

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.

**Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas,
Artísticas y Deportivas.**

Inteligencia Emocional en Adolescentes

**Trabajo Fin de Máster
Curso: 2013/2014**



Autor: Verónica Pérez Puértolas

Director: Miguel Cañete Lairla

Índice

PRIMERA PARTE

1. Introducción.....	5
2. Planteamiento del problema.....	9
3. Marco teórico.....	15
3.1 Los inicios de la vinculación de la emoción y cognición.....	17
3.2 Desarrollo y evolución del término.....	24
3.3 Modelos de Inteligencia emocional.....	25

SEGUNDA PARTE

4. Método.....	35
4.1 Estado de la cuestión.....	37
4.2 Objetivo e hipótesis.....	39
4.3 Muestra.....	39
4.4 Instrumento.....	40
4.5 Diseño.....	42
5. Análisis de datos y resultados.....	45
5.1 Fiabilidad del cuestionario.....	47
5.2 Análisis descriptivo por grupos.....	47
5.3 Gráficas por grupos.....	51
5.4 Coeficientes de correlación.....	53
5.5 Contraste de hipótesis.....	54

TERCERA PARTE

6. Conclusiones.....	57
7. Referencias bibliográficas.....	63
ANEXOS.....	73

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Emocional se ha convertido en una competencia necesaria para el buen desarrollo de la persona de un modo integral, se trata de una habilidad que favorece el conocimiento de los estados emocionales, incluyendo la identificación de éstas, la comprensión de nuestro mundo interior para proporcionar unas respuestas ajustadas a las diversas demandas de nuestro entorno. En los últimos años, las emociones han suscitado mucho interés (Zaccagnini, 2004), por ello, resulta relevante, tanto para especialistas como para el conjunto de la población, conocer profundamente el mundo de los sentimientos, incorporando este nuevo enfoque a todos los ámbitos de la vida.

Esta investigación gira en torno a aspectos relacionados con la inteligencia emocional, basándose en la adolescencia, es decir, el grupo de edad que va desde los 12 años hasta los 18 años.

El adolescente se caracteriza por vivir explosiones de sentimientos y, en ocasiones, muestra incapacidad para gestionarlos de un modo apropiado. En relación a ello, algunos autores (Laure, Binsinger, Ambard y Eriser, 2004) consideran que procesar correctamente las emociones es un buen predictor de una óptima adaptación social del individuo. En consecuencia, considero que un nivel elevado de inteligencia emocional resulta indispensable para que los adolescentes puedan hacer frente a los diversos conflictos que entraña este periodo vital.

La primera parte de este trabajo corresponde con planteamiento del problema de la investigación y la fundamentación teórica, dónde analizaré las diferentes teorías que han surgido a lo largo de las últimas décadas, es decir, el concepto de inteligencia emocional y su evolución.

La segunda parte corresponde con el planteamiento de los objetivos e hipótesis de la investigación, así como el estado de la cuestión, la muestra, el instrumento, el diseño y los resultados obtenidos.

En la tercera parte se presentan las conclusiones, además se incluye la discusión abordando las limitaciones del estudio y las implicaciones futuras en relación al trabajo con este constructo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tradicionalmente, las escuelas centraban sus esfuerzos en el desarrollo de competencias de tipo cognitivo, obviando en gran medida la dimensión afectiva y emocional del alumnado. Desde finales del pasado siglo XX, ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Siguiendo con este nuevo enfoque, los diferentes profesionales que integran el sistema educativo parecen haber comprendido la importancia del mundo emocional en el desarrollo integral del alumnado, para que los escolares desarrollen no sólo el nivel académico, sino también favorecer la adquisición de habilidades sociales y emocionales.

La escuela actual, ha asumido la necesidad de educar en una doble vertiente, es decir, educar tanto la cabeza como el corazón, lo académico y lo emocional. Con la certeza de que ambos tipos de aprendizajes están íntimamente interconectados, así se relacionan e influyen de un modo bidireccional, además, no es necesario apostar por uno de ellos en detrimento del otro (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002).

En consecuencia, la Comunidad Europea, desde mediados del siglo pasado, ha promovido la transformación de los sistemas educativos del continente para dar respuesta a las nuevas demandas y adaptarse a esta sociedad dinámica. Estas ideas están provocando cambios en el sistema educativo español en todos los niveles de formación y se han traducido en nuevas leyes educativas. En la escolaridad obligatoria se regula la adquisición de un desarrollo centrado en competencias, donde también tienen cabida las competencias emocionales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

En relación a ello, las instituciones han apostado por el aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales, como aspecto determinante para facilitar la adaptación global de los ciudadanos a la sociedad del conocimiento, en un mundo cambiante, con constantes peligros y desafíos.

Sin embargo, a pesar de que las instituciones educativas se han interesado por desarrollar habilidades de inteligencia emocional en los más jóvenes, los objetivos no han sido alcanzados. Así, según los datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013), los riesgos que asumen los adolescentes son todavía patentes, por ejemplo: en 1998 se produjeron en España 11.264 nacimientos de madres menores de 20 años, en el 20,5% de los casos, el padre era también menor de

20 años; la edad de las mujeres que han solicitado la píldora del día siguiente, la mayor parte está comprendida en un rango entre 17 y 26 años de edad, tiene una media alrededor de los 22 años; el alcohol es la sustancia más consumida entre la población escolar de 14 a 18 años, el 76% declara haber consumido alcohol alguna vez y el 58% declara un consumo habitual, la edad media del inicio al consumo se sitúa en los 13,6 años (13,4 en los chicos y 13,8 en las chicas); el 33% de los alumnos de enseñanza secundaria manifiestan haber sufrido violencia verbal, el 7% violencia física, el 9% violencia psicológica, el 11% violencia social y el 20% ha sufrido algún robo; La incidencia de muchos trastornos (depresión, trastornos relacionados con el consumo de drogas, conducta suicida, trastornos de la alimentación y psicóticos) aumenta notablemente de la niñez a la adolescencia; El suicidio es una de las tres causas principales de muerte entre los jóvenes. Alrededor del 14% de los suicidios se cometen a la edad de 15 a 24 años.

Para dar respuesta a estas crecientes necesidades, diferentes organizaciones e instituciones han propuesto diversos programas de prevención y promoción educativa que van desde la educación vial, la alimentación saludable y el ejercicio físico, hasta la prevención del consumo del alcohol y tabaco y el multiculturalismo, pasando por la promoción de métodos anticonceptivos.

Desde mi punto de vista, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, no resulta eficiente saturar a las escuelas, institutos e incluso universidades de numerosos programas orientados a una labor meramente informativa sobre los riesgos que entrañan determinadas conductas de nuestros jóvenes, tratándose de una intervención fragmentada y desvinculada de la vida real, prueba de ello son los datos aportados en líneas precedentes.

De este modo, y siguiendo la reflexión de autores como Soriano y Osorio (2008), sería más apropiado incidir más ampliamente sobre el origen de estas conductas denominadas de riesgo, es decir, dotar a los adolescentes de habilidades de tipo emocional para construir una personalidad y autoestima fortalecidas y que, en consecuencia, los propios alumnos aprendan a gestionar sus sentimientos, resolver conflictos satisfactoriamente, además de tomar decisiones adecuadas, y en definitiva, opten por actitudes promotoras de salud y bienestar en todos los sentidos y ámbitos de la vida. Es decir, se trata de una educación en valores, el conocimiento de las emociones y el bienestar como aspectos claves para un desarrollo psicológico

integral, que podrá ayudar a los adolescentes a enfrentarse a la compleja etapa de la adolescencia y que colaborará en la prevención de los trastornos del comportamiento y en la promoción de actitudes saludables para la sociedad.

Todo ello supone integrar, durante la etapa de formación obligatoria, modelos de aprendizaje, significativos y permanentes, conjugando de un modo indiscutible el nivel cognitivo y emocional, para favorecer el desarrollo potencial de los alumnos en su contexto vital. De este modo, el objetivo primordial que se desprende de las diferentes normativas que regulan el proceso educativo en Educación Secundaria Obligatoria en España, hace referencia al desarrollo integral de los alumnos.

En relación a ello, Miras (2001), afirma:

Si acordamos que los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos que necesariamente implican a personas de una forma global, parece lógico que, del mismo modo que es importante considerar los distintos factores que definen los recursos cognitivos del alumno, parece conveniente interrogarse también respecto a la diversidad de factores que determinan las restantes capacidades con las que el alumno se enfrenta a dicho proceso, en especial sus capacidades emocionales y de equilibrio personal (p. 311).

Para contrastar lo expuesto en líneas anteriores, numerosos estudios señalan la utilidad de la inteligencia emocional en el contexto educativo y la necesidad de integrar la enseñanza emocional en las escuelas (Elias, Chan y Caputi, 2000; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Lopes y Salovey, 2004).

Así, Guil, Gil-Olarte, Mestre, y Nuñez, (2006) apuntan tres factores relevantes en relación a las habilidades emocionales en el contexto educativo y social: a) el desarrollo intelectual requiere la habilidad de regular emociones para facilitar el pensamiento, aumentar la concentración, control del comportamiento impulsivo, actuar de forma efectiva bajo estrés y poseer motivación intrínseca; b) la adaptación social propicia el establecimiento de relaciones armoniosas con los compañeros y profesores; c) la adaptación social en la escuela y el rendimiento académico pueden fortalecerse mutuamente propiciando una mayor motivación para implicarse en el trabajo escolar y desarrollar relaciones con los compañeros.

Como conclusión, la importancia de esta temática en el mundo educativo ha quedado suficientemente demostrada, motivo que pone de manifiesto la relevancia de esta línea de investigación como ayuda para el correcto desarrollo de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

3.1 Los inicios de la vinculación de la emoción y la cognición:

En este apartado, se hará un recorrido histórico sobre la vinculación que ha existido entre el concepto de emoción y cognición, hasta llegar a los planteamientos que pueden ser considerados como predecesores teóricos del constructo que nos ocupa ya que, sin acuñar el término de inteligencia emocional, aportan un novedoso enfoque sobre la concepción e influencia de las emociones en la inteligencia humana; estamos hablando de dos autores: Gardner (1983) y Sternberg (1985).

En primer lugar, los conceptos de cognición y emoción han estado vinculados desde hace siglos. De este modo, Spinoza en 1677 consideraba que el resultado de la cognición era consecuencia de la influencia de las emociones y el intelecto humano. Sin embargo, no es hasta varios siglos después cuando la psicología considera las afirmaciones de autores como Spinoza.

De este modo, hasta mediados del siglo XX la inteligencia se medía a través de la cuantificación de diversas capacidades cognitivas, en consecuencia, las investigaciones se centraban en la cognición como base de funcionamiento de la inteligencia, sin considerar otros aspectos como el papel que juegan las emociones en dicho proceso.

En síntesis, podríamos hacer una clasificación general en la que existirían dos grupos, en el primero, se sitúan las teorías que explican la inteligencia mediante su componente cognitivo, hacen referencia a capacidades verbales, espaciales, numéricas, perceptivas, memorísticas, como por ejemplo, las teorías de Spearman, de Thurstone o de Cattell. En el segundo grupo, situaríamos a autores como Thorndike, ya que pone énfasis en las emociones para comprender el desarrollo de inteligencia. Así, en 1920 este autor define el término de inteligencia social como una habilidad para comprender y dirigir a los individuos, cuyo objetivo final es la mejora de las relaciones humanas.

En relación a ello, resulta relevante mencionar la definición de inteligencia de Wechsler, “the global capacity to act purposefully, to think rationally, and to deal effectively with his environment” (Wechsler, 1940, p. 444), considerando el entorno social como pieza clave en el desarrollo de la inteligencia.

Posteriormente, Piaget, en sus artículos escritos en 1954 publicados en el año 2001, bajo el título *Inteligencia y afectividad*, señala la íntima relación entre la cognición y las

emociones, de este modo, expone que la conjugación de estos dos conceptos permite al ser humano adaptarse al ambiente, respondiendo a situaciones novedosas.

Sin embargo, autores como Gardner (1983) y Sternberg (1985), aportan un nuevo enfoque teórico sobre el papel determinante que las emociones juegan en el desarrollo de la inteligencia, incluyendo nuevos elementos en sus teorías de la inteligencia como capacidad para adaptarse al contexto, competencia interpersonal e intrapersonal.

En 1983 Howard Gardner publicaba su revolucionaria teoría de las Inteligencias Múltiples, totalmente opuesta a la corriente tradicional psicométrica, además, critica algunos presupuestos teóricos anteriores, especialmente la concepción de la inteligencia como una capacidad cuantificable únicamente mediante la administración de instrumentos estandarizados.

La teoría de las Inteligencias Múltiples aparece como un enfoque alternativo, en palabras del propio autor:

Hasta ahora la palabra inteligencia se ha limitado a las capacidades lingüísticas y lógicas, aunque el ser humano puede procesar elementos de tan diversos como los contenidos del espacio, la música o la psique propia y ajena. Al igual que una tira elástica, las concepciones de la inteligencia deben dar aún más de sí para abarcar estos contenidos tan diversos (Gardner, 1999, p. 202).

Frente al concepto teórico de inteligencia, cuya medición se limita a la cuantificación de variables cognitivas, que Gardner concibe como un modelo discriminatorio y sesgado, diseñado para satisfacer oscuros propósitos, él propone ampliar dicho concepto y en consecuencia, abogar por nuevos modos de evaluarlo.

Así, el objetivo final que persigue Gardner con esta teoría es aplicar estos postulados en el ámbito escolar e implementar programas educativos para potenciar al máximo las capacidades de los alumnos.

El autor señala la existencia de distintas inteligencias independientes, es decir, varias competencias intelectuales relativamente autónomas. Además, la relativización y la diversificación de la inteligencia, es puesta en relación con su función adaptativa. La inteligencia no es una sino varias; el modo en que las inteligencias se manifiestan en las distintas culturas varían de una a otra, estas diferencias se derivan del entorno, que es el qué determina cuáles son adaptativas y cuáles no.

Gardner (1999) reformuló su concepción de inteligencia, definiéndola como: “Un potencial biopsicológico para procesar la información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tiene valor para una cultura” (p. 45). Las inteligencias son potencialidades que actúan en función de las demandas de un determinado contexto. En la teoría de las Inteligencias Múltiples, las capacidades intelectuales son las habilidades útiles o valoradas dentro de un entorno, definido por la cultura.

Tanto Sternberg (1985) como Gardner (1983, 1999) coinciden en la relativización de la inteligencia, como consecuencia de su influencia en el contexto, por ello definen la inteligencia como una característica universal del ser humano.

En su Teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner identificó inicialmente (1983) un total de siete inteligencias, a las que posteriormente (1999) añadiría alguna más (Figura 1):

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (1983)	LA INTELIGENCIA REFORMULADA (1999)
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia lingüística • Inteligencia musical • Inteligencia lógico-matemática • Inteligencia espacial • Inteligencia cenéstesico-corporal • Inteligencia intrapersonal • Inteligencia interpersonal 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia naturalista • Inteligencia espiritual (no equiparada a las anteriores) • Inteligencia existencial (no equiparada a las anteriores) • Inteligencia moral (rechazada)

Figura 1. Inteligencias propuestas por Howard Gardner. *The Theory of Multiple Intelligences* (1983) y *Multiple Intelligences for the 21st Century* (1999).

Las inteligencias propuestas originalmente se agrupan en dos categorías: a) formas de inteligencia relacionadas con objetos y b) formas de inteligencia sin la utilización de objetos. Las primeras incluyen la inteligencia lógico-matemática, espacial y cenéstesico-corporal. Frente a estas capacidades, están las inteligencias lingüística y musical, las cuáles no dependen del entorno físico. Más allá de estas dos categorías se encuentran las inteligencias personales, intra e interpersonal. Se centran en aspectos relativos al propio

conocimiento y al conocimiento de los demás, las inteligencias personales dependen tanto de factores universales como de las características propias de la cultura.

La inteligencia lingüística es la capacidad involucrada en el lenguaje hablado y escrito, implica conocimientos gramaticales divididos en cinco niveles: fonético-fonológico, morfológico-sintáctico, léxico-semántico y pragmático.

La inteligencia musical. La música está construida por cuatro elementos básicos: la melodía, la armonía, la métrica y el ritmo. A su vez, hay que atender a los componentes que determinan el sonido: altura, timbre, duración e intensidad. Todo ello, se supedita a un sistema formal de representación, al igual que ocurre con el lenguaje. Hay individuos con una mayor facilidad para expresar la música mediante composiciones, otros para reproducirla a través del uso de diferentes instrumentos musicales, etc.

La inteligencia lógico-matemática favorece formar y descifrar patrones a partir de conjuntos de objetos que guardan alguna relación numérica. Los individuos con esta inteligencia destacan por su capacidad de abstracción, por su habilidad por el cálculo o por ambas cosas.

La inteligencia espacial hace referencia a las capacidades que permiten percibir con precisión los distintos aspectos del espacio visual, llevar a cabo modificaciones de las propias percepciones visuales y crear experiencias visuales, incluso sin contar con estímulos físicos de apoyo. Las capacidades que integran la inteligencia espacial suelen aparecer juntas en un mismo individuo, de manera que el uso habitual de alguna de ellas parece potenciar las demás.

La inteligencia cenéstico-corporal se compone de dos capacidades fundamentales, el control de los propios movimientos corporales y la habilidad para manejar los objetos. Los sujetos que poseen esta inteligencia son capaces de manejar su propio cuerpo con distintos propósitos. Además, destacan en la destreza necesaria para manipular con eficacia, teniendo una buena motricidad fina y gruesa. Ambos tipos de habilidades suelen desarrollarse de forma paralela.

Por último, las inteligencias intra e interpersonal. La primera es la que permite el acceso al mundo interno, la discriminación e identificación entre sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas. Las personas con esta inteligencia perciben con mayor claridad sus estados emocionales permitiéndoles comprender y guiar mejor sus conductas.

La inteligencia interpersonal consiste en esa misma capacidad aplicada hacia fuera, orientada a detectar estados de ánimo, motivaciones o intereses en los demás, además de ejercer cierta influencia sobre los que nos rodean. De este modo, la inteligencia interpersonal depende del previo desarrollo de la intrapersonal, aunque ambas pueden surgir progresivamente en el individuo o incluso desarrollar una de ella en mayor medida que la otra. Las inteligencias personales están muy determinadas por la cultura y varían de una a otra, ello es consecuencia de que cada cultura tiene sus propios sistemas simbólicos, los cuales son codificados para interpretar las experiencias y conductas.

Como he comentado en líneas precedentes, las inteligencias no operan directamente sobre la realidad, lo hacen a través de sistemas simbólicos que determina nuestra cultura. De este modo, las capacidades intelectuales desarrolladas por un individuo se circunscriben al sistema simbólico definido por su cultura y dentro de ella son valoradas e interpretadas.

En la *Inteligencia Reformulada* (1999) Gardner incorpora cuatro inteligencias nuevas la naturalista, espiritual, existencial y moral, aunque, la última es descartada. Respecto a las inteligencias espiritual y existencial, el autor manifiesta ciertas dudas, no equiparándolas plenamente a las siete aceptadas, no obstante, la inteligencia existencial, le parece más aceptable que la espiritual.

La inteligencia naturalista permite un amplio conocimiento del mundo de los seres vivos. Esta capacidad favorece el conocimiento, identificación y clasificación entre diferentes especies. En la actualidad, podría considerar, también, el conocimiento de otros objetos artificiales.

La inteligencia espiritual estaría relacionada con la inquietud por cuestiones existenciales, más allá del plano material y la capacidad para alcanzar determinadas experiencias consideradas espirituales. Esta habilidad podría considerarse como análoga a la inteligencia existencial, entendida como la capacidad para posicionarse ante cuestiones trascendentales.

Gardner (1983, 1999) a través de estudios transversales, analiza la utilidad de cada una de estas inteligencias y establece que unas se desarrollan más que otras en determinados contextos. Así, en la cultura occidental se valora principalmente la inteligencia lingüística y lógico-matemática, además de las personales. De este modo, en las sociedades actuales, las inteligencias puras no suelen tener mucha utilidad, por ello Gardner aboga por el desarrollo de varias competencias intelectuales.

Teniendo en cuenta esta síntesis, el revolucionario enfoque de Gardner hace referencia a la definición sobre el concepto de inteligencia rompiendo con los planteamientos convencionales, además de añadir el valor adaptativo de las competencias intelectuales en función de la cultura y los sistemas simbólicos con la que es determinada.

La Teoría Triárquica de la Inteligencia (Sternberg 1985) constituye el otro gran pilar teórico, indiscutible para explicar el enfoque actual de Inteligencia emocional. Este autor cuando decidió estudiar este tema encontró grandes dificultades debido a la falta de unanimidad en torno a la definición de inteligencia: “Ciertamente, existen pocos conceptos que hayan sido contextualizados de tantas maneras diferentes” (Sternberg, 1985, p. 3).

Sternberg afirma que una teoría sobre inteligencia debe explicar este constructo en función del mundo externo, el mundo interno y la interacción entre estos dos mundos. Teniendo en cuenta este postulado, ya se vislumbraban las intenciones del autor por ampliar el concepto inteligencia teniendo en cuenta diferentes variables, y desvinculándose de las corrientes tradicionalmente extendidas.

De este modo, Sternberg (1985) apuesta por un enfoque más abierto y flexible, para intentar conjugar diferentes puntos de vista, desarrollando una teoría alternativa construida a partir de postulados de diversa índole. Para ello, diferencia tres dimensiones básicas de la inteligencia (Figura 2): El contexto, la experiencia y los componentes.

La Teoría Triárquica (1985) queda definida por subcategorías, una por cada una las dimensiones propuestas. Con objeto de justificarlas, su autor aporta diversos datos empíricos que, en grado variable, le avalan.

Sternberg explica el cuadro precedente y su concepto de inteligencia del siguiente modo:

“La inteligencia es la capacidad mental de emitir un comportamiento contextualmente apropiado a través de la experiencia que implican la respuesta a la novedad o la automatización en la elaboración de la información como función de los metacomponentes, los componentes de realización y los componentes de adquisición de conocimientos” (Sternberg, 1985, p. 128).

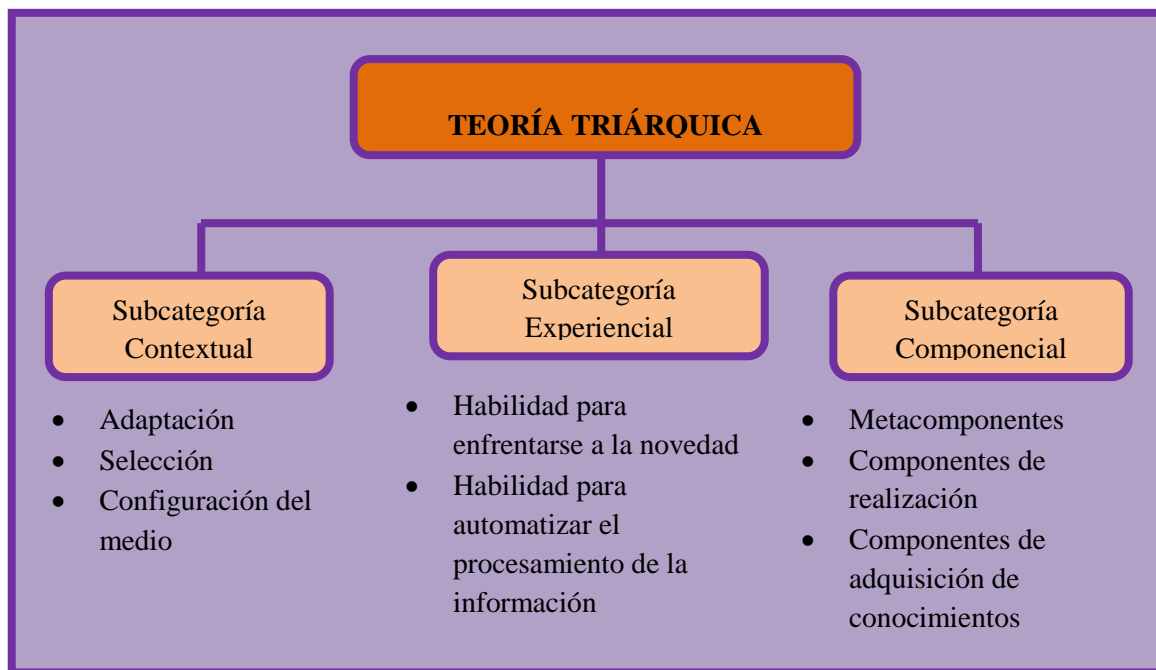


Figura 2. Teoría Triárquica de la Inteligencia de R. J. Sternberg (1985).

De este modo, la inteligencia no puede explicarse fuera de un contexto socio-cultural determinado. Incluso dentro de una misma cultura, existen cambios a lo largo del tiempo que alteran la concepción de la inteligencia.

Por otro lado, la inteligencia es intencional, implica unos comportamientos conscientes y dirigidos a la consecución de unos objetivos.

Así pues, concibe la inteligencia como adaptación al medio y nos remite a los conocimientos, habilidades y comportamientos requeridos para llevar a cabo este proceso en unas circunstancias y unas condiciones socio-culturales determinadas para alcanzar el objetivo. De este modo, la inteligencia implica la adaptación a un medio concreto, pero también la posibilidad de transformarlo e incluso optar por otro alternativo.

En síntesis, la Teoría Triárquica define la inteligencia como un conjunto de procesos cognitivos que varía en función de las condiciones del entorno y del tiempo, además, explica tres dimensiones imprescindibles en el funcionamiento de la inteligencia: el contexto, la experiencia y los componentes implicados.

En trabajos posteriores, Sternberg ha continuado profundizando en esta concepción de la inteligencia, en consecuencia, ha desarrollado una teoría de la Inteligencia Exitosa

(Sternberg, 1997, 1999, 2003), en la que explica que un uso adecuado de la inteligencia, en los parámetros expuestos, favoreciendo la consecución del objetivo final, el éxito.

La inteligencia se define en términos de habilidad para alcanzar el éxito en la vida en términos de las propias posibilidades, dentro del propio contexto sociocultural (...) La habilidad para alcanzar el éxito depende de la gestión de nuestras fuerzas y de la corrección o compensación de nuestras debilidades (...) Es preciso lograr un equilibrio de las habilidades para adaptarse, modificar y seleccionar los entornos (...) El éxito se consigue a través del equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, 2003, p. 55-56).

En ambos casos, Gardner y Sternberg propusieron una serie de características de la inteligencia que resultan fácilmente identificables en las teorías de la inteligencia emocional. Por ello, estos planteamientos teóricos anteriores resultan imprescindibles para el desarrollo del enfoque que en este estudio nos ocupa, la inteligencia emocional.

3.2 Desarrollo y evolución del término:

El concepto de inteligencia emocional fue conocido mediante el best-seller de Goleman (1996). Goleman sitúa esta nueva inteligencia ligada a la cognitiva, sin embargo, otorga a la emocional una relevante influencia para la consecución del éxito en la vida. En consecuencia, este autor otorgó una mayor importancia a los aspectos emocionales sobre los cognitivos.

Goleman (1996) sintetiza la inteligencia emocional en cinco competencias: a) conocimiento de las propias emociones, b) capacidad para controlar emociones propias y ajenas, c) capacidad para motivarse a uno mismo.

Realmente, fueron Peter Salovey y John Mayer (1990) quienes utilizaron el término de inteligencia emocional por primera vez, definiéndola como una destreza para manejar las emociones propias y ajenas, identificarlas, para de este modo, dirigir nuestro comportamiento en consonancia.

Su modelo inicial (Salovey y Mayer, 1990) identificaba las siguientes competencias como parte de la inteligencia emocional:

- a) Evaluación y expresión de las emociones.
- b) Regulación de las emociones.
- c) Empleo de las emociones de forma adaptativa.

Este planteamiento fue reformulado, concretándose en un modelo de inteligencia emocional como procesamiento de la información y añadiendo nuevos componentes (Mayer y Salovey, 1997):

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- La habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- La habilidad para comprender emociones y la conciencia emocional.
- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

En el siguiente apartado, profundizaré más detenidamente en estas cuestiones mostrando los diferentes modelos que existen en relación a la inteligencia emocional.

3.3 Modelos de inteligencia emocional:

Como he explicado en los apartados anteriores del presente trabajo, existen diversos postulados teóricos entorno a la inteligencia emocional. En un intento de clasificar, Mayer y Salovey elaboraron una distinción entre modelos mixtos y modelos de habilidad o capacidad.

Los primeros se caracterizan por conjugar aspectos pertenecientes a la personalidad con capacidades mentales y emocionales, mientras que los segundos, se centran en habilidades para procesar la información afectiva.

En este trabajo, me basaré en la clasificación realizada por Salovey y Mayer, ya que es la más extendida y conocida al respecto. De este modo, a continuación se presentan los modelos, explicando en primer lugar los modelos mixtos, para después finalizar por los modelos de competencia o habilidad.

1.4.1 Modelos mixtos:

Dentro de esta concepción teórica, donde incluyen rasgos de personalidad como parte de la denominada inteligencia emocional, existen, tal y como algunos autores

señalan, Salovey, Mayer y Caruso (2000), y Extremera y Fernández-Berrocal (2003), dos modelos conceptuales de inteligencia emocional como es el expuesto por Bar-On (1997) y el aportado por Goleman (1995).

1.4.1.1 Modelo de Bar-On:

Bar-On relaciona diferentes rasgos o características de personalidad con el bienestar psicológico, así desarrolla el concepto de cociente de inteligencia emocional y su cuestionario (Bar-On, 1997).

En consecuencia, define la inteligencia emocional como un conjunto de destrezas de tipo emocional, que intervienen para dar respuesta a las diversas demandas que se circunscriben a un ambiente, es decir, se trata de activar las habilidades emocionales para afrontar las dificultades de la vida de un modo satisfactorio. De esta forma, el citado autor apunta que para resolver estas situaciones es necesario poner en juego capacidades como comprender, expresar, ser consciente, regular emociones apropiadamente y concluye que ello, está determinado por los rasgos de personalidad. Además de vincular de forma estricta la inteligencia emocional y la personalidad, Bar-On en su libro *Handbook of Emotional Intelligence*, señala que estas habilidades no cognitivas están compuestas por destrezas de tipo emocional y social que interactúan entre sí.

Desde esta perspectiva, el autor comienza a emplear el término de inteligencia emocional-social definiéndola como un conjunto de destrezas sociales y emocionales que facilitan y determinan el modo en que el sujeto piensa, expresa, comprende sus emociones y las de los demás, para ponerlas en juego en el afrontamiento de las dificultades cotidianas. Estas capacidades, se dividen en: competencias básicas y en competencias facilitadoras (Bar-On, 2000).

Las capacidades básicas se centran en las siguientes habilidades: la autoconciencia y autorregulación emocional, la autoevaluación, la empatía, la interacción social, la asertividad, el afrontamiento, la flexibilidad y la resolución de conflictos.

Las capacidades facilitadoras están constituidas por aspectos como: optimismo, independencia, autorrealización y responsabilidad social.

Posteriormente, Bar-On (2006) tras considerar su propuesta decide reformular su teoría, así, la inteligencia emocional está constituida por tres capacidades:

- Intrapersonal: hace referencia a la destreza del individuo para comprender y expresar sus sentimientos de un modo adecuado, además de ser consciente de sus necesidades, potencialidades, virtudes y puntos débiles.
- Interpersonal: trata de comprender las emociones de los demás así como sus necesidades, además incluye las relaciones sociales establecidas en términos de cooperación.
- Manejo de cambio: se refiere a la transformación personal, social o incluso del entorno, como parte del proceso de resolución de conflictos dirigido hacia la toma de decisiones efectiva.

1.4.1.2 Modelo de Daniel Goleman:

Como he comentado con anterioridad, Goleman (1995) a través de su libro, da a conocer al gran público el concepto de inteligencia emocional que Salovey y Mayer (1990) definieron. Una característica definitoria del modelo de Goleman, es que defiende en su libro la interacción existente entre el cociente intelectual y el coeficiente emocional, en consecuencia, expone que la inteligencia emocional está compuesta por componentes cognitivos y no cognitivos, oponiéndose al modelo que explica Bar-On.

El autor expone su modelo de inteligencia emocional mediante la conjugación de varias competencias que sintetiza en dos vertientes, las capacidades orientadas al mundo interior y las dirigidas hacia los demás. Además, Goleman (1995) aporta varias habilidades implicadas en la inteligencia emocional, las cuales se explican a continuación:

a) Consciencia emocional

Esta capacidad es un pilar básico de la inteligencia emocional, en el cual se sustentan otras muchas habilidades. Hace referencia a la introspección emocional, es decir, se trata de identificar las propias emociones y ser conscientes de ellas.

De este modo, esta cualidad se materializa mediante el uso varios procesos, que implican el reconocimiento, comprensión y diferenciación entre las emociones-sentimientos, y pensamientos-acciones. Ello requiere, prestar atención al mundo interior reflexionando, racionalizando y verificando los propios estados subjetivos.

En consecuencia, estas experiencias vividas u observadas pasarán a formar parte de un cuerpo de conocimientos previos que ayudarán a interpretar el entorno.

b) Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones

En este apartado, Goleman explica la destreza para gestionar las emociones propias, es decir, controlar los estados emocionales y con ello la impulsividad, facilitando el ajuste emocional. En relación a ello, el sujeto obtiene una mayor independencia del mundo, debido a que las circunstancias externas acusan un menor impacto emocional, a la vez que alcanza una mejor adaptación, ya que consigue dominar las emociones y pensamientos negativos, en busca del equilibrio personal. En definitiva, esta habilidad favorece el desarrollo de relaciones interpersonales exitosas y una mayor adaptación social.

Según Goleman (1999), saber domar la impulsividad ayudará a los sujetos a gestionar sus emociones y planificar sus conductas, de un modo adecuado, para la consecución del objetivo previsto.

c) Motivación

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, la motivación intrínseca resulta determinante para la consecución del objetivo propuesto. Para ello, es necesario conocer el modo óptimo de gestionar las emociones y tomar las decisiones oportunas, así nos acercamos a la meta planteada.

d) Empatía

Es la capacidad para identificar las emociones de los demás, en otras palabras, se trata de la habilidad para reconocer y comprender los estados emocionales ajenos, así como sus necesidades, intereses o motivaciones.

e) Control de relaciones

Este término se define como la habilidad para interactuar de forma exitosa con los otros, propiciando sentimientos de bienestar, además de aumentar la autoestima y el autoconcepto. Para ello, es necesario saber manejar las emociones propias y gestionar las expresadas por los demás.

Esta destreza tiene una íntima relación con rasgos de personalidad como el liderazgo e influencia sobre el resto. Años más tarde, Goleman (1999) trataría este concepto de influencia incluyéndola dentro las competencias sociales, así sería definida como una habilidad para intervenir sobre los otros, mediante el uso de técnicas de persuasión y el diálogo abierto.

Posteriormente, Goleman (2002) utilizará el término de competencia emocional que hace referencia al conjunto de habilidades que componen la inteligencia emocional, y concluye, apuntando que dicha competencia favorece la obtención de resultados exitosos y un mayor rendimiento laboral.

1.4.2 Modelos de Habilidades:

En este apartado, trataremos los modelos de habilidad, ya que consideran la inteligencia emocional como una capacidad, así lo expone Vallés y Vallés (2003) incluyendo aquí, a los siguientes autores, que dan nombre a sus propios modelos, Sawaf y Cooper y Salovey y Mayer.

1.4.2.1 Modelo de Cooper y Sawaf:

Los autores Cooper y Sawaf (1997) en su libro *Estrategia emocional para ejecutivos* proponen la siguiente definición de inteligencia emocional, se trata de una habilidad que consiste en comprender, ser consciente y gestionar las emociones de forma eficaz en el entorno. Además, conciben las emociones como el origen de la motivación, las relaciones interpersonales e influencia, entendiéndola tal y cómo he explicado con anterioridad en el modelo de Goleman.

Estos autores conforman su modelo a partir de cuatro pilares básicos en la inteligencia emocional, estos elementos clave son los siguientes:

- Alfabetización emocional o conciencia emocional como la capacidad para conocer las propias emociones y las ajenas.
- Aptitud emocional: se trata de saber gestionar las emociones de un modo constructivo.
- Profundidad emocional: conocer y fomentar las potencialidades individuales y grupales.
- Alquimia emocional: consiste en la transformación de pensamientos o emociones negativas en positivas o constructivas, se trata de una capacidad orientada al cambio y al aprendizaje personal.

En conclusión, la explicación que aportan estos autores es muy relevante, ya que reflexionan de un modo más exhaustivo sobre las repercusiones que tiene en nuestra vida el uso de las habilidades de inteligencia emocional. De este modo, ellos apuntan que la

inteligencia emocional nos proporciona una información muy valiosa, ya que proviene del corazón y no de la cabeza, propiciando encontrarnos a nosotros mismos, es decir, trata de abordar el aprendizaje de las emociones y sus implicaciones, pero siempre de un modo constructivo, orientado al cambio y las posibilidades que ello conlleva. En consecuencia, este conocimiento de las energías emocionales nos ayudará a mejorar nuestra vida y las relaciones con los demás.

1.4.2.2 Modelo de Salovey y Mayer:

El planteamiento teórico desarrollado por Salovey y Mayer es uno de los modelos de inteligencia emocional como habilidad más destacado y conocido, ya que definen una serie de habilidades claramente diferenciadas de las que pertenecen a la personalidad o competencias emocionales.

Fueron ellos, Salovey y Mayer quienes acuñaron el término de inteligencia emocional sustituyendo al utilizado por Gardner, inteligencia personal. Así, estos autores la definieron como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Esta definición pertenece a la primera conceptualización o modelo sobre Inteligencia emocional que explicaron estos autores, en esta ocasión, entienden la inteligencia emocional como capacidad percibida.

Posteriormente, Salovey y Mayer, reformulan su teoría, proponen la explicación de la inteligencia emocional como procesamiento de la información. En consecuencia, la definen centrándose más en el pensamiento que en la gestión de las emociones, como se puede apreciar en el párrafo anterior.

En síntesis, en la explicación de inteligencia emocional como habilidad, existen dos planteamientos, como he señalado con anterioridad, entender la IE como inteligencia emocional percibida, o concebirla como habilidad basada en el procesamiento de la información. A continuación, se expondrán estos modelos, sin embargo, debo señalar que se trata de la misma teoría pero reformulada.

1.4.2.2.1 Modelo de Inteligencia Emocional Percibida:

La inteligencia emocional percibida se basa en las ideas que los sujetos creen poseer sobre sus propias habilidades de inteligencia emocional, es decir, se trata del

metaconocimiento de las personas acerca de los conceptos o componentes que conforman la inteligencia emocional (Salovey, Mayer, Turvey y Palfai, 1995).

Desde este marco teórico, la inteligencia emocional es definida como la destreza para identificar las emociones o sentimientos, comprenderlos apropiadamente, además de regular y gestionar los estados de ánimo propios y ajenos, incluyendo, igualmente, la capacidad de automotivarse y organizar la consecución de un objetivo.

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

- La atención emocional: habilidad para percibir de forma consciente los estados emocionales
- La claridad emocional: capacidad para identificar las emociones adecuadamente.
- La reparación y regulación emocional, se refiere a saber interrumpir los estados emocionales negativos y prologar los positivos, además de gestionar y controlar las emociones de un modo efectivo, incluyendo igualmente, la resolución de conflictos.

Estos conceptos se organizan de un modo jerárquico, en la base se encontraría la percepción emocional y en la cúspide la reparación emocional. De este modo, estas habilidades también se desarrollan jerárquicamente y progresivamente, es decir, si se adquiere competencia en una destreza se está preparado para continuar por la siguiente.

Desde este enfoque, se considera que un sujeto es competente en el uso de estas habilidades, si está capacitado para poder identificar, regular las emociones, así como para establecer una conducta adaptativa con el entorno y resolver conflictos de forma efectiva mediante la mediación y el diálogo, reconociendo las causas y posibles soluciones del mismo, además de decidir la más adecuada (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006).

1.4.2.2.2 Modelo de IE como procesamiento de la información:

Teniendo en cuenta todo lo expuesto con anterioridad, conocemos cómo Salovey y Mayer conciben la inteligencia emocional. Sin embargo, en la reformulación que estos autores realizan en 1997 sobre su planteamiento precursor, añaden una característica muy relevante, estamos aludiendo a que, la inteligencia emocional permite utilizar las emociones para favorecer el desarrollo de actividades de tipo cognitivo. De este modo,

afirman que en las operaciones cognitivas, intervienen numerosos procesos psicológicos básicos y complejos (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

En este modo se distinguen varias habilidades emocionales que forman parte de esos procesos psicológicos básicos como la percepción hasta los procesos complejos como la regulación de las emociones. Al igual que en el modelo anterior, estas destrezas se organizan jerárquicamente.

Este modelo de habilidad de inteligencia emocional como procesamiento de la información se divide en cuatro ejes:

- Percepción, evaluación y expresión de emociones, hacen referencia a la habilidad para apreciar y reconocer los estados físico-psicológicos, así como las emociones, propias y ajenas.
- Facilitación emocional del pensamiento, se trata de la capacidad para utilizar las emociones en función del pensamiento, ya sea para recordar, valorar sucesos, resolver conflictos, etc.
- Comprensión y análisis de la información emocional y empleo del conocimiento emocional: es una destreza que posibilita dar nombre a las diferentes emociones o sentimientos, además de establecer relaciones entre ellos.
- Regulación de emociones, se refiere a la habilidad para gestionar emociones y promocionar el desarrollo emocional o intelectual.

A continuación se presenta un cuadro resumen que compara (Figura. 3) los distintos modelos teóricos sobre la inteligencia emocional.

DEFINICIÓN	Bar-On (1997)	Es el conjunto de habilidades y competencias no cognitivas que influye sobre el afrontamiento de las dificultades de forma exitosa.
	Goleman (1995)	Es el conjunto de competencias cognitivas y no cognitivas que facilita al sujeto el manejo de las emociones propias y de los demás.
	Cooper y Sawaf (1997)	Es una actitud consistente en percibir, entender y aplicar eficazmente las emociones.
	Mayer y Salovey (1990)	Es la capacidad para supervisar los sentimientos y emociones propias y de los otros, de discriminar entre ellos y de emplear esa información para guiar la acción y los pensamientos.
	Mayer y Salovey (1997)	Es el conjunto de habilidades que permiten percibir y entender las emociones. Específicamente es la habilidad de percibir y expresar emociones, de asimilar la emoción en los pensamientos, comprender las emociones y regular las propias y de los demás.

ÁREAS O COMPONENTES	Bar-On (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersonal: autoconsciencia emocional, asertividad, independencia emocional, autoconsideración y autorrealización. • Interpersonal: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal. • Manejo de las emociones: tolerancia de presiones y control de los impulsos. • Estado de ánimo: optimismo y alegría. • Adaptabilidad y ajuste: examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
	Goleman (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciencia: conciencia emocional, correcta autovaloración y autoconfianza. • Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad e innovación. • Motivación: impulso hacia el logro, compromiso, iniciativa y optimismo. • Empatía: comprensión de los otros, desarrollo de los otros, servicio de orientación, diversificación y conciencia política. • Habilidades sociales: influencia, comunicación, manejo del conflicto, liderazgo, catalizar el cambio, construir lazos, colaborar, cooperar y trabajar en equipo.
	Cooper y Sawaf (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización emocional: honestidad, intuición, energía y retroinformación. • Aptitud emocional: presencia auténtica, radio de confianza, descontento constructivo, flexibilidad y renovación. • Profundidad emocional: potencial único y propósito, integridad aplicada, influencia sin autoridad, compromiso, responsabilidad y conciencia. • Alquimia emocional: flujo intuitivo, percepción de oportunidades, creación de futuro y cambio de tipo reflexivo.
	Mayer y Salovey (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Atención emocional: a) percepción emocional personal y b) percepción emocional interpersonal. • Claridad emocional: a) integración de la emoción y la razón, y b) empatía. • Reparación emocional: a) regulación emocional personal, y b) resolución de conflictos interpersonales.
	Mayer y Salovey (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción y expresión de las emociones: a) identificar y expresar emociones sobre los propios estados físicos, sentimientos y pensamiento e c) identificar emociones en otra persona. • Facilitación emocional de pensamiento: habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas, b) habilidad para generar y revivir emociones con el objetivo de facilitar juicios o recuerdos y c) habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad. • Comprensión y análisis emocional: a) habilidad para etiquetar las emociones, incluyendo emociones complejas y simultáneas y b) habilidad para entender las relaciones asociadas con las emociones. • Regulación reflexiva de las emociones: a) habilidad para abrirse a las emociones y b) habilidad para reflejar y regular emociones generadoras de desarrollo integral.

MÉTODO

En este apartado, se presenta el estado de la cuestión, es decir, se aportan diferentes investigaciones referidas a la inteligencia emocional y al sexo o la edad. Además, se exponen el objetivos y las hipótesis del presente estudio, incluyendo igualmente, el instrumento utilizado, la muestra y el diseño de investigación empleado para responder a las hipótesis planteadas.

4.1 Estado de la cuestión:

Esta investigación tratará de abordar el concepto de inteligencia emocional en adolescentes, es decir, medirá las habilidades emocionales en esta población a través de un instrumento de autoinforme, como es el cuestionario desarrollado por el Gobierno de Aragón. Posteriormente, analizaré si existen o no diferencias significativas en la adquisición o desarrollo de estas habilidades en relación al sexo y edad.

De este modo, me parece relevante exponer diferentes investigaciones que se han realizado teniendo en cuenta estas variables (sexo y edad) para el desarrollo de la inteligencia emocional en esta población.

4.1.1 Inteligencia emocional y sexo:

En cuanto a la relación entre inteligencia emocional y sexo, existe mucha controversia, ya que, algunas investigaciones indican que hay diferencias significativas en relación a las puntuaciones globales de inteligencia emocional obtenidas entre hombres y mujeres, sin embargo, otros autores se oponen a esta idea expresando su total desacuerdo.

En los estudios que han utilizado instrumentos de autoinforme (TMMS-48 de Salovey et al. 1995; EQ-i de Bar-On, 1997; SREIT de Schutte et al., 1998) los resultados son muy desiguales. Mientras que algunos, no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres, (Aquino, 2003; Bar-On, 1997; Brackett y Mayer, 2003; Carranque, Fernández-Berrocal, Baena, Bazán, Cárdenas, Herráiz y Valesco, 2004; Matalinares, Arenas, Dioses, Muratta, Pareja, Díaz, Garcia-Núñez, Diego y Chávez, 2005; Marín-Sánchez, Teruel y Bueno, 2006; Palomera, 2005; entre otros). En otros, las mujeres obtenían puntuaciones globales más elevadas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Fulquez, 2008; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito, 2004; Guil et al., 2006; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Velásquez 2003; entre otros).

Cabe destacar que, en algunas de las anteriormente citadas investigaciones, se han encontrado notables diferencias en relación al sexo y el dominio de ciertas habilidades de inteligencia emocional medidas. Así, el sexo femenino conseguía mayores calificaciones en determinadas capacidades como son atención y claridad emocional, en comparación con los hombres, y los varones conseguían puntuaciones significativamente más altas en la dimensión de reparación emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Limonero et al. 2004; Sánchez-Núñez et. al., 2008)

En cuanto a la utilización de instrumentos de ejecución, existe un menor número de investigaciones, sin embargo, en esta ocasión, los diferentes estudios realizados confirman que las diferencias entre sexo e inteligencia emocional son significativas (Brackett y Mayer, 2003; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

En conclusión, podría considerarse que esta disparidad de opiniones puede deberse a los diferentes instrumentos de medida utilizados o bien a la falta de uniformidad en las características sociodemográficas o culturales de las muestras (Sánchez-Núñez et. al., 2008).

4.1.2 Inteligencia emocional y edad:

En torno a si existe relación entre la edad y la inteligencia emocional, no disponemos de demasiadas investigaciones que apunten si esta interacción es determinante o no.

De este modo, Cakan y Altun (2005), señalan que la edad no es un factor que influya en la inteligencia emocional, es decir, la edad no tiene efectos significativos sobre las habilidades medidas de inteligencia emocional. En contraposición, Bar-On (2000), apunta que a mayor edad las puntuaciones globales de inteligencia emocional son más elevadas, por lo tanto, este autor defiende la idea de que la inteligencia emocional podría aumentar con el paso de los años y la experiencia personal.

Sin embargo, un estudio realizado por Punia (2002) citado por Danvila y Sastre (2010), en *Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación*, sugiere que la progresión de la inteligencia podría no ser lineal a través de los años, sino que la inteligencia emocional podría aumentar hasta un punto o edad, pero posteriormente, llegaría a un nivel en el que estas habilidades comenzarían a disminuir.

4.2 Objetivos e hipótesis:

El objetivo principal de la investigación es el siguiente:

- Conocer las habilidades de inteligencia emocional que poseen los adolescentes para proporcionar información que favorezca el diseño de programas educativos.

La hipótesis general de este estudio es la siguiente:

- Conocer y medir la Inteligencia emocional en adolescentes.

Las hipótesis específicas son:

- Estas diferencias en los niveles de Inteligencia emocional se manifiestan en función del sexo, siendo las mujeres las que poseen mayores capacidades de inteligencia emocional que los hombres.
- Estas diferencias en los niveles de Inteligencia emocional se manifiestan en función de la edad, siendo los sujetos de mayor edad los que poseen mayores capacidades de inteligencia emocional.

Tras esta formulación de la hipótesis general y las subhipótesis, considero pertinente definir las variables independiente y dependiente.

La variable dependiente es el nivel general de Inteligencia emocional, que obtendremos mediante la puntuación del total de los ítems, resultante del cuestionario adaptado de habilidades de Inteligencia emocional desarrollado por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón- ADCARA, 2006.

Las variables independientes serán el sexo y la edad de los participantes de este estudio, para conocer, a través de diversos análisis estadísticos, si estos factores resultan determinantes en el desarrollo de las citadas habilidades.

4.3 Muestra:

La muestra seleccionada corresponde a los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato de un IES público del municipio de Sabiñánigo en la provincia de Huesca.

Se trata de una muestra limitada y no representativa de la población, sin embargo, podría ser una muestra representativa de este centro o de otros de similares características. Por tanto, la muestra son todos los individuos matriculados en los dos cursos citados y enmarcados en este IES.

En referencia a los criterios de exclusión, debo destacar que desestimé la participación de cinco sujetos debido a que uno de ellos no había descrito de un modo claro el sexo al que pertenecía (hombre o mujer) y los otros cuatro no habían contestado correctamente al total de los ítems de los que se compone la encuesta.

De este modo, la muestra total y definitiva de adolescentes está formada por $n = 100$ sujetos, de los cuales contamos con 63 sujetos de 1º de ESO y 37 sujetos en 2º de Bachiller.

A continuación, explicaré algunas características propias de la muestra, como es la distribución por edad, sexo y curso escolar de los participantes del estudio.

En función del sexo y el curso al que pertenecen los sujetos, la muestra está compuesta por 48 alumnos varones y 52 alumnas, representando el 48% y 52%. En referencia al curso escolar que están cursando, el 63% pertenece a alumnos que se sitúan en 1º ESO mientras que el 37% de alumnos realizan 2º de Bachiller.

La edad media es de 13,85 años, como mínimo de 12 años y máximo de 17 años, es decir, el intervalo de edad que presenta la muestra va desde los 12 años a los 17 años.

4.4 Instrumento:

En esta investigación se utilizó el instrumento de medida de autoinforme, de este modo, empleamos la técnica de cuestionario mediante la administración de un test de valoración. Se consideró el uso de este método descriptivo puesto que se ajustaba adecuadamente a la naturaleza de los objetivos planteados. Además, esta técnica de cuestionario es comúnmente utilizada en el ámbito educativo, ya que “recogen y analizan información con fines exploratorios y pueden constituir una aportación previa para orientar futuros estudios” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992, p. 82). Estos autores, a su vez, explican que este método se caracteriza por estar construido por una serie de preguntas dirigidas a sujetos, con la finalidad de describir o relacionar características personales,

necesarias para responder a la pregunta formulada en la investigación. Esta información extraída de la realidad y recogida por la encuesta permite conocer la frecuencia, la distribución estadística y buscar relaciones entre variables implicadas.

Cabe destacar, además, que los participantes de la investigación contestaron de forma anónima y voluntaria a las preguntas que se les administraron a través de dicho cuestionario.

Concretando un poco más, se utilizó el **Cuestionario de Habilidades de Inteligencia Emocional** (adaptación de un trabajo del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón-ADCARA, 2006), que cuenta con una fiabilidad de 0,63, más adelante en el apartado de análisis de datos se comenta más ampliamente este dato.

Se trata de una medida de autoinforme de inteligencia emocional percibida. Este instrumento es un cuestionario de rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales a través de 42 ítems mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos. Estos ítems hacen referencia a las destrezas conscientes sobre las emociones propias y ajenas, así se les solicita a los sujetos que evalúen el grado en el que realizan cada una de las afirmaciones sobre la escala de tipo Likert de cinco puntos, que va desde nunca (puntuación 1) hasta siempre (puntuación 5).

Por otra parte, a continuación expondré las características generales del instrumento de autoinforme, las cuales fueron consideradas para la elección de esta prueba.

- Los ítems son redactados de forma sencilla, comprensible y con frases cortas.
- El individuo evalúa su propia inteligencia emocional, informando de las creencias, pensamientos, comportamientos y conocimientos en relación a estas habilidades.
- Al tratarse de una inteligencia emocional percibida por el sujeto que está siendo evaluado, existe subjetividad para responder a los diferentes ítems, e incluso diferentes sesgos que deberemos tener en cuenta, como es la manipulación de las propias respuestas con el deseo por agradar al investigador o la aquiescencia, es decir, contestar afirmativamente a todas las preguntas omitiendo su contenido.
- Este instrumento resulta fácil de administrar, además, el coste es mínimo y el tiempo de aplicación es corto.

Según Zaccagnini (2004) los instrumentos de autoinforme en inteligencia emocional son muy útiles porque “puesto que el mundo emocional es interior, uno de los métodos más eficaces para conocer la propia persona, a pesar de sus sesgos, es preguntándole sobre cómo se siente, qué piensa o cómo afectan determinados sucesos que ocurren en su vida” (p. 128).

En el apartado de limitaciones del estudio perteneciente al bloque de las conclusiones, se explicará más detalladamente las desventajas de las técnicas autoinforme, como por ejemplo, la existencia de sesgos preceptivos, ya que el sujeto puede no ser plenamente consciente de sus conductas y habilidades, pudiéndolas sobreestimar o subestimar.

4.5 Diseño:

Esta investigación se enmarca dentro del grupo de las ciencias empíricas, más concretamente pertenece a la rama de las ciencias sociales. Además, este estudio se encuentra encuadrado dentro del paradigma positivista cuyo objetivo es cuantificar las habilidades de inteligencia emocional en los adolescentes.

Se empleó un diseño metodológico no experimental o ex post facto, perteneciente a los diseños de tipo apriorísticos, siendo uno de los habitualmente utilizados en investigaciones que abordan fenómenos de índole educativa.

“Los métodos experimentales o ex post facto se limitan a describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque éste pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables” (Sabirón, 2006, p. 221).

Específicamente, esta investigación pertenece a la subcategoría de encuesta, cuyo objetivo es describir y analizar fenómenos, mediante la obtención de estimaciones generales de las variables, comparaciones entre subgrupos y relaciones entre variables. Además, se trata de un diseño transversal, ya que trata de describir la población en un momento determinado.

A continuación, se presentan las ventajas y desventajas de este tipo de diseños (Figura.4):

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none">• Permite abarcar muchos aspectos en mismo estudio.• Facilita la comparación de resultados.• Los resultados pueden generalizarse teniendo en cuenta las características de muestra.• Proporciona información sobre fenómenos subjetivos como opiniones, creencias o actitudes.• El tiempo y coste es mínimo.	<ul style="list-style-type: none">• Cuenta con un menor control que otros diseños, como los experimentales.• Las escasas referencias al contexto, es decir, este diseño no tiene en cuenta los factores contextuales del sujeto que condicionan su comportamiento.• La información aportada por el sujeto que compone la muestra se restringe a la proporcionada por el mismo generalmente en respuestas cerradas.• No son muy precisos para establecer relaciones causales.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

5.1 Fiabilidad del cuestionario:

Aplicamos el método de división por la mitad o consistencia interna. Separando mediante preguntas pares e impares, y calculamos el coeficiente de correlación de Pearson entre ambas partes. Posteriormente, aplicamos la corrección de Spearman-Brown, ya que el test completo posee el doble de ítems que cualquiera de las mitades.

$$R_{xx}=0,639.$$

De este modo, podemos concluir que existe una correlación positiva, sin embargo, se trata de una fiabilidad escasamente aceptable del test.

5.2 Análisis descriptivo por grupos:

La distribución de la población es la siguiente, respecto a la media, cabe destacar que los hombres puntúan algo más bajo que las mujeres, así contamos con una media de 157,276 y de 159,923 respectivamente, hombres y mujeres.

RESULTADO	GLOBAL
HOMBRES	
Media	157,276
Mediana	160,500
Moda	160,000
Desviación estándar	19,822
Rango	125,000
Mínimo	68,000
Máximo	193,000

En referencia a la desviación estándar, nos indica que existe una cierta variabilidad o dispersión algo más acusada en el caso de los hombres con una puntuación de 19,82, que en el da las mujeres con valores del 16,61, como se puede ver en la tabla.

RESULTADO	GLOBAL
MUJERES	
Media	159,923
Mediana	163,000
Moda	163,000
Desviación estándar	16,611
Rango	77,000
Mínimo	116,000
Máximo	193,000

Separando por sexo, en el caso de los hombres tanto en 1° de la ESO como en 2° Bachiller, los valores de puntuación son muy similares, así en la media contamos con puntuaciones de 153,74 y 155,84 respectivamente

Respecto a la desviación típica existen notables diferencias, los alumnos de 1° de ESO obtienen puntuaciones de 21,30, y los de 2° de Bachillerato de 13,41 en la desviación típica, resultando especialmente acusado en los varones pertenecientes a 1° de ESO, ya que existe una gran dispersión o variabilidad entre las puntuaciones obtenidas, más que en los alumnos de 2° de Bachillerato, esto es debido a que un alumno de 1° de ESO tuvo un valor extremo de 68 puntos en el resultado global de la encuesta, sin embargo, no es erróneo.

RESULTADO	GLOBAL
HOMBRES 1° ESO	
Media	153,743
Mediana	158,000
Moda	163,000
Desviación estándar	21,306
Rango	118,000
Mínimo	68,000
Máximo	186,000

RESULTADO	GLOBAL
HOMBRES 2° BACH.	
Media	155,846
Mediana	158,000
Moda	158,000
Desviación estándar	13,415
Rango	43,000
Mínimo	133,000
Máximo	176,000

En el caso de las mujeres las medidas son algo distintas que en los hombres.

La media entre mujeres de 1° de ESO y 2° de Bachiller no resultan demasiado diferentes, 162,23 y 159,29 respectivamente. Sin embargo, haciendo referencia a la desviación estándar, las puntuaciones obtenidas resultan discordantes, indicando que hay una gran variabilidad o dispersión de los datos especialmente en las alumnas de 1° de ESO, 19,89, respecto a las de 2° de Bachillerato, 13,86.

RESULTADO	GLOBAL
MUJERES 1° ESO	
Media	162,357
Mediana	167,000
Moda	167,000
Desviación estándar	19,895
Rango	77,000
Mínimo	116,000
Máximo	193,000

RESULTADO	GLOBAL
MUJERES 2°BACH.	
Media	159,292
Mediana	159,500
Moda	144,000
Desviación estándar	13,864
Rango	47,000
Mínimo	136,000
Máximo	183,000

En conclusión, y en relación a lo expuesto con anterioridad, en ambos casos, hombres y mujeres de 1° de ESO tenían una mayor variabilidad en la dispersión de las puntuaciones que los alumnos/as de 2° de Bachillerato, así nos lo muestra la desviación típica. Sin embargo, en lo que respecta a la media, los hombres de 2° de Bachillerato obtenían mejores puntuaciones que los de 1° de ESO, en las mujeres ocurre lo contrario, las alumnas de 1° de ESO tuvieron una media más elevada que las de 2° de Bachillerato.

Con independencia del sexo, y teniendo solo en cuenta los cursos, en el caso de la media observamos una menor puntuación en los alumnos de 1° ESO, 157,57, con respecto a los alumnos de 2° Bachillerato que obtienen, resultados mejores, 158,08, aunque no resulta significativo porque los valores son similares. En contraposición, observando las puntuaciones correspondientes a la desviación estándar, si encontramos diferencias importantes, ya que en los alumnos de 2° de Bachillerato existe una menor dispersión entre los datos o valores, es decir, indica que hay mayor homogeneidad entre esta población, así lo refleja una desviación típica de 13,62, en comparación con la puntuación de 20,97, obtenida por los alumnos de 1° ESO.

RESULTADO	GLOBAL
1ºESO	
Media	157,571
Mediana	163,000
Moda	167,000
Desviación estándar	20,974
Rango	125,000
Mínimo	68,000
Máximo	193,000

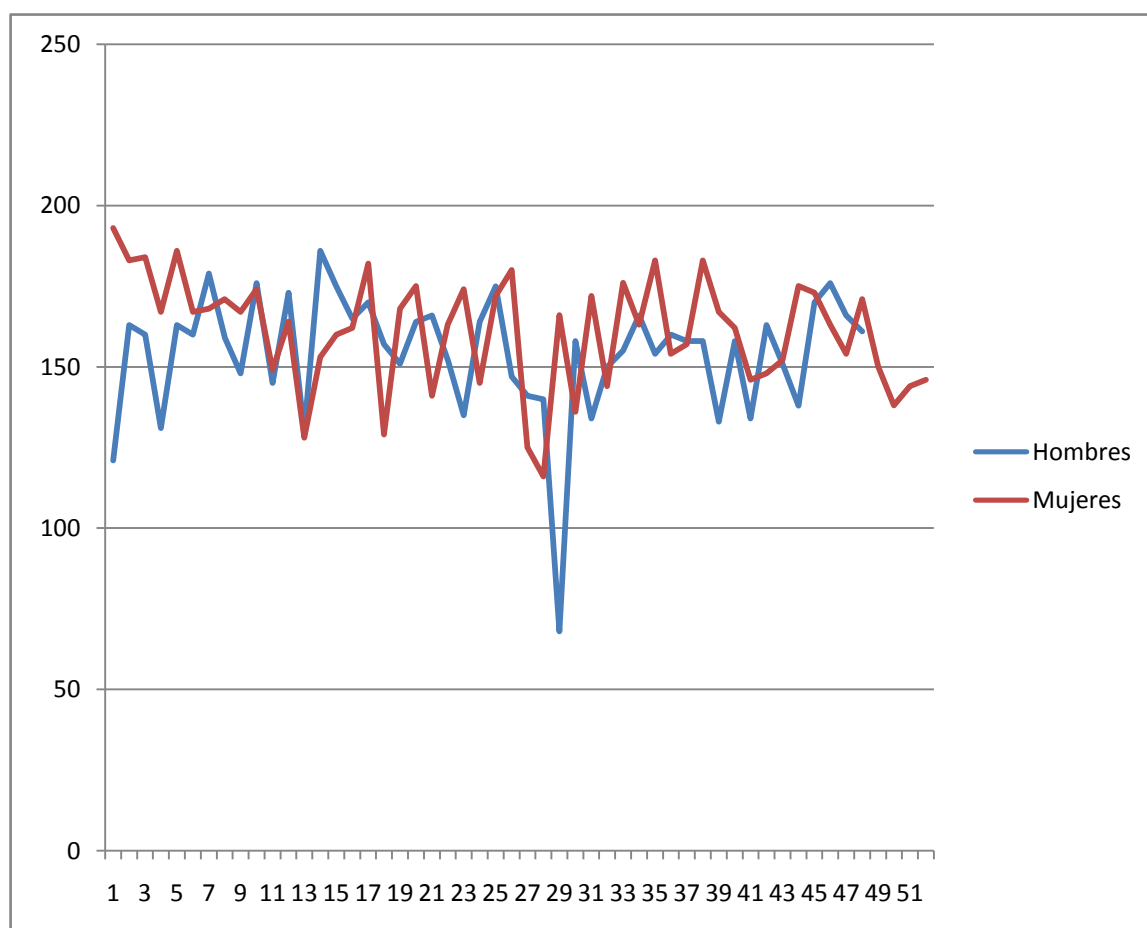
RESULTADO	GLOBAL
2º BACH.	
Media	158,081
Mediana	158,000
Moda	163,000
Desviación estándar	13,623
Rango	50,000
Mínimo	133,000
Máximo	183,000

5.3 Graficas por grupo:

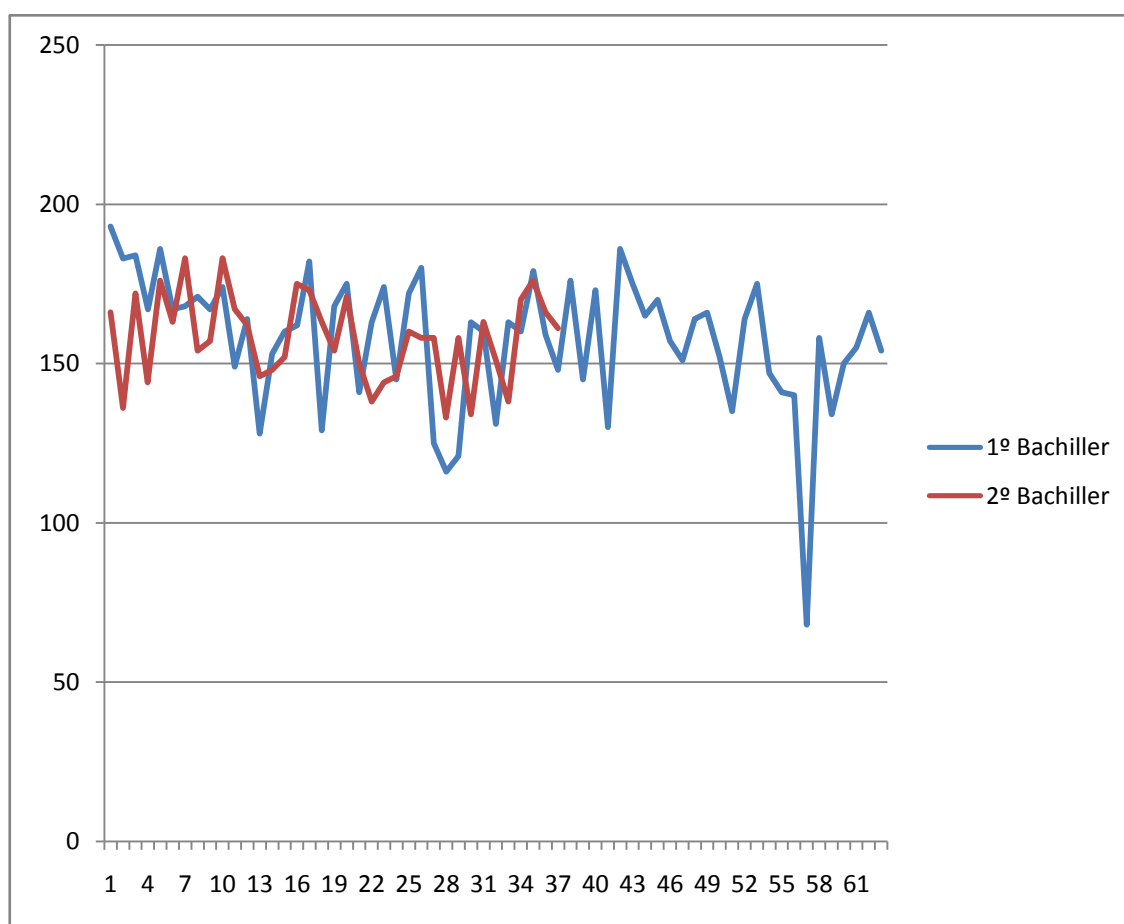
Una manera rápida de ver tanto posibles datos extremos como la tendencia de la población es un vistazo a la gráfica de la serie por curso o edad y por sexos.

En la serie por sexos observamos cierta linealidad donde los hombres tienden a puntuar levemente más bajo que las mujeres en el test, estableciendo algunos picos en sentido inverso a las puntuaciones de las mujeres principalmente en las primeras preguntas.

Como veremos más adelante en las tablas de correlación, observamos que entre sexos la correlación es muy débil, siendo casi “0”.



En ésta segunda gráfica de la serie de datos por edad o curso, lo primero que apreciamos es que la muestra poblacional no es igual en ambos casos, pero hasta donde existen datos de los dos grupos, pero hasta dónde existen datos de los dos grupos, podemos observar algo más de igualdad en la puntuación de las pruebas, tal y como veremos en los test de correlación. Donde para las variables por edad o curso la correlación es algo más fuerte y positiva. Aunque en éste caso la edad o curso no representa una gran diferencia siendo los alumnos de 2º de Bachillerato los que puntúan levemente más que los de 1º de ESO.



5.4 Coeficientes de correlación:

Correlación según sexo:

	Varones	Mujeres
Varones	1	
Mujeres	0,058988062	1
No hay correlación entre los valores sexo.		

La correlación entre hombres y mujeres es de $0,058 \approx 0,06$ cercano a cero, por lo tanto, podemos decir que prácticamente estas variables son no correlacionadas o no hay relación entre ellas.

Correlación según curso o edad:

	1º ESO	2º BACHILLER
1º ESO	1	
2º BACHILLER	0,345579432	1
Aunque débil, pero hay correlación lineal positiva entre las dos variables, por lo tanto es de esperar que haya influencia en función del curso.		

En el caso de la edad o curso, vemos una débil o moderada correlación positiva de 0,345 indicando que entre los alumnos de 1º de ESO y 2º de Bachiller se pueden comportar ante determinadas preguntas o ítems del test de manera similar.

5.5 Contraste de hipótesis:

Tras haber verificado con las correlaciones la fuerza de asociación entre variables, pasamos a ver qué ocurre con ellas cuando necesito responder a las preguntas que formulo o hipótesis de estudio.

$$H_0: \mu_{\text{hombres}} \geq \mu_{\text{mujeres}}$$

$$H_1: \mu_{\text{hombres}} < \mu_{\text{mujeres}}$$

Rechazo la hipótesis nula H_0 en favor de la alternativa H_1 ya que el p-valor es mucho menor que 0,05.

Prueba z para medias de dos muestras de sexo		
	HOMBRES	MUJERES
Media	154,313	160,942
Varianza (conocida)	20,000	17,000
Observaciones	48,000	52,000
Diferencia hipotética de las medias	0,000	
z	-7,688	
P(Z<=z) una cola	0,000	Se rechaza Ho
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,000	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

En conclusión, al rechazar la hipótesis nula, los hombres y mujeres tiene el mismo nivel de inteligencia emocional, acepto la hipótesis alternativa, es decir, los hombres y las mujeres no tienen la misma inteligencia emocional, Por tanto, tal y cómo he avanzado en apartados precedentes de este bloque, observamos que las mujeres poseen mayores habilidades de inteligencia emocional que los hombres, ya que obtienen mejores puntuaciones globales.

En éste caso queremos responder a la pregunta si a mayor edad más inteligencia emocional.

$$H_0: \mu_{2^\circ \text{Bachiller}} \leq \mu_{1^\circ \text{ESO}}$$

$$H_1: \mu_{2^\circ \text{Bachillerato}} > \mu_{1^\circ \text{ESO}}$$

Acepto la hipótesis nula H_0 en éste caso el p-valor es mayor que 0,05.

Prueba z para medias de dos muestras de edad o curso		
	1º ESO	2º BACHILLER
Media	157,571	158,081
Varianza (conocida)	21,000	14,000
Observaciones	63,000	37,000
Diferencia hipotética de las medias	0,000	
z	-0,604	
P(Z<=z) una cola	0,273	Se acepta Ho
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,546	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

En síntesis, aceptamos la hipótesis nula, es decir, los alumnos de 2º de Bachillerato tienen menores o iguales habilidades de inteligencia emocional que los de 1º de ESO. Por lo tanto no podemos afirmar que la inteligencia emocional aumente con el paso de los años y que a mayor edad mayor inteligencia emocional.

CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES

Teniendo en cuenta los resultados expuestos con anterioridad, considero que las hipótesis de esta investigación no han sido confirmadas en su totalidad. Es decir, la hipótesis en relación a que los niveles de Inteligencia emocional se manifiestan en función de la edad, siendo los sujetos de mayor edad los que poseen mayores capacidades de inteligencia emocional ha sido rechazada, mientras que la que hace referencia a que los niveles de inteligencia emocional se manifiestan en relación al sexo es corroborada.

En consecuencia, puedo afirmar que esta investigación está en consonancia con los estudios que determinan que sí existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los niveles globales de inteligencia emocional se refiere, y en relación ello, exponen que el sexo femenino posee mayores habilidades de inteligencia emocional que el masculino.

Así, este estudio corrobora lo expuesto por otros autores como: Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Fulquez, 2008; Limonero et al. 2004; Mestre y Guil, 2006; Sánchez-Núñez et. al., 2008; Velásquez 2003; entre otros.

En referencia a la inteligencia emocional y la edad, he observado que no existen diferencias significativas, así una mayor edad no está relacionado con niveles más elevados de inteligencia emocional, puesto que, en este estudio, no se constata que los alumnos de 2º de Bachillerato obtengan puntuación mayores que los de 1º de ESO en inteligencia emocional, sino que los resultados globales son similares. En relación a ello, esta investigación sigue la línea que establecieron autores como Cakan y Altun (2005).

Sin embargo, las relaciones entre inteligencia emocional y el sexo o la edad, no están muy claras, debido a que son innumerables los estudios realizados en torno a esta cuestión, y los resultados arrojados por las diferentes investigaciones son muy dispares. Por ello, considero que, estas sustanciales divergencias, pueden ser debidas a los diversos instrumentos de medida utilizados para cuantificar la inteligencia emocional, ya sean de autoinforme como TMMS-48 de Salovey et al. 1995; EQ-i de Bar-On, 1997; SREIT de Schutte et al., 1998 o de ejecución/habilidad como MSCEIT de Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003. Por otra parte, esta falta de unanimidad puede ser explicada, a su vez, por las diferencias existentes entre las muestras seleccionadas para llevar a cabo estas investigaciones, ya que las características culturales y sociodemográficas divergen de unas a otras, siendo los resultados obtenidos no generalizables a otras poblaciones.

Respecto, a los diferentes sesgos determinados por la ausencia de control por parte del investigador que caracteriza a este tipo de diseños, como he adelantado en páginas precedentes, hacen referencia a la deseabilidad social por parte del sujeto, es decir, responder a los ítems de un modo “adecuado o comúnmente aceptado” con el deseo de agradar al investigador. También hay que tener en cuenta el sesgo de aquiescencia, o tendencia a contestar afirmativamente a todas las preguntas omitiendo su contenido o respondiendo alternando ítems negativos y positivos.

Por otra parte, me gustaría destacar que los resultados obtenidos, hay que tenerlos en cuenta en la medida que el instrumento, en este caso el **Cuestionario de Habilidades de Inteligencia Emocional** (adaptación de un trabajo del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón-ADCARA, 2006) utilizado, es fiable. En relación a ello, considero que como futuras implicaciones, sería conveniente emplear un instrumento de medida con mayor fiabilidad, ya que en este estudio contábamos con una fiabilidad solamente del 0,63.

Además, considero que esta investigación resulta representativa únicamente para sujetos pertenecientes a este instituto, ya que poseen características similares, o en todo caso, podría ser generalizable a sujetos circunscritos a centros de rasgos prácticamente idénticos.

Otra futura implicación podría ser verificar o no de las hipótesis del presente estudio mediante la realización de una investigación, cuyo diseño fuera experimental, y más concretamente un diseño cuasiexperimental, administrando un pretest que determine las habilidades de inteligencia emocional como podría ser el TMMS-48 de Salovey et al. (1995) a dos grupos de sujetos con diferentes edades y sexos. Así, contaríamos con un grupo de control y otro experimental, para posteriormente, con uno de ellos efectuar una intervención para la adquisición de este tipo de competencias emocionales y finalmente, realizar un posttest que mida si existen diferencias significativas en ambos grupos.

Por último y como conclusión, me gustaría apuntar que esta investigación trata de aportar, humildemente, un pequeño grano de arena al amplio marco teórico con el que cuenta este revolucionario constructo, que es la inteligencia emocional. En ningún caso, pretende ser una investigación novedosa, puesto que, ya existen otras similares de índole superior que avalan autores más contrastados en esta materia. Sin embargo, si me agradaría que fuese tenida en cuenta para que, como expuse en el objetivo del presente estudio, se implementasen programas efectivos de inteligencia emocional aplicándolos en el ámbito

educativo, y más concretamente con adolescentes. Ya que considero que se trata de una etapa vital muy compleja, donde este tipo de programas sería muy beneficioso para desarrollo integral de la persona preparándola para afrontar la vida de un modo satisfactorio como se expone en la actual Ley Orgánica de Educación de 2006.

Referencias bibliográficas:

- Aquino, A. E. (2003). *Diferencias d género y edad en la inteligencia emocional de un grupo de internautas*. Tesis no publicada. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Facultad de psicología y Ciencias sociales. Lima-Perú.
- Arnal, J; Del Rincón, D & Latorre, A (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory*. En Bar-On, R. & Parker J. (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bar-On, R (2006). *The Bar-On Model of emotional-social intelligence*. *Psicothema*, 18, pp. 13-25. Recuperado el 1/1/2014: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *La educación emocional para la convivencia*. En Soriano, E., *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R & Sabariego, M (2004). *El proceso de investigación* (parte 1). En R. Bisquerra (Comp.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). *Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence*. *Personality and social Psychology Bulletin*, 29, pp. 1147-1158. Recuperado el 23/11/2013: <http://psp.sagepub.com/content/29/9/1147.short>
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). *Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes*. *Ansiedad y Estrés*, 12, pp. 223-230. Recuperado el 5/12/2013: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zKeOKbIRJZQJ:emoti>

onal.intelligence.uma.es/documentos/pdf55consumo_tabaco_alcohol_en_adolescentes.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es

Cakan, M. y Altun, S.A. (2005). *Adaptation of an emotional intelligence scale for Turkish educators. International Education Journal*, 6, pp. 367-372. Recuperado el 23/11/2013:

http://scholar.google.es/scholar?q=Cakan%2C+M.+y+Altun%2C+S.A.+%282005%29.+Adaptation+of+an+emotional+intelligence+scale+for+Turkish+educators&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1

Carranque, G., Fernández-Berrocal, P., Baena Capila, E., Bazán Valdez, B., Cárdenas Ramos, B., Herráiz Salamanca, R., & Valesco Querino. B. (2004). *Dolor postoperatorio e Inteligencia Emocional. Revista. Española de Anestesiología y Reanimación*, 51, pp. 75-79. Recuperado el 15/11/2013: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1526590011006626>

Ciarrochi, J; Chan, A, & Bajgar, J. (2001). *Measuring emotional intelligence in adolescents. Personality and Individual Differences*, 31, pp. 1105-1119. Recuperado el 22/11/2013: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886900002075>

Cooper, R & Sawaf, D (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Colombia: Norma.

Danvila, I. y Sastre, M.A (2010). *Inteligencia emocional. Cuadernos de estudios empresariales*, 20, pp. 107-126. Recuperado el 15/12/2013: <http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/view/38963>

Elias, M. J., Chan, A. y Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct. Personality and Individual Differences*, 28, pp. 539-561.

Elías, M. Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con Inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp.1-6. Recuperado el 11/11/2013:

http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf

Extremuera, N & Fernández-Berrocal, P (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. *Revista de Educación*, 332, pp. 97-116. Recuperado el 15/11/2013: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>.

Extremuera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). *Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales*. *Ansiedad y estrés*, 11, pp. 101-122. Recuperado el 12/12/2013: [http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/Trait%20Meta%20Mood%20Review%20\(2005\).pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/Trait%20Meta%20Mood%20Review%20(2005).pdf)

Fernández Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). *Validity and reliability of the spanish modified of the Trait Meta-Mood Scale*. *Psychological Reports*, 94, pp. 751-755. Recuperado el 11/11/2013: <http://www.amsciepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.94.3.751-755>

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, pp. 63-93.

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. *Revista Latinoamericana*, 44, pp. 95-104. Recuperado el 15/12/2013: <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/1154>

Fulquez, S.C. (2008). *La inteligencia emocional y las conductas antisociales en adolescentes*. Trabajo de investigación no publicado. Universitat Ramon Llull, Barcelona.

Gallego, D.J. y Gallego, J. M. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

Gallardo, P. y Gallardo, J. A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen.

- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FCE.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paídos.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). *Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students*. *Psicothema*, 18, pp. 118-123. Recuperado el 15/11/2013: <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/8430>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D (2001). *Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance*. En C. Cherniss & D. Goleman (Eds), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Nuñez, L. (2006). *Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9, pp. 125-132 Recuperado el 15/11/2013: <http://reme.uji.es/>
- Güel, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Cisspraxis.
- Hernández-Sampieri, R; Fernández-Collado, C & Baptista, P (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Herrero Nivelá, M.L.(2002) *Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación en Psicología*. Zaragoza.: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. Colección textos docentes.
- Laure, P., Binsinger, C, Ambard, M.F. & Friser, A. (2004). *L'intention des pre-adolescents de consommer des substances psychoactives*. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 62, pp. 89-95. Recuperado el 21/11/2013: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=15894257>
- Limonero, J; Tomás-Sábado, J; Fernández-Castro, J & Gómez-Benito, J (2004). *Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería*.

- Ansiedad y estrés*, 10, pp. 29-41. Recuperado el 27/10/2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154241>.
- Lopes, P.N, y Salovey, P. (2004). *Toward a broader education: Social, emotional and practical skills*. En Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg H. J. *Building school success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Marín-Sánchez, M; Teruel, M & Bueno, C (2006). *La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio*. *Ansiedad y Estrés*, 12, pp. 379-391. Recuperado el 15/11/2013: <http://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=11347937&AN=24127124&h=oggSOYD5FfnIy8LyteLZE7uUJQfL6JCb2MUM73VpDjr4vjCEKRBAoLBeRH3GYLZrD%2b3G3ZTiVWV56NkfvkB7og%3d%3d&crl=c>
- Marina, J. A. (2005). *Precisiones sobre la Educación Emocional*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, pp. 27-43. Recuperado el 22/11/2013: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927003.pdf>.
- Martínez González, A., Inglés, C., Piqueras, J.A. y Oblitas, L. A. (2010). *Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales de bienestar psíquico y físico del adolescente*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28, pp.74-84. Recuperado el 21/11/2013: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79915029007>
- Matalinares, M; Arenas, C; Dioses, A; Muratta, R; Pareja, C; Díaz, G; Garcia-Núñez, C, Diego, M & Chávez, J (2005). *Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana*. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, pp. 41-55. Recuperado el 15/12/2013: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v08_n2/pdf/a04.pdf.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En Salovey, P. & Sluyter, D., *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1.9)*. Toronto, Canadá: Multi- Health Systems.

- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. En Sternberg, R., *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Canadá: MHS Publisers.
- Mestre, J.M. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J & Guil, R. (2006). *Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes en inteligencia emocional*. *Ansiedad y Estrés*, 12, pp. 413-425.
- Mestre, J. M., Palomero, F. y Guil, R. (2004). *Inteligencia emocional: una expliación integradora desde los procesos psicológicos básicos*. En Mestre, J. M. y Palomero, F. *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). Recuperado el 7 de Diciembre de 2013: <http://msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/ganarSalud/analisis.htm>
- Miranda, S. (2001). *La educación emocional, factor clave en la educación integral*. *Tribuna, Comunidad escolar*, 682, pp. 45-52.
- Mirás, M. (20019). *Afectos emocionales atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza editorial.
- Molero, D. (2009). *Competencias emocionales en los docentes durante su formación inicial*. En fundación Botín, *Actas del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (2009). Santander: Universidad de Santander. Fundación Botín.
- Molero, M. R., Ortega, F. y Moreno, M. R. (2010). *Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género*. *Revista de Investigación y docencia*, 3. Recuperado el día 15 de Noviembre de 2013: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art9.pdf>

- Mora, J. A. y Martín, M.L (2007). *La concepción de la inteligencia emocional de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollo teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional*. *Revista de Historia de la Psicología*, 28, pp. 67-92.
- Ortega, R. (1997). *El proyecto de Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. *Revista de Educación*, 313, pp. 143-161. Recuperado el 7/11/2013: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0>.
- Palomera, R. (2005). *Validez del constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Palomera, R., Fernández Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes*. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 15, pp. 437-454. Recuperado el 8/11/2011: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>
- Piaget, J (1954). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Rey, L. y Extremera, N. (2012). *Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes*. *Boletín de Psicología*, 104, pp. 87-101. Recuperado el 18/12/2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3968645>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en educación*. Zaragoza: Mira Editores.
- Salmerón, P. (2002). *Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional y la orientación educativa*. *Educación XXI*, 5. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600506.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211. Recuperado el 15/12/2013:

<http://baywood.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,1,5;journal,92,124;linkingpublicationresults,1:300311,1>

Salovey, P; Mayer, J; Turvey, C & Palfai, T (1995). *Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure and health*, Washington: American Psychological Association.

Sánchez Núñez, M.T., Fernández Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, P. (2008). *¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias en hombres y mujeres y sus implicaciones*. *Revista electrónica de Investigación en Psicología*, 6, pp. 124-152. Recuperado el 11 de Noviembre de 2013:
http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/540/2/Art_15_253_spa.pdf

Sternberg, R. J. (1986). *Las capacidades humanas: Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.

Sternberg, R. J (1997). *Successful intelligence*. Nueva York: Plume.

Sternberg, R. J (2003). *Models of intelligence. International perspectives*. Washington: American Psychological Association.

Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). *Competencias socioemocionales del alumnado autóctono e inmigrante de educación secundaria*. *Bordón*, 10, pp.129-148. Recuperado el 21/11/2013:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=2691997.

Vallés, A. y Vallés, C (2003). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Velásquez, C (2003). *Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima metropolitana con y sin participación en actos violentos*. *Revista de investigación en psicología del Instituto de Investigaciones Psicológicas*, 6, pp. 153-164. Recuperado el 15/12/2013:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/Investigacion_Psicologia/v08_n2/PDF/a04.pdf.

- Villanova, J.S y Clemente, A. (2005). *Inteligencia Emocional en adolescentes*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, pp. 444-445.
- Zacagnini, J. (2004): *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ANEXOS

HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (ADAPTACIÓN DE UN TRABAJO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE ARAGÓN-ADCARA, 2006) SEXO: _____ CURSO: _____					
	NUNCA	POCO	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Me conozco a mí mismo, sé lo que pienso y lo que hago.					
Soy capaz de motivarme para aprender, trabajar, conseguir algo...					
Cuando las cosas me van mal, soy capaz de controlar mis emociones y mantener una actitud positiva.					
Llego a acuerdos razonables con otras personas cuando tenemos posturas enfrentadas.					
Sé qué cosas me ponen alegre y cuáles triste.					
Sé lo que es más importante en cada momento.					
Cuando las cosas bien me felicito a mí mismo.					
Cuando los demás me provocan intencionadamente soy capaz de responder.					
Me fijo en el lado positivo de las cosas, soy optimista.					
Controlo mis pensamientos, pienso en lo que de verdad me interesa.					
Hablo conmigo mismo en voz baja.					
Cuando me piden que diga o haga algo que no quiero hacer, me niego a hacerlo.					
Cuando alguien me critica injustamente, me defiendo adecuadamente mediante el dialogo.					
Cuando me critican por algo que es injusto, lo acepto porque tiene razón.					

	NUNCA	POCO	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Soy capaz de quitarme de la mente las preocupaciones que me obsesionan.					
Me doy cuenta de lo que dicen, piensan y sienten las personas.					
Soy capaz de sonreír.					
Tengo confianza en mí mismo, en lo que soy capaz de hacer, pensar o sentir.					
Soy una persona activa y me gusta hacer cosas.					
Comprendo los sentimientos de los demás.					
Mantengo conversaciones con la gente.					
Tengo buen sentido del humor.					
Aprendo de los errores que cometo.					
En momento de tensión y ansiedad soy capaz de relajarme y tranquilizarme para no perder los nervios.					
Soy una persona realista y con los pies en el suelo.					
Cuando se muestra muy nervioso soy capaz de tranquilizarle o calmarle.					
Tengo las ideas muy claras sobre lo que quiero.					
Controlo bien mis miedos y temores.					
Si tengo que estar solo, lo estoy y no me agobia por eso.					
Formo parte de algún grupo o equipo de deporte u ocio para compartir intereses y aficiones.					

	NUNCA	POCO	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Se cuáles son mis defectos y cómo cambiarlos.					
Se cuales son mis virtudes o puntos fuertes y cómo sacarles más rendimiento.					
Soy creativo, tengo ideas originales y las llevo a cabo.					
Sé que pensamientos son capaces de hacerme feliz, triste, enfadado, cariñoso, angustiado, solidario...					
Soy capaz de aguantar bien la frustración cuando no consigo lo que me propongo.					
Me comunico bien con la gente con la que me relaciono.					
Soy capaz de comprender y respetar las opiniones de los demás.					
Identifico las emociones que expresa la gente de mí alrededor, tanto por lo que dicen cómo por lo que hacen.					
Soy capaz de verme a mí mismo en la situación de los demás.					
Me responsabilizo de mis actos.					
Me adapto a nuevas situaciones, aunque conlleve cambios en mi manera de sentir las cosas.					
Creo que soy una persona equilibrada emocionalmente.					
Tomo decisiones sin dudar demasiado.					

