

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO ONCE DEL
LICEO FRANCISCO RESTREPO MOLINA DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO

Beatriz Rivera Lopera

Olga Shirley Castañeda Correa

Sandra Milena Ramírez Brand

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

ENVIGADO

2014

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO ONCE DEL
LICEO FRANCISCO RESTREPO MOLINA DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO

Presentado por:

Beatriz Rivera Lopera

Olga Shirley Castañeda Correa

Sandra Milena Ramírez Brand

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
PSICÓLOGAS

Asesora:

Vilma Merchán Morales

Psicóloga clínica, Mg. en neuropsicología

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

ENVIGADO

2014

2

Tabla de contenido

	Pág
RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	11
GLOSARIO.....	12
1 INTRODUCCIÓN	16
1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Justificación.....	21
1.3 Pregunta de investigación.....	24
1.4 Objetivos.....	24
2 MARCO REFERENCIAL.....	26
2.1 Antecedentes Psicología Positiva	26
2.2 Antecedentes Inteligencia Emocional.....	29
2.3 Antecedentes adolescencia.....	33
3 MARCO TEÓRICO	39
3.1 La Psicología Positiva	39
3.1.1 Surgimiento de la Psicología Positiva.....	41
3.1.2 Conceptualización de la Psicología Positiva.....	43
3.1.3 Componentes relevantes de la Psicología Positiva	44
3.2 Conceptualización de la Inteligencia Emocional (IE).....	49
3.2.1 Evolución Histórica Del Concepto De Inteligencia Emocional.....	50
3.2.2 Propuesta teórica y metodológica de Mayer, Salovey y Caruso.....	54
3.2.3 Medición de la Inteligencia Emocional	58
3.2.4 Interrelación entre la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva y la Psicología Humanista.....	67
3.3 La Adolescencia, la pubertad y su relación con la Inteligencia Emocional	69
3.3.1 El pensamiento adolescente y el concepto de las inteligencias múltiples	70
3.3.2 Importancia de la Inteligencia Emocional en la adolescencia	71
3.3.3 La Inteligencia Emocional en la educación y las diferencias de género....	73
4 MARCO INSTITUCIONAL.....	77
4.1 Reseña Histórica.....	77

4.2	Misión.....	78
4.3	Visión.....	78
5	DISEÑO METODOLÓGICO	79
5.1	Tipo de investigación y Diseño.....	79
5.2	Población y muestra.....	79
5.3	Técnicas e Instrumentos de recolección	81
6	ANÁLISIS DE RESULTADOS	85
6.1	Resultados de la prueba MSCEIT	85
6.2	Resultados del autoinforme TMMS-24.....	114
7	DISCUSIÓN	130
8	CONCLUSIONES	141
9	RECOMENDACIONES	143
10	PRESUPUESTO	145
11	CRONOGRAMA	147
12	CONSIDERACIONES ÉTICAS	148
	REFERENCIAS	149
	APÉNDICE	159

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

	Pág.
Tabla 1. Población y muestra.....	80
Tabla 2. Prueba de muestras independientes	85
Gráfico 1.....	86
Gráfico 2.....	87
Gráfico 3.....	88
Gráfico 4.....	89
Gráfico 5.....	90
Gráfico 6.....	91
Gráfico 7.....	92
Gráfico 8.....	93
Gráfico 9.....	94
Gráfico 10.....	95
Gráfico 11.....	96
Gráfico 12.....	97
Gráfico 13.....	98
Gráfico 14.....	99
Gráfico 15.....	100
Gráfico 16.....	101
Gráfico 17.....	102

Gráfico 18.....	103
Gráfico 19.....	104
Gráfico 20.....	105
Gráfico 21.....	106
Gráfico 22.....	107
Gráfico 23.....	108
Gráfico 24.....	109
Tabla 3. Medias de las puntuaciones en el test MSCEIT para Hombres y Mujeres.....	110
Gráfico 25 Medias de las puntuaciones totales para Hombres y Mujeres....	111
Tabla 4. Estadísticos descriptivos para hombres.....	112
Gráfico 26. Medias de las puntuaciones para hombres.....	112
Tabla 5. Estadísticos descriptivos para mujeres.....	113
Gráfico 27. Medias de las puntuaciones para mujeres.....	114
Tabla 6. Prueba de muestras independientes.....	114
Tabla 8.....	115
Tabla 9.....	116
Tabla 10.....	116
Tabla 11.....	117
Tabla 12.....	117
Tabla 13.....	118
Tabla 14.....	118
Tabla 15.....	119
Tabla 16.....	119

Tabla	17.....	120
Tabla	18.....	120
Tabla	19.....	121
Tabla	20.....	121
Tabla	21.....	122
Tabla	22.....	122
Tabla	23.....	123
Tabla	24.....	123
Tabla	25.....	124
Tabla	26.....	124
Tabla	27.....	125
Tabla	28.....	125
Tabla	29.....	126
Tabla	30.....	126
Tabla	31.....	127
Tabla	32 Estadísticos Descriptivos para Hombres.....	127
Gráfico	28 Estadísticos Descriptivos para Hombres.....	128
Tabla	33 Estadísticos Descriptivos para Mujeres.....	128
Gráfico	29 Estadísticos Descriptivos para Mujeres.....	129

Hoja de aceptación

Firma del presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Envigado, Agosto de 2014

Agradecimientos

Gracias a Dios por guiarnos con su luz...

A nuestra asesora Vilma Merchán Morales por su dedicación, apoyo e interés demostrado durante la realización de este trabajo.

Inmenso agradecimiento a nuestras familias por el acompañamiento incondicional, el amor y la confianza que siempre nos han demostrado. Por su voz de aliento en los momentos difíciles, animándonos a continuar y perseverar en el logro de esta meta.

Al Liceo Francisco Restrepo Molina por brindarnos la posibilidad de realizar este trabajo de investigación.

Agradecemos a la Institución Universitaria de Envigado, sus directivas, docentes, y a todas las demás personas que contribuyeron en nuestra formación humana y profesional.

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en el contexto de la Psicología Positiva (PP) y las emociones positivas (en particular la inteligencia emocional: IE) presentes en un grupo de adolescentes del grado 11 del Liceo Francisco Restrepo Molina del municipio de Envigado (Colombia). El objetivo general fue analizar el perfil de la IE a través de la aplicación de dos instrumentos que la evalúan: la prueba MSCEIT y las dimensiones del auto-informe TMMS-24. Los resultados indicaron que la IE para todo el grupo de adolescentes se encuentra en nivel competente, y además se reportaron diferencias de género en las dos pruebas utilizadas, mostrando fortalezas diferentes para diferentes dimensiones, dependiendo del género.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia Emocional, Psicología Positiva, Adolescencia, MSCEIT, TMMS-24

ABSTRACT

This investigation is in the context of positive psychology (PP) and positive emotions (especially emotional intelligence) that are present in a teenage group of 11th grade of high school at Envigado, Colombia. The general goal was analyzing the profile of the emotional intelligence by applying two different tests. MSCEIT and the dimensions of the auto report TMMS-24. The results suggest that the emotional intelligence for the whole group of teenagers is in a suitable level, and also gender differences are reported in both of the used tests; showing different strengths, depending on the gender.

KEYWORDS: Emotional Intelligence, Positive Psychology, Adolescence, MSCEIT, TMMS-

24

GLOSARIO

Adolescencia: Según la Organización Mundial de la Salud la adolescencia es el periodo entre los 10 y 19 años. Se caracteriza por el crecimiento físico y el desarrollo psicológico, adolescencia proviene del latín “adolescens” que significa él que adolece, este periodo es considerado como el espacio de tiempo que se sitúa entre la infancia y la adultez (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005).

Área estratégica: Evalúa la capacidad del sujeto para comprender y manejar las emociones sin percibir ni experimentar necesariamente los sentimientos correctamente. Indica la precisión con que el sujeto comprende el significado de las emociones y cómo pueden manejarse las propias emociones y las de los demás (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

Área experiencial: Evalúa la capacidad del sujeto para percibir, responder y manipular la información emocional sin que ello implique necesariamente que la comprende. Indica con qué precisión puede “leer” y expresar las emociones y si es capaz de comparar la información emocional con otros tipos de experiencias sensoriales (Extremera& Fernández- Berrocal, 2009).

Atención emocional: La capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada (Ferragut & Fierro, 2012).

Autoinforme: Versión española de una escala americana que evalúa los niveles de inteligencia emocional interpersonal. La escala contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems y evalúan lo que Mayer y Salovey denominan inteligencia emocional percibida (IEP) o lo que es lo mismo el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales. (Goldman, Kraemer & Salovey, 1996 citados por Bueno, Teruel & Valero, 2005).

Bienestar Subjetivo: Área general de interés científico y no una estructura específica que incluye las respuestas emocionales de las personas, satisfacciones de dominio y los juicios globales de satisfacción de vida. El bienestar subjetivo se refiere a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas y a las conclusiones cognoscitivas y afectivas que ellos alcanzan cuando evalúan su existencia (González, 2004).

Claridad emocional: Se define por la capacidad para comprender los estados emocionales (Ferragut & Fierro, 2012).

Comprensión emocional: Es la capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales y apreciar los significados emocionales (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

Emociones positivas: Emociones que producen bienestar o felicidad en la persona y que pueden ser centradas en el pasado, presente o futuro (Barragán, 2012).

Facilitación emocional: Es la capacidad para generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

Felicidad: La felicidad es un concepto que engloba el bienestar subjetivo y la satisfacción vital, por lo tanto, incluye las dimensiones afectivas y cognitivas de la persona (González, 2004).

Inteligencia emocional: Habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información como guía de los pensamientos y las acciones (Mayer y Salovey, 1990).

Manejo emocional: Es la capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás, así como de promover la comprensión personal y el crecimiento (Extremera& Fernández- Berrocal, 2009).

MSCEIT: Medida de capacidad que permite la evaluación de la inteligencia emocional y sus componentes (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

Percepción emocional: Es la capacidad de percibir las emociones en uno mismo y en los demás, así como en los objetos, el arte, las narraciones, la música y otros estímulos (Extremera& Fernández- Berrocal, 2009).

Psicología Humanista: La psicología humanista es todo aquello relacionado con la naturaleza humana. Este enfoque humanista se centra en aspectos positivos como la felicidad, la generosidad, la autoestima o la satisfacción (Lozoya, 2013).

Psicología positiva: El estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Castro, 2008).

Pubertad: Es un proceso de cambios fisiológicos, de crecimiento y maduración física de forma acelerada, se presenta por aspectos hereditarios, por cambios en el sistema endocrino y/ o por la influencia de hormonas como los andrógenos en los hombres y los estrógenos en las mujeres (Pedreira & Martín, 2000).

Reparación emocional: Se encarga de regular los estados emocionales de manera apropiada (Ferragut & Fierro, 2012).

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El estado actual de la Psicología muestra un enfoque centrado en el sujeto enfermo mentalmente que requiere solucionar aspectos conflictivos de su existencia para mejorar su funcionalidad en el medio que le rodea. Dicha perspectiva se ha ido construyendo a través de los años y ha centrado su objeto de estudio en una ideología de la enfermedad (Blanco & Díaz, 2006). Hecho que lleva a reflexionar sobre la importancia de mirar desde otra perspectiva el abordaje psicológico de los sujetos, pues se tiene en cuenta que el objetivo principal de la psicología es contribuir al bienestar en el sentido amplio de la palabra, incrementando de esta manera la calidad de vida mediante el fortalecimiento de las virtudes y fortalezas que se constituyen como base para una salud mental positiva.

La Psicología omitió abordar, durante casi un siglo, los aspectos positivos de la persona, dedicándose a explorar los aspectos negativos del ser humano, olvidando actitudes como la creatividad, el humor, el optimismo, la esperanza, el perdón, el sentido de vida y la felicidad. Dichos temas son abordados por la Psicología Positiva con Seligman como principal exponente, centrándose en el estudio de las fortalezas y las virtudes (Oro, 2005).

La Psicología Positiva da sus primeros pasos en Yucatán- México en enero de 1998 con la asunción del psicólogo norteamericano Martín Seligman como presidente de la *American*

Psychological Association. “La intención de esta nueva corriente, es recordar que la psicología no sólo se encarga de arreglar o mejorar lo que está mal, sino que también su trabajo consiste en encontrar las fortalezas y virtudes de las personas para mejorar su calidad de vida y lograr un mayor bienestar” (Cecilia, 2005, p. 1). Por lo tanto, “La Psicología Positiva es el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo, un campo concerniente al bienestar y el funcionamiento óptimo” (Prada, 2005, p.4).

Los componentes que se desarrollan dentro de esta corriente son: las emociones positivas, la personalidad positiva y las instituciones positivas. En las emociones positivas se destacan: la alegría, la serenidad, la confianza; dentro de la personalidad positiva están: tener buen humor, ser solidario, ser comprensivo; y dentro de las instituciones positivas están: el vivir en democracia, las familias unidas y la libertad de formación.

Partiendo de lo anterior, cabe señalar que el enfoque de la psicología positiva presenta una amplia relación con la inteligencia emocional, es decir, que estas dos variables van de la mano en el desarrollo óptimo del ser humano, pues en general, los resultados de estudios realizados demuestran que las habilidades emocionales se relacionan con la felicidad, el funcionamiento social y el bienestar de los niños y adolescentes (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Desde que en 1990 Peter Salovey y su colega John D. Mayer introdujeran el constructo de Inteligencia Emocional (IE) en la literatura científica, varios investigadores han analizado el vínculo potencial de las habilidades emocionales sobre el bienestar individual y la felicidad

subjetiva. Definiendo la inteligencia emocional como una habilidad para “percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás” (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009, p. 85), apareciendo como una destreza crítica que ayudaría a los adolescentes a guiar sus pensamientos y a reflexionar sobre sus emociones facilitándoles mejorar sus niveles de bienestar.

De acuerdo a su definición Salovey y Mayer organizan la IE en cuatro dominios: capacidad para percibir las emociones de forma precisa, capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento, capacidad para comprender las emociones y capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás (Grewal & Salovey, 2006). Las diferencias en estas potencialidades se manifiestan y presentan implicaciones en las diversas áreas del desarrollo de un individuo, así como en las relaciones sociales.

En la década de los años noventa tomó gran fuerza el concepto de Inteligencia Emocional en la cultura norteamericana, siendo igualmente criticado por algunos como un concepto poco científico, basándose en los antiguos debates de la filosofía con respecto a la razón y la emoción, pues las emociones eran vistas como impulsivas e impredecibles, algo totalmente contrario al pensamiento racional. No obstante, gran parte de los conceptos anteriores se renovaron con el desarrollo de la psicología moderna durante el siglo XX. Posibilitando de esta manera la generación de nuevas aproximaciones a las emociones y al pensamiento, articulando definiciones más amplias de la inteligencia, estableciendo así nuevos enfoques de la relación entre los sentimientos y el pensamiento (Grewal & Salovey, 2006).

En la década de los treinta, autores como Robert Thorndike, manifestaron la posibilidad de que las personas pudieran tener una “inteligencia social”, la cual se denomina como la potencialidad para percibir el propio estado interno y el de los demás, al igual que las motivaciones y conductas. Asimismo en 1934, David Weschler cuyo nombre está asociado a dos conocidos tests de inteligencia, escribió sobre los aspectos “no intelectuales” que contribuyen a la inteligencia global de una persona. Pero fue a partir de los años ochenta que tomó fuerza el concepto de inteligencia emocional, pues en 1983, Howard Gardner esbozó siete formas distintas de inteligencia en su libro *Frames of Mind*. De esta manera Gardner propuso una “inteligencia intrapersonal”, bastante similar al concepto actual de inteligencia emocional (Grewal&Salovey, 2006).

La inteligencia emocional ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos, pues gracias a varios estudios realizados, se observan evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, además presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (Extremera& Fernández-Berrocal, 2004). Pues se tiene en cuenta que la adolescencia es un período de cambios emocionales, de “inseguridades (ansiedad sobre su futuro, sobre las vicisitudes de su desarrollo,...), desequilibrios entre aspiraciones y oportunidades (en el terreno afectivo, sexual, académico, laboral,...) y presiones (de los padres, de sus coetáneos, de la sociedad de consumo,...)” (Ruiz, 1998, p. 35).

Por consiguiente, este trabajo de investigación parte del enfoque propuesto por la Psicología Positiva, siendo ésta una nueva corriente centrada en el fortalecimiento de las emociones positivas, las cuales pueden manifestarse en la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás con el conjunto de habilidades presentes en la inteligencia emocional, facilitando así mayor adaptación social, mediante el desarrollo de las competencias que permiten desempeñarse adecuadamente en las diversas áreas vitales.

Por lo anteriormente dicho, el objetivo de esta investigación es analizar las manifestaciones de la inteligencia emocional presentes en estudiantes del grado once de la institución educativa Liceo Francisco Restrepo Molina de Envigado, ya que dicha institución es representativa en el municipio por su alta trayectoria en el campo educativo, además es reconocida por presentar en sus procesos académicos excelente rendimiento, manifestado en la organización y la disciplina que manejan sus directivas y personal docente, quienes están comprometidos con el desarrollo integral de los alumnos.

Por ende, esta investigación tuvo gran acogida por parte de las directivas de la institución, debido a la pertinencia del tema que fue evaluado por las mismas como una herramienta esencial para el desarrollo positivo en todas las áreas vitales de los adolescentes teniendo en cuenta sus procesos cognitivos, emocionales y conductuales.

Igualmente, esta institución fue elegida para realizar la investigación ya que se conocía previamente la filosofía institucional, la cual cumple con los criterios de inclusión para la muestra poblacional, pues se requiere altos niveles de responsabilidad, compromiso y colaboración de parte de la institución tanto directivas como alumnos para la aplicación de las

diferentes pruebas para la recolección de datos. Además se cuenta con el contacto directo que posibilita el ingreso de las investigadoras para poder llevar a cabo dicha investigación.

1.2 Justificación

En la actualidad se observa la pertinencia de indagar las diversas manifestaciones de la inteligencia emocional en adolescentes desde el marco de la psicología positiva, puesto que según consideraciones de autores como Ana Serapio Costa (2006), la adolescencia es “un período de cambios físicos, psicológicos y de re-situación que ésta implica.” Además, se tiene en cuenta que “el individuo forma parte de un contexto social determinado, contexto social que se ha ido volviendo más complejo en los últimos tiempos, por lo tanto, influye también en los ciudadanos más jóvenes” (p. 13).

Lo anterior afirma que es una etapa de grandes cambios en los cuales juega un papel de gran importancia el desarrollo de la identidad, y de éste se desprenden sentimientos de autoestima o de minusvalía. Por esta razón es importante potencializar las emociones positivas, logrando que sean más conscientes de ellas para evaluar las situaciones y afrontarlas de una manera asertiva. Datos empíricos sobre la influencia de la IE en el contexto escolar, demuestran toda una serie de implicaciones educativas sobre la importancia de las habilidades de la IE en los adolescentes, pues éstas permiten prolongar los propios estados emocionales positivos, facilitando mayores niveles de equilibrio emocional (Extremera& Fernández-Berrocal 2003).

En consecuencia, se pretende abordar esta temática en el marco de la psicología positiva. Pues esta nueva corriente de la psicología, está centrada en fortalecer las emociones positivas redescubriendo las fortalezas del ser humano. “La ciencia de la Psicología Positiva, está constituida por tres ejes: el estudio de la experiencia subjetiva positiva, el estudio de las tendencias individuales positivas y el estudio de aquellas instituciones que hacen posibles los dos primeros” (Mariñelarena-Dondena & Gancedo, 2011, p.71). Con relación a esto, Seligman presenta una serie de ideas sobre la felicidad entre las que se distinguen: los desarrollos sobre las emociones positivas, los tipos de vida que ilustran diferentes dimensiones de la felicidad y el papel de las fortalezas del carácter (FC) (Mariñelarena-Dondena & Gancedo, 2011).

Se puede decir que lo anterior describe aspectos fundamentales para una salud mental que se define no sólo como la ausencia de enfermedades psíquicas, sino que va más allá, experimentando un bienestar en el que prima el desarrollo de las emociones positivas que fortalecen las virtudes y que a su vez permiten alcanzar un estado más pleno de felicidad, facilitando de esta manera, el establecimiento de relaciones positivas en el medio que le rodea.

La reciente ley colombiana de salud mental N° 1616 expedida el 21 de enero de 2013, la define como un estado dinámico que se manifiesta en los comportamientos que facilitan la interacción de los sujetos individuales y colectivos, desplegando de esta manera sus recursos emocionales y cognitivos para ser funcionales en todas sus áreas vitales. Por consiguiente, es necesario investigar “las fuentes del bienestar y la satisfacción para encontrar una imagen más equilibrada del ser humano a nivel psicológico reflejando no sólo las debilidades sino también las fortalezas para construir una sociedad más sana” (Vásquez, Hervás, Rahona& Gómez, 2009, p. 15).

Este estudio permite adquirir mayores estrategias de investigación formativa, facilitando la formación en investigación, fortaleciendo de esta manera las estrategias de evaluación clínica. Igualmente aporta conocimientos teóricos acerca de la psicología positiva y la inteligencia emocional, como aspectos fundamentales a tratar en la formación académica y en la práctica profesional para trabajos grupales e individuales.

A su vez, la temática propuesta aporta en gran medida a la Institución Universitaria de Envigado, puesto que es un tema que está de punta y puede tener aplicación y continuidad en la academia, siendo necesaria dicha investigación en el contexto actual, como herramienta para prevenir las patologías e incrementar la calidad de vida. Para ello se hace necesario y oportuno promover un estado de bienestar en el que el protagonista sea un sujeto inserto en determinadas coordenadas socio-históricas tomando en consideración las fortalezas y virtudes que forman el carácter (Blanco & Díaz, 2005).

Además, favorece al equipo de profesionales de la institución educativa Liceo Francisco Restrepo Molina, que van a replicar la investigación posteriormente mediante los trabajos que se realicen en dicho plantel.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo se encuentra el estado actual de la Inteligencia emocional en el grupo de estudiantes del grado 11 del Liceo Francisco Restrepo Molina de Envigado?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Describir el perfil de la inteligencia emocional de los estudiantes del grado 11 del Liceo Francisco Restrepo Molina del municipio de Envigado.

1.4.2 Objetivos Específicos

Evaluar las áreas y las ramas de la inteligencia emocional medidas por la prueba MSCEIT, presentes en los estudiantes del grado 11 del Liceo Francisco Restrepo Molina de Envigado.

Comparar las diferencias de género, respecto a los resultados obtenidos en la prueba del MSCEIT, de los estudiantes del grado 11, del Liceo Francisco Restrepo Molina de Envigado.

Observar los puntajes medidos en las dimensiones del Autoinforme TMMS-24, de los estudiantes del grado 11, del Liceo Francisco Restrepo Molina de Envigado.

Relacionar las diferencias de género presentes en los puntajes de las dimensiones del autoinforme, de los estudiantes del grado 11, del Liceo Francisco Restrepo Molina de Envigado.

2 MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes Psicología Positiva

Hervás (2009) afirma que la psicología positiva tiene un breve pasado pero una larga historia. La inquietud de querer cultivar el bienestar y la vida satisfactoria del ser humano se encumbra a la época de la Grecia clásica. Aristóteles abordó en profundidad sobre el concepto de la eudaimonia (felicidad, plenitud), y cómo la existencia virtuosa lograría ser el camino para llegar a ella. Antes de que la psicología positiva naciera, otros autores como Robert Sternberg, Albert Bandura, Howard Gardner, Carol Ryff o Ed Diener, entre otros, hicieron grandes aportaciones, dedicaron buena parte de su estudio académico a profundizar en los aspectos positivos del ser humano. Recientemente autores como: Abraham Maslow y Carl Rogers a la cabeza, rescataron un enfoque positivo del ser humano frente a las miradas reduccionistas presentadas por las corrientes del conductismo y del psicoanálisis.

Lupano y Castro (2010) señalan que los antecedentes de la psicología positiva deben indagarse en los escritos de William James (James, 1902), de Allport (1958) y en los autores pertenecientes a la psicología humanista como entre otras fuentes, citando trabajos importantes de autores como Rogers (1951, 1961), Maslow (1954, 1968); Jahoda (1958), Erickson (1963, 1982); Vaillant (1977); Deci y Rian (1985); y Ryff y Singer (1996).

Castro (2008) hace una crítica a la psicología tradicional, manifiesta que la psicología se ha focalizado en las emociones negativas, la enfermedad mental y la debilidad humana, creando un sesgo hacia lo patológico. (Peterson citado por Castro, 2008) atestigua que las exaltaciones profundas de la psicología se trasladaron a abarcar un modelo del ser humano enfermo, las personas se percibían con grandes defectos y fragilidades, lastimadas por el medio ambiente o por la herencia. Aspectos pequeños en comparación con los rasgos positivos presentes en el ser humano. Los psicólogos y psiquiatras han sido preparados sólo para comprender lo negativo y lo disfuncional. Las personas pensaban estar envueltos en problemas inconscientes, tener pérdida de habilidades, o presentar propensiones perversas. La psicología positiva propone mejorar el desbalance que ha existido en el estudio de la conducta humana, plantea mejor estudiar todos los aspectos positivos del ser humano.

Prada (2005) expone que los psicólogos humanistas no solo trabajan con el sufrimiento y el trauma, también se ocupan en indagar cuestiones relacionadas con el potencial humano, el crecimiento, la creatividad, los sueños, la ética y los valores. señala que entre los autores más notables de este enfoque humanista esta Abraham Maslow, quien introduce conceptos como: la motivación humana, las necesidades de desarrollo y la auto-actualización. Así mismo trabajan en las mismas premisas que propone la psicología positiva, en donde las más destacadas son la voluntad, la responsabilidad, la esperanza y la emoción positiva. Señala que el mensaje de la psicología positiva, es recordar que la psicología no sólo se encarga de componer o reparar lo que está mal, sino que también se centra en hallar las fortalezas y virtudes de los individuos para adquirir una alta calidad de

vida, un mayor bienestar. Añade que esta nueva corriente parte de los siguientes interrogantes:

¿No sería lógico ocuparnos también de promover la salud más allá de la enfermedad?, ¿Ayudar a las personas a tener una vida mejor y no sólo a tener una vida con menos problemas?, ¿Estudiar a las personas que aseguran ser felices y saber cómo lo logran?, ¿Aprender a saborear los momentos?, ¿A experimentar una mayor cantidad de emociones y experiencias positivas? y ¿Por qué no a ser más felices? (Prada, 2005, p.1).

Barragán (2012) afirma que la corriente humanista lo que busca es desarrollar el potencial del ser humano en vez de centrarse únicamente en las debilidades del mismo. (Seligman y Christopher citados por Barragán, 2012) señalan que es importante destacar que esta nueva corriente aborda nuevos conceptos, como la felicidad, las fortalezas y las virtudes de las personas a través de tareas preventivas, para potenciar su desarrollo, prevenir la aparición de trastornos mentales y propiciar el bienestar personal; la psicología humanista y la psicología positiva consideran a la persona como un ser holístico, integral, único y capaz de elegir su propio destino (Barragán, 2012).

Vera (2006) sostiene que la psicología es un apoyo de la medicina ajustado en la enfermedad-salud mental, esta debe ser mucho más que eso, ya que desde hace años se ha venido retomando ideas de la psicología humanista acerca de lo importante que es estudiar y comprender aquella “parte positiva” de la existencia humana que ha sido poco intervenida por la psicología dentro de su profesión.

2.2 Antecedentes Inteligencia Emocional

Fernández-Berrocal, Berríos-Martos, Extremera y Augusto, realizaron una revisión de los avances empíricos sobre la inteligencia emocional en el año 2012, reuniendo en un trabajo monográfico las diversas publicaciones en las revistas más prestigiosas como *Psicothema*, *Ansiedad y Estrés* y *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, sobre las investigaciones llevadas a cabo durante 22 años de avances en el concepto de inteligencia emocional, desde diferentes perspectivas y de grupos de investigación nacionales e internacionales.

Este monográfico se publica en el año 2012, 22 años después de que el concepto de inteligencia emocional fuera introducido por primera vez en la literatura científica por John Mayer y Peter Salovey (1990), tratándose del modelo que mayor influencia ha tenido en países como España, pues lo anterior se evidencia en que el 77% de los artículos publicados en esta edición de la *Revista Psicología conductual* sobre inteligencia emocional, se enmarcan en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey.

De igual forma, la influencia que ha tenido el modelo de Mayer y Salovey se evidencia en los instrumentos utilizados para la medición de la inteligencia emocional, ya sea de medidas autoinformadas como la “Escala rasgo de meta conocimiento emocional” (*Trait Meta-MoodScale*, TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) traducida al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) o de ejecución como el “Test de inteligencia emocional, de Mayer-Salovey-Caruso” (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*,

MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002); adaptado y traducido al español por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006).

Aunque es relevante en este sentido, que de los 13 artículos empíricos que componen este trabajo monográfico, sólo el 33% utiliza medidas de ejecución como el MSCEIT que guarda mayor relación con el modelo de habilidad de IE. Dicha diferencia es bastante significativa en relación al uso de las medidas de autoinforme; sin embargo esta diferencia se aminora al compararlo con el 22% de investigadores que utilizan las medidas de ejecución en el trabajo monográfico de IE de la *Revista Ansiedad y Estrés*. Las diferencias presentadas anteriormente, pueden ser explicadas por la inclinación que la mayoría de investigadores presentan por el uso de pruebas económicas y fáciles de administrar al momento de corregir e interpretar, aunque esto suponga que los datos arrojados se encuentren con algún tipo de sesgo. Lo anterior es un fenómeno que se presenta en varios países al momento de medir la IE (Martins, Ramalho&Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar&Rooke, 2007).

Con lo anterior, se evidencia igualmente que existe la tendencia a utilizar las pruebas de autoinforme, ya que se destaca que el 67% de los autores utilizó el TMMS, esto a su vez indica que el TMMS es una de las herramientas de autoinforme más utilizadas al momento de evaluar la IE tanto en español como en otros idiomas, generando un conjunto de investigaciones de gran utilidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

Con lo expuesto en este trabajo monográfico, se evidencia la aplicación de la IE en los diversos contextos, y además señala los avances empíricos alcanzados desde que Mayer &Salovey, en 1990, inician esta línea de investigación. Los resultados que se presentan en estos

estudios mediante las pruebas empíricas a lo largo de 22 años, apoyan la idea de que el desarrollo de la inteligencia emocional acrecienta el bienestar de las personas, así como también, ayuda a afrontar las situaciones difíciles de una forma más adaptativa.

Fernández-Berrocal y Extremera, describen en este artículo del año 2005, los modelos de inteligencia emocional, focalizando su atención en el modelo de habilidad de Mayer & Salovey (1990), exponiendo de igual manera los instrumentos desarrollados para evaluarla. Además, en este artículo se enfatiza en la importancia de educar en las emociones, principalmente en las instituciones educativas, para afrontar las múltiples problemáticas que se presentan en la vida cotidiana de los adolescentes, fomentando el aprendizaje de otras habilidades que posibiliten el manejo de aspectos emocionales y sociales que faciliten la adaptación positiva al medio. Lo anterior permite diseñar programas de intervención para implementar en el ámbito educativo la formación en el manejo de las emociones, basándose teóricamente en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey.

En la universidad de Antioquia los estudiantes Lina Mercedes Uribe Ríos y Juan Carlos Gómez Betancur realizan una tesis de pregrado en el año 2008, para la validación de la escala de inteligencia emocional TMMS-24 versión castellano, de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, para su aplicación en Colombia. Este trabajo se realiza con base en el interés que ha despertado actualmente el tema de la inteligencia emocional; y ya que en Colombia son pocos los estudios en este campo, deciden realizar la validación del instrumento TMMS-24 para ampliar la utilización de este constructo en los diversos campos de aplicación como el clínico, educativo y organizacional. Dicho test mide tres dimensiones de la inteligencia emocional que son: la Atención emocional, la Claridad de sentimientos y la Reparación emocional.

Para evaluar las propiedades psicométricas del instrumento, se examinan la confiabilidad y la validez del TMMS-24 en una muestra de 404 personas colombianas con edades comprendidas entre 18 y 65 años (200 Mujeres y 204 Hombres). La consistencia interna de la prueba completa es calculada con la fórmula del Alpha de Cronbach, la cual arroja un valor de 0.927, indicando un excelente nivel de confiabilidad. Y Los resultados de la consistencia interna para las subescalas se encuentran alrededor del valor alfa de 0.88 (Uribe & Gómez, 2008). Para concluir, se afirma que el autoinforme TMMS-24 presenta indicadores de confiabilidad similar o superior a los estudios realizados en otros países. Además, el análisis factorial muestra una organización del test en tres factores igual a la presentada en su versión original. De igual forma, la escala y la estructura de la prueba se conservan de acuerdo a los resultados estadísticos.

En el marco del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en el año 2009, Sánchez, Hernández, Ferrando, Fernández y Sáinz; publican un estudio que tuvo como objetivo analizar las posibles diferencias individuales en las habilidades emocionales de un grupo de adolescentes con edades que se encuentran entre los 16 y 19 años (Media = 16,88 y DT =723), en función del género, nivel educativo y tipo de institución educativa (ubicada en el área rural o urbana). En la investigación participan 274 alumnos que cursan 1° y 2° de bachillerato en instituciones públicas y concertados de las provincias de Murcia y Sevilla (Sánchez, et al., 2009). Para evaluar la inteligencia emocional, utilizan el instrumento Mayer-Salovey-Caruso *Emotional Intelligence Test* (MSCEIT v. 2.0; Mayer, Salovey & Caruso, 2001).

Los resultados de este estudio, indican que la población estudiada demuestra mayor habilidad en cuanto a la comprensión de la información emocional; aunque presentan cierto

grado de dificultad en el manejo y regulación de las emociones. En dicho análisis se hallan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de hombres y mujeres, pues estas últimas presentan puntuaciones más altas en el test. Además, se encuentran diferencias entre los grupos poblacionales de acuerdo al nivel educativo, y el tipo de institución, pues los alumnos de 2° de bachillerato obtienen puntuaciones más altas.

2.3 Antecedentes adolescencia

La IE guarda una estrecha relación con el bienestar subjetivo en general y con el tema de la felicidad, para demostrarlo se llevó a cabo un estudio con el objetivo de examinar la relación existente entre IE percibida, estrategias distractoras y felicidad subjetiva. En él se midieron tres dimensiones de la IE: la atención emocional (atención a los propios sentimientos), Claridad emocional (cómo creen las personas percibir sus propios sentimientos) y Reparación de las emociones (capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos). Se utilizó el Test de auto informe TMMS (Medidas Trait Meta-MoodScale). En los resultados se observó que Las tres dimensiones del TMMS mostraron asociaciones significativas entre sí, pero no mostraron relaciones significativas con la felicidad, se encontró también que las estrategias de distracción placenteras utilizadas por los adolescentes como: practicar deporte, utilizar el tiempo libre en un hobby, ayudar a alguien, interactuar socialmente y realizar actividades que contribuyan al desarrollo personal; todas estas actividades sirven como

estrategias para incrementar el bienestar emocional y mejorar el estado de ánimo. Concluyen los realizadores del estudio recomendando que para que en las instituciones educativas resulten eficaces las intervenciones tendientes a elevar el nivel de IE, es necesario promover en los estudiantes la práctica de diferentes estrategias de distracción placenteras (Extremera & Rey, 2012).

El estudio realizado por Cerón, Pérez & Ibáñez (2012) en dos colegios de Bogotá, uno femenino y el otro masculino con una muestra total de estudiantes de 480, de la cual 424 fueron mujeres y 227 fueron hombres con edades comprendidas entre 12 y 17 años, estos autores buscaron determinar las diferencias en el grado de desarrollo de la IE asociadas con sexo, edad y escolaridad, para ello usaron un diseño observacional de corte transversal, comparativo entre hombres y mujeres, emplearon la prueba del TMMS-24 versión española y un cuestionario de datos sociodemográficos autodiligenciables.

Encontraron que La TMMS-24 tiene adecuada consistencia interna para evaluar la IE de adolescentes entre los 12 y 17 años de edad escolarizados en Bogotá. Las sub variables de la IE (percepción, comprensión y regulación emocional) medidas por la prueba de autoinforme TMMS-24, mostraron mayores niveles de percepción emocional en el sexo femenino; en cuanto a comprensión y regulación no encontraron diferencias significativas en los resultados de ambos sexos. Los resultados mostraron niveles más altos en la regulación emocional en los grados 6, 7, 10 y 11, los autores explican que este hecho se debe a que estos grados coinciden con las etapas iniciales y finales de la adolescencia, etapas donde

probablemente no se presenta tan fuerte la tormenta emocional asociada a este periodo del ciclo vital. Recomiendan realizar más investigación acerca de IE en Colombia, “ para conocer las particularidades de nuestras poblaciones, así como las implicaciones asociadas a este constructo en particular; la salud mental de los sujetos en estudio” (Cerón et al., 2012, p 62).

Otra investigación realizada en el ámbito educativo por Rodríguez, Amaya & Argota (2011) esta vez con el fin de determinar si existe relación entre la IE percibida y la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. La primera se caracteriza por síntomas subjetivos conscientemente percibidos de tensión y aprensión y por una elevada actividad del sistema nervioso autónomo. (Spielberger & Díaz-Guerrero citados por Rodríguez et al., 2011). Mientras que la segunda que corresponde a la ansiedad rasgo sugiere diferencias individuales relativamente estables en la propensión de la ansiedad (Spielberger & Díaz-Guerrero citados por Rodríguez et al., 2011).

El estudio se hizo con estudiantes de psicología de una universidad del Magdalena Colombia, se utilizó una muestra de 167 sujetos, 67.8 % mujeres y 22.2 hombres, con una medida de edad de 20 años, que se encontraban cursando II semestre a IX de dicho programa. A los participantes les aplicaron la prueba de autoinforme TMMS-24 para medir la IE percibida, la ansiedad estado y la ansiedad rasgo utilizaron el IDARE. Los resultados obtenidos mostraron que los participantes poseían niveles adecuados de IE percibida, en cuanto a la variable de ansiedad los sujetos presentaron un nivel medio de

ansiedad rasgo y ansiedad estado; esto sugiere que los niveles de ansiedad reportados no afectan significativamente la vida de los participantes.

Los investigadores concluyen que efectivamente existe una relación directa entre las sub-variables de IE percibida (percepción emocional, comprensión y regulación emocional) con la ansiedad, encontraron que a mayor percepción emocional menor ansiedad rasgo y menor ansiedad estado; en cuanto a la comprensión y regulación emocional se da también una relación negativa , es decir, que a mayor regulación de las emociones menor ansiedad rasgo y estado. Terminan diciendo que la psicología es una profesión que requiere de un adecuado manejo de las emociones propias y ajenas, para ello recomiendan continuar investigando estas variables para desarrollar planes de intervención en el manejo de las emociones en los futuros profesionales.

Siguiendo con investigaciones realizadas en el ámbito educativo, el siguiente estudio fue realizado por Del Val (2013), trabajo que surge de la propuesta de integrar la formación universitaria con las necesidades reales de la empresa y los aportes de la IE en la resolución de problemas. Estos aportes han sido propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), modelo creado entre otras cosas para el aumento de la demanda de formación superior, la internacionalización de la educación y la investigación. En la implementación de este modelo descubrieron que además de formación en contenidos académicos los alumnos necesitan ser instruidos en habilidades emocionales. El estudio fue realizado en algunas universidades de Madrid España, con estudiantes de último semestre de varias carreras y con profesores universitarios; el objetivo de la investigación fue determinar qué tan efectivas resultan las propuestas del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) ; en la implementación de materias y disciplinas para incrementar la IE en los futuros profesionales. El autor basa el estudio en resultados de otras investigaciones que muestran que “El éxito profesional se debe en un 23% a las capacidades intelectuales y en un 77% a nuestras aptitudes emocionales”

(*ConsortiumforResearchonEmotionalIntelligence in Organizations*1999 citado por Del Val, 2013).

Como herramienta cuantitativa diseñó un cuestionario ; que distribuyó en forma de encuesta , de manera electrónica y fiable, en ella formulaba preguntas que permitían conocer la opinión sobre las mejoras generadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En los resultados se identificó que existe conocimiento bajo por parte de los alumnos sobre las características y directrices básicas del EEES, siendo superior este conocimiento en los profesores, aunque sin una diferencia considerable. Profesores y alumnos coinciden en que existe un distanciamiento elevado entre las demandas de las empresas y la oferta universitaria. Los entrevistados manifestaron una valoración positiva en cuanto a la importancia que tiene la implementación de asignaturas y materias relacionadas con la IE, para la integración y el desarrollo personal y profesional de los alumnos (Del Val, 2013).

Suarez, (2012) hizo una revisión teórica acerca del suicidio y la IE como factor de protección frente a las conductas suicidas (ideación, intento y suicidio consumado) en los adolescentes. Sus hallazgos mostraron que según (la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de Salud, 2000, Citado por Suarez, 2012). El suicidio se ha convertido en la tercera causa de muerte a nivel mundial en menores de 45 años. Además que este fenómeno se presenta por diferentes causas como: trastornos de personalidad, familias

disfuncionales, abuso físico y/o sexual, dificultades de aprendizaje, impulsividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración y autoimagen negativa (García, González, Toledo, Díaz & Negrín, 2007, citados por Suarez, 2012).

La autora aclara que si bien la baja IE no puede ser considerada como un factor causal del suicidio, una IE alta puede desempeñar un papel protector que ejerce influencia sobre predisponentes ambientales, sociales, de personalidad y cognitivos que originan alguna forma de comportamiento suicida. Cierra la investigación con dos preguntas ¿Por qué si algunos individuos que han pasado por situaciones adversas no presentan conductas suicidas, mientras que otros si? ¿Qué variable interviene en esta decisión? Responde a estos interrogantes postulando que la variable que incide entre las experiencias traumáticas vividas por algunos individuos y su elección de suicidarse es la IE la que trabaja como mediadora (Suarez, 2012).

3 MARCO TEÓRICO

De acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación, en este apartado se hará mención de tres grandes capítulos: la conceptualización de la Psicología Positiva, su proceso histórico y su relación con la psicología humanista. Posteriormente, el segundo capítulo profundiza en el tema de la Inteligencia Emocional, el tema central de este trabajo; es necesario recorrer el proceso de modificación y cambio que a lo largo de la historia ha presentado el concepto, así como la temática relacionada con la medición de la misma, y se finaliza con los aportes de los autores de Mayer, Salovey y Caruso (1990), quienes son los autores más representativos en la actualidad, a nivel mundial.

El tercer y último capítulo hace un recorrido por la adolescencia, teniendo en cuenta que esta fue la edad de la población con la que se realizó el trabajo de campo; se mencionan las características del área social presentes en este ciclo vital, y las manifestaciones de la Inteligencia Emocional y su influencia en esta edad.

3.1 La Psicología Positiva

La Psicología Positiva es una nueva escuela de la psicología cuyo énfasis radica en estudiar y comprender todos aquellos aspectos emocionales positivos; las fortalezas, las emociones positivas y las virtudes del ser humano. Igualmente, pretende aportar nuevos conocimientos acerca del comportamiento humano, ayudando a resolver diferentes

problemas que alteran la salud mental; brindando herramientas útiles al individuo, para que así pueda obtener una mejor calidad de vida y bienestar dentro de la sociedad (González, 2004).

La psicología dentro de su práctica profesional, tradicionalmente ha dado más énfasis a los aspectos negativos o carencias del ser humano, en cambio, por el contrario, esta nueva corriente positiva facilita una nueva mirada centrada en las cualidades positivas y emociones positivas, nivelando factores importantes y necesarios para el ser humano, como son el bienestar subjetivo, el optimismo, la esperanza, la satisfacción y la felicidad (González, 2004).

Por consiguiente la Psicología Positiva (PP) admite emprender el estudio de los seres humanos desde otra perspectiva más positiva, focalizándose únicamente en sus potencialidades, en sus fortalezas, en las virtudes humanas, cualidades positivas, en sus recursos, su bienestar, su capacidad de restaurarse frente a las dificultades, en sí, colocando atención en sus grandes cualidades y aspectos positivos (Gonzales, 2004; Cuadra & Florenciano (2003).

Siguiendo a Vera (2006) la PP pretende comprender a través de las investigaciones científicas, todos aquellos procesos que pertenecen a las cualidades y a las emociones positivas de los individuos, tan poco estudiadas por la psicología tradicional. La PP tiene como finalidad mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas, buscando prevenir la aparición de los diferentes trastornos y patologías mentales. El abordaje actual de la psicología, centrado sólo en lo patológico, pretende corregir defectos y reparar todo aquello

que ya se ha alterado, en contraste, la PP aspira a trabajar más y mejor en la construcción de competencias y en la prevención de enfermedades.

3.1.1 Surgimiento de la Psicología Positiva

La psicología positiva surge hace algo más de 10 años por la iniciativa de Martin Seligman junto con otros renombrados psicólogos norteamericanos como Mihaly Csikszentmihalyi y Ray Fowler, quienes tuvieron como principal motivo al crear esta nueva corriente, impulsar el interés de académicos e investigadores frente a esta área muy desatendida hasta ese momento: el estudio de los rasgos psicológicos positivos del ser humano (Hervás, 2009).

Seligman y Csikszentmihalyi (citado por Cuadra & Florenzano, 2003) señalan que la gran preocupación de la psicología clásica en fijarse solo en la enfermedad y/o aspectos negativos de la personalidad, ha llevado al abandono de la observación y abordaje también de aquellos aspectos positivos importantes del ser humano, tales como el bienestar, la satisfacción, la esperanza, el optimismo y la felicidad, ignorando el bienestar emocional que estos pueden generar en el desarrollo de una personalidad positiva.

Es por esto que la PP formula que es tiempo de cambiar este desbalance que se ha presentado en la práctica profesional del quehacer del psicólogo, de pretender sólo observar y abordar los aspectos negativos y las enfermedades mentales presentes en el ser

humano. Señala además, que ya es momento de cambiar ese modelo enfermo por un modelo más positivo, surgiendo así esta corriente como un campo de investigación y como un nuevo enfoque positivo (Castro, 2008).

A partir de lo anterior, Seligman (1999) se coloca en la tarea de darle surgimiento a la Psicología Positiva, teniendo como objetivo central investigar acerca de las fortalezas, las emociones positivas, las virtudes humanas, las cualidades positivas, las instituciones positivas y los efectos que estas adquieren en la vida de los individuos y en las sociedades en que viven y se desenvuelven (Cuadra & Florenzano, 2003).

En el nivel individual, indaga rasgos positivos como la capacidad para el amor y la vocación, el valor, las habilidades interpersonales, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la espiritualidad, el talento y la sabiduría. En el nivel social explora las virtudes ciudadanas y las instituciones que instan a los individuos a ser mejores ciudadanos: la responsabilidad, el altruismo, la civilidad, la tolerancia y el trabajo ético (Cuadra & Florenzano, 2003, p. 83).

Según Lupano & Castro (2010) el inicio de esta PP comienza en 1998 con la ponencia inaugural de Martín Seligman como presidente de la *American Psychological Association* (APA). (Seligman citado por Lupano & Castro, 2010) en su discurso inaugural, expone que su precepto adquiere como eje principal destacar el interés frente a una psicología más positiva: “La psicología no es solo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud. El tratamiento no es solo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros” (p.44).

3.1.2 Conceptualización de la Psicología Positiva

Seligman (citado por Castro, 2008) en su discurso inaugural define a la psicología positiva como “ el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano , sus motivaciones y capacidades” (p.151.).

En la exposición de esta nueva corriente psicológica , Martin Seligman señaló que los temas a tratar dentro de este campo se podían concentrar en tres grandes ejes: el estudio de las emociones positivas, el estudio de los rasgos positivos y el estudio de las organizaciones positivas (Hervás, 2009; Lupano & Castro, 2010). Linley, Joseph, Harrinton y Wood (citado por Lupano& Castro, 2010), destacan

Una serie de definiciones dadas por referentes de la psicología positiva.

La psicología positiva es el estudio de las condiciones y procesos que contribuyen a prosperar, o a lograr el óptimo funcionamiento de personas, grupos e instituciones; la psicología positiva refiere a las perspectivas científicas acerca de que hace que la vida sea digna de ser vivida. Se centra en los aspectos de la condición humana que llevan a la felicidad, a la completud y a prosperar (p.46).

Además el campo de la psicología positiva en su nivel subjetivo se refiere a las experiencias subjetivas tales como el bienestar, la alegría, la satisfacción , la esperanza , el

optimismo y la felicidad ; a nivel individual se refiere a los rasgos individuales positivos como la capacidad de amar, la vocación, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la visión de futuro, la espiritualidad, el talento y la sabiduría, a nivel grupal, se refiere a las virtudes cívicas y las instituciones: responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, ética (Lupano& Castro, 2010).

Todas estas definiciones hacen de esta nueva corriente, una propuesta para que la psicología pueda mantener un equilibrio entre el hombre enfermo y el hombre sano, recordando que en el ser humano no existe solo lo enfermo, sino que también hay aspectos positivos en la personalidad, que se pueden trabajar e intervenir para el funcionamiento de una personalidad y una mente sana.

3.1.3 Componentes relevantes de la Psicología Positiva

Enfatiza que los componentes primordiales que se desarrollan en este nuevo enfoque son: Las emociones positivas, la personalidad positiva y las instituciones positivas.

Barragán (2012) afirma que “las emociones positivas son aquellas que promueven bienestar o felicidad en el ser humano y que estas pueden estar centradas en pasado, presente o futuro” (p. 1522), continúa diciendo:

Las emociones positivas centradas en el pasado incluyen la satisfacción, la

complacencia, el orgullo, la serenidad y la realización personal; las emociones centradas en el futuro incluyen la esperanza, la confianza, la fe y el optimismo; mientras que las emociones positivas centradas en el presente incluyen el éxtasis, la tranquilidad, la euforia, la fluidez, el placer y la alegría, estas pueden dividirse en placeres y gratificaciones, según el propósito o momento que persiguen (Seligman, 2002, citado por Berragán, 2012, p. 1522).

Por consiguiente Berragán (2012) comenta que las emociones positivas admiten sembrar las fortalezas y virtudes del ser humano, aspectos ineludibles y convenientes de la felicidad.

Berragán (2012) comenta que según este enfoque, las fortalezas y virtudes personales son parte de las características positivas de la personalidad, por esto hay que cultivarlas para favorecer el crecimiento (seis virtudes y 24 fortalezas). Siguiendo el mismo autor, este menciona que las virtudes que destaca la Psicología positiva son: Sabiduría y conocimiento, valor, amor y humanidad, justicia, templanza y espiritualidad y trascendencia.

En cuanto a las fortalezas derivadas de algunas de estas seis virtudes, están:

Sabiduría y conocimiento: Curiosidad o interés por el mundo, amor por el Conocimiento, juicio, pensamiento crítico y mentalidad abierta, ingenio, originalidad, inteligencia práctica o perspicacia, inteligencia social, personal y/o emocional, perspectiva, valor o valentía, perseverancia, laboriosidad y diligencia, integridad, autenticidad y honestidad; amor y humanidad: bondad o

generosidad, amar y dejarse amar; Justicia: civismo, deber, trabajo en equipo y lealtad, imparcialidad y equidad, liderazgo; templanza: autocontrol, prudencia, discreción o cautela, humildad o modestia y trascendencia: disfrute de la belleza y excelencia, gratitud, esperanza, optimismo y previsión, espiritualidad, propósito, paz y religiosidad, perdón o clemencia, picardía y sentido del humor, brío, pasión y entusiasmo. En donde la psicología positiva expone que estas fortalezas son las rutas que conducen a las seis virtudes universales y al colocarlas en práctica generan emociones positivas (Barragán, 2012, p. 1525).

Seligman y Csikszentmihalyi, (citado por Castro, 2008 & Prada, 2005) comentan que dentro de las instituciones positivas que promueven una personalidad sana están: vivir en democracia, las familias unidas, la libertad de formación, la educación, las comunidades y las sociedades, las redes de seguridad económica y social que apoyan las virtudes y mantienen las emociones positivas. Estos autores afirman que las instituciones positivas proporcionan el desarrollo y la revelación de rasgos que permiten las experiencias subjetivas positivas (virtudes y fortalezas).

Por consiguiente es importante tener en cuenta los componentes nombrados por la PP, ya que presentan una relación muy estrecha con la inteligencia emocional, según Fernández-Berrocal & Extremera (2009) definen a la inteligencia emocional (IE) “ como una habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás” (p. 85). Surgiendo esta como una habilidad crítica para que los individuos puedan

guiar sus pensamientos y reflexionar sobre sus emociones, proporcionándoles mejorar sus niveles de bienestar.

Siguiendo a Fernández -Berrocal & Extremera (2009) comentan que las variables de la PP y la IE trabajan juntas para el desarrollo óptimo del ser humano, ya que los resultados de algunos estudios realizados indican que las habilidades emocionales presentan una relación con la felicidad, el funcionamiento social y el bienestar de los niños y adolescentes.

Guerra (2013) comenta que existen varios autores como Vallés y Vallés (1999), Bisquerra (2000), Extremera & Fernández-Berrocal (2002), Segura y Arca (2003) entre otros, en donde estos “señalan la importancia de enseñar y desarrollar, desde las aulas, capacidades emocionales para alcanzar un mayor bienestar personal y social”. (p.34). Es por esto que las instituciones en este caso escuelas, colegios, centros de formación , están llamadas a fomentar y cultivar en los niños y adolescentes estas variables y componentes de la PP y la IE para poder sembrar y fortalecer una personalidad sana en los mismos.

Con todo el proceso del surgimiento de esta corriente psicológica, cabe resaltar que muchas de las definiciones que señala la PP están centradas en fortalecer todos aquellos aspectos positivos de la personalidad. Seligman (1999), enfatiza que los componentes primordiales que se desarrollan en este nuevo enfoque son: Las emociones positivas, la personalidad positiva y las instituciones positivas.

Es por esto que la “la psicología positiva es el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo, un campo concerniente al bienestar y el funcionamiento óptimo.”. (Prada, 2005, p.4). Dentro de estas emociones positivas se recalcan la alegría, la serenidad, la confianza; dentro de la personalidad positiva están el tener buen humor, ser solidario, ser comprensivo; y dentro de las instituciones positivas que promueven una personalidad sana están: vivir en democracia, las familias unidas y la libertad de formación (Prada, 2005).

Seligman y Csikszentmihalyi (citado por Castro, 2008) exponen que en cuanto a las experiencias subjetivas positivas se hallan la felicidad, el placer, la gratificación y la realización; dentro de los aspectos individuales positivos están la fortaleza de carácter, el optimismo, el humor, los talentos, intereses y valores; y en las instituciones positivas se encuentran las familias, las escuelas, los negocios, las comunidades y sociedades. Continúa afirmando que las instituciones positivas proporcionan el desarrollo y la revelación de rasgos que permiten las experiencias subjetivas positivas.

Es importante tener en cuenta estos componentes de la PP ya que presentan una relación muy estrecha con la inteligencia emocional, según Fernández-Berrocal & Extremera (2009) definen a la inteligencia emocional (IE) “ como una habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás” (p. 85). Surgiendo como una habilidad crítica para que los individuos puedan guiar sus pensamientos y reflexionar sobre sus emociones, proporcionándoles mejorar sus niveles de bienestar.

Fernández -Berrocal & Extremera (2009) comentan que las variables de la PP y la IE trabajan juntas para el desarrollo óptimo del ser humano, ya que los resultados de algunos estudios realizados indican que las habilidades emocionales presentan una relación con la felicidad, el funcionamiento social y el bienestar de los niños y adolescentes.

Guerra (2013) comenta que existen varios autores como Vallés y Vallés (1999), Bisquerra (2000), Extremera & Fernández-Berrocal (2002), Segura y Arca (2003) entre otros, en donde estos “señalan la importancia de enseñar y desarrollar, desde las aulas, capacidades emocionales para alcanzar un mayor bienestar personal y social”. (p.34). Es por esto que las instituciones en este caso escuelas, colegios, centros educativos, están llamadas a fomentar y cultivar en los niños y adolescentes estas variables de la PP y la IE para poder sembrar y fortalecer una personalidad sana en los mismos.

3.2 Conceptualización de la Inteligencia Emocional (IE)

En este apartado se tendrá en cuenta la evolución del concepto de inteligencia emocional a través de la historia y cómo, mediante diversas posiciones teóricas, se ha planteado el constructo de inteligencia emocional como se conoce actualmente. Además, se presentan los modelos de evaluación para medir la IE.

3.2.1 Evolución Histórica Del Concepto De Inteligencia Emocional

En la evolución histórica del concepto de inteligencia emocional, se pueden diferenciar tres etapas: en primer lugar el enfoque empírico, basado en la medición, que a través del tiempo, las personas han utilizado para evaluar de alguna manera la inteligencia, y la capacidad para manejar las diversas situaciones que se les presentan (Cortés, Barragán- Velásquez & Vázquez, 2002).

A finales del siglo XIX, en varios trabajos se presentó una definición científica del concepto de inteligencia emocional, gracias a la creación de instrumentos que pudieran medirla. Autores como Galton en 1877, formula la teoría de la correlación, la cual permite realizar el pronóstico de variables psicológicas con base en el conocimiento de las habilidades personales (Cortés, et al., 2002).

Thorndike en 1920, sostiene que las habilidades son productos mentales ordenados por diferentes clases o tipos de operaciones, por lo que postula que la inteligencia debería agruparse en: abstracta o verbal, práctica y social. Este último aspecto de inteligencia social, lo define como la capacidad para comprender a los demás y actuar sensatamente en las relaciones con los demás (Cortés, et al., 2002).

Autores como Guilford en 1936 y Thurstone en 1946, afirmaron la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia. Es así como se inicia la conceptualización de las inteligencias múltiples. Thorndike en 1920 sostiene que las habilidades son productos mentales

ordenados por diferentes clases o tipos de operaciones, por lo que postula que la inteligencia debería agruparse en: abstracta o verbal, práctica y social. Este último aspecto de inteligencia social, lo define como la capacidad para comprender a los demás y actuar sensatamente en las relaciones con los demás (Cortés, et al., 2002).

En el período de 1970 a 1989 se comienzan a direccionar nuevas investigaciones, pues hasta ese momento la inteligencia y la emoción habían sido conceptualizados como ámbitos separados, y es en este nuevo período que se acrecienta la posibilidad de integrarlos en un campo denominado “cognición y afecto”. Dicha investigación se dirige a la exploración de reglas que facilitarían la descripción de la génesis de las emociones así como también de su significado (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

En la década de 1990, surgieron con más fuerza los test de inteligencia, de esta manera comienza a hablarse de Cociente Intelectual, midiendo en los niños su edad cronológica y mental, y se considera así que el CI es un rasgo que permanece constante desde la niñez. (Cortés, et al., 2002).

Partiendo de los anteriores conceptos, se comienza a estudiar la influencia de la emoción en el pensamiento, mediante el estudio sistemático de los individuos deprimidos como también en los que sufrían trastorno bipolar. En este contexto surgen variadas definiciones para describir las habilidades emocionales, sin presentar mayor relevancia teórica ya que no admitían explícitamente la posibilidad de una inteligencia emocional diferenciada (p. ej., Gardner, 1983, citado por Extremera & Fernández- Berrocal. 2009).

Gardner en 1994, propuso la tesis de la existencia de una estructura mental con inteligencias múltiples; desde esta perspectiva menciona siete tipos de inteligencia, los cuales se clasifican en: inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal, e inteligencias personales. Estas últimas, las divide en cuatro habilidades distintas: el liderazgo, la capacidad para cultivar relaciones y mantener las amistades, la capacidad para resolver conflictos y la destreza en el análisis social (Cortés, et al., 2002).

Entre 1994 y 1997 el término “inteligencia emocional” es popularizado por el psicólogo y periodista Daniel Goleman (1995) en su libro *Inteligencia Emocional* que se fundamentó con poco rigor científico en artículos y trabajos de varios autores (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009). En dicho libro se conceptualiza la inteligencia emocional basando su constructo teórico en experiencias personales y aspectos de la vida cotidiana, referenciados por la interpretación popular, en la que se afirmaba que tal vez la inteligencia emocional era el mejor indicador del éxito en la vida, que cualquier persona puede ser emocionalmente inteligente ya que posiblemente formaba parte del “carácter”. Por lo tanto Goleman y otros autores utilizan este término como “estandarte” para trabajos de investigación y política pública (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

Se plantea la IE como la capacidad para reconocer los propios sentimientos, así como también los sentimientos de los demás, de igual manera es relevante en esta definición la motivación propia y el manejo adecuado de las relaciones que se mantienen con los demás (Goleman, 1995). Dichos conceptos los explica claramente en su libro *Inteligencia Emocional* (1995), el cual se constituye como *best-seller* mundial de la década de los noventa, dado que facilita a las personas del común conocimientos básicos sobre el funcionamiento cerebral y la

implicación de las emociones en el bienestar psicológico, manifestado en el área personal, familiar y social de los individuos. (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

Además Goleman (1995) correlaciona el CI con la inteligencia emocional, pues expone que ambos constructos son complemento de un auténtico ser humano (Goleman, 1995). Es así como se populariza la definición de inteligencia emocional, equiparándola en gran medida con un buen comportamiento social, adquiriendo de esta manera un significado mucho más extenso en la comprensión popular a diferencia del que se venía utilizando en la literatura científica (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

Simultáneamente dentro de las discusiones de esta temática, surgen Mayer y Salovey (1990), quienes definen la inteligencia emocional como “la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información como guía de los pensamientos y las acciones” (citado por Cortés, et al., 2002, p. 54). También argumentan que posee cuatro ramas o componentes que son: capacidad para percibir las emociones de forma precisa, capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento, capacidad para comprender las emociones y capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás, teniendo en cuenta que esto se manifiesta y presenta implicaciones tanto en el área familiar, como en la social y académica.

En el presente trabajo de investigación, los autores asumen la propuesta de Mayer, Salovey y Caruso (1990), por considerarla más apropiada dentro del marco de la corriente de la PP, que es la corriente en la que se apoya nuestro trabajo.

3.2.2 Propuesta teórica y metodológica de Mayer, Salovey y Caruso

La teoría de la inteligencia emocional está basada en algunos constructos claves, partiendo del campo de la inteligencia, ésta se concibe como la capacidad de utilizar razonamiento abstracto. Por otra parte, se deduce, con base en las investigaciones actuales sobre las emociones, que éstas se constituyen en señales que comunican significados habituales y perceptibles sobre las relaciones. Por lo tanto, en línea con lo expuesto anteriormente, se genera la conceptualización de la inteligencia emocional como la capacidad de razonar sobre las emociones para comprenderlas y manejarlas de forma adecuada facilitando la interacción con los demás. (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009)

Mayer, Salovey y Caruso, en 1990 conceptualizan la IE como una habilidad para percibir, comprender y manejar las propias emociones y las de los demás, categorización basada en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Dentro de este contexto el modelo de habilidad “es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005, p. 67).

La anterior es una definición funcionalista de la IE centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, que ayudan a resolver conflictos y facilita la adaptación social. Este enfoque de las emociones se relaciona estrechamente con las definiciones clásicas de inteligencia que enfatizan en la habilidad de

adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg & Kaufman, 1998). Además los autores afirman que la IE definida como la habilidad para procesar la información relevante de las emociones, es independiente de los rasgos de personalidad (Grewal & Salovey, 2005).

Entre 1995 y 1997, el modelo de capacidad de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) se modifica para aclarar y puntualizar las capacidades implicadas. El resultado de las investigaciones previas fue el modelo de las cuatro ramas o componentes de la inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997, citado por Extremera & Fernández- Berrocal, 2009) que se describen a continuación:

3.2.2.1 La percepción emocional

Es la habilidad para identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los demás. Por lo tanto, requiere prestar total atención a los mensajes verbales y a las expresiones faciales manifestados por señales emocionales (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009). Lo anterior se refiere a la capacidad para identificar los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que conllevan las propias emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

3.2.2.2 La facilitación o asimilación emocional

Esta habilidad se centra en la implicación que tienen las emociones y el estado afectivo en la resolución de problemas. Por lo tanto es la capacidad de utilizar las emociones que afectan al sistema cognitivo, para facilitar el procesamiento de la información, y de esta manera mejorar el pensamiento creativo, facilitando la toma de decisiones y ayudando a priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que es realmente importante (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). De igual forma, las emociones pueden influir en los pensamientos de las personas, generando pensamientos positivos en situaciones de felicidad a diferencia de los pensamientos negativos en circunstancias de tristeza. Y a su vez estos cambios emocionales pueden facilitar en las personas la observación de la realidad desde diversas perspectivas, impulsando así el pensamiento creativo (Mayer & Hanson, 1995, citados por Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

3.2.2.3 La comprensión emocional

Implica la habilidad para separar y clasificar las señales emocionales, rotular y reconocer en que categoría se agrupan determinados sentimientos. De igual modo, “implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva, para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones” (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005, p. 70). Además, se refiere al conocimiento de la combinación de los diversos estados emocionales que

generan las emociones secundarias. Por consiguiente requiere interpretar el significado de las emociones más complejas generadas en una situación interpersonal. Así mismo, involucra la capacidad para reconocer las transiciones de los estados emocionales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

3.2.2.4 La regulación o manejo emocional

Es la habilidad para reflexionar sobre las propias emociones y las de los demás, implicando la capacidad para estar abierto a los sentimientos positivos y negativos, reflexionando sobre la utilidad de los mismos, seleccionando la información que sea de mayor beneficio. Además se refiere a la habilidad de regular las emociones propias y ajenas, abarcando de esta manera el manejo de aspectos intrapersonales e interpersonales, utilizando diversas estrategias para modificar los sentimientos propios y los de los demás. Por lo tanto, la regulación consciente de las emociones facilita el crecimiento emocional e intelectual, constituyéndose como uno de los procesos emocionales de mayor complejidad (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Lo anterior se refiere a la reflexión sobre los sentimientos para actuar de una manera acertada en el momento apropiado, siendo de gran utilidad para tomar las decisiones más adecuadas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009)

Cabe concluir que a lo largo de todo el proceso histórico de la IE, se han desarrollado diversos modelos y medidas, los cuales se pueden resumir en dos categorías centrales: los modelos de habilidad, que centran su objeto de estudio en el conjunto de habilidades mentales

que posibilitan la adaptación (Chamarro & Oberest, 2004, citados por Suarez-Colorado, 2012) utilizando la información que facilitan las emociones para mejorar de esta manera los procesos cognitivos; y los modelos mixtos (Goleman, 1995 & Bar-On 1997) que combinan o reúnen “habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad” (Fernández-Berrocal, Berríos-Martos, Extremera & Augusto, 2012, p. 5), tales como empatía, asertividad, entusiasmo, persistencia, optimismo, impulsividad, entre otros (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008).

Siendo coherentes con el concepto de inteligencia a lo largo de la historia de la psicología, la medición de la misma es otra variable relevante a tener en cuenta en el constructo de la IE.

3.2.3 Medición de la Inteligencia Emocional

Para la evaluación de la IE, se han construido por parte de varios autores diversos métodos, los cuales han pasado por diferentes etapas, desarrollando así un mayor acercamiento a este concepto que ha evolucionado gracias a los estudios realizados.

El primer acercamiento de medición consistió en el uso de las medidas auto-informadas, sin embargo, sus múltiples desventajas relacionadas con los sesgos de deseabilidad social, su solapamiento con medidas de personalidad, o el posible sesgo de varianza compartida con diversas variables dependientes evaluadas también de forma auto-informada (e.g., depresión,

ansiedad, etc.) llevó al grupo de Mayer a desarrollar otras formas de medición que evitaran estas críticas y resultara acorde a su conceptualización de la IE como una habilidad cognitiva (Fernández–Berrocal & Extremera, 2009).

Para dichos autores, un test que desea medir esta inteligencia debe centrarse específicamente en dimensiones emocionales relevantes y debe implementar tareas que evalúan las respuestas emocionales y el conocimiento emocional de los individuos más que auto-percepciones afectivas. Esta postura ha sido planteada por Mayer, Salovey y Caruso, quienes fueron los primeros que identificaron la necesidad de elaborar medidas de IE basada en un acercamiento más práctico y dirigido a medir la IE mediante tareas de ejecución (Fernández–Berrocal & Extremera, 2009).

En 1998 se introdujo por primera vez una medida de la inteligencia emocional, basada en las capacidades, la cual se llamó la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS, en sus siglas de su expresión inglesa). En 2002 se publicó una versión mejorada del MEIS en la que se habían eliminado las entradas o enunciados problemáticos: el Test Mayer- Salovey- Caruso sobre Inteligencia Emocional (MSCEIT, llamado así por Mayer, Salovey y David R. Caruso del EI SkillsGroup) (Grewal & Salovey, 2006). Dicho test evalúa la IE como habilidad mediante tareas de ejecución.

3.2.3.1 Prueba MSCEIT

Teniendo en cuenta diversas investigaciones, se ha encontrado que las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT no correlacionan extremadamente con medidas auto-informadas de IE (Brackett & Mayer, 2003), sugiriendo que ambas formas de evaluación (auto-informe vs. ejecución) están midiendo aspectos y procesos diferentes del funcionamiento emocional de un mismo individuo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009). Por lo tanto, ambas medidas presentan ventajas y limitaciones, aunque en la actualidad “el test MSCEIT, es una medida fiable y predice importantes resultados psicológicos y conductuales” (Navas & Fernández-Berrocal, 2007, p. 80).

El test de inteligencia emocional realizado originalmente por los autores Mayer-Salovey- Caruso, en inglés es llamado MSCEIT , fue traducido por Extremera y Fernández- Berrocal. Es una escala que mide la capacidad de las personas para ejecutar tareas y resolver problemas emocionales, esta prueba se desarrolló a partir de la información sobre los conocimientos científicos acerca de la comprensión de las emociones y su función; las respuestas al MSCEIT representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales, lo que quiere decir que las respuestas no se ven afectadas por el auto concepto, o por las respuestas a otras preguntas sobre inteligencia emocional, o por otras fuentes de distorsión. (Extremera & Fernández- Berrocal. 2009).

El MSCEIT se describe en términos generales mediante un único nivel de capacidad global; este a su vez se puede dividir en dos áreas: la inteligencia emocional experiencial y la

estratégica. Estas áreas se conectan con las cuatro ramas del modelo de la IE; que son: (1) la capacidad para percibir las emociones con precisión, (2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad, (3) comprender las emociones y (4) manejar las emociones para el crecimiento personal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

En línea con lo anterior y siguiendo a los autores Extremera & Fernández-Berrocal (2009), la inteligencia emocional puede referirse a un único nivel de capacidad global. Esta se divide en dos áreas: La inteligencia emocional experiencial (CIEX) y la estratégica (CIES), en donde estas se vinculan con el modelo de las cuatro ramas de la IE (*The Four-Branch Model of Emotional Intelligence*).

3.2.3.1.1 Área experiencial y área estratégica

La inteligencia emocional experiencial (CIEX) describe el grado en el que la persona se introduce en esa experiencia emocional, la reconoce, la compara con otras emociones y como esto interacciona con el pensamiento. Por otro lado, la Inteligencia emocional estratégica (CIES) demuestra el grado en el que la persona entiende todos aquellos significados emocionales, sus implicaciones en las relaciones con lo demás, y cómo operar las emociones de uno mismo y de los demás (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

Por consiguiente el MSCEIT ofrece una puntuación global de IE, dos puntuaciones de área y cuatro puntuaciones de las ramas. La puntuación de cada rama, a su vez está formada

por dos tareas distintas. Estas puntuaciones se presentan como CI de inteligencia emocional (CIE). (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009, p.29).

Por tanto dentro del área experiencial (CIEEX) se evalúa las ramas de Percepción emocional y facilitación emocional, en donde la primera rama evalúa las tareas de caras (sección A) y dibujos (sección E) y la segunda rama evalúa las tareas de facilitación (sección B) y sensaciones (sección F). Por otro lado el área estratégica (CIES) evalúa las ramas de comprensión emocional y manejo emocional, en donde la primera rama evalúa las tareas de cambios (sección C) y combinaciones (sección G) y la segunda rama evalúa las tareas de manejo emocional (sección D) y relaciones emocionales (sección H) (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

3.2.3.1.2 Fiabilidad del MSCEIT

El MSCEIT en su versión original obtuvo una validación total = 0,91; área experiencial = 0,91 área estratégica = 0,85; estos resultados concuerdan con los obtenidos por Fernández - Berrocal y Extremera en la adaptación que le hicieron a la prueba en España quienes obtuvieron un puntaje total = 0,95; área experiencial = 0,93 área estratégica = 0,90. En la versión española se ha estimado el puntaje total mediante la utilización del cálculo de la consistencia interna (una sola aplicación del test); para calcular las tareas se utilizó el coeficiente alfa de cronbach; y para el resto de puntuaciones se obtuvo el coeficiente de Spearman- Brown (dos mitades). El MSCEIT pretende medir una área de capacidad unitaria

que es la IE, que esta a su vez se divide en varias áreas de capacidad específica; para que los resultados sean correctos es necesario que las diferentes puntuaciones del MSCEIT correlacionen positivamente entre sí (Extremera & Fernández- Berrocal. 2009).

3.2.3.1.3 Validez del MSCEIT

Se refiere a si un test mide lo que tiene que medir y para el caso del MSCEIT la información que había sido suministrada por personas a quien se les había realizado la prueba, fue grabada y posteriormente analizada por dos jueces independientes quienes codificaron dicha información, obteniendo una fiabilidad de interjueces de 0,83. Los jueces coincidieron en afirmar que efectivamente esta prueba constaba de validez aparente. En cuanto a la validez de contenido se identificó que efectivamente los 141 ítems están diseñados para medir las cuatro ramas de la IE emocional en que esta fue subdividida, de acuerdo a la revisión teórica y científica que hicieron sus autores; también consta de validez factorial, dado el caso, esta prueba se encuentra organizada en una IE general que se divide en dos áreas y estas a su vez se dividen en cuatro ramas (Extremera & Fernández- Berrocal. 2009).

3.2.3.1.4 Aplicaciones del MSCEIT

La IE es un concepto que se ha permeado en diferentes ámbitos de la vida de las personas, porque ofrece información valiosa, se calcula que esta hace parte de la personalidad,

por lo tanto en la actualidad resulta útil ser tenida en cuenta, para llevar a cabo diferentes investigaciones y líneas de trabajo con los integrantes de diferentes instituciones y en contextos tales como el organizacional, el educativo, el clínico y el médico.

En el ámbito organizacional, resulta ser una herramienta versátil, por ejemplo cuando en una empresa se requieren empleados que posean una IE alta, es útil realizar la prueba del MSCEIT durante el reclutamiento, combinada con otros test y con otras técnicas como la entrevista, para que esta arroje resultados más confiables. También puede ser útil en el seguimiento a los procesos de desarrollo de grupos y equipos.

En el ámbito educativo su aplicación resulta importante porque permite identificar en los estudiantes, posibles dificultades para enfrentar las demandas sociales, así como facilitar la identificación de la vulnerabilidad para desarrollar comportamientos problemáticos como es el consumo de sustancias psicoactivas, o la práctica de actividades violentas(Rubin , 1999; Trinidad &Jhonson 2002), también sirven para hacer orientaciones de tipo vocacional, y para recomendar a los estudiantes con bajas puntuaciones en su IE algún tipo de programa que posibilite desarrollar esta competencia.

En el ámbito clínico contribuye a obtener el diagnóstico del paciente con respecto al nivel general de IE de la persona y cada uno de sus componentes como: la capacidad para percibir, facilitar, comprender y manejar las emociones; así como para determinar la forma de intervenir el paciente, en caso de que requiera fortalecer alguna de estas ramas.

Esta prueba se puede utilizar en instituciones como los centros penitenciarios, en universidades, colegios y organizaciones con fines investigativos, como un programa de prevención que busque mejorar las condiciones de vida de las personas, posibilitando las competencias necesarias para interactuar con los demás de forma eficaz (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

3.2.3.2 Escala de autoinforme *Trait Meta- MoodScale* (TMMS)

Desde la perspectiva de investigación funcionalista, es posible medir los estados emocionales individuales mediante el metaconocimiento. Lo anterior es propuesto por diversos autores que se han interesado en el estudio científico de las emociones (Damasio, 1994; Mayer, 1986; Palfai y Salovey, 1993). Para dichos autores, los estados de ánimo ejercen gran influencia en las personas al momento de tomar decisiones y en la formación de juicios. En este intento por medir dichos estados emocionales, surgen escalas de autoinforme, basadas en la valoración que cada sujeto de acuerdo a su percepción, le asigna a cada estado emocional. Según lo anterior, las personas pasan por un proceso reflexivo continuo que se asocia con el estado de ánimo y que permite percibir, valorar y regular los estados emocionales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

El proceso descrito anteriormente es denominado experiencia de meta-humor (meta-mood experience), y para evaluarlo desarrollan la *State Meta-MoodScale* (SMMS), que permite medir los “procesos reflexivos de las personas sobre su estado de ánimo enfatizando los

cambios momentáneos en que ocurren dichos procesos” (Mayer & Stevens, 1994, citado por Extremera & Fernández-Berrocal, 2005, p. 102). De este primer acercamiento de medición, surge en 1995, el Trait Meta-MoodScale (TMMS), que permite un mayor acercamiento al estudio de la influencia del metaconocimiento y los niveles de control sobre el estado de ánimo.

El grupo de investigación de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollan la primera versión del TMMS, compuesto por 48 ítems. Luego los autores Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) desarrollan la versión TMMS-24 que se basa en el TMMS 48 y es adaptada a la población española. En esta versión se reducen los ítems a 24, y contiene tres dimensiones de la inteligencia emocional con ocho ítems cada una de ellas, estas son: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional (Ferragut & Fierro, 2012). Por lo tanto, la atención emocional es definida como “la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada” (Ferragut & Fierro, 2012, p. 99). La claridad de sentimientos se define por la capacidad para comprender los estados emocionales y la reparación emocional se encarga de regular los estados emocionales de manera apropiada (Ferragut & Fierro, 2012).

Luego de haber hecho un recorrido teórico por las dos grandes temáticas de interés de este trabajo: la PP y la IE, es importante resaltar la interrelación que estas dos categorías teóricas tienen con la psicología humanista, tema este que se desarrollara a continuación.

3.2.4 Interrelación entre la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva y la Psicología Humanista

Dalmau y Rovira (2009) afirman que los planteamientos realizados por los autores Salovey y Mayer (1990) y posteriormente por Goleman (1996) sobre el concepto de inteligencia emocional, coinciden con los contenidos teóricos y prácticos abordados por la psicología humanista (Maslow, Rogers, Fromm, Adler, Frank) los cuales más adelante se ampliaron con los trabajos realizados por Damasio (1996), LeDoux (1996), Csikszentmihalyi (1997), Salovey y Sluyter (1999) y Goleman (1999, 2002).

Con la publicación del libro Psicología Positiva del autor Seligman (2003) y más adelante autores como Vásquez y Hervás (2008) multiplican el mismo tema, comprobando la interrelación en los diferentes contenidos en el campo de la inteligencia emocional y en el de la psicología humanista (Dalmau & Rovira, 2009).

Con todo esto se ha progresado en el estudio de estas tres corrientes psicológicas logrando resaltar algunos puntos comunes: La unidad del ser humano, las relaciones interpersonales, el papel de las emociones y el poder de la esperanza y del pensamiento positivo.

Los tres primeros principios se interrelacionan, por esto si la unidad se destroza, si las emociones se comprimen o por el reverso se exceden, los efectos para el individuo

pueden implicar ser graves, presentándose conflictos para establecer relaciones interpersonales positivas (Dalmau & Rovira, 2009).

El cuarto principio señala la capacidad y la fuerza interior que la persona posee, que con el refuerzo del terapeuta como intermediario, puede ser apto de renovar su equilibrio interno. Con estos principios comunes señalados, la psicoterapia debe estar orientada a reparar la unidad esencial del ser humano y por otra a lograr la colaboración del individuo en su adecuado proceso terapéutico (Dalmau & Rovira, 2009).

Estos principios son muy necesarios e importantes dentro del campo psicológico, ya que permiten la integración de estas corrientes psicológicas en el trabajo terapéutico, ayudando al individuo a desarrollar una personalidad más sana y positiva. Por consiguiente, (Ruiz-Aranda, Castillo & Cabello, 2011; citados por Guerra, 2013) exponen que los resultados de investigaciones manifiestan que la IE es un componente que determina el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales.

Igualmente los autores (Yáñez-Yaben, 2010; citado por Guerra, 2013) exponen que los resultados de estudios analizados, revelan una afinidad positiva y significativa entre IE, bienestar psicológico y estabilidad emocional, en donde las emociones positivas ayudan a que el individuo tenga una mejor adaptación frente al estrés y frente a la adversidad.

3.3 La Adolescencia, la pubertad y su relación con la Inteligencia Emocional

La teoría de la IE, como se mencionó anteriormente, tiene múltiples campos de aplicación, en la presente investigación se escogió una muestra de adolescentes entre 16 y 18 años, quienes están finalizando la escolaridad media, lo cual amerita realizar un recorrido general por la etapa de la adolescencia y su relación con la IE.

Según la Organización Mundial de la Salud la adolescencia es el periodo entre los 10 y 19 años. La adolescencia se caracteriza por el crecimiento físico y el desarrollo psicológico, es la fase del desarrollo humano situada entre la infancia y la edad adulta. Esta transición es tanto física como psicológica por lo que debe considerarse un fenómeno biológico, cultural y social.

La adolescencia “es la transición durante el desarrollo entre la niñez y la edad adulta que entraña importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales” (Papalia, Wendkos&Duskin. 2005, P. 586). La palabra adolescencia proviene del latín “adolescens” que significa él que adolece, este periodo es considerado como el espacio de tiempo que se sitúa entre la infancia y la adultez.

Comúnmente la adolescencia y la pubertad se inician en un mismo momento; aunque no siempre sucede de este modo, a veces se presenta en primer lugar la pubertad porque esta obedece más un proceso de cambios físicos, en cambio la adolescencia es un fenómeno que varía en sus características de acuerdo al contexto cultural y social en el que se está inserto,

de ahí que está sea vivida de forma diferente en los distintos lugares del planeta (Pedreira & Martín, 2000).

Para entender los cambios propios de la pubertad es útil anotar que es un periodo en el que se observa un crecimiento y una maduración física de forma acelerada, también que se presenta por aspectos tan variables como: los componentes hereditarios de cada persona, los cambios en el sistema endocrino y/ o por la influencia de las hormonas como los andrógenos en los hombres y los estrógenos en las mujeres, es de anotar que aunque los andrógenos predominen en el sexo masculino también se encuentran presentes en las mujeres, y viceversa. Se cree que la concentración hormonal en la pubertad genera cambios comportamentales en el adolescente, sin embargo es importante tener en cuenta también otros factores como los relacionados con los cambios que presenta el adolescente en su manera de pensar, en la nueva forma de relacionarse a nivel familiar y social (Papalia et al., 2005; Santrock, 2004).

3.3.1 El pensamiento adolescente y el concepto de las inteligencias múltiples

Los cambios en el pensamiento adolescente según Piaget citado por. (Papalia et a 2005)Se presentan por la capacidad que el adolescente adquiere para pensar de forma abstracta, a esta edad también pueden pensar sobre su propio pensamiento, e incursionar en temas de contenido político y social, es por esto que por lo general muestran agrado cuando se les permite ofrecer aportes que busquen generar cambios a nivel institucional, además en

esta etapa se desarrolla el pensamiento crítico respecto a cómo es el mundo y cómo debería ser, ofreciendo un juicio moral al respecto (Papalia, et al., 2005). El pensamiento ha sido relacionado con la inteligencia, concepto que se conoce como. “la capacidad de resolver problemas, de adaptarse y aprender de las experiencias de la vida” (Santrock, 2004, P 104).

Los aportes hechos por Gardner sobre la existencia de las inteligencias múltiples reveló que existen ocho tipos de inteligencia, dos ellas pertenecen a la inteligencia social; estas dos formas de inteligencia fueron descritas por el autor como: 1- la inteligencia interpersonal, es la capacidad de entender e interactuar eficazmente con los demás, y 2- la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de entenderse a sí mismo y de dirigir su propia vida. Ambos tipos de inteligencia contienen características que se encuentran presentes en la inteligencia emocional (IE); el descubrimiento de las inteligencias múltiples aporta al concepto de inteligencia tradicionalmente conocido como CI, mayor cantidad de posibilidades para que los adolescentes exploren diferentes alternativas de realización personal, profesional y educativo dependiendo del tipo de inteligencia en el que resulte ser más competente (Santrock, 2004).

3.3.2 Importancia de la Inteligencia Emocional en la adolescencia

La inteligencia emocional (IE); le brinda al adolescente la posibilidad de controlar sus sentimientos y emociones igual que los de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esta

información para guiar el pensamiento y la acción (Salovey & Mayer, 1990 citados por Santrock, 2004).

La IE le permite al adolescente sortear mejor los cambios a nivel psicosocial que se presentan por la exigencia del medio, para que este construya su porvenir fuera del hogar, esto sumado a la necesidad de autonomía que experimentan los jóvenes con relación a sus padres, los llevan a experimentar conflictos intrapsíquicos, donde prevalece la ambivalencia; en la búsqueda de una identidad propia. Para lograr el camino hacia la independencia, el adolescente requieren de sentir que pertenece a un grupo, para lograrlo necesitan entablar relaciones más estrechas con pares y amigos. En un principio existe preferencia por entablar relaciones con personas del mismo sexo, posteriormente estas se extienden también al sexo contrario, el adolescente busca estar en grupo para obtener la sensación de pertenencia y cohesión que antes tenía con sus familias, y que ahora quiere hallar fuera del hogar; a su vez el grupo le ofrece el apoyo y contexto propicio para que este aprenda sobre habilidades sociales que le permitan adquirir aprendizajes y competencias para valerse en sociedad (Pedreira & Martín, 2000).

De acuerdo con autores como Extremera & Fernández-Berrocal (2004), se evidencia que los estudiantes emocionalmente inteligentes poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, además presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, siendo menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos. También pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad, al tiempo que se reduce la cantidad del consumo de sustancias adictivas.

Poseer un nivel alto de IE en la adolescencia le permite a los jóvenes desarrollar mejores estrategias de afrontamiento cuando se encuentran en situaciones como: el consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas, presentan menor sintomatología depresiva, una menor preocupación post- tarea, y menor uso de estrategias de evitación. Por el contrario un nivel bajo de IE se asociaba con el consumo de alcohol tanto en hombres, como en mujeres (Extremera & Fernández – Berrocal, 2009).

El desarrollo de la inteligencia emocional se presenta no sólo como una herramienta útil, sino como una necesidad para garantizar un adecuado ajuste emocional en los adolescentes. Pues en este sentido, se defiende la idea de que la vida emocional tiene un impacto importante en el aprendizaje y la adaptación social positiva (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008). Las personas emocionalmente inteligentes presentan un mejor ajuste personal y social; además poseen la capacidad de entablar mejores relaciones sociales, de pareja y de familia, estas son percibidas por los demás como más empáticas, agradables y sociables (Castillo, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Palomera & Salguero, 2011).

3.3.3 La Inteligencia Emocional en la educación y las diferencias de género

El rendimiento académico no depende de la capacidad intelectual; para obtener el éxito académico se necesita un adecuado equilibrio personal, es decir que el bienestar

subjetivo y la IE son constructos que se relacionan entre sí, sin que esto implique una relación directa con el buen desempeño escolar (Ferragu & Fiero, 2012).

Retomando lo que se había dicho sobre la psicología positiva, y teniendo en cuenta que desde su divulgación ha buscado dejar de lado las falencias del ser humano y poner énfasis en los aspectos positivos, El cambio que la psicología positiva pretende lograr respecto a centrar su atención en las fortalezas y no en el déficit, es importante tener en cuenta las recomendaciones hechas por los diferentes investigadores en el ámbito escolar dado que es allí donde se busca formar a los estudiantes como personas más felices, que adquieran fortalezas en el ser y en el hacer, que sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, que posean mayor estabilidad emocional y en general que desarrollen capacidades para sortear los desafíos que el mundo les ofrece (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2009).

Sin embargo estos mismos autores consideran que si bien los rasgos individuales positivos y las habilidades emocionalmente inteligentes se dan en los estudiantes de forma intrínseca y no tanto por el ambiente, es necesario que las instituciones educativas implementen acciones para lograr el mejoramiento o el mantenimiento de dichas fortalezas en los alumnos, esto se debe hacer de forma sistemática con todo el profesorado y demás empleados de la institución; y que además para que el programa sea óptimo debe estar bien fundamentado científicamente, con bases psicológicas y pedagógicas sólidas.

Es interesante abordar la población adolescente en el estudio de la IE, Para conocer en qué medida se encuentra presente esta habilidad durante la etapa de la adolescencia, con el fin de determinar si un alto resultado de la misma se relaciona con el ajuste psicosocial en los estudiantes. Con la obtención de dichos resultados se contaría con la posibilidad de abrir una línea de investigación que proporcione la adopción de estrategias para la prevención e intervención de problemas emocionales, personales y sociales no solo en el ámbito educativo sino en otros espacios sociales (Castillo, et al., 2011).

Las diferencias de género en la IE según Sánchez, Fernández- Berrocal, Montañez & Latorre (2008) el género femenino posee un nivel más alto de IE, debido a en etapas iniciales del ciclo vital las niñas adquieren el lenguaje más temprano que los niños, también porque la comunicación de ambos padres suele ser más cargada de emoción con la hijas que con los hijos, además porque las chicas tienden a expresar con mayor facilidad sus sentimientos mientras que los chicos son socializados desde niños para que no expresen sus sentimientos (Sánchez, et al., 2008).

Estudios realizados con pruebas de ejecución como el MSCEIT, confirman que los niveles de IE son más altos en mujeres que en varones. Mientras que en las pruebas realizadas utilizando el autoinforme, se evidencia que los hombres autoinforman una IE más alta que la que luego ejecutan mientras que a las mujeres les ocurre lo contrario.

Se han encontrado que los resultados actuales sobre IE en hombres y mujeres se ha modificado debido al cambio que se ha venido dando en los roles sexuales y las conductas andróginas en los adolescentes (Guastello & Guastello, citados por Sánchez, et al., 2008).

Según estos autores es necesario realizar nuevos estudios para indagar sobre la relación de la IE percibida o la IE real entre padres e hijos, y como los factores socioculturales influyen en el desarrollo de esa IE; con el fin de realizar descripciones sobre el desarrollo emocional de los individuos, que permita realizar un diseño de intervención psicoeducativa con familias y con instituciones educativas (Sánchez, et al., 2008).

4 MARCO INSTITUCIONAL

La siguiente información es tomada de la página web del Liceo Francisco Restrepo Molina: www.lfrm.edu.co

4.1 Reseña Histórica

En 1960, nació el Liceo Francisco Restrepo Molina, obra social educativa de la Parroquia de Santa Gertrudis, en respuesta a la creciente demanda educativa en un Municipio que como Envigado, empezaba a sufrir un acelerado desarrollo y crecimiento poblacional. En ese momento la Parroquia era orientada por el Padre Pablo Villegas López y su coadjutor, el Padre Eugenio Villegas Giraldo, quien fue su primer Rector.

La actual administración del colegio quiere conservarlo como la opción educativa más económica del Municipio, promoviendo el mejoramiento físico, la creación de un ambiente que favorezcan el aprendizaje, la aplicación eficaz de los nuevos lineamientos pedagógicos, legales y eclesiales del P.E.C.I. (Proyecto Educativo Católico institucional).

Desde el año 2004 y con la idea de alcanzar la excelencia, se inició la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad, logrando la Certificación bajo la norma ISO 9001 – 2000 en junio del año 2006.

4.2 Misión

El Liceo Francisco Restrepo Molina es una institución educativa Católica de carácter privado, creada como proyección social de la Parroquia Santa Gertrudis de Envigado. Atiende los niveles de preescolar, básica y media académica. Busca formar integralmente el hombre nuevo en los aspectos individual y social, mediante el desarrollo de sus capacidades y un proceso de personalización que le permita la síntesis entre fe, cultura y vida.

4.3 Visión

El Liceo Francisco Restrepo Molina, será, en el 2015 reconocido en el medio por su propuesta educativa, fundamentada en el desarrollo de competencias éticas, académicas, científicas, tecnológicas y laborales con orientación pastoral, cimentadas en la formación en valores, la eficiencia en el servicio, el mejoramiento continuo y en su proyección social.

5 DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de investigación y Diseño

El diseño es no experimental, cuantitativo y de tipo descriptivo, pues para obtener la información no se realizó manipulación directa sobre las variables; y es transversal, pues la recolección de datos se realizó en un único momento con cada participante (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

5.2 Población y muestra

La población la conformaron los estudiantes que se encontraban cursando el grado 11 en el Liceo Francisco Restrepo Molina, durante el segundo semestre del año 2013, a quienes se les aplicó dos instrumentos que evalúan la inteligencia emocional, y que corresponden a los parámetros teóricos actuales de la psicología positiva.

La muestra fue no aleatoria, intencional, conformada por un grupo de 24 estudiantes de ambos sexos, quienes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: 1. Estar matriculados en el grado 11 de la institución educativa Liceo Francisco Restrepo Molina durante el segundo semestre del año 2013, 2. Tener un rango de edad entre 16 y 18 años cumplidos, en el momento de ser seleccionados para la investigación, 3. No presentar

alteraciones en el funcionamiento cognitivo superior, 4. Participar voluntariamente, lo cual se confirma con la firma del consentimiento informado.

Código	Edad	Sexo
01	17	Hombre
02	18	Hombre
03	16	Hombre
04	20	Hombre
05	17	Hombre
06	17	Hombre
07	17	Hombre
08	17	Hombre
09	16	Hombre
10	17	Hombre
11	18	Hombre
12	17	Hombre
13	17	Mujer
14	16	Mujer
15	16	Mujer
16	16	Mujer
17	16	Mujer
18	17	Mujer
19	17	Mujer
20	16	Mujer
21	16	Mujer
22	16	Mujer
23	17	Mujer
24	17	Mujer

Tabla 1. Población y muestra

La tabla 1 muestra que el test y el autoinforme se aplicó a 24 estudiantes, 12 hombres y 12 mujeres.

5.3 Técnicas e Instrumentos de recolección

Se utilizaron dos instrumentos para dar cumplimiento a los objetivos: en primer lugar el MSCEIT (*Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test*) y en segundo la prueba de Autoinforme TMMS-24.

MSCEIT. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. Versión Castellana.

Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso.

Autores: John D. Mayer, Peter Salovey y David R. Caruso.

Año: 2009.

Aplicación: Individual y colectiva.

El MSCEIT consta de ocho tareas diferentes, dos para cada uno de los cuatro componentes de la inteligencia emocional. Así, el primer componente, la percepción de las emociones, se evalúa mediante la presentación de fotografías de una persona y solicitando que se estime el nivel de tristeza, felicidad, miedo, etc., expresado por el rostro fotografiado. La capacidad de aplicar las emociones (segundo componente) se evalúa pidiendo al sujeto que indique en qué grado supone que determinados estados de humor como el aburrimiento o la felicidad pueden ser útiles para ejecutar ciertas actividades, como planear una fiesta de cumpleaños.

La parte del test dedicada a la comprensión de las emociones incluye tareas en las que los participantes deben completar frases que evalúan su conocimiento sobre el vocabulario relacionado con las emociones y sobre la evolución y cambio de éstas.

En la parte del test que evalúa el cuarto componente, que es la capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás, se presentan a los participantes situaciones de la vida real. Las personas deben escoger, entre diversas opciones, la mejor estrategia para controlar las emociones que ha suscitado la situación planteada.

Luego de completar el MSCEIT, se recogen las puntuaciones para cada uno de los componentes., y posteriormente los resultados arrojan el perfil general y para cada una de las ramas. Dicho instrumento se puntúa teniendo en cuenta dos métodos diferentes: el consenso general y la evaluación de los expertos. (Ver apéndice 1).

TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) Versión Castellana.

(Escala del rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales). (Ver apéndice 2).

Autor: Pablo Fernández Berrocal, Natalio Extremera y Natalia Ramos.

Año: 2004.

Administración: Individual o Colectiva.

El segundo instrumento utilizado fue el auto-informe: TMMS-24, está compuesto por enunciados verbales cortos en los que el estudiante evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Este test informa de las creencias de los estudiantes sobre si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones (Extremera&

Fernández-Berrocal, 2003). Permitiendo evaluar el nivel de IE a través de una serie de ítems, en escala tipo Likert, con varias opciones de respuestas por ejemplo, de 1= muy de acuerdo a 5 = muy en desacuerdo.

En este instrumento la IE es conceptualizada como un conjunto de habilidades emocionales básicas para el procesamiento de la información de las emociones incluyendo dimensiones tales como la percepción, la comprensión y la regulación emocional (Mestre& Fernández-Berrocal, 2007).

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Claridad	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35

Reparación	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34	
Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35	

Puntuaciones para las tres dimensiones del autoinforme

Para la sistematización de los datos se utilizó el sistema de análisis estadístico SPSS versión 18.0.

6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

La interpretación de los resultados obtenidos se realizará siguiendo el orden de los objetivos, en primera instancia el objetivo general, y luego los objetivos específicos.

6.1 Resultados de la prueba MSCEIT

Tabla 2. Prueba de muestras independientes

Prueba T para la igualdad de medias			
	T	gl	Sig. (bilateral)
PUNTUACIÓN TOTAL	-,125	22	,902
ÁREA EXPERIENCIAL	-,125 ,717	21,941 22	,902 ,481
ÁREA ESTRATÉGICA	,717 -,608	21,999 22	,481 ,549
PERCEPCIÓN EMOCIONAL	-,608 ,181	21,990 22	,550 ,858
FACILITACIÓN EMOCIONAL	,181 1,404	21,932 22	,858 ,174
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	1,404 -,623	20,209 22	,176 ,540
MANEJO EMOCIONAL	-,623 -,283	20,753 22	,540 ,780
	-,283	85 20,930	,780

La tabla 2 de acuerdo a la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, muestra que de acuerdo al sexo no existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total, las áreas y las ramas.

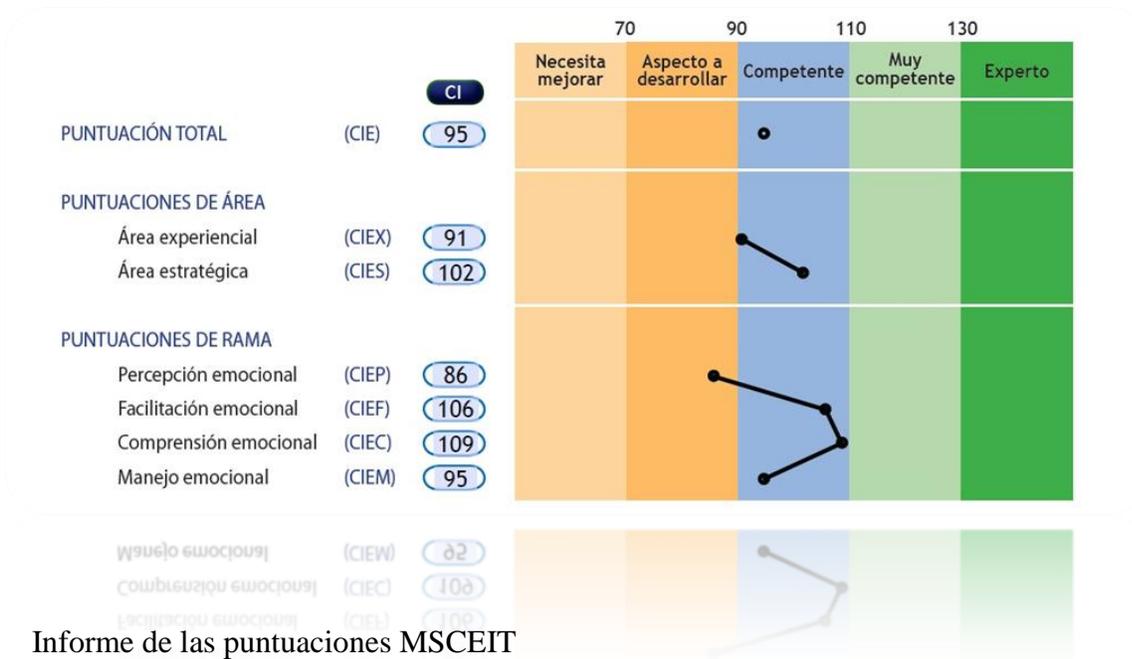
En los siguientes gráficos se muestran los resultados de los 24 perfiles con su respectiva interpretación

Gráfico 1

Código: 01

Edad: 17

Sexo: hombre



Informe de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	95	Competente

Área experiencial (subjetiva)	91	Competente
área estratégica (cognitiva)	102	Competente

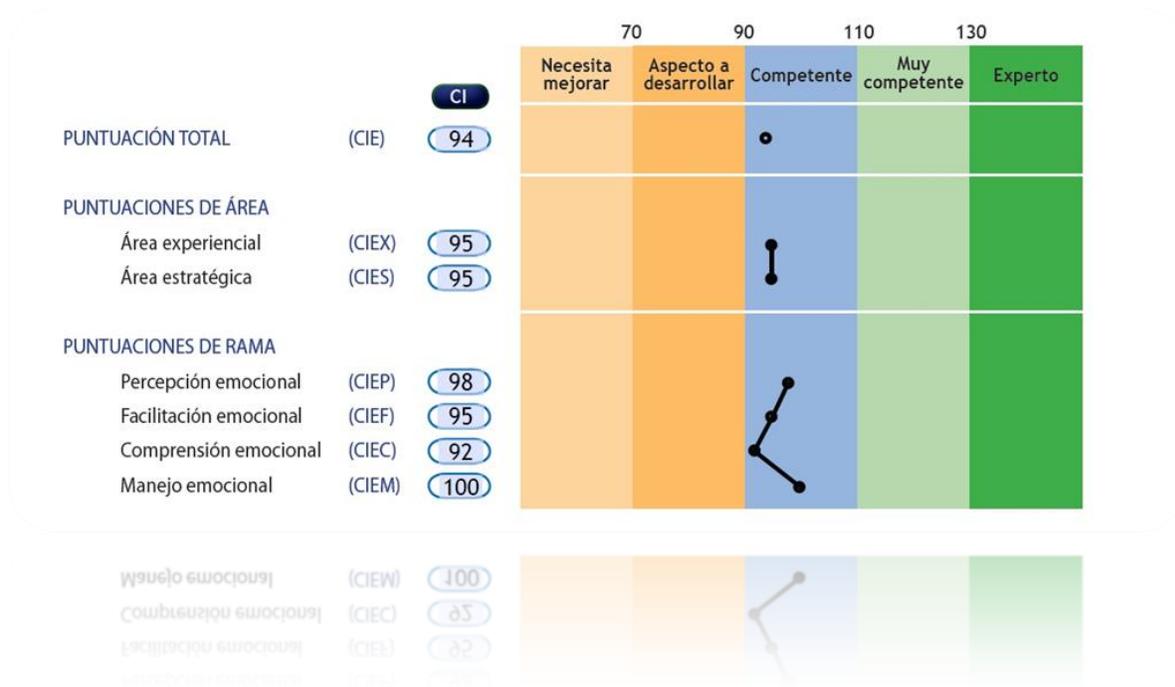
El gráfico 1 muestra que posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 2

Código: 02

Edad: 18

Sexo: hombre



Informe de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	94	Competente

Área experiencial (subjetiva)	95	Competente
Área estratégica (cognitiva)	95	Competente

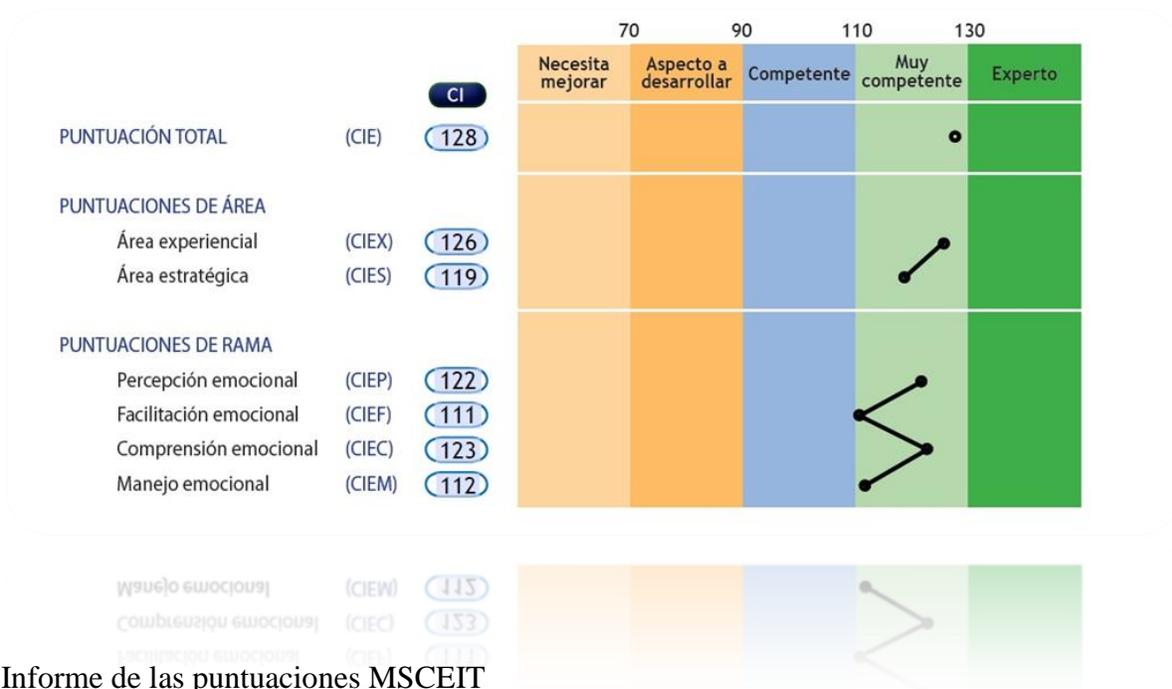
El gráfico 2 muestra que posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 3

Código: 03

Edad: 16

Sexo: hombre



Informe de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	128	Muy competente

Área experiencial (subjetiva)	126	Muy competente
Área estratégica (cognitiva)	119	Muy competente

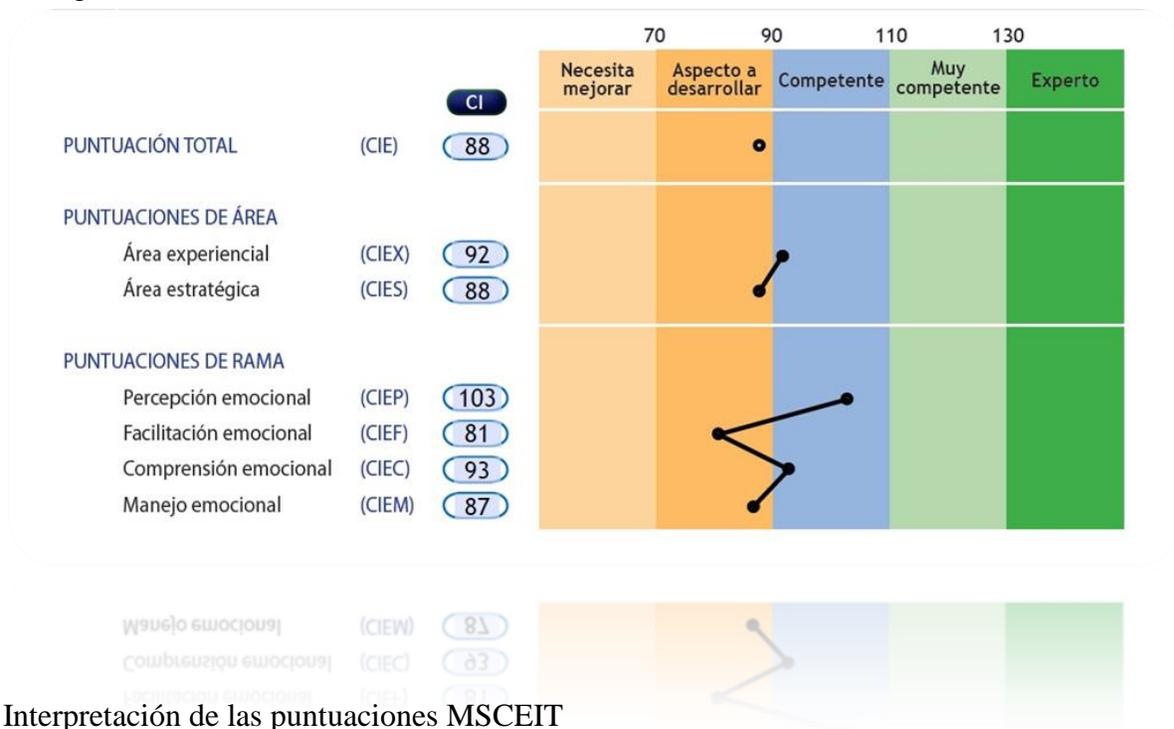
El gráfico 3 muestra que esta área es bastante competente y se constituye como punto fuerte para la persona.

Gráfico 4

Código: 04

Edad: 20

Sexo: hombre



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	88	Puede mejorar

Área experiencial (subjetiva)	92	Competente
Área estratégica (cognitiva)	88	Puede mejorar

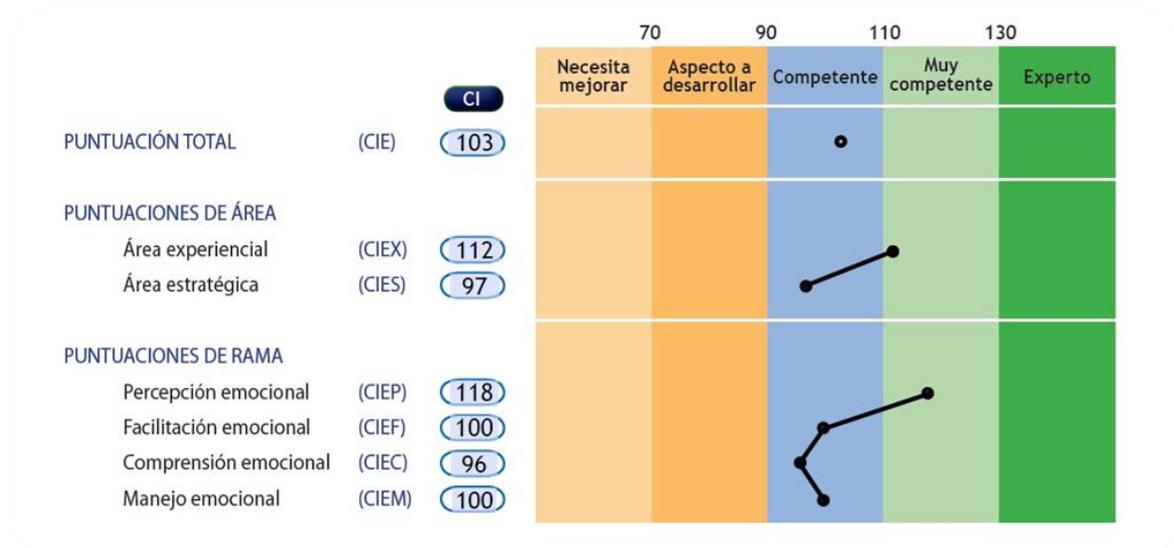
El gráfico 4 muestra que esta área no constituye un punto fuerte y puede mejorar esta habilidad.

Gráfico 5

Código: 05

Edad: 17

Género: hombre



Interpretación de las puntuaciones

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	103	Competente

Área experiencial (subjetiva)	112	Muy competente
Área estratégica (cognitiva)	97	Competente

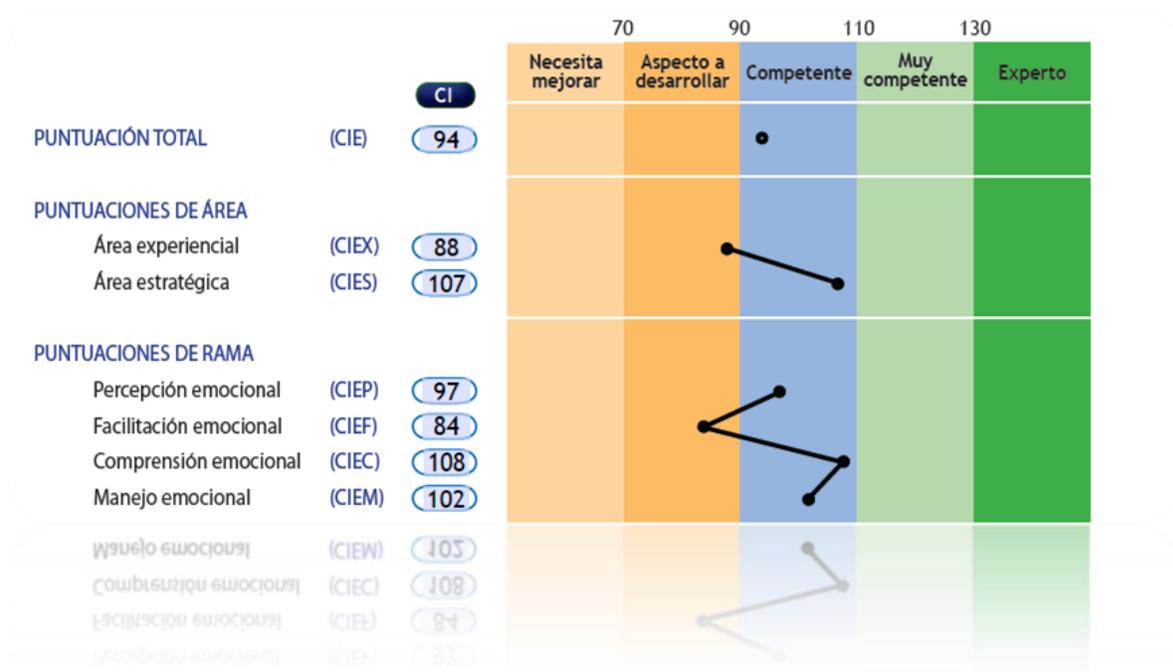
El gráfico 5 muestra que posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 6

Código: 06

Edad: 17

Sexo: hombre



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	94	Competente

Área experiencial (subjetiva) 88 Competente

Área estratégica (cognitiva) 107 Competente

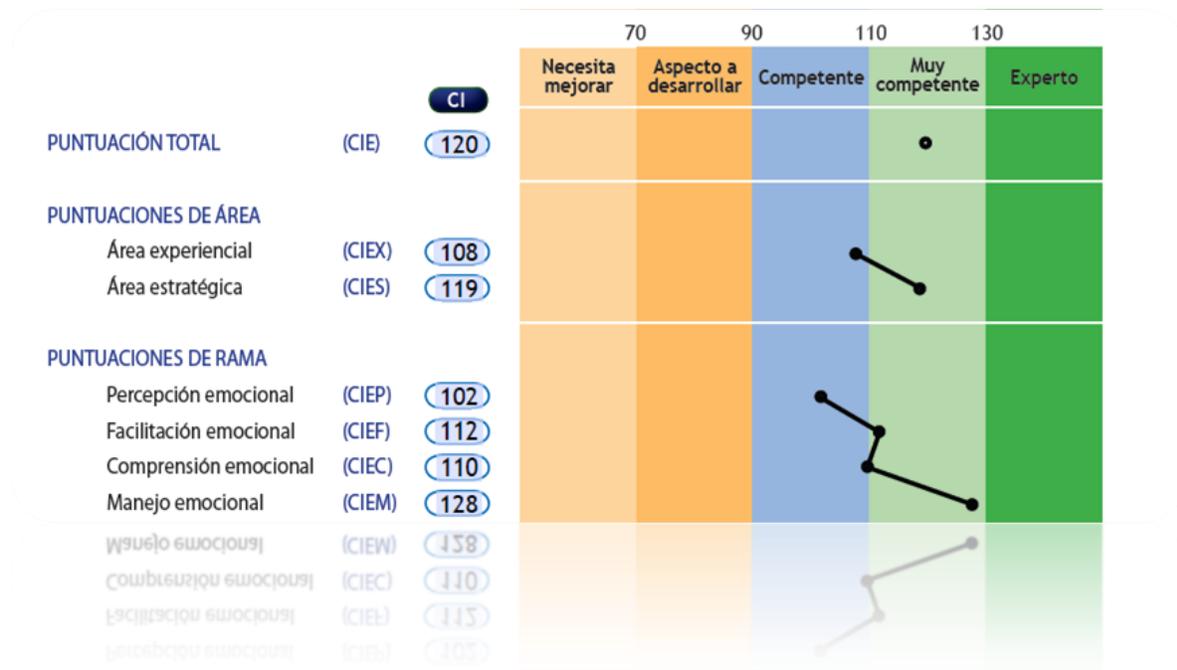
El gráfico 6 muestra que posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 7

Código: 07

Edad: 17

Sexo: hombre



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	120	Muy competente

Área experiencial (subjetiva) 108 Competente

Área estratégica (cognitiva) 119 Muy competente

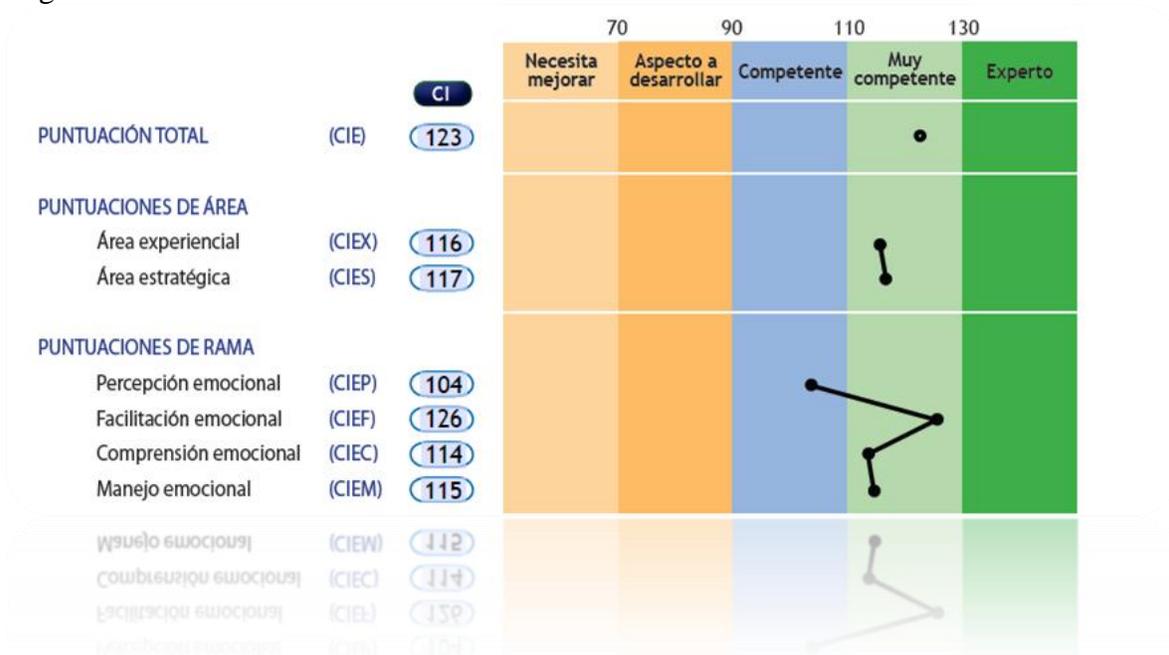
El gráfico 7 muestra que esta área es bastante competente y se constituye como punto fuerte para la persona.

Gráfico 8

Código: 08

Edad: 17

Sexo: hombre



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	123	Muy competente

Área experiencial (subjetiva)	116	Muy competente
Área estratégica (cognitiva)	117	Muy competente

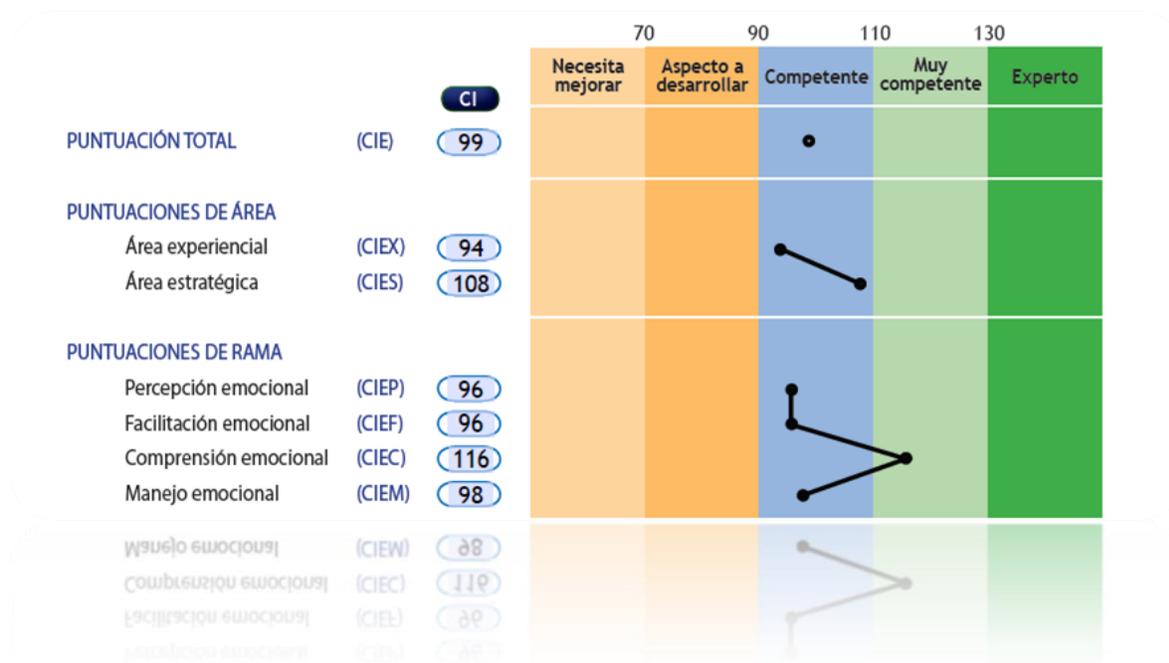
El gráfico 8 muestra que esta área es bastante competente y se constituye como punto fuerte para la persona.

Gráfico 9

Código: 09

Edad: 16

Sexo: hombre



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	99	Competente

Área experiencial (subjetiva)	94	Competente
Área estratégica (cognitiva)	108	Competente

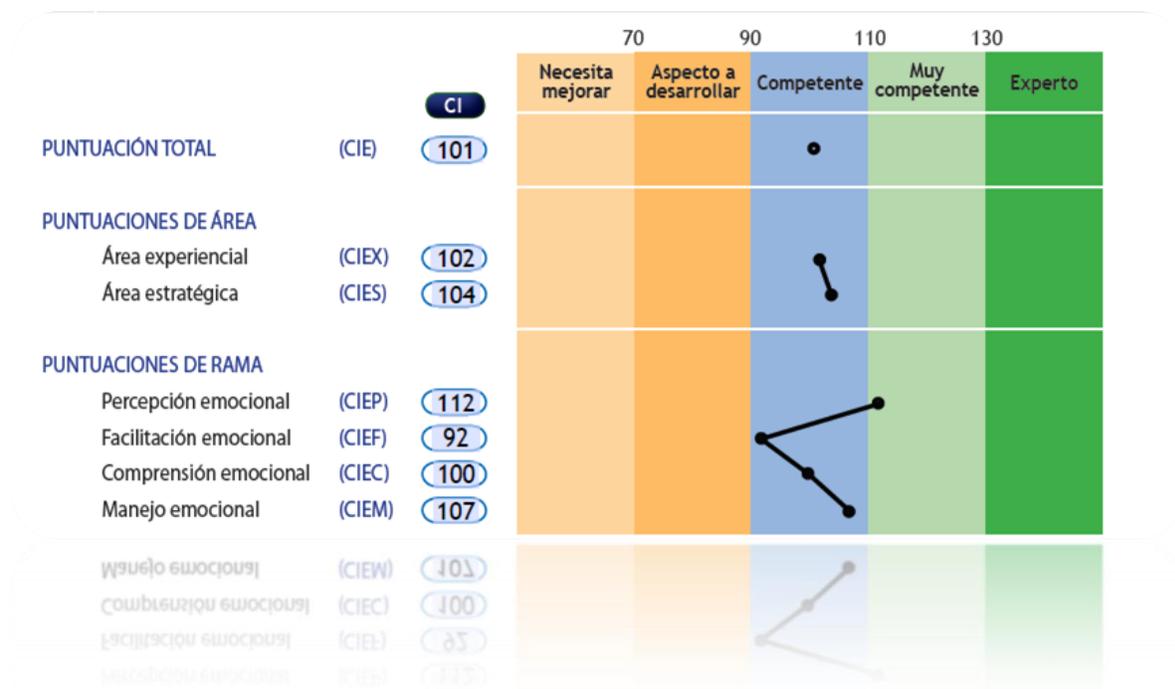
El gráfico 9 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 10

Código: 10

Edad: 17

Sexo: hombre



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	101	Competente

Área experiencial (subjetiva)	102	Competente
Área estratégica (cognitiva)	104	Competente

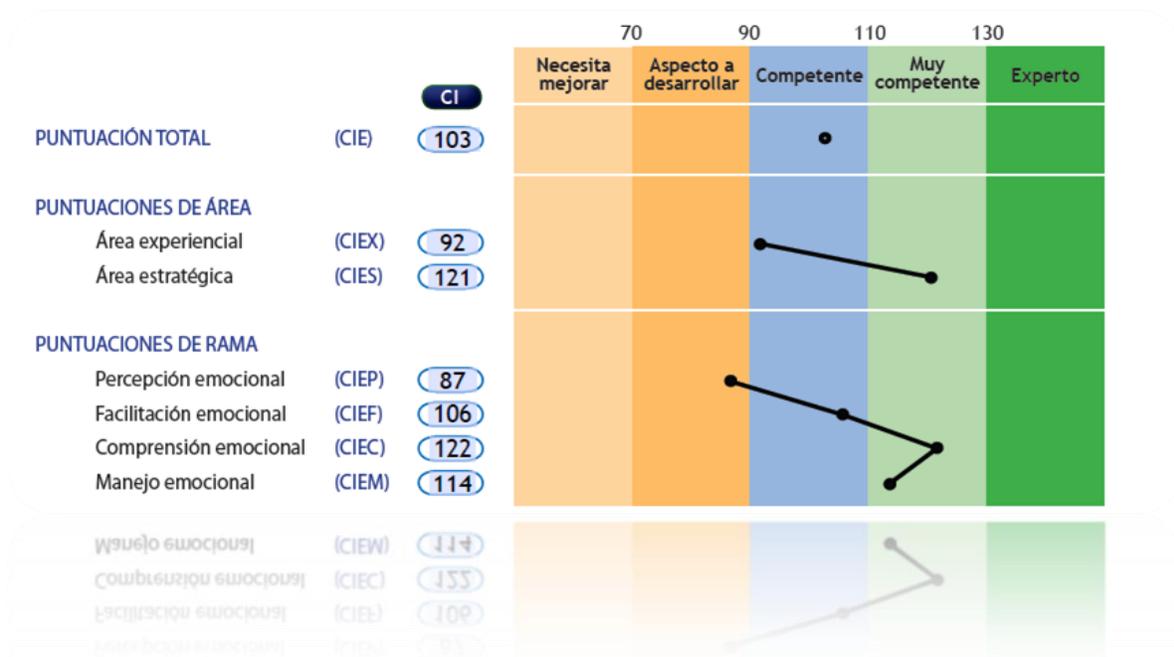
El gráfico 10 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 11

Código: 11

Edad: 18

Sexo: hombre



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	103	Competente

Área experiencial (subjetiva)	92	Competente
Área estratégica (cognitiva)	121	Muy competente

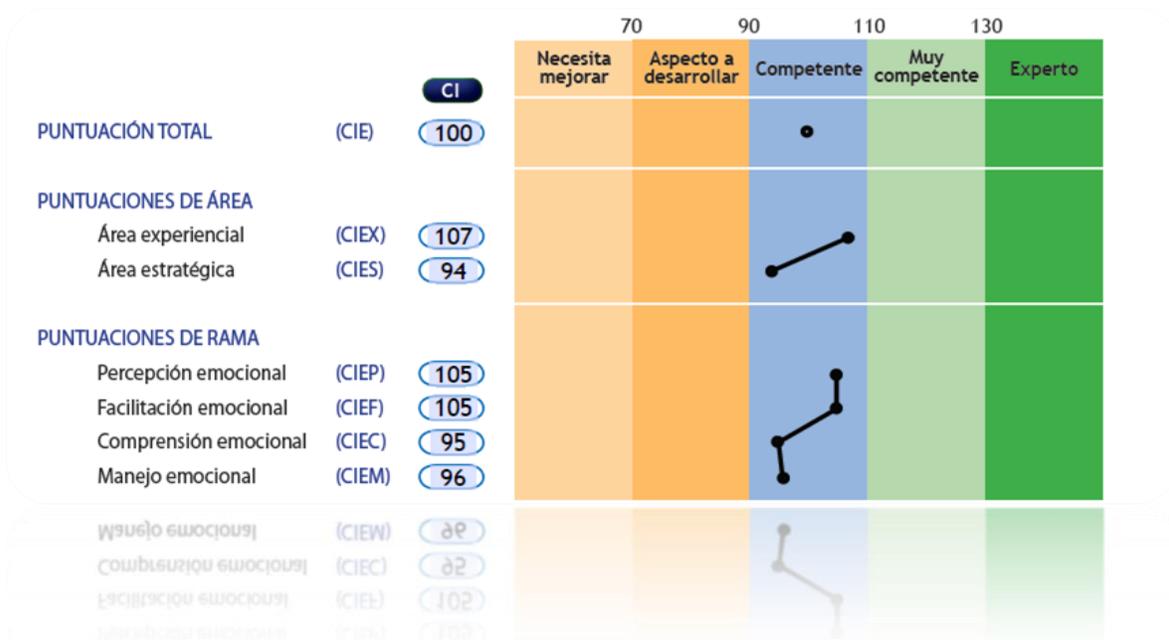
El gráfico 11 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 12

Código: 12

Edad: 17

Sexo: hombre



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	100	Competente

Área experiencial (subjetiva)	107	Competente
Área estratégica (cognitiva)	94	Competente

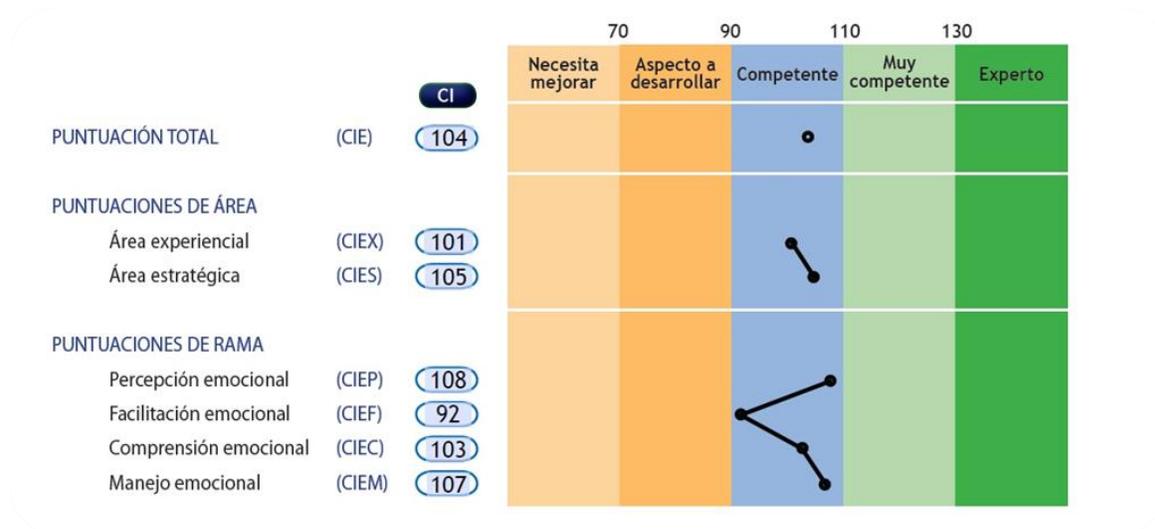
El gráfico 12 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 13

Código: 13

Edad: 17

Sexo: mujer



Informe de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	104	Competente

Área experiencial (subjetiva)	101	Competente
Área estratégica (cognitiva)	105	Competente

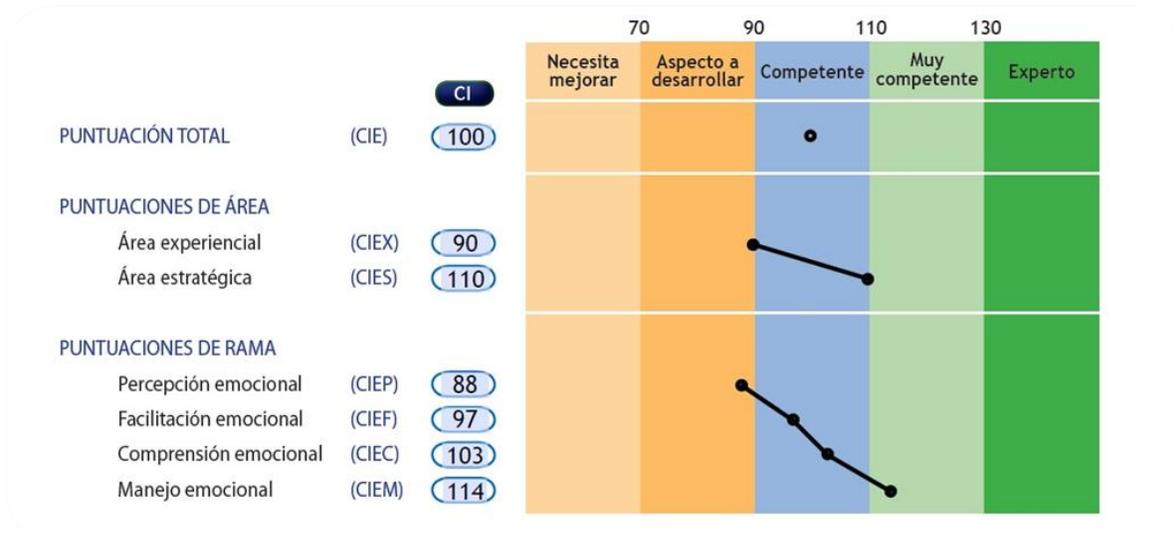
El gráfico 13 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 14

Código: 14

Edad: 16

Sexo: mujer



Informe de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	100	Competente

Área experiencial (subjetiva)	90	Puede mejorar
Área estratégica (cognitiva)	110	Competente

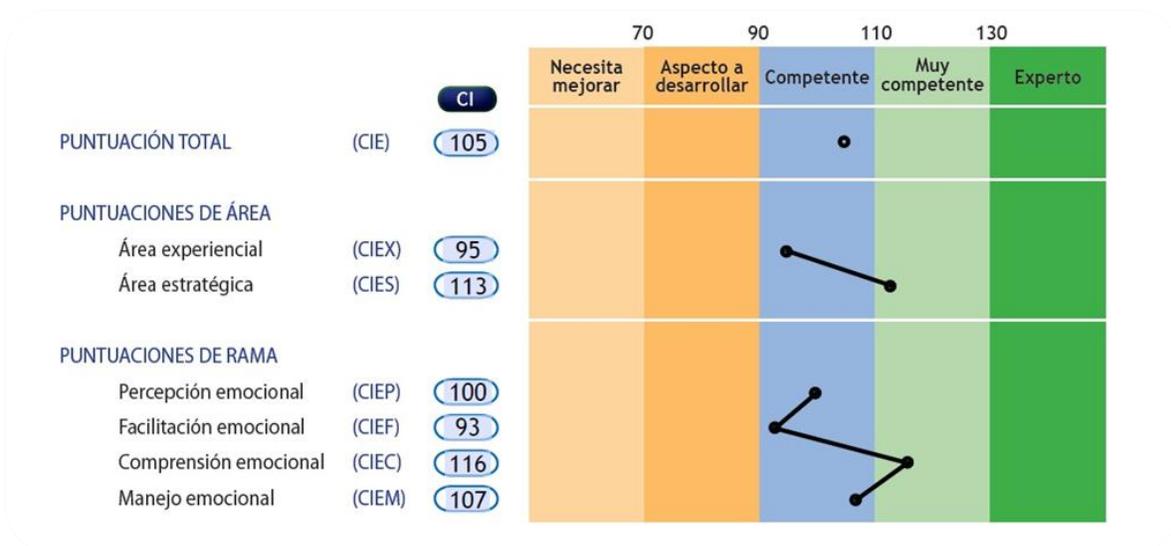
El gráfico 14 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 15

Código: 15

Edad: 16

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	100	Competente

Área experiencial (subjetiva)	90	Puede mejorar
Área estratégica (cognitiva)	110	Competente

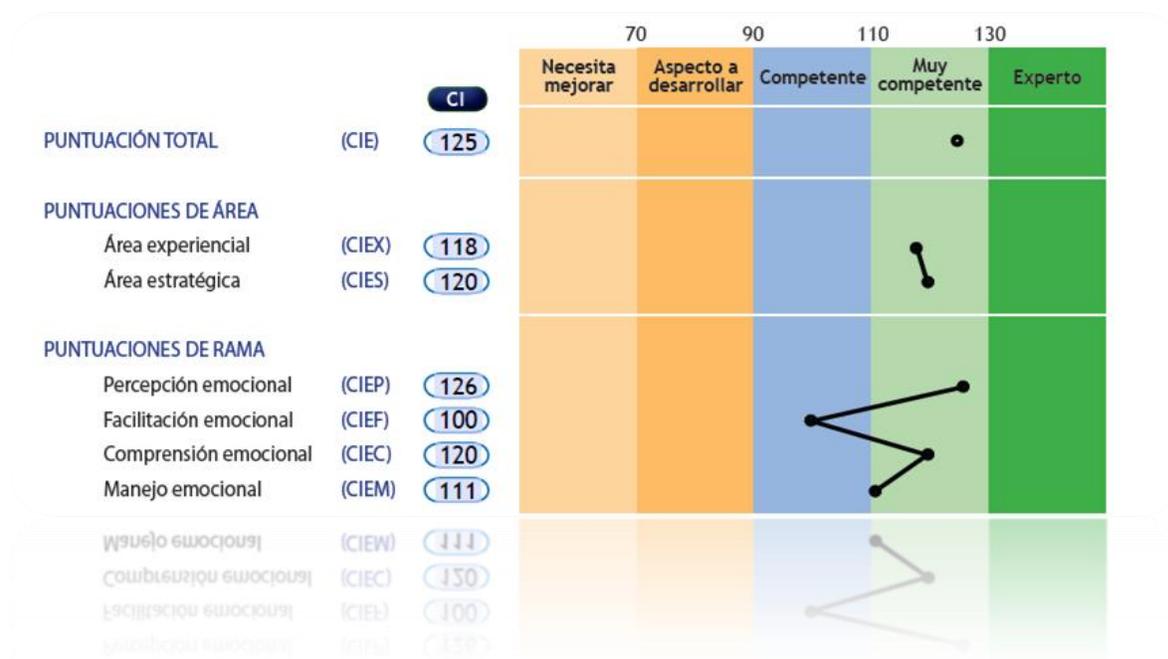
El gráfico 15 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 16

Código: 16

Edad: 16

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	125	Muy competente

Área experiencial (subjetiva)	118	Muy competente
Área estratégica (cognitiva)	120	Muy competente

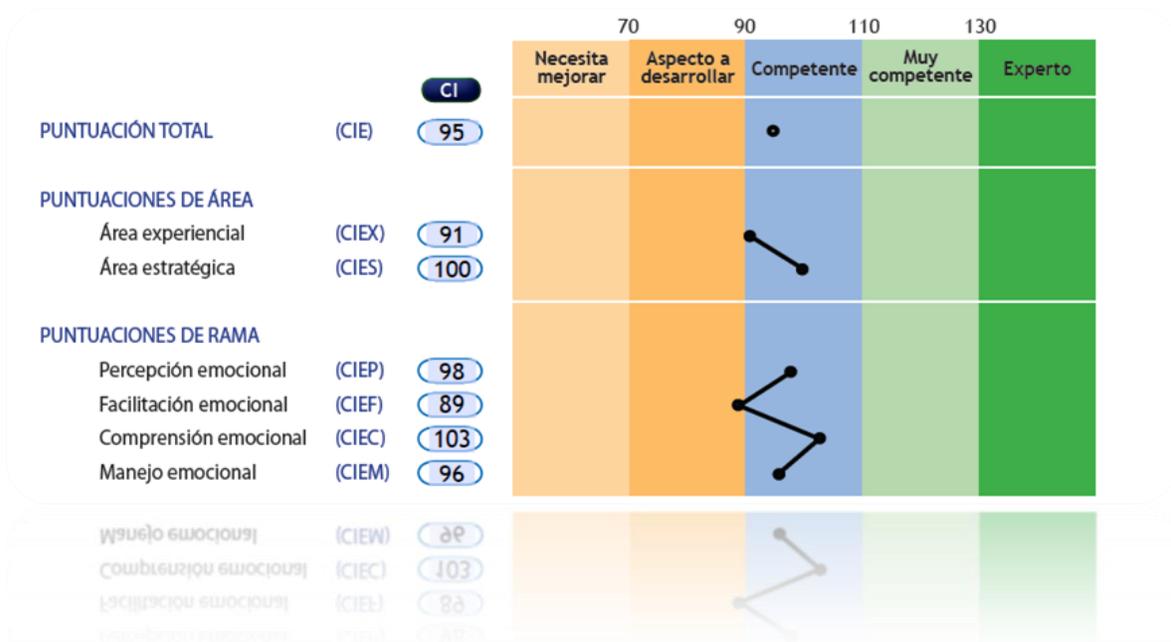
El gráfico 16 muestra que esta área es bastante competente y se constituye como punto fuerte para la persona.

Gráfico 17

Código: 17

Edad: 16

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	95	Competente

Área experiencial (subjetiva)	91	Competente
Área estratégica (cognitiva)	100	Competente

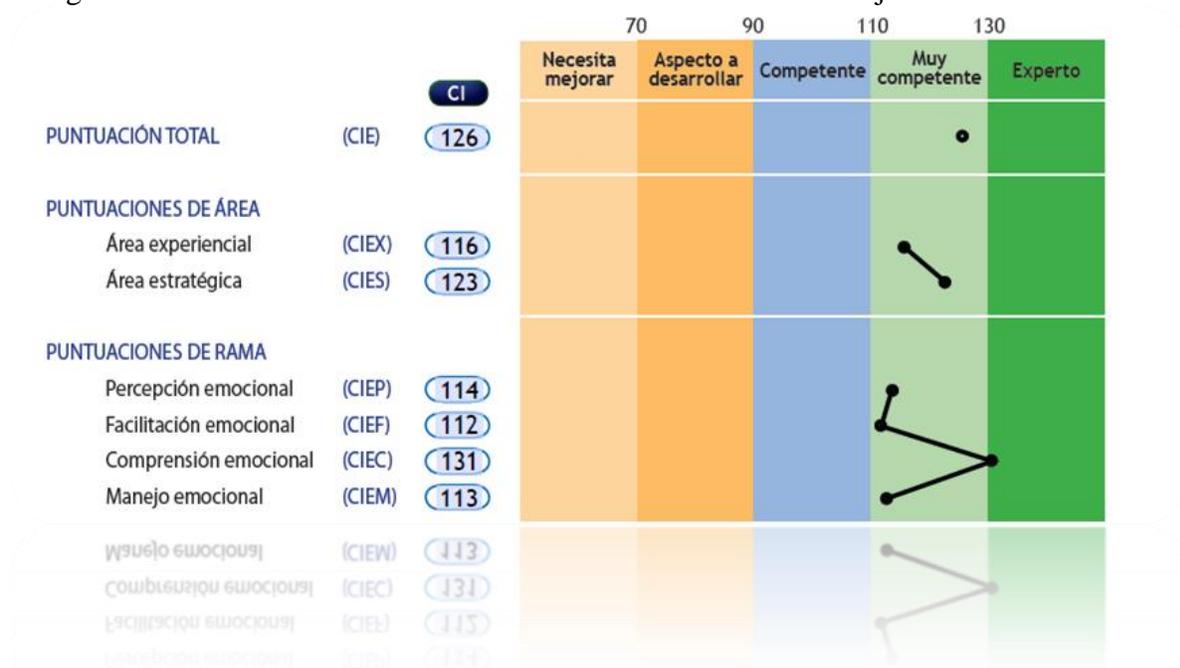
El gráfico 17 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 18

Código: 18

Edad: 17

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	126	Muy competente

Área experiencial (subjetiva)	116	Muy competente
Área estratégica (cognitiva)	123	Muy competente

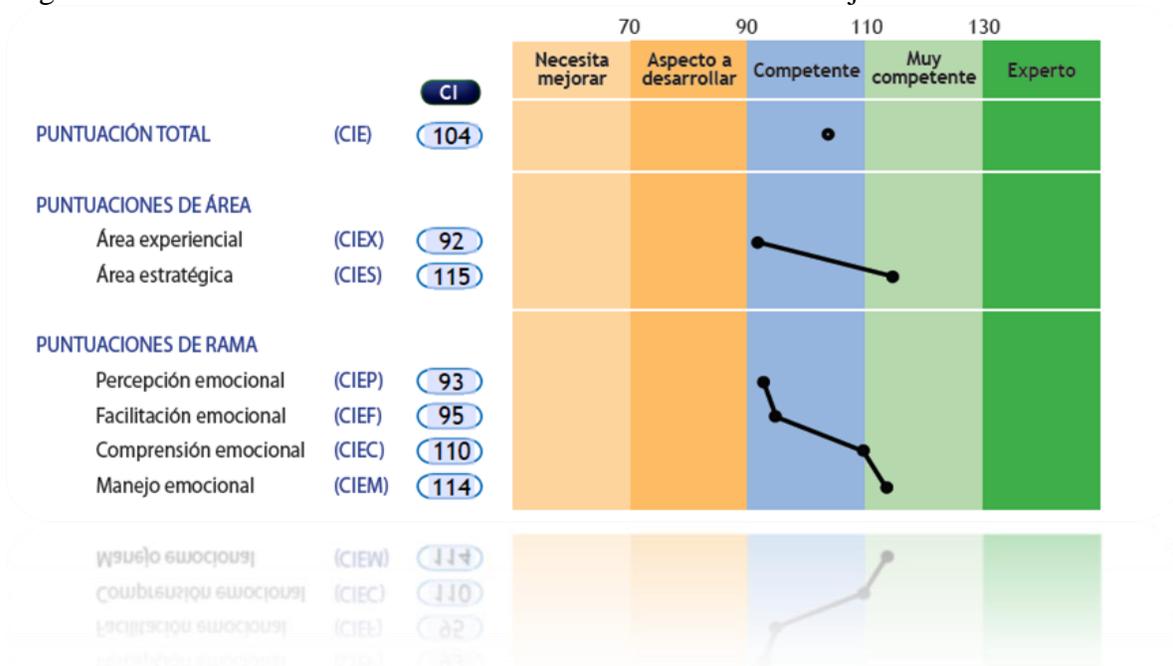
El gráfico 18 muestra que esta área es bastante competente y se constituye como punto fuerte para la persona.

Gráfico 19

Código: 19

Edad: 17

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	104	Competente

Área experiencial (subjetiva)	92	Competente
Área estratégica (cognitiva)	115	Muy Competente

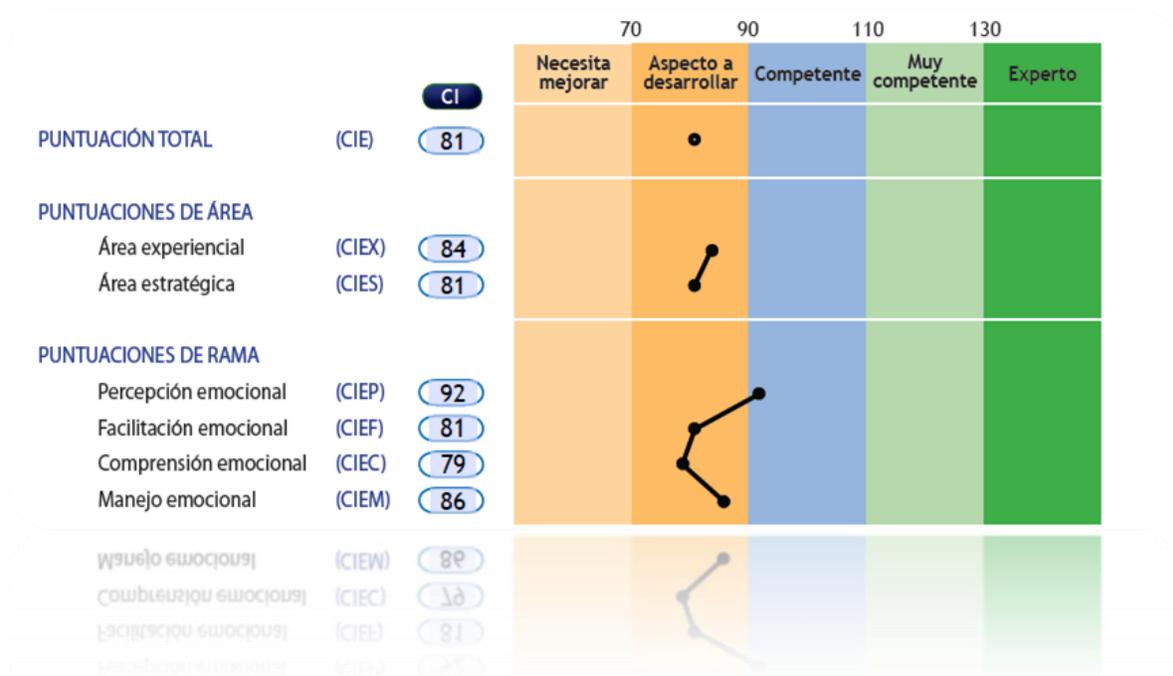
El gráfico 19 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 20

Código: 20

Edad: 16

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	81	Puede Mejorar

Área experiencial (subjetiva)	84	Puede Mejorar
Área estratégica (cognitiva)	81	Puede mejorar

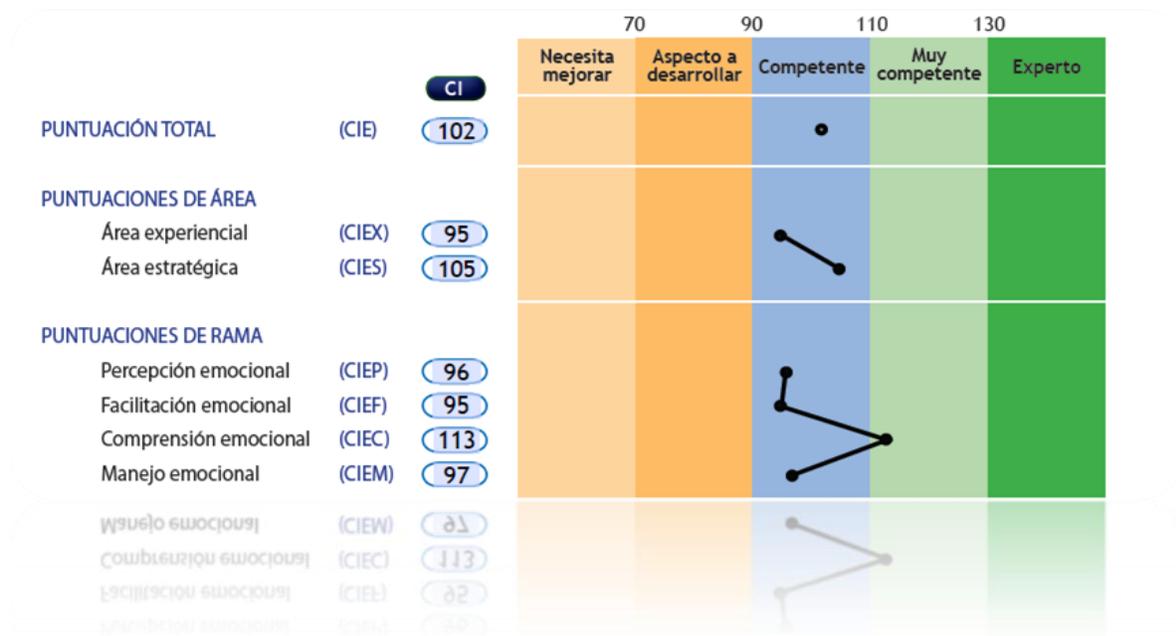
El gráfico 20 muestra que esta área no constituye un punto fuerte y puede mejorar esta habilidad.

Gráfico 21

Código: 21

Edad: 16

Género: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	102	Competente

Área experiencial (subjetiva)	95	Competente
Área estratégica (cognitiva)	105	Competente

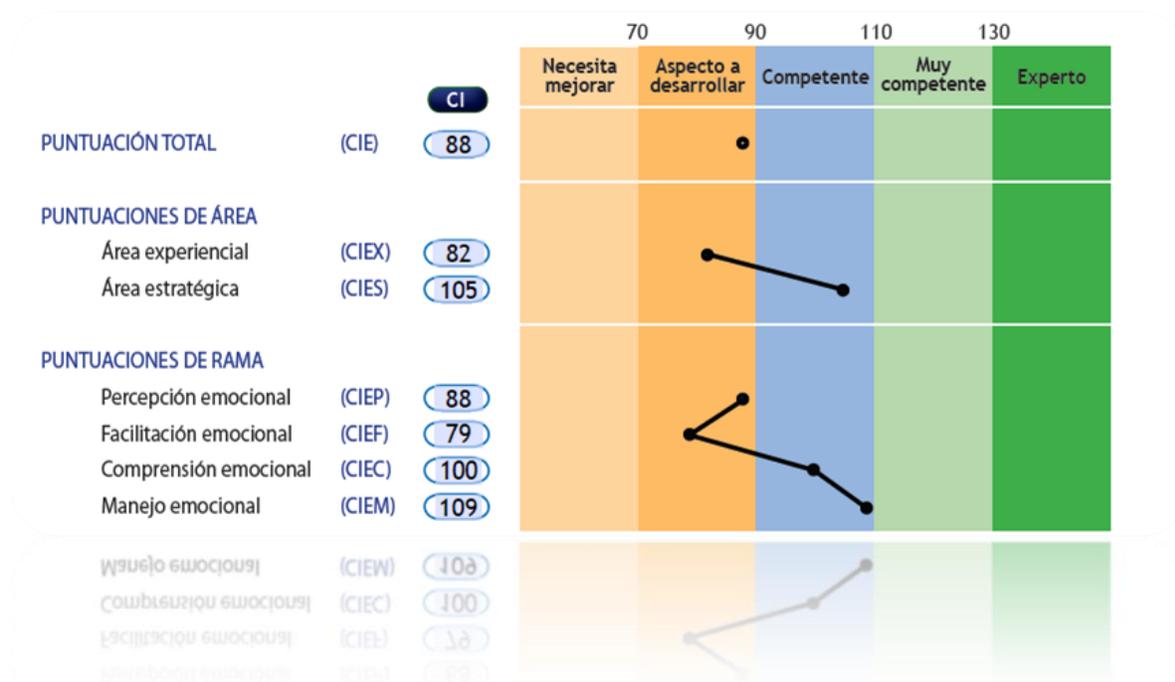
El gráfico 21 muestra que la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.

Gráfico 22

Código: 22

Edad: 16

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	88	Aspecto a desarrollar

Área experiencial (subjetiva)	82	Competente
Área estratégica (cognitiva)	105	Competente

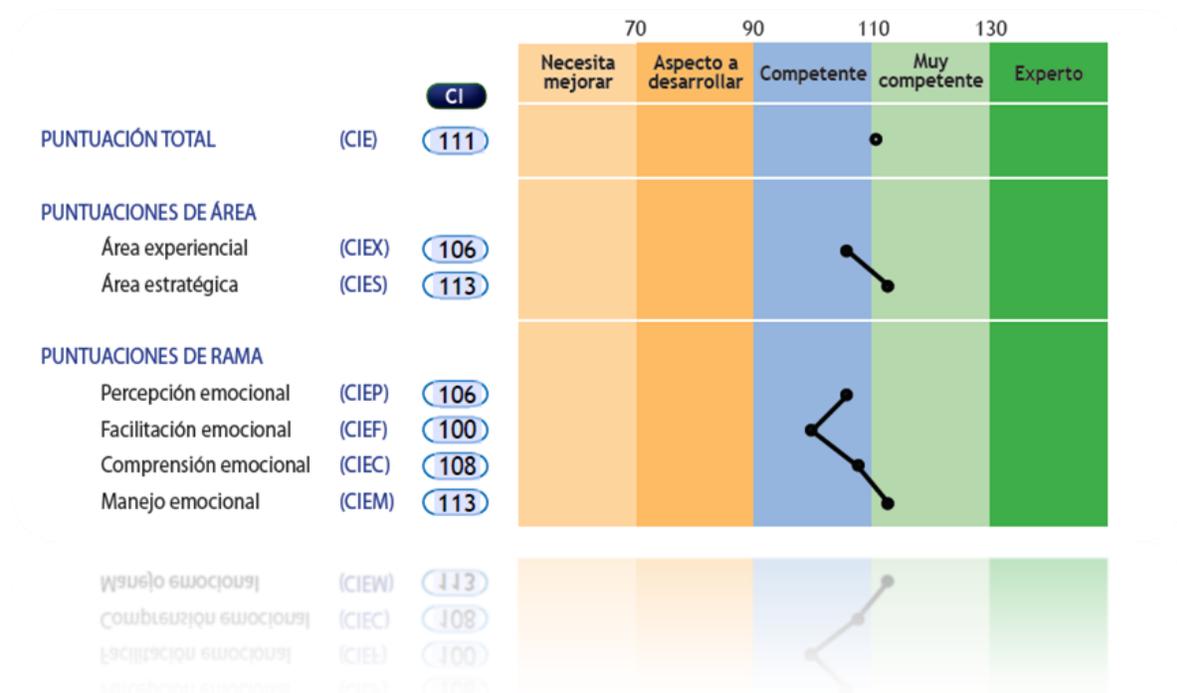
El gráfico 22 muestra que esta área no constituye un punto fuerte y puede mejorar esta habilidad.

Gráfico 23

Código: 23

Edad: 17

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	111	Muy competente

Área experiencial (subjetiva)	106	Competente
Área estratégica (cognitiva)	113	Muy competente

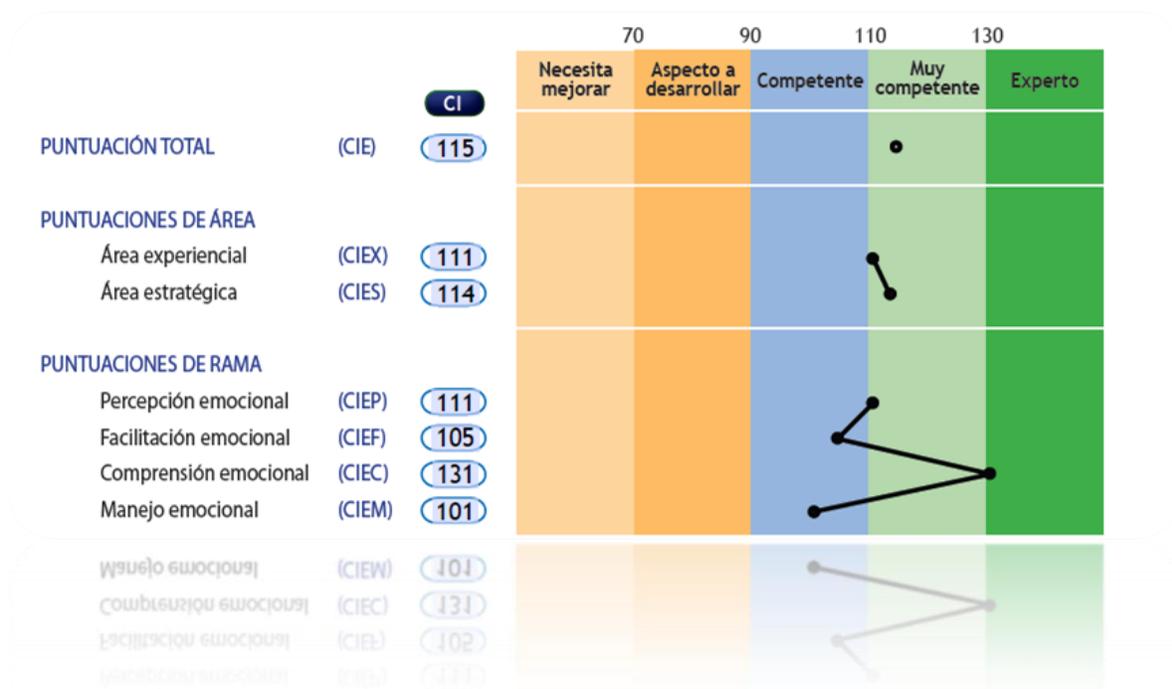
El gráfico 23 muestra que esta área es bastante competente y se constituye como punto fuerte para la persona.

Gráfico 24

Código: 24

Edad: 17

Sexo: mujer



Interpretación de las puntuaciones MSCEIT

	Puntajes	Rango cualitativo
CIE	115	Muy competente

Área experiencial (subjetiva)	111	Muy competente
Área estratégica (cognitiva)	114	Muy competente

El gráfico 24 muestra que esta área es bastante competente y se constituye como punto fuerte para la persona.

Tabla 3. Medias de las puntuaciones en el test MSCEIT para hombres y mujeres

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Área Experiencial	81	128	100.17	11.83
Área Estratégica	82	126	107.29	10.92
Rama Percepción emocional	81	123	102,08	11,05
Rama Facilitación emocional	86	126	98,00	11,28
Rama Comprensión emocional	79	131	108,13	12,61
Rama Manejo emocional	86	128	105,08	9,88

Los resultados de la tabla 3 y la información contenida en el gráfico 25 se encuentra descrita en las tablas y gráficos que se presentan a continuación.

Gráfico 25

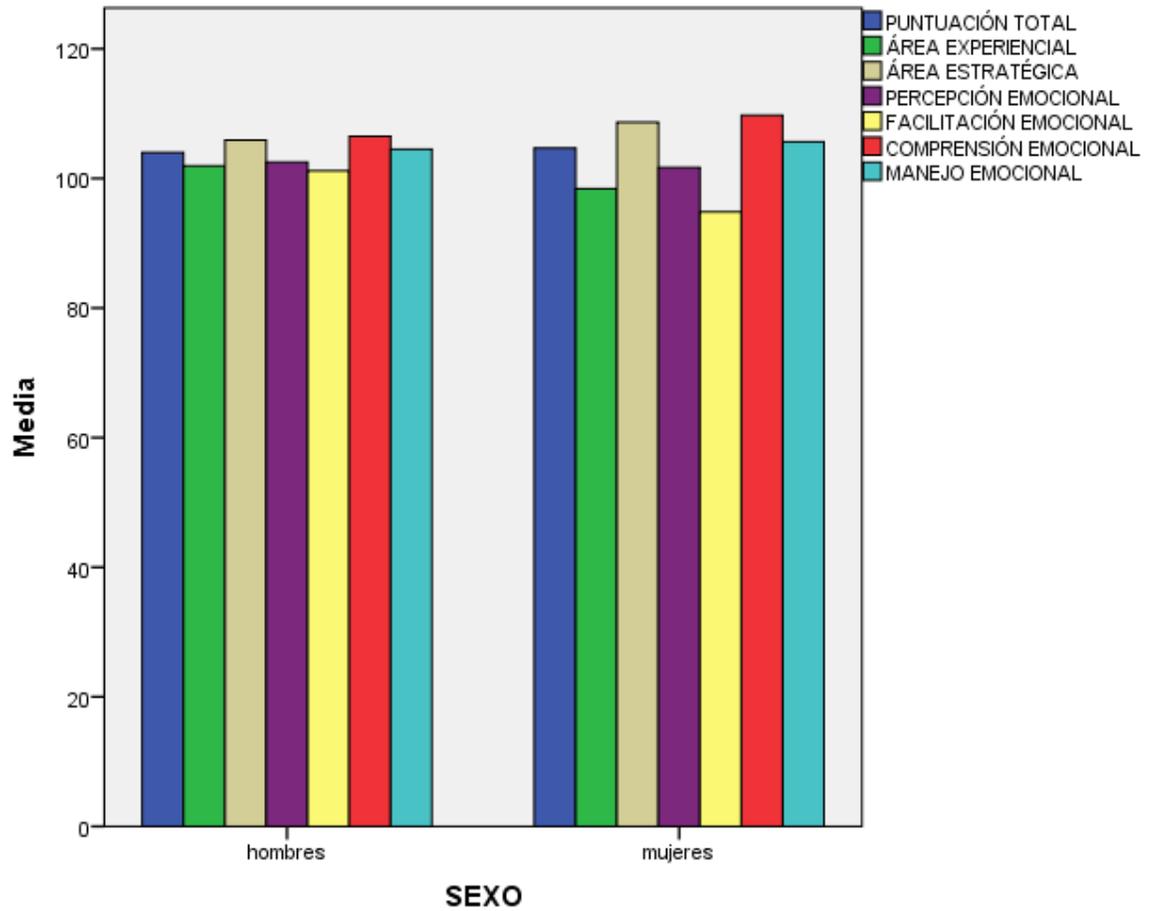


Gráfico 25. Medias de las puntuaciones totales para hombres y mujeres

En la tabla 4 se muestra las puntuaciones totales de los hombres, así como también las puntuaciones en cada área y rama. Se observa que obtienen mayor puntaje en el Área estratégica con una media de 105,92 % y en la rama Comprensión emocional con una media de 106,50 %.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos hombres

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Puntuación total	88	128	104,00	12,728
Área experiencial	88	126	101,92	11,920
Área estratégica	88	121	105,92	11,196
Rama percepción emocional	86	122	102,50	10,975
Rama Facilitación emocional	81	126	101,17	12,590
Rama comprensión emocional	92	123	106,50	11,107
Rama manejo emocional	87	128	104,50	11,172

Gráfico 26

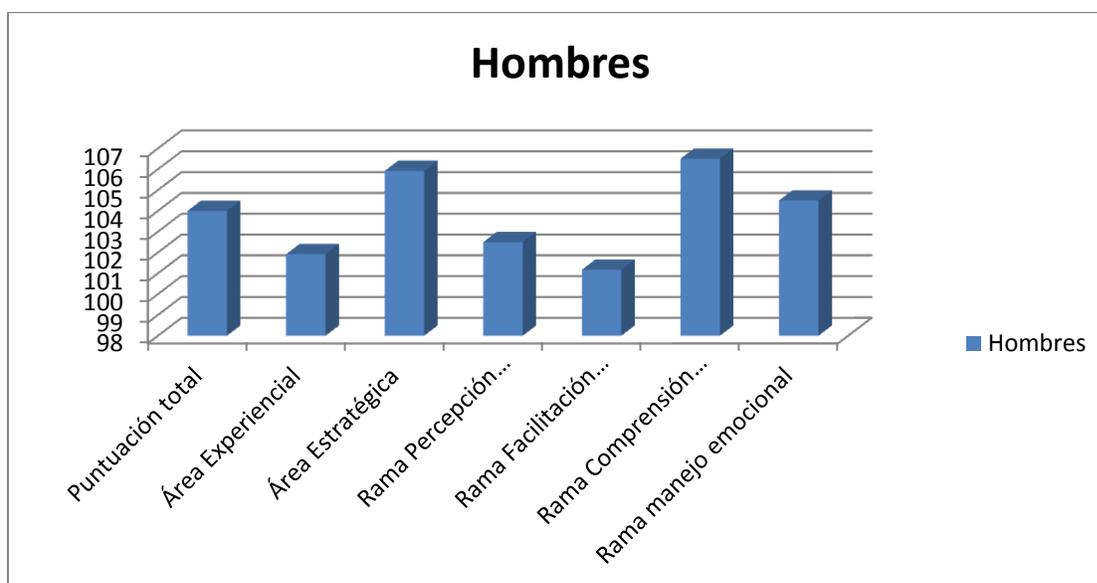


Gráfico 26. Medias de las puntuaciones para hombres

En la tabla 5 se muestran las puntuaciones totales para las mujeres, así como también las puntuaciones en cada área y rama. Se observa que obtienen mayor puntaje en el Área estratégica con una media de 108,67 % y en la rama Comprensión emocional con una media de 109,75 %.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos mujeres

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Puntuación total	81	126	104,67	179,697
Área Experiencial	82	118	98,42	11,996
Área Estratégica	81	123	108,67	10,966
Rama Percepción emocional	88	126	101,67	11,602
Rama Facilitación emocional	79	112	94,83	9,262
Rama Comprensión emocional	79	131	109,75	14,265
Rama Manejo emocional	86	114	105,67	8,876

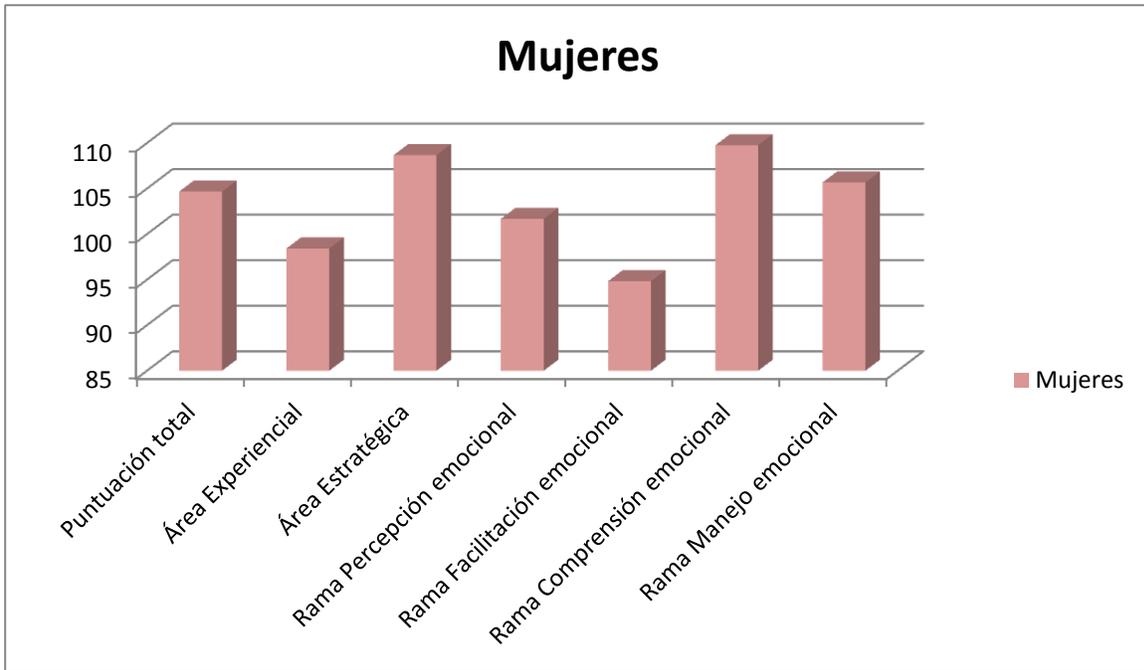


Gráfico 27. Medias de las puntuaciones para mujeres

6.2 Resultados del autoinforme TMMS-24

La tabla 7 de acuerdo a la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, muestra que de acuerdo al sexo existen diferencias estadísticamente significativas en la claridad de sentimientos, siendo los hombres quienes obtuvieron mayores puntajes en esta dimensión con una media de 28,33 %.

Tabla 6. Prueba de muestras independientes

Prueba de Levene de calidad de varianzas	Prueba t para la igualdad de medias
--	-------------------------------------

		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Atención emocional	Se asumen varianzas iguales	,230	,636	-,588	22	,563	-1,333	2,267	-6,036	3,369
Claridad emocional	Se asumen varianzas iguales	1,420	,246	2,443	22	,023	4,250	1,740	,642	7,858
Reparación emocional	Se asumen varianzas iguales	,691	,415	2,040	22	,054	4,667	2,287	-,077	9,411

En las siguientes tablas se muestran los resultados de los 24 autoinformes con su respectiva interpretación

Tabla 8

Código: 01

Edad: 17

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 - 32)	28 Adecuada
Claridad emocional (26 - 35)	22 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 35)	25 Adecuada

La tabla 8 muestra que atención y reparación emocional son adecuadas. Debe mejorar en reparación emocional.

Tabla 9

Código: 02

Edad: 18

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 - 32)	25 Adecuada
Claridad emocional (26 - 35)	24 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 35)	32 Adecuada

La tabla 9 muestra que la atención y reparación emocional son adecuadas. Debe mejorar en reparación emocional.

Tabla 10

Código: 03

Edad: 16

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 - 32)	20 Debe mejorar
Claridad emocional (26 - 35)	32 Adecuada
Reparación emocional (24 - 35)	28 Adecuada

La tabla 10 muestra que debe mejorar en atención emocional. Claridad y reparación emocional son adecuadas.

Tabla 11

Código: 04

Edad: 20

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 - 32)	19 Debe mejorar
Claridad emocional (26 - 35)	25 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 35)	32 Adecuada

La tabla 11 muestra que debe mejorar en atención y claridad emocional. La reparación emocional es adecuada.

Tabla 12

Código: 05

Edad: 17

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 - 32)	37 Debe mejorar
Claridad emocional (26 - 35)	35 Adecuada
Reparación emocional (24 - 35)	37 Excelente

La tabla 12 muestra que debe mejorar en atención emocional. Presenta una adecuada claridad emocional y excelente reparación emocional.

Tabla 13

Código: 06

Edad: 17

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 - 32)	32 Adecuada
Claridad emocional (26 - 35)	25 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 35)	36 Excelente

La tabla 13 muestra que posee una adecuada atención emocional. Debe mejorar la claridad emocional. Presenta una excelente reparación emocional.

Tabla 14

Código: 07

Edad: 17

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 - 32)	31 Adecuada
Claridad emocional (26 - 35)	29 Adecuada
Reparación emocional (24 - 35)	34 Adecuada

La tabla 14 muestra que atención, claridad y reparación emocional son adecuadas.

Tabla 15

Código: 08

Edad: 17

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22-32)	22 Adecuada
Claridad emocional (26 - 35)	32 Adecuada
Reparación emocional (24 - 35)	39 Excelente

La tabla 15 muestra que atención y claridad emocional son adecuadas. Presenta excelente reparación emocional.

Tabla 16

Código: 09

Edad: 16

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 – 32)	28 Adecuada
Claridad emocional (26- 35)	27 Adecuada
Reparación emocional (24- 35)	26 Adecuada

La tabla 16 muestra que atención, claridad y reparación emocional son adecuadas.

Tabla 17

Código: 10

Edad: 17

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 – 32)	31 Adecuada
Claridad emocional (26 - 35)	32 Adecuada
Reparación emocional (24 - 35)	34 Adecuada

La tabla 17 muestra que atención, claridad y reparación emocional son adecuadas.

Tabla 18

Código: 11

Edad: 18

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 – 32)	27 Adecuada
Claridad emocional (26 - 35)	23 Adecuada
Reparación emocional (24 - 35)	27 Adecuada

La tabla 18 muestra que atención, claridad y reparación emocional son adecuadas.

Tabla 19

Código: 12

Edad: 17

Sexo: hombre

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (22 – 32)	30 Adecuada
Claridad emocional (26-35)	34 Adecuada
Reparación emocional (24- 35)	36 Adecuada

La tabla 19 muestra que atención, claridad y reparación emocional son adecuadas.

Tabla 20

Código: 13

Edad: 17

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 - 35)	28 Adecuada
Claridad emocional (24 - 34)	22 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 34)	25 Adecuada

La tabla 20 muestra que atención y reparación emocional son adecuadas. Debe mejorar en claridad emocional.

Tabla 21

Código: 14

Edad: 16

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 - 35)	19 Debe mejorar
Claridad emocional (24 - 34)	26 Adecuada
Reparación emocional (24 - 34)	27 Adecuada

La tabla 21 muestra que claridad y reparación emocional son adecuadas. Debe mejorar en atención emocional.

Tabla 22

Código: 15

Edad: 16

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 - 35)	36 Debe mejorar
Claridad emocional (24 - 34)	23 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 34)	31 Adecuada

La tabla 22 muestra que debe mejorar en atención y claridad emocional. La reparación emocional es adecuada.

Tabla 23

Código: 16

Edad: 16

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	30 Adecuada
Claridad emocional (24 - 34)	20 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 34)	16 Debe mejorar

La tabla 23 muestra que la atención emocional es adecuada. Debe mejorar en claridad y reparación emocional.

Tabla 24

Código: 17

Edad: 16

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	30 Adecuada
Claridad emocional (24 - 34)	22 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 34)	28 Adecuada

La tabla 24 muestra que atención y reparación emocional son adecuadas. Debe mejorar en claridad emocional.

Tabla 25

Código: 18

Edad: 17

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	37 Excelente
Claridad emocional (24 - 34)	22 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 34)	20 Debe mejorar

La tabla 25 muestra una excelente reparación emocional. Debe mejorar en claridad y reparación emocional.

Tabla 26

Código: 19

Edad: 17

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	21 Debe Mejorar
Claridad emocional (24 - 34)	26 Adecuada
Reparación emocional (24 - 34)	32 Adecuada

La tabla 26 muestra que debe mejorar en atención emocional. La claridad y reparación emocional son adecuadas.

Tabla 27

Código: 20

Edad: 16

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	24 Debe Mejorar
Claridad emocional (24 - 34)	21 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 34)	29 Adecuada

La tabla 27 muestra que debe mejorar atención y claridad emocional. La reparación emocional es adecuada.

Tabla 28

Código: 21

Edad: 16

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	30 Adecuada
Claridad emocional (24 - 34)	21 Debe mejorar
Reparación emocional (24 - 34)	20 Debe mejorar

La tabla 28 muestra que atención emocional es adecuada. Debe mejorar la claridad y reparación emocional.

Tabla 29

Código: 22

Edad: 16

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	24 Debe mejorar
Claridad emocional (24 - 34)	28 Adecuada
Reparación emocional (24- 34)	32 Adecuada

La tabla 29 muestra que debe mejorar en atención emocional. Claridad y reparación emocional son adecuadas.

Tabla 30

Código: 23

Edad: 17

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	34 Adecuada
Claridad emocional (24 - 34)	34 Adecuada
Reparación emocional (24 - 34)	39 Excelente

La tabla 30 muestra que atención y claridad emocional son adecuadas. Presente excelente reparación emocional.

Tabla 31

Código: 24

Edad: 17

Sexo: mujer

Dimensión	Puntaje
Atención emocional (25 – 35)	33 Adecuada
Claridad emocional (24 - 34)	24 Adecuada
Reparación emocional (24 - 34)	31 Adecuada

La tabla 31 muestra que atención, claridad y reparación emocional son adecuadas.

En la tabla 32 se muestran los puntajes en cada una de las tres dimensiones para los hombres.

En esta se observa que los hombres obtuvieron mayor puntaje en la dimensión reparación emocional con una media de 32,17 %, seguido de la dimensión claridad emocional con una media de 28,33%

Tabla 32. Estadísticos descriptivos para hombres

Estadísticos descriptivos hombres

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Atención emocional	19	37	27,50	5,283
Claridad emocional	22	35	28,33	4,559
Reparación emocional	25	39	32,17	4,668

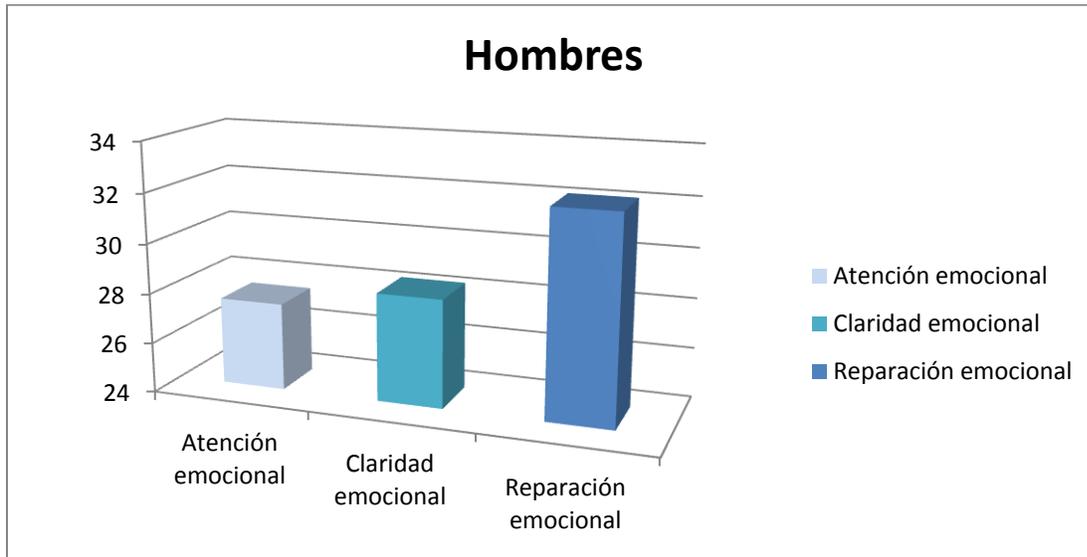


Gráfico 28. Estadísticos descriptivos para hombres

En la tabla 33 se muestran los puntajes en cada una de las tres dimensiones para las mujeres. En ésta se observa que las mujeres obtuvieron mayor puntaje en la dimensión atención emocional con una media de 28,83 %.

Tabla 33. Estadísticos descriptivos para mujeres

Estadísticos descriptivos mujeres				
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Atención emocional	19	37	28,83	5,813
Claridad emocional	22	35	24,08	3,942
Reparación emocional	16	39	27,50	6,403

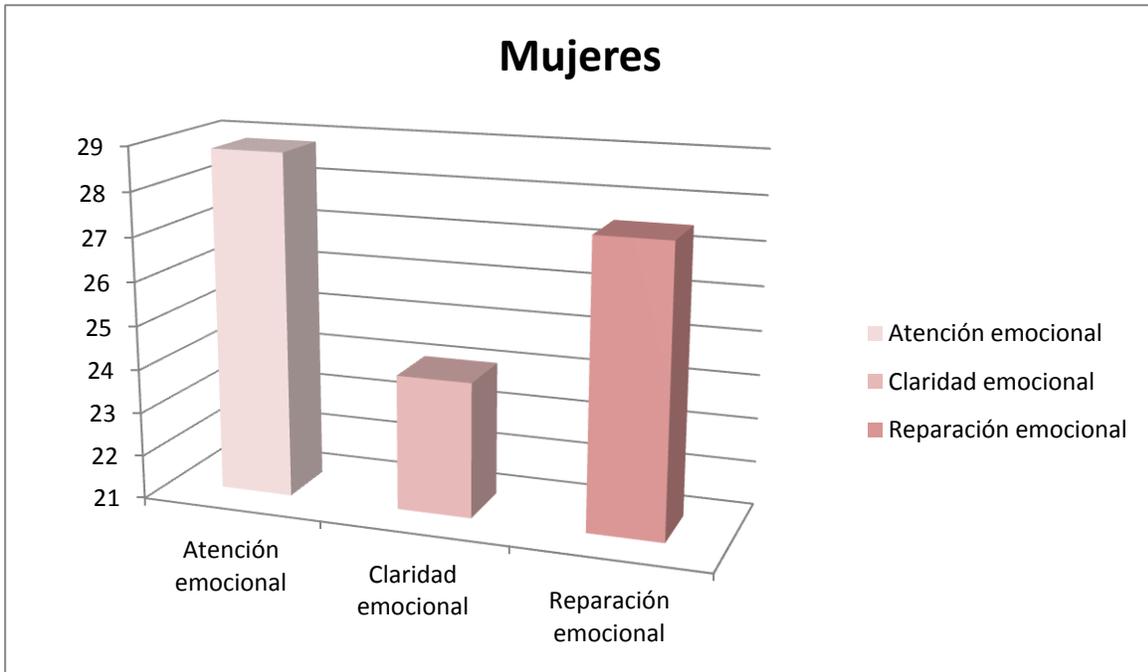


Gráfico 29. Estadísticos descriptivos para mujeres

7 DISCUSIÓN

La puntuación total de la inteligencia emocional (CIE) indica que los estudiantes del grado once del Liceo Francisco Restrepo Molina que fueron evaluados con la prueba MSCEIT, poseen una habilidad suficiente en esta área que les permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

Lo anterior permite confirmar los conceptos propuestos por Extremera y Fernández-Berrocal, (2009) con respecto a que la IE es la capacidad de razonar sobre las emociones para comprenderlas y manejarlas de forma adecuada, lo que facilita en estos adolescentes la interacción con los demás, así mismo les permite percibir, comprender y manejar las propias emociones y las de los demás; ayuda a resolver conflictos y facilita la adaptación social.

Pedreira & Álvarez (2000) afirman que la inteligencia emocional le permite al adolescente sortear mejor los cambios a nivel psicosocial que se presentan por la exigencia del medio, para que este construya su porvenir fuera del hogar, esto sumado a la necesidad de autonomía que experimentan los jóvenes con relación a sus padres, los llevan a experimentar conflictos intrapsíquicos, donde prevalece la ambivalencia; en la búsqueda de una identidad propia y poco a poco van avanzando en el camino hacia la independencia. En este momento requieren sentir que pertenecen a un grupo, para lograrlo entablan relaciones más estrechas con pares y amigos; en un principio existe una preferencia por entablar relaciones con personas del mismo sexo, posteriormente estas se extienden también al sexo contrario, el adolescente busca estar en grupo para obtener la sensación de pertenencia y

cohesión que antes tenía con sus familias, y que ahora desea hallar fuera del hogar, a su vez, el grupo le ofrece el apoyo y contexto propicio para que este aprenda sobre habilidades sociales que le permitan adquirir aprendizajes y competencias para valerse en sociedad (Pedreira & Álvarez, 2000).

La inteligencia emocional en la adolescencia, se relaciona en cuanto a que un perfil alto de inteligencia emocional le permite a los jóvenes desarrollar mejores estrategias de afrontamiento cuando se encuentran en situaciones como: el consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas, la depresión, y el estrés; en estudios realizados por (Rossen & Kranzler 2009, citados por Extremera & Fernández – Berrocal, 2009) se encontró que un puntaje bajo en los resultados de la inteligencia emocional arrojados por la prueba del MSCEIT se asociaba con el consumo de alcohol tanto en hombres como en mujeres.

También estudios realizados por Extremera & Fernández- Berrocal (2006) mostraron que la inteligencia emocional alta correspondía con una menor sintomatología depresiva, menor preocupación post-tarea y menor uso de estrategias de evitación.

Con las habilidades de la IE que mostraron tener los estudiantes del Liceo Francisco Restrepo Molina, y basado en los estudios anteriores, se puede prever que esto se convertirá en un factor de protección para la salud mental de estos estudiantes, y el adecuado desarrollo de sus rasgos de personalidad.

De igual manera, permite reconfirmar la importancia del enfoque de la PP la cual propone emprender el estudio de los seres humanos desde otra perspectiva más positiva,

focalizándose únicamente en sus potencialidades, en sus fortalezas, en sus emociones positivas, en las virtudes humanas, cualidades positivas, en sus recursos, su bienestar, su capacidad de restaurarse frente a las dificultades; focalizando la atención en sus grandes cualidades y aspectos positivos (Gonzales, 2004; Cuadra & Florenciano 2003).

Con respecto al análisis de los objetivos específicos, los resultados generales alcanzados en las áreas de la IE, se observa que tanto la estratégica como la experiencial corresponden a unas puntuaciones que indican la capacidad global para adquirir y manipular la información emocional. En el área experiencial se evidencia la capacidad de percibir, responder y manipular la información emocional, sin garantizar la comprensión de la misma. A su vez, el área estratégica le permite al sujeto comprender y manejar las emociones, sin percibir ni experimentar los sentimientos correctamente (Fernández-Berrocal, 2009).

Es de resaltar que en esta muestra de adolescentes, está más fortalecida el área estratégica, que la experiencial, es decir, que su capacidad de comprender y experimentar los sentimientos es adecuada, aunque la capacidad de responder y manipular los mismos puede estar todavía en proceso de desarrollo. Este resultado permite recopilar la premisa de Mayer y Salovey (2009), al considerar como criterio fundamental dentro del desarrollo de la IE que la edad y la experiencia se relacionan, encontrándose que a menor edad, menor desarrollo de la experiencia emocional.

Es evidente que los cambios comportamentales en el adolescente incluyen los relacionados con los cambios en su manera de pensar, en la nueva forma de relacionarse a nivel familiar y social (Papalia et al., 2005; Santrock, 2004). Así mismo, los cambios en el

pensamiento adolescente, según (Piaget citado por Papalia et al., 2005) se presentan por la capacidad que el adolescente adquiere para pensar de forma abstracta, a esta edad también pueden pensar sobre su propio pensamiento, e incursionar en temas de contenido político y social, es por esto que por lo general muestran agrado cuando se les permite ofrecer aportes que busquen generar cambios a nivel institucional; además en esta etapa se desarrolla el pensamiento crítico respecto a cómo es el mundo y cómo debería ser, ofreciendo un juicio moral al respecto (Papalia, et al., 2005).

Los puntajes de las ramas logrados en toda la muestra, continúan indicando que este grupo de adolescentes son competentes, lo que se interpreta como la capacidad de reconocer como se siente él mismo y los que lo rodean; así mismo, el prestar atención y la decodificación de las señales emocionales están dentro de lo adecuado. De igual manera son capaces de utilizar las propias emociones para resolver problemas de forma creativa, etiquetar las emociones, sentir el sentimiento en lugar de reprimirlo, y usarlo para la toma de decisiones (Fernández-Berrocal, 2009).

En relación con las diferencias de género presentes en los resultados del MSCEIT, se puede apreciar que hombres y mujeres puntúan similar en la comprensión y el manejo emocional, pero en el área experiencial y la rama de percepción emocional, se evidencia diferencias (aunque no estadísticamente significativas) entre ellos, siendo más competentes los hombres en comparación con las mujeres.

Las mujeres de este grupo poblacional puntuaron menos en la percepción y la facilitación emocional, en comparación con los hombres; en los antecedentes de investigación

Sánchez, Fernández, Montañez & Latorre, (2008); Sánchez, Hernández, Ferrando, Fernández & Sainz (2009); los resultados son diferentes a los obtenidos en el presente trabajo, lo cual puede apoyarse en el hecho de que las mujeres socialmente tienen mayor posibilidad y libertad de expresión emocional, en comparación con los hombres, todo lo cual es reforzado culturalmente desde la infancia (Sánchez, et al., 2008).

Además, por naturaleza, las mujeres son más expresivas, perceptivas y empáticas, y en la actualidad están evidenciadas las diferencias neuroanatómicas entre géneros, todo lo cual permite explicar los anteriores resultados (Sánchez, et al., 2008).

En el grupo poblacional del Liceo Francisco Restrepo Molina los resultados obtenidos que fueron diferentes a los encontrados en otros estudios, pueden ser explicados con base en lo que sugiere Sánchez, Fernández, Montañez y Latorre, (2008) acerca de que los roles sexuales están cambiando y estos cambios están siendo aprobados culturalmente, además las diferencias de género y el efecto intergeneracional minimizan las diferencias (Guastello & Guastello, 2003, citados por Sánchez, Fernández, Montañez & Latorre, 2008).

También es importante tener en cuenta que los resultados con respecto a la IE en los adolescentes no son unificados en los diferentes estudios, en unos aparecen más fortalecidas las mujeres, y en otros los hombres, lo cual podría interpretarse como el cambio en el ciclo vital por el que están atravesando los adolescentes, pues esto explica estas tendencias, esto sumado a la necesidad de autonomía que experimentan los jóvenes con relación a sus padres, y los conflictos intrapsíquicos, donde prevalece la ambivalencia.

En relación con las diferencias de género presentes en los resultados del MSCEIT, se puede apreciar que hombres y mujeres puntúan similar en la comprensión y el manejo emocional, pero en el área experiencial y la rama de percepción emocional, se evidencia diferencias (aunque no estadísticamente significativas) entre ellos, siendo más competentes los hombres en comparación con las mujeres.

Las mujeres de este grupo poblacional puntuaron menos en la percepción y la facilitación emocional, en comparación con los hombres; en los antecedentes de investigación (Sánchez, Fernández, Montañez & Latorre, (2008); Sánchez, Hernández, Ferrando, Fernández & Sainz (2009) los resultados son diferentes a los obtenidos en el presente trabajo; el hecho de que las mujeres socialmente tienen mayor posibilidad y libertad de expresión emocional, en comparación con los hombres, todo lo cual es reforzado culturalmente desde la infancia.

Además, por naturaleza, las mujeres son más expresivas, perceptivas y empáticas, y en la actualidad están evidenciadas las diferencias neuroanatómicas entre géneros, todo lo cual permite explicar los anteriores resultados.

En el grupo poblacional del Liceo Francisco Restrepo Molina los resultados diferentes, pueden ser explicados con base en lo que sugiere (Sánchez, Fernández, Montañez & Latorre, (2008); acerca de que los roles sexuales están cambiando y estos cambios están siendo aprobados culturalmente, además las diferencias de género y el efecto intergeneracional minimizan las diferencias (Guastello & Guastello, 2003, citados por Sánchez, Hernández, Ferrando, Fernández & Sainz 2009).

Con respecto al autoinforme, TMMS-24 los resultados obtenidos en este grupo poblacional indican que la IE percibida (es el objetivo principal de este instrumento) se encuentra tanto en hombres como en mujeres en el rango adecuado, lo que permite afirmar que están en capacidad de percibir, valorar y regular sus estados emocionales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005)., así logran tener influencia en el metaconocimiento y los niveles de control sobre su propio estado de ánimo (Damasio, 1994; Mayer, 1986; Palfai y Salovey, 1993).

Los resultados de esta investigación, coinciden con los realizados por Perón, Pérez & Ibáñez (2012) en dos colegios de Bogotá, la TMMS-24 tiene adecuada consistencia interna para evaluar la IE de adolescentes entre los 12 y 17 años, los resultados mostraron niveles más altos en la regulación emocional en los grados 6, 7, 10 y 11, los autores explican que este hecho se debe a que estos grados coinciden con las etapas iniciales y finales de la adolescencia, etapas donde probablemente no se presenta tan fuerte la tormenta emocional asociada a este periodo del ciclo vital.

En relación con las diferencias de género en los adolescentes del Liceo Francisco Restrepo Molina se observó que Las tres dimensiones del TMMS mostraron asociaciones significativas entre sí, sin embargo, hay diferencias importantes en la dimensión de claridad emocional, siendo más alta en hombres, mientras que las mujeres mostraron más alta la dimensión de atención emocional.

La atención emocional es definida como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada (Ferragut & Fierro, 2012); el hecho de que las mujeres informaron tener mejor atención emocional, se interpreta como que ellas perciben y tienen la

capacidad de leer mejor en el otro los estados emocionales, y así mismo tienen mayor capacidad de expresar sus emociones, a diferencia de los hombres, quienes en esta investigación informaron que poseen mayor claridad y reparación emocional.

Siendo la claridad emocional definida como capacidad para comprender los estados emocionales y la reparación emocional la que se encarga de regular los estados emocionales de manera apropiada (Ferragut & Fierro, 2012) en esta población en particular los hombres obtuvieron resultados diferentes a los obtenidos en otras investigaciones, mostrándose más competentes que las mujeres.

Sánchez, et al., (2008) consideran que los factores socioculturales influyen en el desarrollo de esa IE; se han encontrado que los resultados actuales sobre IE en hombres y mujeres se han modificado debido al cambio que se ha venido dando en los roles sexuales y las conductas andróginas en los adolescentes (Guastello & Guastello, citados por Sánchez, et al., 2008). Las diferencias de género en la IE según Sánchez, Fernández- Berrocal, Montañez & Latorre (2008) el género femenino posee un nivel más alto de IE, debido a que en etapas iniciales del ciclo vital las niñas adquieren el lenguaje más temprano que los niños, también porque la comunicación de ambos padres suele ser más cargada de emoción con la hijas que con los hijos, además porque las chicas tienden a expresar con mayor facilidad sus sentimientos mientras que los chicos son socializados desde niños para que no expresen sus sentimientos (Sánchez, et al., 2008).

Los resultados generales de esta investigación confirman la importancia de estimular los aspectos involucrados en las emociones positivas, además, es importante retomar la propuesta

de Extremera y Fernández- Berrocal, (2009) quienes consideran que si bien los rasgos individuales positivos y las habilidades emocionalmente inteligentes se dan en los estudiantes de forma intrínseca y no tanto por el ambiente, es necesario que las instituciones educativas implementen acciones para lograr el mejoramiento o el mantenimiento de dichas fortalezas en los alumnos, esto se debe hacer de forma sistemática con todo el profesorado y demás empleados de la institución ; y que además para que el programa sea óptimo debe estar bien fundamentado científicamente, con bases psicológicas y pedagógicas sólidas . Terminan por recomendar que para que se dé un aprendizaje emocional o aprendizaje de psicología positiva aplicada en el aula es útil:

- 1 Enseñar cómo aplicar las destrezas, competencias y virtudes del alumno tanto dentro como fuera del aula,
- 2 Crear ambientes de aprendizaje afectivos y atractivos para el alumno,
- 3 Proporcionar actividades y ejercicios de mejora de sus competencias y fortalezas adaptados evolutiva y culturalmente,
- 4 tener como efecto indirecto la mejora del rendimiento académico o de la convivencia escolar, al trabajar las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje,
- 5 facilitar la generalización de las competencias y virtudes a otros entornos (amigos, familiares, etc.),
- 6 Incluir evaluaciones sistemáticas y protocolos de mejora y actualización de los ejercicios (Extremera & Fernández- Berrocal. 2009. P. 103).

Además, Ruiz-Aranda, Castillo y Cabello, (2011, citado por Guerra, 2013) exponen que los resultados de las investigaciones en este campo, indican que la IE es un componente que determina el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales,

aspectos estos que demuestran estar potencializados en la muestra de adolescentes del Liceo Francisco Restrepo Molina.

Finalmente, de acuerdo a todos los resultados obtenidos, y al logro del objetivo general de la presente investigación, se resalta lo señalado por Dalmau y Rovira (2009) con respecto a la importancia de integrar varios conceptos de la PP y la IE:

Primero la unidad del ser humano consiste en que cuerpo, mente y emoción funcionan de una manera integrada, en donde el organismo y el medio ambiente trabajan como una estructura integrada; segundo las relaciones interpersonales son las tendencias innatas a la sociabilidad, del conocimiento de sí mismo a la empatía; tercero, el papel de las emociones son la expresión y el control de las mismas, las emociones positivas generan salud y las emociones negativas generan enfermedad; y finalmente, cuarto, el poder de la esperanza y del pensamiento positivo es el sentimiento de la autoeficacia en el ser humano, se deben enfatizar más las fuerzas que las flaquezas, más las capacidades que las patologías (p.27).

La unidad del ser humano, las relaciones interpersonales, el papel de las emociones y el poder de la esperanza y del pensamiento positivo. Son cuatro principios importantes dentro del campo psicológico, ya que permiten la integración de estas corrientes psicológicas en el trabajo terapéutico, ayudando al individuo a desarrollar una personalidad más sana y positiva.

Por consiguiente, Ruiz-Aranda, Castillo y Cabello, 2011; (citado por Guerra, 2013) exponen que los resultados de investigaciones manifiestan que la IE es un componente que determina el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales.

Es necesario realizar nuevos estudios para indagar sobre la relación de la IE percibida o la IE real entre padres e hijos, y como los factores socioculturales influyen en el desarrollo de esa IE; con el fin de realizar descripciones sobre el desarrollo emocional de los individuos, que permita realizar un diseño de intervención psicoeducativa con familias y con instituciones educativas (Sánchez, et al., 2008).

8 CONCLUSIONES

La Psicología positiva ha dado una nueva mirada a la psicología, pues esta nueva corriente se centra en estudiar los aspectos positivos, las virtudes y fortalezas del ser humano. Esto con el fin de darle un balance a la psicología, con el que se pretende abordar los rasgos positivos ayudando a fortalecer las potencialidades y capacidades de los individuos.

La Inteligencia Emocional según Fernández-Berrocal & Extremera (2009) es la habilidad que se tiene para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y las de los demás. Esta habilidad posee cuatro ramas o componentes que son: capacidad para percibir las emociones de forma precisa, capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento, capacidad para comprender las emociones y capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás, teniendo en cuenta que esto se manifiesta y presenta implicaciones tanto en el área familiar, como en la social y académica.

La psicología positiva y la inteligencia emocional presentan una interrelación en el desarrollo del ser humano, en este caso en los adolescentes (población con la que se realizó la investigación), en donde la inteligencia emocional permite al adolescente sortear mejor los cambios a nivel psicosocial que se presentan por la exigencia del medio, para que este construya su porvenir fuera del hogar, esto sumado a la necesidad de autonomía que experimentan los jóvenes con relación a sus padres, maestros y pares.

Este estudio aporta conocimientos teóricos acerca de la psicología positiva y la inteligencia emocional, como aspectos fundamentales a tratar en la formación académica y en la práctica profesional para trabajos grupales e individuales.

Igualmente aporta a la psicología nuevas herramientas de intervención para prevenir las patologías e incrementar la calidad de vida. Para ello se hace necesario y oportuno promover un estado de bienestar en el que el protagonista sea un sujeto inserto en determinadas coordenadas socio-históricas tomando en consideración las fortalezas y virtudes que forman el carácter (Blanco & Díaz, 2005).

9 RECOMENDACIONES

Profundizar más los diferentes planteamientos que propone la Psicología Positiva, ya que en el que hacer psicológico muchas veces se trabaja solo la intervención de aquellos aspectos negativos del ser humano, dejando a un lado los aspectos positivos que están presentes en las personas. Por lo tanto, se observa la pertinencia de cultivar y fortalecer estos rasgos positivos para generar un mejor bienestar y una mejor calidad de vida en los individuos.

Indagar un poco más acerca del concepto de la inteligencia emocional y su desarrollo en los diferentes ámbitos, teniendo en cuenta que dicha habilidad aporta al crecimiento del ser humano en todos sus áreas y en particular en el adecuado desarrollo de las relaciones interpersonales . Así mismo, el desarrollo de la IE acrecienta el bienestar de las personas y ayuda a afrontar las situaciones difíciles de una forma más adaptativa.

Abordar estos temas con los adolescentes , ya que por la etapa en que se encuentran necesitan desarrollar estas habilidades que les posibilite establecer mejores relaciones interpersonales. Razón por la cual se requiere profundizar en el tema de la IE, teniendo en cuenta que esta brinda al adolescente la posibilidad de comprender y manejar sus estados emocionales, así como también los de los demás; permitiéndole discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción.

Generar una nueva concepción de la psicología en el ambiente escolar, para que los docentes, directivas y padres de familia puedan diseñar novedosas estrategias de intervención derivadas de la psicología positiva y de la inteligencia emocional.

Seguir explorando estos temas para adquirir nuevos conocimientos con el fin de poder realizar un mejor desempeño dentro del que hacer psicológico en los distintos campos de acción.

10 PRESUPUESTO

PRESUPUESTO GLOBAL DEL TRABAJO DE GRADO				
RUBROS	FUENTES			Total
	Estudiante	Institución – IUE	Externa	
Personal		1.120.000		
Material y suministro	100.000	00	00	100.000
Bibliografía	150.000	00	00	150.000
Equipos	1.500.000	00	00	1.500.000
MSCEIT	560.000	00	00	560.000
TOTAL				2.310.000

DESCRIPCIÓN DE LOS GASTOS DE PERSONAL						
Nombre del Investigador	Función en el proyecto	Dedicación h/semana	Costo			Total
			Estudiante	Institución - IUE	Externa	
	Asesor	1 hora 16 h x2 sem =32		35.000		1.120.000
TOTAL						1.120.000

DESCRIPCIÓN DE MATERIAL Y SUMINISTRO				
Descripción de tipo de Material y/o suministro	Costo			Total
	Estudiante	Institución - IUE	Externa	
Fotocopias, lápices, papel, plegables, tinta	100.000	00	00	100.000
TOTAL				100.000

DESCRIPCIÓN DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO				
Descripción de compra de material bibliográfico	Costo			Total
	Estudiantes	Institución - IUE	Externa	
Fotocopias documentos bibliográficos	150.000	00	00	150.000
TOTAL				200

DESCRIPCIÓN DE EQUIPOS				
Descripción de compra de equipos	Costo			Total
	Estudiantes	Institución - IUE	Externa	
Computador Compaq Presario CQ43-160LA Procesador Intel Celerón T3500, 2GB RAM, 320GB HDD, WLAN Sistema Operativo Microsoft Windows 7 Starter (3)	1.300.000	00	00	1.300.000
Impresora Samsung Láser M1-2160 Wi-fi	150.000	00	00	150.000
USB (3)	50.000			50.000
TOTAL				1.500.000

11 CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE DESARROLLO DEL PROYECTO DEL SEGUNDO PERÍODO DE 2013 Y PRIMERO DE 2014												
TIEMPO ACTIVIDADES	MESES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Asesorías	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rastreo bibliográfico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Búsqueda de antecedentes	X	X			X	X				X	X	X
Elaboración del Planteamiento del Problema		X										
Elaboración del Marco Referencial			X	X			X	X	X	X		
Elaboración del Marco Teórico					X	X	X	X	X	X	X	X
Diseño Metodológico									X	X	X	X
Aplicación del instrumento					X	X						
Análisis de resultados										X	X	X
Elaboración de conclusiones y recomendaciones												X
Elaboración del informa final											X	X

12 CONSIDERACIONES ÉTICAS

En las consideraciones éticas se tuvo presente el Código Deontológico y Bioético para el ejercicio de la profesión de la psicología (Ley 1090 de 2006), en el que se hace énfasis en la confidencialidad de la información obtenida de las personas o instituciones. Dicha información sólo se revelará con el consentimiento de la persona o del representante legal, excepto circunstancias que lo requieran. Además se propende por el bienestar de las personas, respetando la integridad de los usuarios e instituciones, manteniendo suficientemente informada a las partes del propósito de las valoraciones, intervenciones educativas o de los procedimientos de la investigación. Para darle cumplimiento a los requerimientos aquí expuestos; la investigación se llevó a cabo, siguiendo los pasos requeridos de información. Primero se informó a los participantes sobre el propósito de la investigación, luego se habló sobre la metodología, por último se socializaron los resultados obtenidos después de aplicar las dos pruebas de medición de la inteligencia emocional, se dieron recomendaciones a cada uno de los participantes para que potencialicen sus habilidades emocionales (ver apéndice 3).

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2009). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (3a ed. Trad. de 6th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association. Manual Moderno: México.
- Barragán, E. A. R. (2012). Psicología positiva y humanismo: premisas básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15 (4), 1512-1531.
Recuperado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/contenidoMain.cgi?IDREVISTA=287&IDPUBLICACION=4061>.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: Una aproximación desde bienestar social. *Clínica salud*, 17 (1), 7-29.
- Bueno, C. Teruel, M. P. & Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: La percepción y la comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, (3) 169- 194. Recuperado de <file:///C:/Users/beatriz%20rivera/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaEmocionalEnAlumnosDeMagisterio-2126774.pdf>

- Castillo, R. Fernández-Berrocal, P. Palomera, R. Ruiz-Aranda, D. & Salguero M. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*. 4, (2), 143-152. Recuperado de www.ejep.es/index.php/journal/article/download/143-152/11.
- Castro, L. (2008). La psicología positiva. *Revista psicológica*, 10, 150-153. Recuperado de http://200.62.146.19/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v10_2008/pdf/a12.pdf.
- Cerón, D. Pérez, I. & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Colomb. Psiquiat.* 40, (1), 49- 63. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/806/80619286004.pdf.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Código Deontológico y Bioético: Ley 1090*. Bogotá, DC. Recuperado de <http://www.psicologiapropectiva.com/introley1090.html>.
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley de Salud Mental N° 1616*. Bogotá, DC. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201616%20DE%20L%2021%20DE%20ENERO%20DE%202013.pdf>.
- Cortes, J. F., Barragan- Velásquez, C., & Vázquez, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Revista Salud Mental*, 25(5), 50-60.

Cuadra, H., & Florenciano, R. (2003). El bienestar Subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de psicología de la universidad de chile*, 12, (1), 83-96.

Dalmau, M., Rovira, F. (2009). Interrelación entre: Inteligencia emocional, Psicología humanista, y Psicología Positiva: I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional. Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. Recuperado de:
http://educacion.fundacionmbotin.org/ie2009/ficheros_descarga/IE2009_Libro_I_Congreso_Malaga-I_Malaga_Congress_Book.pdf.

Del Val Merino, C. (2013). La integración del alumno al mundo laboral. El bienestar social. *Clínica y Salud*, 17 (1), 7-29.

Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 101-122.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal P. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 73-84.
Recuperado de
http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf.

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2009). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Versión 2.0. Madrid: TEA Ediciones.
- Extremera, N. & Rey, L. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, (104), 87- 101. Recuperado de www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-5.pdf.
- Fernández-Berrocal, P. & 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(3), 63-93.
- Fernandez-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (15), 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>.

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación.

Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6 (15), 421-436. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf.

Fernández-Berrocal, P., Berríos-Martos, P., Extremera, N. & Augusto, J. (2012). Inteligencia

Emocional: 22 años de avances empíricos. *Revista Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20 (1), 5-13.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. & Cabello,

R. (2009). Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional: I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional. Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional.

Recuperado de:

http://educacion.fundacionmbotin.org/ie2009/ficheros_descarga/IE2009_Libro_I_Congreso_Malaga-I_Malaga_Congress_Book.pdf.

Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento

académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.

González, C. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico.

Revista de psicología (10), 82-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601009>.

Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.

- Guerra, J. (2013). Inteligencia Emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio intercultural entre España y Argentina. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4 ed. México: Mc Graw Hill.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 66 (23,3), 23-41.
- Lozoya, J. (2013). Psicología humanista de Maslow: Definición, concepto y teoría. *Artículo electrónico de psicología*, Recuperado de <http://suite101.net/article/psicologia-humanista-y-piramide-de-maslow-definicion-y-concepto-a66181>
- Lupano, M. L. & Castro A. (2010). Psicología Positiva: Análisis de su surgimiento. *Ciencias psicológicas (1)*, 43-56 Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf> .
- Mariñelarena-Dondena, L. & Gancedo, M. (2011). La psicología positiva: su primera década y desarrollo. *Revista científica de psicología, ciencias sociales, humanidades y de la salud(2)*, 67-77.
- Navas, J. M. M. & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Oro, O. R. (2009). Logoterapia y psicología positiva. Recuperado de

<http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico%2008.pdf>

Papalia, D. E., Wendkos, S. & Duskin R. (2008). *Psicología del desarrollo*. Undécima edición.

México: Mc Graw Hill Interamericana. Paradigma de la Inteligencia Emocional en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. 19, (especial marzo), 129-138. Recuperado de revistas.ucm.es Inicio 19 (2013) del Val Merino.

Pedreira, J. L. & Martín L. M. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: Bases para una comprensión actualizada. *Documentación social*, 120, 69-88. Recuperado de:

<http://www.caritas.es/imagesrepository/capitulospublicaciones.pdf> .

Prada, E. C. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. Recuperado de

<http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf> .

Rodríguez, M. (2010). *Manual de Estilo APA: Presentación Power Point*. (Material inédito)

San Juan, Puerto Rico: Biblioteca del Centro de Yauco de la Universidad del Este.

Rodríguez, U. Amaya, A. & Argota, P. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14 (26), 310-320. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>.

Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. & Cabello, R. (2009). Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Meta-MoodScale: TMMS 12:

Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional. Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. Recuperado de: http://educacion.fundacionmbotin.org/ie2009/ficheros_descarga/IE2009_Libro_I_Congreso_Malaga-I_Malaga_Congress_Book.pdf.

Sánchez, C., Hernández, D., Ferrando, M. C., Fernández, M. & Sáinz, M. (2009). Diferencias individuales en las habilidades emocionales de los adolescentes: I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional. Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. Recuperado de: http://educacion.fundacionmbotin.org/ie2009/ficheros_descarga/IE2009_Libro_I_Congreso_Malaga-I_Malaga_Congress_Book.pdf.

Sánchez, M., Fernández- Berrocal, P., Montañez, J. & Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de investigación socioeducativa*, 6 (15), 455 – 474. Recuperado de

file:///C:/Users/user/Downloads/IE%20cuesti%C3%B3n%20de%20g%C3%A9nero%202008.pdf_

Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. España: Mc Graw Hill Interamericana.

Serapio, A. (2006). Realidad psicosocial: La adolescencia actual y su temprano comienzo. *Adolescencia y comportamiento de género. Revista de estudios de juventud*, (73), 11-23. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2110670.

Suárez-Colorado, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 182 – 200.

Uribe, L. & Gómez, J. (2008). *Validación de la escala de inteligencia emocional TMMS-24 versión castellano de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, para su aplicación en Colombia* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia.

Valverde, C. V., Torres, G. H., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de psicología clínica y de la salud = Annuary of Clinical and Health Psychology*, (5), 15-28.

Vásquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. & Gómez D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de psicología clínica y salud*, (5), 15-28.

Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1) 3-8.

APÉNDICE

Apéndice 1. Hoja del perfil MSCEIT

PERFIL

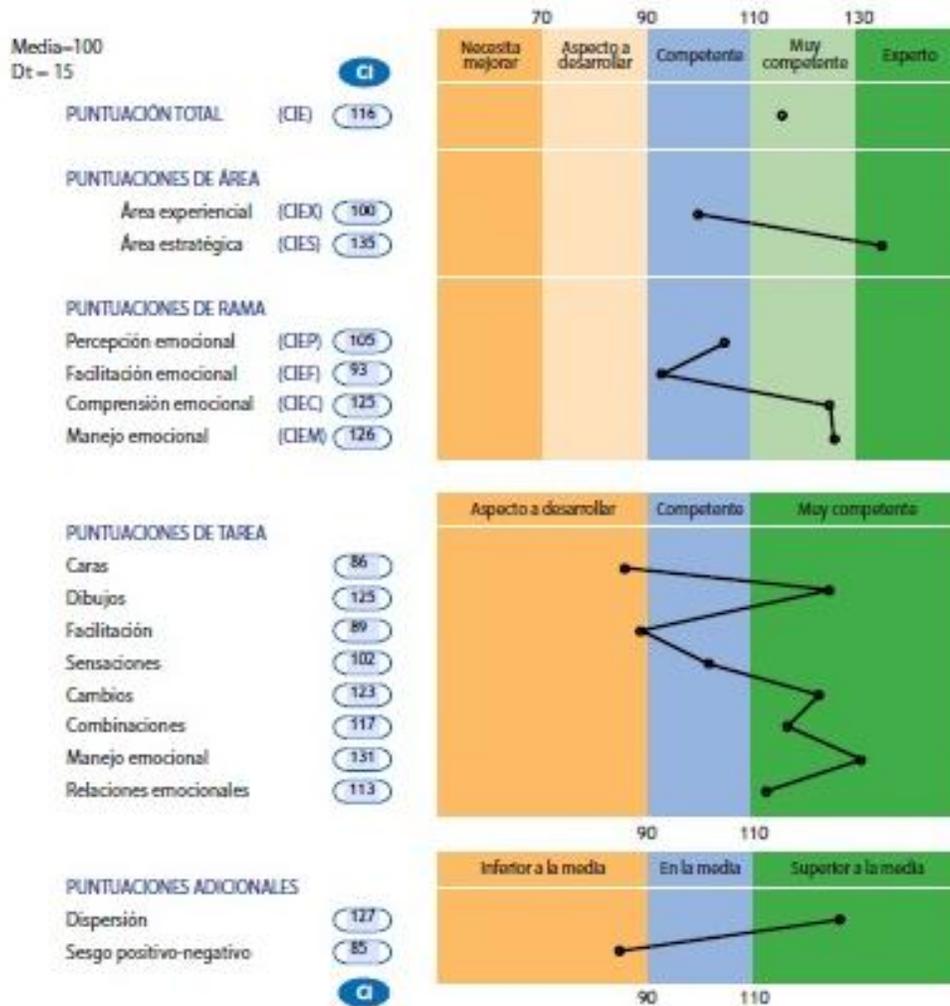
MSCEIT

Nombre: Caso ilustrativo

Edad: 36 años Sexo: Varón Fecha de aplicación: 19/12/2011

Baremo: Varones

Responsable de la aplicación:



Observaciones:



Copyright © 2011 by TEA Ediciones, S.A.
perfil generado desde www.tea-ediciones.com
Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.

Apéndice 2. Autoinforme TMMS-24

TMMS-24. Versión castellano (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos 2004). Escala de Inteligencia Emocional

INSTRUCCIONES:

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

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

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

Apéndice 3. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN

Las abajo firmantes Beatriz Rivera Lopera, identificada con cédula 43.679.632; Olga Shirley Castañeda Correa, identificada con cédula 43.876.746; Sandra Milena Ramírez Brand, identificada con cédula 1.037.595.847, somos estudiantes de psicología de la IUE y pretendemos realizar nuestro trabajo de grado titulado: **Las emociones positivas presentes en el conjunto de habilidades de la inteligencia emocional de estudiantes del grado once del Liceo Francisco Restrepo Molina de Envigado.**

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a dos tipos de prueba, ambas de papel y lápiz, cuyas preguntas se relacionan con el tema de la inteligencia emocional. Esto se realizará en dos sesiones cada una aproximadamente de 45 minutos.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la prueba serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.

La firma de este consentimiento garantiza que usted ha sido informado de todos los procedimientos y que desea participar voluntariamente. Se requiere la firma de un acudiente por usted ser menor de edad.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Firma estudiante
T.I.

Firma acudiente
C.C.

Firma investigadora
C.C.

Firma investigadora
C.C.

Firma investigadora
C.C.