir que, ya que la faceta de auto motivación está relacionada con el deseo y necesidad de brindar lo mejor de sí mismos en todos los aspectos de la vida y mide la tendencia del ser humano a ser persistentes frente a la adversidad y la capacidad de automotivarse, los resultados podrían mostrar tendencias en la cultura de Latinoamérica a ser motivados por factores externos como el dinero, el reconocimiento, el poder.

Cuarto, en las medidas de las facetas de auto control los resultados en ambas muestras, tanto estudiantes universitarios como adultos trabajadores, indican que el género masculino muestra un nivel más elevado que el de las mujeres lo que podría llevar a la conclusión que los hombres tienden a tener una mayor habilidad para controlar sus impulsos, manejar el stress, auto regularse, tomar decisiones en un tiempo adecuado puesto que, por ejemplo, dudan menos de sí mismos.

Quinto, incluso comparando los niveles de auto control entre hombres adultos y estudiantes, el resultado se mantiene. Los hombres en general tienen mayor nivel de competencias para ajustar sus impulsos, posiblemente porque se les enseña a reprimir sus emociones más que a las mujeres. La faceta de auto control es posiblemente de acuerdo con estudios, una de las facetas con mayor nivel de respuesta a entrenamiento.

H3: Existen diferencias entre niveles de IE rasgo y de competencias de regulación emocional entre estudiantes universitarios y adultos trabajadores

Primero, el estudio comprobó que en efecto hay diferencias en el nivel de competencias de regulación emocional y los niveles de rasgo IE entre adultos trabajadores y

estudiantes universitarios puesto que al realizar una comparación entre los resultados obtenidos con ambos instrumentos (TEIQue y MARS), MARS muestra que al medir las competencias de auto regulación y TEIQue al cuantificar el rasgo IE los adultos trabajadores exhiben mayor competencias de regulación emocional que los estudiantes. Este análisis lleva a la conclusión de que al pasar del tiempo y al tener experiencia laboral se va madurando emocionalmente.

Segundo, este estudio concluye que los adultos trabajadores tienen mayor habilidad para reconocer emociones lo que les permite regularlas con mayor facilidad y destreza. La conclusión se deriva del estudio del factor de emocionalidad que revela TEI-Que, que permite comprobar que los adultos trabajadores tienen un nivel significativamente más elevado para reconocer sus emociones que los estudiantes. Por lo tanto, la percepción y expresión de emociones, el nivel de empatía, y la habilidad de construir relaciones más profundas con otros seres humanos también es más alto en los adultos trabajadores que en los estudiantes.

Tercero, al examinar las distintas facetas de IE como la sociabilidad, automotivación, adaptabilidad, y autocontrol, se concluye que hay diferencia entre el nivel de adaptabilidad entre estudiantes y adultos trabajadores quienes revelaron un nivel menor lo cual puede indicar que posiblemente hay cierta dificultad en adultos trabajadores para adaptarse a los cambios o establecer relaciones con otros núcleos de amistades y amoldarse a nuevos entornos o situaciones. Se podría inferir que los adultos trabajadores han establecido hábitos que les resulta complicado modificar.

El tercer objetivo, propone evaluar si un programa de formación para mejorar la IE competencia de estudiantes universitarios y adultos trabajadores sería beneficioso. En la tabla 14 se resumen los 3 objetivos e hipótesis.

Tabla 14. Objetivos propuestos y su relación con las hipótesis y los resultados obtenidos.

<p>Primer objetivo: identificar el nivel de conciencia emocional mediante vocabulario emocional en educación primaria y secundaria.</p>	
<p>H1 El número de emociones reportadas por el alumnado de primaria y secundaria se incrementa a medida que aumenta la edad. - Confirmada</p> <p>Se confirmó que el número de emociones se incrementan en relación con el aumento de edad del niño, llegando hasta a duplicarse en relación con el nivel inicial.</p>	<p>Se constató que los niños entre 6 y 12 años incrementaron su vocabulario emocional significativamente. La información lograda en el estudio en los niños entre 6 y 12 años indica que a medida que se aumenta en edad, las palabras vagas o ambiguas también aumentan y podría adjudicarse al hecho de que a medida que se crece en edad, se logra procesar conceptos más imprecisos y abstractos y el vocabulario se torna complejo.</p>
<p>Segundo objetivo: evaluar los niveles de inteligencia emocional (IE) es decir, fortalezas y debilidades de auto consciencia y competencias emocionales de regulación emocional en una muestra de adultos trabajadores y estudiantes universitarios de pregrado y entre géneros.</p>	
<p>H2 Hay diferencias entre géneros dentro de las diferentes facetas de rasgo IE en estudiantes universitarios y adultos trabajadores. - Confirmada</p> <p>Los resultados indicaron que, aunque mínimas, si existen diferencias entre géneros en las facetas de IE rasgo en el grupo de profesionales trabajadores. En el grupo de estudiantes las diferencias son más notorias.</p>	<p>Las diferencias de niveles de IE rasgo – auto consciencia entre adultos trabajadores de ambos géneros es mínimas. Por lo que, tanto hombres y mujeres son capaces de reconocer sus emociones y por lo tanto ser menos reactivos y más responsables de las mismas. Ambos géneros podrían tener la habilidad de canalizar impulsos, dirigir sus emociones e interpretar las emociones de otros, establecer buenas relaciones con los demás, tomar decisiones efectivas, motivarse sin esperar que otros lo hagan por ellos, lo que influye en el logro individual y en el logro de las metas y objetivos organizacionales. Hombres y mujeres en el grupo de universitarios si muestra diferencias más notorias por lo que la educación emocional sería beneficiosa antes de ingresar al mundo laboral.</p>

<p>H3 Existen diferencias entre niveles de IE rasgo y de competencias de regulación emocional entre estudiantes universitarios y adultos trabajadores.</p> <p>- Confirmada</p> <p>Al evaluar los niveles de IE rasgo entre estudiantes universitarios y adultos trabajadores se observaron diferentes niveles de auto consciencia al igual que diferentes rangos de auto regulación entre los dos grupos.</p>	<p>En efecto se observó que estudiantes universitarios y profesionales trabajadores mantienen diferentes niveles de auto consciencia y competencias para auto regularse emocionalmente. Los adultos trabajadores exhiben mayor competencias de regulación emocional que los estudiantes.</p>
---	--

Tercer objetivo: evaluar si un programa de formación de IE capacidad podría mejorar los niveles de IE rasgo y auto regulación de estudiantes universitarios y adultos trabajadores.

Conclusiones

De las hipótesis planteadas y de los resultados obtenidos se deducen las siguientes conclusiones:

PRIMERA: No se revelan diferencias entre sexos en cuanto a competencias emocionales y nivel de inteligencia emocional en el ámbito empresarial. Por lo que, tanto hombres y mujeres son capaces de canalizar impulsos, dirigir sus emociones e interpretar las emociones de otros, establecer buenas relaciones con los demás, tomar decisiones efectivas, motivarse sin esperar que otros lo hagan por ellos, lo que influye en el logro individual y en el logro de las metas y objetivos organizacionales.

SEGUNDA: La faceta de adaptabilidad profesional, que se relaciona con la flexibilidad y disposición para adaptarse a nuevas condiciones, es ligeramente superior en los hombres, lo que sugiere que los hombres a nivel profesional podrían tener una mayor capacidad de tolerancia a los cambios del entorno que las mujeres.

TERCERA: En la faceta de emocionalidad en la muestra de estudiantes universitarios se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Las mujeres cuentan con más recursos para identificar, manejar y expresar sus emociones y la de los demás siendo más ágiles efectivas para construir relaciones interpersonales duraderas y auténticas. En el ámbito universitario y luego profesional las mujeres se podrían beneficiar de estas habilidades para ser un líder influyente y alcanzar los resultados deseados.

CUARTA: El análisis de la faceta de autogestión muestra mayor puntuación para los hombres. Este resultado indica que los hombres tienen mayor control emocional que las mujeres, lo cual influye en la auto gestión que es vital para manejar comportamientos impulsivos y emociones descontroladas lo que le beneficia al

individuo en el ámbito académico y luego profesional. En ocasiones se puede llegar a niveles de gran estrés y problemas de temperamento que puede afectar el rendimiento académico puesto que interfiere en la habilidad o deseo de tener una perspectiva más flexible en las diferentes circunstancias de la vida personal, profesional, académica.

QUINTA: Los niveles más bajos en ambas facetas, de automotivación y bienestar tanto para hombres como mujeres en las dos muestras, estudiantes universitarios y adultos trabajadores podrían indicar una tendencia en la cultura de Latinoamérica al negativismo, pesimismo, falta de auto estima y necesidad de ser motivados externamente.

SEXTA: El estudio encontró que los adultos trabajadores, tanto hombres como mujeres tienen la capacidad muy similar de establecer interacciones sociales saludables y crear cercanía emocional lo cual podría contribuir a crear y mantener su salud mental.

SEPTIMA: A medida que los niños crecen, el estudio encontró que el número de emociones aumentan lo cual está íntimamente ligado al desarrollo emocional que a su vez está conectado con la capacidad de nombrar emociones y facilitar la auto regulación emocional. Estos procesos que se dan constantemente les permite manejarse más efectivamente en situaciones molestas e incómodas.

OCTAVA: En la adolescencia se produce un proceso de maduración que como muestra el estudio, está ligado a saber articular emociones y sentimientos. Al madurar se van creando puentes con otros lo que conlleva crear conexiones humanas mucho más profundas y satisfactorias.

NOVENA: El estudio muestra que entre los 12 y 16 años las palabras ambiguas aumentan lo que confirma que a medida que se avanza en edad se es más capaz de

establecer criterios sobre conceptos vagos e intangibles que exhibe el avance de los procesos cognitivos y emocionales.

DECIMA: Existen diferencias entre los niveles de auto conocimiento (IE rasgo) y auto regulación (competencias emocionales) entre estudiantes universitarios y adultos trabajadores. Estos resultados podrían indicar que a medida que se da la transición de estudiante a adulto trabajador se madura emocionalmente.

DECIMA PRIMERA: A los adultos trabajadores se les facilita más reconocer emociones y sentimientos y por lo tanto auto regularlas. Al tener mayor capacidad de auto control los adultos pueden canalizar más efectivamente emociones que influyen en la toma de decisiones, manejo del conflicto, capacidad para retardar recompensas y mantenerse en objetivos planteados sin rendirse al primer fracaso.

DECIMA SEGUNDA: La faceta de adaptabilidad entre adultos trabajadores y estudiantes universitarios revela un menor nivel de adaptación en los adultos que en los estudiantes. Estos resultados podrían indicar que a los adultos les cuesta más adaptarse al cambio que a los estudiantes posiblemente porque han creado hábitos que les resulta difícil cambiar.

En base a estas conclusiones las hipótesis planteadas se cumplen en su totalidad. Esto es:

H1 El número de emociones reportadas por el alumnado de primaria y secundaria se incrementa a medida que aumenta la edad.

H2 Hay diferencias entre géneros dentro de las diferentes facetas de rasgo IE en estudiantes universitarios y adultos trabajadores.

H3 Existen diferencias entre niveles de IE rasgo y de competencias de regulación emocional entre estudiantes universitarios y adultos trabajadores.

Parte quinta

Programa de Inteligencia Emocional

Contextualización

El aprendizaje emocional implica aplicar procesos a través de los cuales cualquier individuo puede adquirir y practicar habilidades para manejar las emociones en toda situación. La educación emocional atiende las exigencias de la colectividad que tienen que ver con las emociones que no son ni han sido asumidas. En efecto, los seres humanos en general necesitan aprender a navegar la complejidad de la vida en el día a día y la educación y aprendizaje emocional lo facilita. La causa de acontecimientos producto de comportamientos de riesgo no se dan por falta de información, sino más bien por falta de competencias emocionales y sociales. (Fernández Berrocal y Ramos, 2002;2004). Las habilidades emocionales son clave, pero requieren instrucción, modelación, práctica para que se convierten en hábitos duraderos. (Bisquerra, 2011)

Al fomentar el desarrollo social y emocional de los individuos se los prepara para manejar situaciones que requieren entre otros empatía, relaciones con otras personas, actitudes que lleven al diálogo y a establecer posibles soluciones, manejar situaciones que implican múltiples conductas de riesgo para la salud mental y física, problemas como adicciones, violencia, conductas sexuales de riesgo, salud mental y más. En definitiva, el aprendizaje de los diferentes aspectos emocionales y sociales que viabilicen adaptación al cambio constante que presentan desafíos (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000).

Investigaciones relacionan la educación emocional con el mejoramiento de actitudes acerca de la educación y el desempeño académico, el comportamiento social positivo, reducción en comportamientos agresivos, problemas de salud mental, e incluso el abuso de sustancias. (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004). Uno de los grandes problemas que enfrentan las sociedades

se lo puede abordar con la pregunta ¿por qué consume drogas la gente.? Probablemente, podamos llegar a la conclusión de que lo hacen para cambiar su estado emocional, es decir, para regular estados emocionales. La regulación emocional está ligada a la educación emocional y a la inteligencia emocional; esto es, es posible regular los estados emocionales a través de formación y entrenamiento. (Bisquerra, 2011).

Las competencias emocionales son medibles y se pueden adquirir, cultivar, mejorar con entrenamiento y como una estrategia empresarial se busca integrar en la cultura de la organización a lo largo de la escala jerárquica partiendo del liderazgo. Al incluir este tipo de tácticas tanto en el proceso de reclutamiento y entrenamiento se contempla incrementar las ventas como mejorar el servicio al cliente y desarrollar un liderazgo superior que produzcan mejores ganancias y crecimiento comercial. La inteligencia emocional puede asistir a líderes a fomentar un clima que conduzca al mas alto desempeño lo que está ligado a la productividad, retención y rentabilidad. (Boyatzis, 2011)

Es vital reconocer que tanto en el ámbito familiar como en el ámbito académico y organizacional la educación emocional debería partir del profesorado, las familias, el liderazgo. Cuando esto ocurre y aquellos que desempeñan el rol de padres, profesores o líderes han adquirido las competencias emocionales necesarias para contribuir al desarrollo de las competencias emocionales en los hijos, estudiantes y colaboradores se considera que la educación emocional puede ser exitosa. Es así como los efectos de la educación emocional se pueden vivenciar en la comunicación, relaciones, manejo de desacuerdos, determinar comportamientos o decisiones, prever situaciones de riesgo, etc. En definitiva, se trata de crear un estado de bienestar que le ayude al individuo a sentirse seguro de si mismo para adquirir una actitud que le beneficie y aporte a la sociedad. (Campbell y Von Stauffenberg, 2008; Denham, Brown, y Domitrovich, 2010).

De acuerdo con diferentes investigaciones y reportes de los resultados obtenidos en diversos programas de educación emocional se han identificado varios aspectos que han influido en el fracaso de los mismos, entre ellos están la duración de los programas, la implementación con personal que no cuenta con el conocimiento y experiencia para impartirlos, no se ha vinculado a los profesores, padres de familia y liderazgo organizacional y no ha habido evaluaciones del impacto de los mismos debido a falta de presupuesto para financiar los programas. Otro de los factores que ha influido en la falta de eficacia de programas de educación emocional ha sido la ausencia de modelos teóricos específicos para brindar una formación sólida. Sin embargo, se puede rescatar la propuesta de Social Emotional Learning (SEL) que propone un modelo participativo que contempla lo esencial de practicar para desarrollar habilidades emocionales y sociales en ambientes estimulantes que ha reflejado resultados positivos estudiados en metaanálisis que se han realizado para comprobar su grado de efectividad (Greenberg y Al, 2003; Weissberg y O'Brien, 2004).

Los programas SEL al igual que el programa de educación emocional propuesto en esta tesis, están basados en el concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) que luego se difundió con el libro de Daniel Goleman (Goleman, 1995). El modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer pretende situar la inteligencia emocional como una inteligencia que utiliza las emociones como una herramienta para adaptarse, resolver problemas en un ambiente de permanente cambio (Sternberg y Kaufman, 1998).

Objetivos de Aprendizaje

Uno de los objetivos de esta tesis es plantear un programa de educación emocional para estudiantes universitarios y profesionales de todo nivel. El programa de educación emocional que se plantea con el nombre de, Autoconsciente en 1 Minuto, considera el concepto de inteligencia emocional (IE) desarrollado por Salovey y Mayer (1990;1997)

y su modelo de habilidad que percibe la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia que usa las emociones para adaptarse al medio ambiente y a las circunstancias de la vida. (Sternberg y Kaufman, 1998). En base a la investigación realizada y práctica diaria personal se propone la herramienta de autoconsciencia “1 Minuto de Auto Reflexión/1 Minute of Self Reflection,” como parte del programa. Esta herramienta pretende desarrollar el hábito de auto reflexión y la competencia de inteligencia emocional autoconsciencia.

El modelo de Salovey y Mayer (1990) reúne las emociones y la capacidad cognitiva y les adjudica a las emociones la función de facilitar el proceso emocional a través de las habilidades cognitivas (Mayer y Salovey, 1997). Este modelo se define en base a cuatro habilidades elementales y sencillas, que son:

“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 el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

Al tomar este modelo como guía para el programa de educación emocional, Autoconsciente en 1 minuto, se pretende crear el hábito de actuar, tomar decisiones, establecer criterios, relacionarse con otros, adaptarse, auto manejarse, etc., desde las competencias de inteligencia emocional principalmente de la auto consciencia como punto de partida. El programa está dirigido a estudiantes universitarios y profesionales de todo nivel y este consta de un ebook y un Manual o Instructivo en el cual se detalla con mucha claridad como practicar la herramienta 1 Minuto de Auto Reflexión.

Objetivos del Programa

Los objetivos principales son:

- Introducir al mundo de las emociones, sentimientos, pensamientos, mente.
- Utilizar la auto consciencia como competencia para reconocer emociones, sentimientos, pensamientos propios y como influyen en el comportamiento y toma de decisiones.
- Identificar fortalezas de carácter y virtudes y áreas de mejora con un sentido de auto confianza y entusiasmo.
- Crear la práctica diaria de la herramienta 1 Minuto de Auto Reflexión como método para reconocer, identificar, explorar las emociones, sentimientos, pensamientos para crear el hábito de la auto reflexión y la competencia de autoconsciencia.

Diseño y Estructura: Tópicos del programa

- Módulo # 1: Introducción a los fundamentos de las emociones (3 horas)
 - Qué son las emociones.?
 - Las emociones como proceso
 - Cuál es la función de la emociones.?
 - Cómo afectan las emociones en el comportamiento y toma de decisiones.?
 - Qué impacto tienen las emociones en la salud física, mental, espiritual.?
- Módulo # 2: La función del cerebro y mente y su relación con las emociones (3 horas)
 - El cerebro y las emociones
 - Las mente: consciente y subconsciente
 - La mente y las emociones

- Módulo # 3: Educación Emocional: Inteligencia Emocional (4 horas)
 - Qué es la inteligencia emocional.?
 - Inteligencia
 - Emoción
 - Cuál es el propósito de la inteligencia emocional.?
 - Qué importancia tiene la inteligencia emocional en el día a día.?
 - Cómo facilita la inteligencia emocional el aprendizaje y desempeño laboral.?
- Módulo # 4: Competencias Emocionales (3 horas)
 - Qué son las competencias emocionales, importancia y cómo desarrollarlas.?
- Módulo # 5: Auto conciencia y la Auto regulación Emocional (5 horas)
 - Introspección: Practica 1 Minuto de Auto Reflexión (herramienta de auto conciencia y diálogo interno)
 - Auto confianza
 - Motivación
 - Construyendo relaciones humanas auténticas
 - Auto manejo emocional
 - Aprender a conectar con el cuerpo para atender las emociones y regularlas
- Módulo # 6: Mindfulness o atención plena como herramientas para desarrollar y cultivar la Autoconsciencia y lograr calma y claridad mental (3 horas)
 - Por qué importa poner atención intencionalmente y cómo lograrlo.?
 - Crear un plan para introducir el mindfulness en el día a día.

Actividades

Para lograr desarrollar y cultivar la autoconsciencia es necesario contar con herramientas que se practiquen diariamente porque la repetición crea una rutina que pretende ayudar al individuo a pausar, auto cuestionarse, lograr claridad mental para tomar decisiones congruentes y vivir en bienestar. Se propone la herramienta, 1 Minuto de Auto Reflexión como un actividad diaria, consistente; la misma se indica en la metodología.

Metodología

El programa de educación emocional que se propone cuenta con la herramienta 1 Minuto de Auto Reflexión como pilar para el desarrollo de la auto consciencia, competencia de inteligencia emocional.

Para practicar diariamente 1 Minuto de Auto Reflexión, el practicante deberá seguir los siguientes pasos:

1. Programar una alarma 3 veces al día. La primera alarma idealmente antes de iniciar sus ocupaciones. La segunda alarma al medio día (entre medio día y tres de la tarde) y finalmente la última alarma antes de retirarse a descansar y sentirse somnoliento.
2. Cada vez que la alarma suene, realizar una pausa en sus actividades, tomar un par de respiraciones lentas, profundas, conscientes, cerrar los ojos para evitar distracciones y estar presente.
3. Al pausar y cerrar los ojos cuestionarse: qué emociones están presente, qué sentimientos reconozco, qué pensamientos identifico.
 - a. Al preguntarse qué emociones están presente escanear mentalmente el cuerpo desde la cabeza hasta los pies. Ir nombrando las sensaciones

corporales que se reconoce. Las emociones son señales electroquímicas que afectan la fisiología, biología, química, etc. Las emociones se reconocen en el cuerpo.

- b. Al preguntarse, qué sentimientos reconozco, ir nombrándolas. Los sentimientos son la experiencia mental de las emociones. Al identificar los sentimientos hacerlo de la siguiente forma: veo, observo, reconozco y nombrar, por ejemplo: veo la ira, reconozco la tristeza, observo la frustración.
- c. Al preguntarse, qué pensamientos identifico nombrar las historias mentales al momento de realizar el ejercicio. Por ejemplo: la historia mental presente es, no puedo, no soy capaz.
- d. Contemplar qué emociones, sentimientos y pensamientos se reconocieron. Al traer atención plena a la experiencia que producen estos tres elementos se gana autoconsciencia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Androustos, G., & Diamantis, A. (2007). Paul Broca (1824-1880): founder of anthropology, pioneer of neurology and oncology. *Journal of BU ON.: Official Journal of the Balkan Union of Oncology*, 12(4), 557-564.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality Vol. 1*. Columbia University Press.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 76-86.
- Augustine, A. A., & Hemenover, S. H. (2009). On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 23(6), 1181-1220.
- Averill, J. R. (1980). "A constructivist view of emotion". *Theories of emotion*. Academic Press, 1980. 305-339.
- Baars, B. J. (1994). A thoroughly empirical approach to consciousness. *Psyche*, 1(6), 1-18.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology-Legacy Content*, 84(3), 490-515.
- Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto. Multi-health systems.

- Bar-On, R. (2006). BarOn model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: A developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, 109.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- Bechara, A., Tranel, D., & Damasio, H. (2000). Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions. *Brain*, 123(11), 2189-2202.
- Bisquerra A. R., y Filella G. G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y educación*. 20, 63-67.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*.
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de secundaria*, 28, 10-15.

- Bisquerra, R., y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172.
- Bisquerra, R., y López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bonanno, G. A., & Burton, C. (2013). Regulatory Flexibility. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591–612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Boyatzis, R. E. (2011). Managerial and leadership competencies: A behavioral approach to emotional, social and cognitive intelligence. *Vision*, 15(2), 91-100.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(3), 389.
- Cabanac, M. (2002). What is emotion? *Behavioral Processes*, 60(2), 69-83.
- Campbell, S., & Stauffenberg, C. V. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In *2005 Symposium on Family Issues, 2005, Penn State University, PA, US; The editors are grateful to the many*

organizations at Penn State that sponsored the 2005 Symposium on Family Issues and this resulting volume. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies* (No. 1). Cambridge University Press.

Carver, C. S., Lawrence, J. W., & Scheier, M. F. (1996). A control-process perspective on the origins of affect. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 11–52). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Clements, R. D. (1967). Physiological-psychological thought in Juan Luis Vives. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 3(3), 219–235. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(196707\)3:3<219::AID-JHBS2300030302>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1520-6696(196707)3:3<219::AID-JHBS2300030302>3.0.CO;2-R)

Colmenero, V. B., García, P. Á. C., y Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>

Cooper, R. K., & Sawaf, A. C. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization* (No. 658.409 C7841c Ej. 1 000003). GROSSET.

Cura, Rafael Omar. La filosofía educativa de Juan Luis Vives [en línea]. Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica Argentina, 2011. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/232>

Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. *Cognitive Neuroscience of Emotion*, 2, 12-23.

- Dantzer, R., Bluthé, R. M., Aubert, A., Goodall, G., Bret-Dibat, J. L., Kent, S.,... & Kelley, K. W. (1996). Cytokine actions on behavior. *Cytokines in the nervous system*, 117-144.
- Darwin, C. (1989). The works of Charles Darwin, Volume 16: The origin of species, 1876. NYU Press.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and social Psychology*, 75(4), 989.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviors. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1443-1458.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and individual differences*, 32(1), 37-48.
- Desti, K., & Shanthi, R. (2015). A study on emotional intelligence at workplace. *European Journal of Business and Management*, 7, 147-154.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 498-508.

- Dimitrijević, A., Starčević, J. N., & Marjanovic, Z. (2019). Can ability emotional intelligence help explain intercultural effectiveness? Incremental validity and mediation effects of emotional vocabulary in predicting intercultural judgment. *International Journal of Intercultural Relations*, *69*, 102–109.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.005>
- Dingle, G. A., Hodges, J., & Kunde, A. (2016). Tuned in emotion regulation program using music listening: Effectiveness for adolescents in educational settings. *Frontiers in Psychology*, *7*, 859.
- Dulewicz, V, Higgs, M. and Slaski, M (2001) *Emotional intelligence: construct and concurrent validity* (Henley Working Paper Series, HWP 0121) University of Reading
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*. Vol.20 No. 5, pp. 242-253. <https://doi.org/10.1108/01437739910287117>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.
- Dylman, A. S., Blomqvist, E., & Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, *40*(6), 681-694.
- Eckert, M., Ebert, D. S., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, *52*, 10–18.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3–4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P., Levenson, R., & Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221(4616), 1208–1210. <https://doi.org/10.1126/science.6612338>
- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 533-542.
- Erber, R., & Erber, M. W. (2000). The Self-Regulation of Moods: Second Thoughts on the Importance of Happiness in Everyday Life. *Psychological Inquiry*, 11(3), 142–148. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1103_02
- Erber, R., Tesser, A. (1992). Task effort and the regulation of mood: The absorption hypothesis. *Journal of Experiential Social Psychology*, 28(4), 339-359.
- Extremera Pacheco, N., Durán, A., y Rey Peña, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish journal of psychology*, 9(1), 45-51.

- Extremera, N., & Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in Psychology*, 6, 1632.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9.
- Fedorenko, E. & Blank, I. A. (2020). Broca's area is not a natural kind. *Trends in Cognitive Sciences*. 24(4) 270-284.
- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 6, 317.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., y Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria.
- Fontaine, J. R. (2016). Comment: Redefining emotional intelligence based on the componential emotion approach. *Emotion Review*, 8(4), 332-333.
- Forgas, J. P. (1995). Strange couples: Mood effects of judgements and memory about prototypical and atypical relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(7), 747-765.

- Freud, S. (1926). 1959. Inhibitions, symptoms, and anxiety. Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 20.
- Fridlund, A. J. (1994). Human facial expression: An evolutionary view. Academic Press.
- Frijda. (1986). *The Emotions*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Fruchter, B., Comrey, A. L., & Michael, W. B. (1989). J. Paul Guilford (1897-1987). *Multivariate Behavioral Research*, 24(1), 3-15.
- Fulmer, I. S., & Barry, B. (2004). The smart negotiator: cognitive ability and emotional intelligence in negotiation. *International Journal of Conflict Management*, 15(3).
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(8), 815-823.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. Basic books.
- Gardner. (1983). *Frames of Mind*. Howard Gardner.
<https://doi.org/10.1002/pam.4050030422>
- Gates, A. I. (1949). Edward L. Thorndike: 1874-1949.
- Goldshmidt, O. T., & Weller, L. (2000). "Talking Emotions": Gender Differences in a Variety of Conversational Contexts. *Symbolic Interaction*, 23(2), 117-134.
<https://doi.org/10.1525/si.2000.23.2.117>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (1999). *Working with Emotional People*. Penguin Random House.
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: new insights. *Regional Business*, 94-95.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams, *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 55-65.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Graves, M. L. M. (2000). Emotional intelligence, general intelligence, and personality: Assessing the construct validity of an emotional intelligence test using structural equation modeling. California School of Professional Psychology-San Diego.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3(1), 8-16.
<https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387–401.
<https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 328.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of abnormal Psychology*, 106(1), 95.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J. J.
- Gross, J. J., y Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, (2), 151.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. J. Wiley; Chapman & Hall.
- Herbert, C., Hesse, K., & Wildgruber, D. (2018). Emotion and self in psychotic disorders: Behavioral evidence from an emotional evaluation task using verbal

stimuli varying in emotional valence and self-reference. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 58, 86-96.

Higgins, E. T., Grant, H., & Shah, J. (1999). Self-regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 244–266). Russell Sage Foundation.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.01.001>.

Hughes, D. J., & Evans, T. R. (2018). Putting ‘emotional intelligences’ in their place: Introducing the integrated model of affect-related individual differences. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2155. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02155>

Humphrey, N., Kalamouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). Primary social and emotional aspects of learning (SEAL). *Department for Children, Schools and Families: London*.

Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 493-504.

Humphrey, R. H. (2006). Promising research opportunities in emotions and coping with conflict. *Journal and Organization*, 12(2), 179-186.

Huntington, C. (2009). Familial norms and normality. *Emory LJ*, 59, 1103.

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.

- Izard, C. E., & Buechler, S. (1979). Emotion expressions and personality integration in infancy. *Emotions in personality and psychopathology*, 445-472.
- Izard, C. E., & Izard, C. E. (1977). Differential emotions theory. *Human emotions*, 43-66.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution: Implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 62-79.
- Just, N., & Alloy, L. B. (1997). The response styles theory of depression: tests and an extension of the theory. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(2), 221.
- Keltner, D., & Buswell, B. N. (1997). Embarrassment: its distinct form and appeasement functions. *Psychological Bulletin*, 122(3), 250.
- Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition & Emotion*, 13(5), 467-480.
- Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320-342.
- Kleinginna, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981) en Palmero y Martínez-Sánchez (cords.) (2008). Motivación y Emoción.

- Lang, P. J. (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavior modification. *Handbook of psychotherapy and behavior change*, 75-125.
- Larraín, A., Strasser, K., y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383.
- Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 40-61.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: A functional view. *The nature of emotion: Fundamental questions*, 1, 123-126.
- Liberman, N., Trope, Y., & Stephan, E. (2007). Psychological distance.
- Lindquist, K. A., Gendron, M., Satpute, A. B., & Lindquist, K. (2016). Language and emotion. *Handbook of emotions*, 4, 579-594.
- Livingstone, K. M., & Srivastava, S. (2012). Up-regulating positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. *Journal of Research in Personality*, 46(5), 504-516.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 76-93.

- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 76-93.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429-467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 25-36.
- Lund, T. C., Sidhu, D. M., & Pexman, P. M. (2019). Sensitivity to emotion information in children's lexical processing. *Cognition*, 190, 61-71.
- Márquez Cervantes, M. C., y Gaeta González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Martha Tapia, M., & Marsh II, G. E. (2006). A validation of the emotional intelligence inventory. *Psicothema (Oviedo)*, 55-58.
- May, M. A. (1949). James McKeen Cattell: Man of science, 1860-1944.

- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational psychology review*, *12*, 163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3, 34). Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3, 34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290–300.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) item booklet.
- McIntosh, D. N. (1996). Facial feedback hypotheses: Evidence, implications, and directions. *Motivation and Emotion*, *20*(2), 121–147.
<https://doi.org/10.1007/bf02253868>
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labor processes. *Journal of Research in personality*, *41*(5), 1107-1117.
- Morris, W. N., & Reilly, N. P. (1987). Toward the self-regulation of mood: Theory and research. *Motivation and Emotion*, *11*, 215-249.
- Nash, R. A. (1989). Cognitive theories of emotion. *Nous*, 481-504.

- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Nix, G., Watson, C., Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1995). Reducing depressive affect through external focus of attention. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14(1), 36-52.
- Nolen-Hoeksema, S., & Marrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition and Emotion*, 7(6), 561-570.
- O'Connor Jr, R. M., & Little, I. S (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion*, 1(1), 29-50.
- Páez, D., & Rimé, B. (2014). Collective emotional gatherings: their impact upon identity fusion, shared beliefs, and social integration. *Collective emotions: Perspectives from psychology, philosophy, and sociology*, 204-216.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., & Reynolds, S. (1996). *Changing moods: The psychology of mood and mood regulation*. London: Longman.
- Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp.278-305). Prentice-Hall, Inc.

- Paulhus, D. L., Fridhandler, B., & Hayes, S. (1997). Psychological defense: Contemporary theory and research. In *Handbook of personality psychology* (pp.543-579). Academic Press.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*, 59–62. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. *Emotional intelligence: An international handbook, 181*, 201.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., R. Filella, G., y Soldevila, A. (2010). CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL DE ADULTOS (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2)*, 367-379.
- Pert, C. B. (1997). *Molecules of emotion: Why you feel the way you feel*. Simon and Schuster.
- Pert, C. B., Ruff, M. R., Weber, R. J., & Herkenham, M. (1985). Neuropeptides and their receptors; a psychosomatic network. *The Journal of Immunology, 135(2)*, 820S-826S.
- Peters, C., Kranzler, J. H., & Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer—Salovey—Caruso emotional intelligence test: youth version—research edition. *Canadian Journal of School Psychology, 24(1)*, 76-81.
- Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sanchez-Ruiz M. J. M. J., Furnham A., Pérez-González J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review, 8*, 335–341. [10.1177/1754073916650493](https://doi.org/10.1177/1754073916650493)

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality, 15*(6), 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 7*(1), 39-57.
- Petrides, K. V., 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. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*(2), 273-289.
- Petrides, K.V., Furnham, A, & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns, 4*, 151-166.
- Petrides, K.V., Pérez-González, J., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26 - 55.
- Plutchik, R. (1980). A general psych evolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion* (3-33). Academic press.
- Plutchik, R. (1991). *The emotions*. University Press of America.

- Reeve, J. (2016). A grand theory of motivation: Why not? *Motivation and Emotion*, 40, 31-35.
- Rippere, V. (1977). What's the thing to do when you're feeling depressed: A pilot study. *Behaviour Research and Therapy*.
- Ritchhart, R., Turner, T., & Hadar, L. (2009). Uncovering students' thinking about thinking using concept maps. *Metacognition and Learning*, 4, 145-159.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196.
- Rychen, D.S., y Salganik, L. H. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional. *Málaga, Ediciones Aljibe, colección Aulae*, 73-90.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. Bar-On, R. y J. D.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass/Wiley.
- Saarni, C., & Weber, H. (1999). Emotional displays and dissemblance in childhood: Implications for self-presentation. In P. Philippot, R. S. Feldman, & E. J. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 71–105). Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Saito, N. (2020). John Dewey (1859-1952): Democratic Hope Through Higher Education. *Philosophers on the University: Reconsidering higher education*, 163-175
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707-721.
- Salavera, C., Usán, P., Pérez, S., Chato, A., & Vera, R. (2017). Differences in happiness and coping with stress in secondary education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1310-1315.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia Emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia Emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Jiménez, V., Ortega Rivera, F., Ortega Ruiz, R., y Viejo Almanzor, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(1), 97-109.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of personality and social Psychology*, 51(6), 1257.

- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. *Approaches to Emotion*, 2293(317), 31.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C.,... & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 41(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgements of well-being: informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 513
- Scott, J. F. (2016). *The scientific work of René Descartes: 1596-1650*. Routledge.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition & Emotion*, (3-4), 233-269.
- Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B.,... & Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 8(5), 875.

- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. CUP Archive.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual review of psychology*, 49(1), 479-502.
- Stone, A. A. (2000). William James, 1842–1910. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1583-1583.
- Suinn, R. M., & Richardson, F. (1971). Anxiety management training. A nonspecific behavior therapy program for anxiety control. *Behavior Therapy*, 2(4), 498-510.
- Takeuchi H, Taki Y, Nouchi R, Hashizume H, Sekiguchi A, Kotozaki Y, Nakagawa S, Miyauchi CM, Sassa Y, Kawashima R. Working memory training improves emotional states of healthy individuals. *Front Syst Neurosci*. 2014 Oct 16; 8:200. doi: 10.3389/fnsys.2014.00200.
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 3-7.
- Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 859-888.
- Thayer, J. F., & Lane, R. D. (2000). A model of neurovisceral integration in emotion regulation and dysregulation. *Journal of Affective Disorders*, 61(3), 201–216. [https://doi.org/10.1016/s0165-0327\(00\)00338-4](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(00)00338-4)

- Thayer, R. E., Newman, J. R., & McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*(5), 910–925.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.5.910>
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, *3*(1), 53-61.
- Thorndike. (1920). Intelligence and its Uses. *Intelligence and Its Uses*, 1.
<https://doi.org/10.4236/wjns.2013.31001>
- Tomkins, S.S. (1963). *Affect imagery consciousness*. Vol. 1-2, Springer.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, *11*(4-5), 375-424.
- Van Dellen, M. R., Hoyle, R. H., & Miller, R. (2012). The regulatory easy street: Self-regulation below the self-control threshold does not consume regulatory resources. *Personality and Individual Differences*, *52*(8), 898–902.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.028>.
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J.E., Van Alphen, P. M., & Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(16). 6008.

- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16*(2), 103-125.
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Vickers, L. C., & Harris, J. A. (2008). A behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5. *Personality and Individual Differences, 44*(2), 445-452.
- Walden, T. A. (1991). Infant social referencing.
- Walden, T. A., & Smith, M. C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and emotion, 21*(1), 7-25.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences, 37*(5), 1091–1100.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.12.003>
- Watson, J. B. (1919). A schematic outline of the emotions. *Psychological Review, 26*(3), 165.
- Weis, P. P., & Herbert, C. (2017). Bodily reactions to emotional words referring to own versus other people's emotions. *Frontiers in Psychology, 8*, 1277.
- Weisinger, A. (1998). La inteligencia emocional en el trabajo. Javier Vergara.
- Wolitzky, D. L. (2006). Psychodynamic theories. In J. C. Thomas, D. L. Segal, & M. Hersen (Eds), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology, Vol. 1. Personality and Everyday Functioning* (pp. 65-95). John Wiley & Sons, Inc.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford Univer. Press.

- Young, P. T. (1943). *Emotion in man and animal; its nature and relation to attitude and motive*. Wiley.
- Zajonc, R. B. (1981). A one-factor mind about mind and emotion. *American Psychologist*, *36*(1), 102-103. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.1.102>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, *37*(4), 215-231.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, *3*, 22.

Anexos

From: Jasmina Berbegal & Pep Simo jasmina.berbegal@upc.edu
Subject: [IC] -1626- STUDY OF EMOTIONAL SKILLS IN A SAMPLE OF STUDENTS AND WORKERS

Date: August26,2022at7:32AM

To: Monica Coronel monica.coronel@saintkolbe.us

Cc: Agnes Ros-Morente a.ros@pip.udl.cat, Gemma Filella gemma.filella@udl.cat

Dear authors,

After reviewing the last version of your manuscript entitled “STUDY OF EMOTIONAL SKILLS IN A SAMPLE OF STUDENTS AND WORKERS”, editors have decided to accept your paper. Shortly, the responsible of layout (OmniaScience) will contact with you to send the final version and ask you some data if required.

Finally we invite all not-registered authors of the article to register in the journal <https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/user/register>, and request to be a member of reviewers team of the journal. Currently we reward with 20 € / review. If you wish to fill the application form you can do it at the following link: <https://goo.gl/forms/kGSRF5k86l>

More information about the remuneration policy of revisions:
<https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/about>

Please, do not hesitate to ask if you have any questions or suggestions.

Best regards,

Jasmina Berbegal

Universitat Politècnica de Catalunya jasmina.berbegal@upc.edu _____

Intangible Capital <https://www.intangiblecapital.org>

From: Electronic Journal of Research in Educational Psychology <reinpe@ual.es>

Subject: [EJREP] SEPARATA FINAL REF: 6027

Date: February 3, 2022 at 8:36:51 AM EST

To: Agnès Ros Morente <agnes.ros@udl.cat>, monikacoronel@gmail.com,
maria.ricart@udl.cat, anna.sole@udl.cat

Dear author,

We are pleased to communicate to you that the manuscript entitled “Analysis of the emotional vocabulary in a group of secondary education students” (Ref. 6027) has been accepted by the editorial board of the Electronic Journal of Research in Educational Psychology. The article will be published in the on line issue of the Journal (APRIL, 2022), vol. 20 (1). Before posting it, we are sending you the article for a final review. If any mistakes are found, make modifications in the attached file, using blue type. We also wish to inform you of several very important points.

These are requirements for us to continue with the publication of your article: 1.

Please, send us the FULL DATA TO ISSUE AND SEND THE INVOICE:

1) Organization and Tax Identification Number 2) Postal address 3) e-mail to send the Invoice

In the INVOICE (.pdf) we will send you the payment information: € 90.

2. Please print, sign and return to me by e-mail the Declaration of Originality.

3. Article translation: Given the potential international impact of the article, it is advantageous for the article to be published simultaneously in Spanish. The article will be more visible and will increase its chances of being cited. Let us know in your

next e-mail if you may be interested in arranging this service with EJREP, and we will give you a price estimate for your article.

In order to ensure that a Spanish version can be produced prior to the publication date, the amended article, as well as the various required documents, should be submitted within a TWO WEEKS (2022.02.17) in English only (or Spanish version: 2022.03.03).

We appreciate your confidence in our journal for disseminating your studies and we encourage you to submit more manuscripts in the future. We await your reply.

Best regards

José Manuel Martínez Vicente

Departamento de Psicología

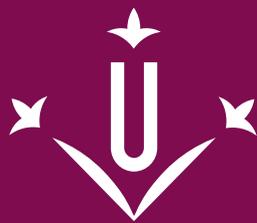
Universidad de Almería

España/Spain

Editor Principal/Editor in Chief

Electronic Journal of Research in Educational Psychology

<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/index>



Universitat de Lleida