

Universidad Abierta Interamericana



Facultad de Psicología

Carrera: Licenciatura en Psicología.

***"Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes
cursantes del último año del polimodal"***

Tutor: Lic. Claudio Rocca

Tesista: Romina Carla Morán

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Facultad: Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Buenos Aires, Agosto de 2011

RESUMEN

Se realizó un estudio descriptivo correlacional y transversal con el objetivo de conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar de los alumnos de tercer año polimodal, de las modalidades de gestión, naturales y sociales del colegio Domingo F. Sarmiento de San Antonio de Padua; provincia de Buenos Aires.

Se partió de las siguientes hipótesis: a) cuanto mayor sea el nivel de inteligencia emocional, mejor será el rendimiento académico de los adolescentes y; b) las mujeres presentarán un mayor nivel de inteligencia emocional que los varones. Para ponerlas a prueba se aplicó a 73 jóvenes de distintas modalidades del polimodal el el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), que permite evaluar la IE a través de 24 ítems, con tres subescalas: atención a los sentimientos, claridad en los sentimientos y regulación emocional. Para la evaluación del rendimiento académico se tomaron los promedios finales de notas del año 2010.

Los resultados muestran que se confirmó la primera hipótesis y más específicamente, la inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento a través de su dimensión atención a los sentimientos. En cambio, no se cumplió la hipótesis que vinculaba a la inteligencia emocional con el sexo de los adolescentes. No se puede afirmar que estas variables estén relacionadas. Tampoco se halló relación entre dicho constructo y la modalidad del polimodal que cursaban los adolescentes.

PALABRAS CLAVE: inteligencia emocional – rendimiento académico – adolescentes

ABSTRACT

We carried out a descriptive correlational and cross-sectional study with the aim to know the relationship between emotional intelligence and scholastic yield of third polimodal year students, from management, natural and social sciences modalities of Domingo F. Sarmiento school in San Antonio de Padua; Buenos Aires. Hypotheses: a) whichever greater is the level of emotional intelligence, better the academic yield of the adolescents will be and; b) women will present a greater level of emotional intelligence than men. Instrument: Trait Put Scale (TMMS), that allows to evaluate emotional intelligence through 24 items, with three subscales: attention to feelings, clarity about feelings and emotional regulation. Sample: 73 young people of different modalities from polimodal. For the evaluation of academic yield the final averages from notes of year 2010 were taken. Results show that the first hypothesis was confirmed. More specifically, the emotional intelligence is related to the yield through their dimension attention to feelings. However, the hypothesis that tied emotional intelligence with the sex of the adolescents was not fulfilled. Was not either relation between emotional intelligence and the type of polimodal modality.

KEY WORDS: emotional intelligence – academic yield – adolescents

ÍNDICE GENERAL

	Página
Resumen y palabras clave	1
Introducción.....	3
Marco teórico.....	5
Objetivos e hipótesis	31
Diseño y plan de trabajo	32
a. Tipo de estudio	32
b. Participantes	32
c. Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos	32
d. Procedimiento	32
e. Plan de análisis de los datos	33
f. Cronograma.....	33
Presentación y análisis de los datos	34
a. Caracterización de la muestra	34
b. Descripción de las variables	36
c. Cruce de variables	38
Conclusiones	41
Referencias Bibliográficas.....	43
Apéndices.....	46

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hubo una sobrevaloración de la inteligencia en desmedro de otras cualidades del individuo. Sin embargo, la evidencia empírica ha demostrado, que tener un elevado coeficiente intelectual no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera & Fernández- Berrocal, 2001; Goleman, 1995).

Actualmente, las emociones tienen un nuevo papel dentro de la sociedad lo que ha contribuido a la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional (I.E), prosperando en los últimos 15 años, debido a la demanda de los diferentes ámbitos clínico, educativo y laboral (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue descrito por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer, sin embargo, su conocimiento a nivel mundial surge a partir de la obra de Daniel Goleman (1996) titulada "Inteligencia Emocional". Posteriormente, la proliferación de trabajos sobre este tema ha sido constante, y han surgido numerosos modelos y propuestas que, para explicar el comportamiento humano en diferentes contextos sociales o laborales, tienen en cuenta este concepto.

El término inteligencia emocional (I.E) es un constructo psicológico basado en el conjunto de habilidades como por ejemplo identificar emociones o la comprensión de significados emocionales (Mayer & Salovey, 1997). Así la I.E. es entendida como el uso adaptativo de las emociones donde el individuo puede solucionar problemas y adecuarse de manera eficiente al medio que lo rodea.

Según el modelo de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se define como el resultado de una interacción adaptativa entre las emociones y la propia cognición, en la que se incluye la habilidad para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones propias y las de los demás.

Desde entonces, estos autores han iniciado una serie de estudios sobre el desempeño de las habilidades emocionales en el aprendizaje, ya que ha aumentado el interés por analizar la relación existente entre la inteligencia emocional, el éxito académico y el ajuste emocional de los estudiantes.

En general, la mayoría de los estudios apoyan la relación entre I.E y éxito académico y también muestran la validez discriminante del constructo, lo que demuestra que la I.E se relaciona con el nivel académico y con la competencia social (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006)

La interrelación entre los procesos emocionales e intelectuales, podría llevar a que el desajuste emocional afecte las habilidades de los estudiantes, resultando deficitario el trabajo escolar, con lo cual en un tiempo ulterior la ansiedad y la frustración se verían incrementadas (Abdulla, Elías, Mahyuddin & Jegak, 2004). De hecho, en el campo educativo solo estos dos tipos de emociones han recibido atención durante mucho tiempo; estudiándose los efectos cognitivos de estas emociones en el rendimiento, olvidando la influencia de la inteligencia emocional sobre las mismas (Perkun, 1992).

Existen escasos estudios que hayan investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. A pesar de ello, en general, se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Humphey, 2007).

Este estudio se propone investigar ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar de los alumnos de tercer año polimodal, de las modalidades de gestión, naturales y sociales del colegio Domingo .F. Sarmiento de San A de Padua; provincia de Buenos Aires?

El interés por el desarrollo emocional del alumno se encuentra dentro de la misión educativa, pero no debe ser sólo un contenido teórico, sino debe formar parte del proceso enseñanza/aprendizaje donde los docentes desarrollen actividades que fomenten estas competencias emocionales, dejando libertad y creatividad a los alumnos para utilizarlas en el momento adecuado. Promoviendo de esta manera el crecimiento emocional de los alumnos, de los docentes y de toda la comunidad educativa.

MARCO TEÓRICO

El término adolescencia describe un momento clave en la vida del ser humano, una etapa de profundos cambios, tanto en el orden físico como emocional, durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, partiendo como base, de la internalización de las primeras relaciones objetales, y verificando la realidad que el medio social le ofrece.

Es una etapa muy cambiante, que los enfrenta a reestructuraciones permanentes externas e internas, movilizándolo el equilibrio logrado en la infancia, en este proceso de lograr su identidad, el adolescente se ve obligado a refugiarse en su pasado mientras trata también de proyectarse en el futuro (Aberastury, 1959).

La adolescencia es una etapa de transición, de cambio, que vincula a la infancia con la juventud, y luego con la adultez. Es un período caracterizado probablemente por la alegría y el sufrimiento, en gran parte determinado por la incertidumbre, ya que ahora el adolescente siente el deseo de comenzar a ser independiente, desarrollar comportamientos que lo asemejen y vinculen con los demás adultos, y que al mismo tiempo lo diferencie de los niños. Asimismo, puede describirse como un período o etapa contradictoria, en cierta manera, porque se experimenta en la cenestesia, potencia vital y física (“se mueren los otros”, “los viejos”) e inseguridad psicosocial (el mundo interior con códigos “superados”). Esto produce modificaciones en el individuo, y en consecuencia, origina variaciones en los vínculos, y en la manera en que el individuo se relaciona con los otros.

De acuerdo a Rascovan (2000), la palabra adolescente proviene del latín *adolescere* y significa “ir creciendo”, “desarrollarse hacia la madurez”, “hacerse adulto”.

El problema reside en que el adolescente se ve estimulado por el deseo y la necesidad de dejar de ser niño, de abandonar la infancia; pero al mismo tiempo, la infancia pareciera ser una etapa tan agradable, cómoda y placentera que le resulta frustrante renunciar a ella. Abandonarla implica dar fin a una etapa en la que no existen obligaciones ni compromisos, y en la cual el niño se ve naturalmente resguardado a través de la seguridad y protección de sus padres.

Con respecto a éste período, Blos (1996) señala: *“considero a la adolescencia como un segundo proceso de individuación; el primero se ha completado hacia el final del tercer año de vida con el logro de la constancia objetal: Lo que Malher (1963) denomina, para la infancia, el proceso psicológico de “salir del cascarón” pasa a ser, en la adolescencia, el emerger desde la familia hacia el mundo adulto, hacia la sociedad global”*(p. 99).

Durante la adolescencia muchos aspectos van a modificarse. El individuo produce cambios en sus comportamientos, actitudes y conductas.

No se puede establecer un lineamiento que detalle un modo de comportamiento definido en los adolescentes, ya que durante esta etapa, un mismo individuo puede mostrarse desinhibido, rebelde, eufórico, agresivo; o por el contrario, ensimismado, sereno, reflexivo y abstraído. Lo que sí puede inferirse, es que estas conductas constituyen diferentes formas mediante las cuales el individuo da respuestas a sus propias incertidumbres. Los cambios físicos, el desarrollo cognitivo e intelectual y el deseo imperante de alcanzar la autonomía, generan éstas formas de comportamiento, que probablemente sean el modo en el cual los adolescentes expresen sus conflictos internos y externos con respecto al mundo.

Los cambios representativos durante la adolescencia son:

- Posibilidad de autorrealización:

Estimulado por el deseo de adaptación al medio social, la búsqueda de la independencia, de la individualidad, y el anhelo de agradar a los demás; el individuo comienza a plantearse cuál es su rol en la sociedad, la construcción de una familia, y la realización personal y profesional, constituyen las principales necesidades del sujeto durante ésta etapa.

Los modelos paradigmáticos que en la infancia eran: “llegar a ser como mi padre”, “como mi madre”, “como la señorita maestra”; en la adolescencia serán “lo que yo y quien elija realicemos” (Blos, 1996).

- Desarrollo del pensamiento crítico:

Se amplía el crecimiento cognitivo; permitiendo elaborar juicios, deducciones, y razonamientos más objetivos con respecto a la realidad.

- Intransigencia en sus acciones:

La confusión de sus actos, proviene de un idealismo frustrado, resultante de una realidad anhelada, y al mismo tiempo fantasiosa y artificial; ocasionando en el sujeto probables sentimientos de frustración.

- Inmadurez:

Se acrecienta el deseo de reconocimiento por parte de los adolescentes con respecto a los demás individuos, pero en determinadas situaciones, al carecer de mecanismos y habilidades que faciliten el vínculo con los otros, pueden mostrarse cohibidos; o bien, manifestarse de un modo completamente excéntrico e infantil.

- Conciencia y afirmación de valores:

La imposición de valores aceptados de modo pasivo durante la niñez; en la adolescencia, su aceptación y asimilación, se producirá de manera activa por medio de la conciencia. A medida que el individuo evolucione, el asentamiento de los valores resultará fundamental, constituyéndose como una base sólida sobre la cual se orientarán sus acciones (Rascován, 2000).

La adolescencia es un período de esperas, se espera encontrar el verdadero amor, se espera realizarse profesionalmente, desarrollarse económicamente, y se espera poder constituir una familia. Estas esperas son las que comienzan a desarrollar una serie de preocupaciones; y si bien son muchas las incertidumbres que intervienen en el proceso de la adolescencia, y que varían de acuerdo a la época y cultura de cada sociedad, a continuación se describen aquellos aspectos que preocupan a la mayoría de los jóvenes en la actualidad:

- Su figura,
- Su talla,
- Su belleza,
- Desarrollo físico,

- Relación con cónyuges,
- Relación con amistades,
- Relación con el sexo integrativo,
- El qué dirán,
- Progreso económico,
- Elección de un cónyuge (Blos, 1996).

Con respecto a la dimensión sociológica de la adolescencia, Rascovan (2000) considera que *“podría afirmarse que la adolescencia es un fenómeno sociocultural que posee un conjunto de actitudes y patrones de comportamientos aceptados para todos los sujetos de una determinada edad. De todos modos debe insistirse en que no es igual para todos los sectores sociales ni para todas las regiones geográficas. Depende de las condiciones materiales de vida. No es igual para las clases media y alta que para los sectores populares. No es lo mismo un adolescente que solo estudia, que el que estudia y trabaja, el que solo trabaja, o el que no trabaja ni estudia”*(p. 29)

La mayoría de los autores que, como Aberastury (1959), Vallejo (1997) y Casullo (2001), han estudiado y enriquecido con su aporte el conocimiento de la adolescencia, coinciden en que las problemáticas y cambios durante esta etapa se centran en lo físico, en las relaciones familiares, relaciones con pares del mismo sexo y del otro sexo integrador, y en los cambios a nivel cognitivo e intelectual.

Los conflictos que se producen en las relaciones interpersonales durante este período evolutivo suelen ser la representación externa de los conflictos originados internamente en el sujeto.

Con respecto a lo físico, el desarrollo comienza con el arribo a la pubertad. Estas modificaciones en el cuerpo producen incertidumbres, dudas, y hasta desconcierto; ya que se originan dentro del sujeto y sobre las cuales no tiene ningún control. Durante este proceso, el adolescente comienza a reconocerse como individuo heterosexual. Si bien su definición ya estaba establecida desde los tres años, es durante la adolescencia cuando la persona comienza a autoaceptarse como hombre o mujer (Casullo, 2001).

Dentro del desarrollo físico, aparece a su vez la posibilidad de procreación. Este aspecto, junto con el desarrollo físico genera en determinadas situaciones estados de confusión, que pueden concluir en resultados no esperados, como las enfermedades de transmisión sexual, y los embarazos prematuros, producto de las relaciones constituidas por adolescentes precoces. En ambos casos, existe un desconocimiento y descarte absoluto de las prácticas de prevención. Por supuesto que el adolescente está en condiciones físicas de procrear, pero no en asumir su condición de responsabilidad con respecto a cuidar de nuevo ser.

Otro motivo que genera desconcierto con respecto al desarrollo físico, se produce cuando hay diferencias en el proceso de maduración. Puede tomarse como ejemplo, el caso de dos compañeros de catorce años, en el que uno de ellos comience a desarrollar características físicas que lo asimilen a una persona más adulta. Probablemente, el otro adolescente se muestre perturbado ante estas diferencias. En el adolescente que maduró primero, tal vez su apariencia más adulta, le permita superar estos cambios con menor preocupación (Aberastury, 1959).

Estas modificaciones internas, que causan inseguridad, inestabilidad y desequilibrios, producen cambios externos, afectando directamente las relaciones interpersonales del individuo con su entorno.

Los cambios corporales, al igual que todos los cambios que se producen en la adolescencia, necesitan del tiempo, factor durante el cual se desarrollen y afiancen las características del individuo como adulto.

Con respecto a los cambios en las relaciones familiares, en primer lugar se considera fundamental especificar el concepto de familia. Pichón-Rivière (1997), define a la familia como: *“Una estructura social básica, que se configura por el interjuego de roles diferenciados (padre, madre, hijo) es el modelo natural de la situación de interacción grupal”*(p. 59).

Es importante destacar, que si bien es en interacción con el contexto social donde la persona humana puede articular, experimentar, y determinar su identidad como adulto, es la familia el principal grupo en el cual se cimentan las características fundamentales del adolescente.

Durante la adolescencia, la mayoría comienza a separarse paulatinamente de la dependencia de sus padres. Esta búsqueda de independencia debería ser conjunta, ya que además del adolescente, los padres deberían generar las condiciones propicias que le permitiesen al joven desarrollar su autonomía. Éstos deberían comprender que la relación que anteriormente era de adulto a niño, ahora será sustituida por una nueva relación de un adulto con respecto a otro adulto (Silber, 1996).

De acuerdo a lo mencionado, es fundamental que la estructura familiar en su totalidad trabaje en conjunto, con el objeto de que esta etapa de transición resulte lo menos estresante posible para ambas partes. Pueden producirse diferentes formas de confrontación entre los padres y el adolescente, pero son el resultante de la búsqueda persistente del adolescente en descubrir su identidad como adulto. Que, desafortunadamente, no va siempre acompañada y comprendida por el nivel cultural y el ambiente psico-étnico del grupo familiar (Aberastury, 1959).

Los modelos parentales funcionan como modeladores y como mediadores en la construcción de la identidad de sus hijos. Los padres son influyentes en la construcción de valores, creencias, normas de conducta, estereotipos, ideales y modelos a seguir. Si esta capacidad no existe en estas figuras, los comportamientos del adolescente sufren un desplazamiento hacia zonas más vulnerables y patológicas, que le impiden al joven tener un desarrollo psicológico sano y pleno. Porque los modelos parentales transmiten no solo pautas positivas sino también negativas: Mentiras, violencias, prejuicios y malos modos (Casullo, 2001).

Contar con una estructura familiar que tenga en cuenta las necesidades cambiantes del adolescente en diferentes momentos de su desarrollo, es lo que le permite alcanzar su madurez, obtener autoconfianza, desarrollar su autoestima, y alcanzar su autonomía.

Las relaciones con los pares del mismo sexo constituyen uno de los aspectos más importantes. Durante la adolescencia el individuo comparte la mayor parte de su tiempo con su grupo de pares del mismo sexo, e inclusive, la mayoría de ellos adquiere mayor confianza con éstos que con sus padres (Silber, 1996).

Los vínculos que el adolescente construye con los pares del mismo sexo tienen un impacto directo en la construcción de su identidad, permitiéndole un espacio en el cual plantear sus incertidumbres, dudas y desconciertos, desarrollar y afianzar sus comportamientos como adulto, ensayar nuevas formas de vínculo con el contexto, y generar un medio adecuado para la exploración y definición de su personalidad.

También le permiten crear un espacio propicio para lograr relacionarse con el otro sexo integrador. Ya desde el período más temprano de la adolescencia comienzan a reducirse las distancias que separaban a ambos géneros. Como se ha mencionado anteriormente, los cambios fisiológicos sellarán en el adolescente su identidad sexual. El desarrollo fisiológico, junto con la cultura, actúan a favor de la heterosexualidad del hombre. La distinción, respeto, aprecio y afecto deberán inducirse pedagógicamente, desde antes del jardín de infantes, y en juegos domésticos de niños (Casullo, 2001).

La búsqueda de la independencia es el deseo más imperante durante esta etapa. Formar una familia, convertirse en profesional, desarrollarse laboralmente son los deseos de muchos adolescentes. Pero estos deseos no son provenientes únicamente de las aspiraciones de los jóvenes, sino que también son resultantes de las metas impuestas desde el afuera, que exigen al individuo, ahora adulto, ser alguien en la sociedad, y para la sociedad.

El proceso de alejamiento de la infancia y vinculación con la adultez, será el que le confiera al adolescente, la capacidad de desarrollar su condición personal, laboral y profesional; obteniendo así, su autorrealización personal (Rascován, 2000).

Vallejo (1997), sostiene que: *“El torbellino existencial que aporta la adolescencia comienza a imponer su dominio entre los 10 y los 12 años, aunque no es una franja de edad universal. No se trata de una línea divisoria exacta. Hay jóvenes que evolucionan más tarde que otros o que no maduran nunca o que son viejos prematuros”*(p. 27).

Fases de la adolescencia
Preadolescencia: 9-10 años
Adolescencia:

Pubertad: Cambio físico y temperamental (11- 12 años)

Media: Aislamiento/ Importancia del grupo (13- 15 años)

Tardía: Inicio del final (15-18 años)

Postadolescencia: 18- 22 años

Edad adulta: 22 años en adelante

Según Vallejo (1997) corresponde a la preadolescencia: *“A partir de los 9 años aproximadamente el niño da señales de que está dejando de serlo. Mantiene un buen equilibrio individual, familiar; sus amigos suelen ser del mismo sexo y comienza a tener ideas propias acerca de la vestimenta y del aseo”*. (p. 28)

Ya en la preadolescencia comienzan a vislumbrarse las preocupaciones que van a prolongarse durante toda la etapa adolescente.

La adolescencia puberal es una etapa compleja, surgen numerosos temores y afloran grandes preocupaciones debido al abandono paulatino de todo aquello que vincula al sujeto con la niñez. Está directamente vinculada a la maduración endocrina, a la fisiología glandular.

Ese autor considera que el joven se muestra irritable con los padres y los hermanos. Critica y forcejea con las reglas y las normas de convivencia. Comienza a dar signos de autonomía con deseos de separarse de los padres, aunque el distanciamiento es más psicológico que físico. Todo ello sirve para que el joven descubra su identidad, en qué aspectos de la vida es fuerte y en cuáles es débil, establezca las características de su sexualidad y sepa lo que puede esperar de la vida adulta. Esto explica que se encierre en su cuarto y en el baño durante horas.

Durante la adolescencia media se incrementan los temores que afloraron durante la preadolescencia. El grupo de amistades del mismo sexo, permite al individuo, constituir un espacio ideal para compartir las incertidumbres durante este período de crecimiento.

Vallejo (1997) describe esta etapa de la siguiente manera: *“En la adolescencia media todo adquiere un tono melodramático. El éxito con los estudios, los amigos y consigo mismo son cruciales para seguir viviendo. Como todavía no tiene experiencia en la vida, tiende a percibir acontecimientos con carácter inmediato. Carece por completo de perspectiva a largo plazo, lo que hace vivir con intensidad una serie de problemas que interpreta como graves y definitivos”* (p. 30).

Durante la adolescencia tardía la búsqueda de la independencia comienza a ocupar un lugar central. La relación de los adolescentes con sus padres permitirá o no convertirse en adultos independientes.

En la actualidad, la adolescencia tardía es un período que tiende a extenderse más allá de los 18 años, edad que se consideraba como límite de ésta etapa.

Durante la adolescencia tardía, las principales preocupaciones estarán vinculadas a la autorrealización del individuo, como ser:

- Independencia económica
- Desarrollo de una familia
- Desarrollo profesional
- Desarrollo laboral

Muchos son los factores que intervienen durante el proceso de la adolescencia, la época, la cultura y las características de los grupos de los cuales forma parte el individuo, por lo tanto, no puede establecerse un término de edad exacto que lo delimite (Casullo, 2001).

Se considera que la obtención de la independencia, es aquello que limita al individuo de la adolescencia y lo convierte en adulto. Pero este proceso varía de acuerdo a cada adolescente. El grupo constituido por la familia interviene activamente en este proceso, porque para acelerarlo o demorarlo, además de haber un adolescente que pretenda alcanzar o no su autonomía, deben existir padres que la proporcionen.

Los cambios que se producen en la sociedad, caracterizados por una gran incertidumbre sobre el futuro, entre ellos, la desocupación, las crisis económicas

mundiales, la ausencia de proyectos y la crisis de valores, son los que provocan que muchos adolescentes prefieran continuar compartiendo su vida en el hogar junto a sus padres, y en consecuencia se tienden a prorrogar aún más sus obligaciones y responsabilidades como adultos (Aberastury, 1959).

El hogar junto a los padres actúa como un escudo protector ante el mundo del afuera, al menos así pareciera serlo hasta que los adolescentes logren alcanzar su independencia como adultos.

La descripción de la postadolescencia Facio (2006) la realiza diciendo que tanto, el comienzo y finalización de esta etapa estará vinculado directamente con el grado de independencia que el adolescente desarrolle con respecto a sus progenitores, extendiéndose hasta que el individuo logre constituir su identidad como ser autónomo.

Los cambios representativos durante la adolescencia son:

- Posibilidad de autorrealización:

Estimulado por el deseo de adaptación al medio social, la búsqueda de la independencia, de la individualidad, y el anhelo de agradar a los demás.

Durante la etapa adolescente, el individuo comienza a plantearse cuál es su rol en la sociedad, la construcción de una familia, y la realización personal y profesional, constituyen las principales necesidades del sujeto durante ésta etapa.

- Desarrollo del pensamiento crítico:

Se amplía el crecimiento cognitivo; permitiendo elaborar juicios, deducciones, y razonamientos más objetivos con respecto a la realidad.

Se desestima el criterio de autoridad y se desarrolla el criterio de certeza, evidencia y propia convicción, para admitir verdades y creencias.

- Intransigencia en sus acciones:

La confusión de sus actos, proviene de un idealismo frustrado, resultante de una realidad anhelada, y al mismo tiempo fantasiosa y artificial; ocasionando en el sujeto probables sentimientos de frustración.

- Inmadurez:

Se acrecienta el deseo de reconocimiento por parte del adolescente con respecto a las otras personas, pero en determinadas situaciones, al carecer de mecanismos y habilidades que faciliten el vínculo con los otros, pueden mostrarse cohibidos, o bien, manifestarse de un modo completamente excéntrico e infantil.

- Conciencia y afirmación de valores:

La imposición de valores aceptados de modo pasivo durante la niñez; en la adolescencia, su aceptación y asimilación, se producirá de manera activa por medio de la conciencia. A medida que el individuo evolucione, el asentamiento de los valores resultará fundamental, constituyéndose como una base sólida sobre la cual se orientarán sus acciones (Vallejos, 1997).

Durante la adolescencia, se ponen de manifiesto nuevas necesidades en el sujeto, que puede producir diferentes emociones como se detallan a continuación (Morales, 1997):

Necesidades durante la adolescencia		
Físicas	Psico- Sociales	Cognitivas e intelectuales
<ul style="list-style-type: none"> - De desarrollo sano - De reproducción 	<ul style="list-style-type: none"> - De alegría - De afecto - De felicidad - De independencia - De autoconfianza - De respeto propio - De respeto de los demás hacia el individuo. - De seguridad - De contención - De pertenencia 	<ul style="list-style-type: none"> - De conocimiento - De educación - De expresión

La adolescencia es una etapa en la cual las necesidades del individuo con respecto a su existencia se incrementan. Su insatisfacción puede funcionar como impulsor para que los jóvenes actúen de una determinada manera, como repuesta a estas carencias. Por ello, pueden mostrarse solitarios, inquietos, malhumorados, apáticos, introvertidos, reservados, retraídos, sensibles, callados, melancólicos, rencorosos, egoístas, orgullosos, celosos.

Es importante destacar, que si bien las actitudes y formas de comportamiento mencionadas anteriormente son las más frecuentes por parte de los adolescentes, las mismas variarán de acuerdo a determinadas características, como ser, historia de vida, estructura del grupo familiar y temperamento de cada individuo (Casullo, 2001).

Además, durante la adolescencia se modifican las relaciones del individuo con el contexto. El alejamiento de la infancia, implica una reorganización en los vínculos.

Se produce un proceso de transición hacia la exogamia. El motivo por el cual se produce, es el deseo de obtener la autonomía personal (Aberastury, 1959).

El desasimiento comienza a ser expresión, en el adolescente, de un desinterés o desprendimiento de lo que de niño le apasionaba y atraía. El desasimiento es lo que los franceses llaman “non chalance”, actitud y conducta habitual de desinterés, “dejar pasar”.

El desasimiento del niño, que el sujeto fue durante la infancia, implica el alejamiento paulatino de la familia; y a su vez, el acercamiento y afianzamiento con su grupo de pares. En el mismo se genera un espacio propicio para integrarse fuera del grupo familiar; y al mismo tiempo, para poder compartir sus nuevas vivencias y experiencias amorosas. Este grupo además actúa como impulsor para que el individuo comience a verse atraído por determinadas modas. Todo aquello relacionado a la vestimenta y estética comienza a despertar su interés.

Llegado a este punto es importante considerar los conceptos de socialización primaria y socialización secundaria definidos por Berger (1968): *“La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso*

posterior que induce al individuo, ya socializado, a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 166)

Los padres constituyen el grupo primario de socialización. Su influencia sobre el individuo depende de determinadas características estructurales del grupo familiar, como ser, cantidad de integrantes, edades, adjudicación de roles de acuerdo al sexo y características socioeconómicas.

En el grupo de pares, se produce una nueva estructura en la cual los adolescentes comienzan a establecer sus propias reglas, códigos e ideales conformes a los intereses del grupo. Ya no se encuentran ceñidos únicamente a las normas establecidas en la familia, sino que comienzan a formar parte de un grupo en el cual se imparten nuevas formas de comportamiento. Esto les brinda la posibilidad de representar diferentes roles a los que están determinados en la familia, lo cual tiene gran impacto en su autopercepción. El rol de líder en la familia, adjudicado implícitamente a los padres, ahora podrá ser representado por el adolescente en su grupo; y a su vez, el adolescente que no se desempeñe como líder del grupo, será subordinado por un líder diferente al de la estructura familiar.

Asimismo, la posibilidad de situarse equiparado entre pares de la misma edad y sexo, que posean gustos similares, intereses afines, y que atraviesan por la misma etapa de crecimiento, brinda un espacio de gran tranquilidad frente a la incertidumbre, ya que todos presentan características semejantes, y se encuentran atravesando por el mismo período de crecimiento (Berger, 1968).

Pichón-Rivière (1997) señala que durante la adolescencia comienzan a ocupar un rol central las actividades grupales. La socialización del individuo durante ésta etapa es fundamental, guiado por la voluntad de adquirir una independencia cada vez mayor.

Las actividades desarrolladas en compañía de los semejantes intervienen en cuatro funciones centrales:

- Favorecen la construcción de la identidad personal del sujeto.
- Proporcionan espacio en cual se consolide la integridad del yo.

- Aportan un contexto para que el individuo desarrolle la socialización, el desarrollo de las relaciones y el sentido de pertenencia.

- Establecen un contexto en el cual se generan nuevas oportunidades de aprendizaje (Silber, 1996).

El grupo representa un valor fundamental para los adolescentes, ya que les permite desarrollarse como seres autónomos. El descubrimiento de saberse capaces de generar cambios frente a sus amistades, es un hecho de importante valor simbólico en esta etapa, debido a que al tener una fuerte necesidad de independencia respecto de sus padres, utilizan a los pares como soporte para obtener esa autonomía; que sin ese aporte del grupo les sería muy difícil lograrla.

Asimismo, el grupo actúa como factor de identificación, del adolescente con sus pares y de sus pares con él; como factor de pertenencia, por medio de costumbres compartidas (vestimenta, lenguaje, rituales, etc.); como factor de crecimiento, permitiendo un espacio para que el sujeto pueda desarrollar sus conocimientos y habilidades como adulto; y como factor de seguridad, por medio de la contención.

Con respecto a la función de pertenencia, Pichón-Rivière (1997), considera que ésta *“consiste en el sentimiento de pertenecer (integrar o ser parte de) a un grupo determinado, donde se ve como una afiliación (o filiación) más intensa, hay una mayor identificación con los procesos grupales”* (p. 230).

El sentido de pertenencia incluye la aceptación, el sentimiento de afecto, de amistad, cariño, y de proximidad con los otros. Se estructura sobre la base de construir relaciones efectivas y armoniosas.

Esta acción de pertenecer, permite a su vez hacer presente la función de seguridad entre los integrantes del grupo.

Mediante el sentido de pertenencia, el adolescente puede autoidentificarse con otros individuos; es decir, el individuo puede autoperibirse como igual a los otros; y a su vez, con los otros, autoperibirse como diferentes a los demás (Maslow, 1991).

De acuerdo a George Mead (1982), *“el proceso del cual surge la persona es un proceso social que involucra la interacción de los individuos del grupo e involucra la pre-existencia del grupo”*(p. 193)

Los integrantes que lo conforman, depositan en él múltiples componentes simbólicos que establecen su identidad como grupo, y que a su vez, se desempeñan como elementos de semejanza e integración. El rol del otro cumple una función fundamental.

En este punto es importante destacar que “el otro generalizado” es el conjunto organizado de actitudes comunes a un grupo, y que son asumidas por el individuo como contexto para su propio comportamiento. No se trata sólo de asumir el rol de los otros individuos; el individuo debe asumir además la actitud del colectivo con un todo. Esto es esencial para desarrollar una organización consciente de la conducta, puesto que sólo en la medida en que incorpora las actitudes del grupo social organizado al que pertenece desarrolla un yo integral (Mead, 1982: 155).

En el grupo se ponen de manifiesto diferentes signos de comportamiento y formas de percibir la realidad, por lo que se infiere que se constituye como un espacio de refugio con respecto al medio social, y a su vez, como una unidad indispensable de socialización.

La inclusión a un grupo comprende aspectos muy positivos, como ser, sentimiento de afecto e inclusión social. Con ellos se refuerza el sentido de pertenencia a través del cual el individuo puede compartir valores, códigos, territorios, experiencias e ideales. El sentimiento de formar parte resulta muy significativo y atractivo para los adolescentes, desempeñándose como un sistema de contención emocional y afectiva (Casullo, 2001).

Una vez que el adolescente se encuentra integrado a un grupo, se establecen diferentes normas implícitas que permiten su permanencia, su grado de implicación y evolución general del grupo.

Asimismo, comienza a producirse implícitamente la adjudicación de roles que va a desempeñar cada uno de los integrantes, determinando en consecuencia el modo de relacionarse.

Pichón-Rivière (1985) sostiene que *“en la vida de relación siempre asumimos roles y adjudicamos roles a los demás. Todas las relaciones interpersonales en un grupo social, en una familia, etc., están regidas por un interjuego permanente de roles asumidos y adjudicados”* (p. 112).

Así, sostiene que a la idea de un rol individual es necesario agregarle el concepto de rol del vínculo configurando una estructura social más integrada agrupa individuos que establecen identificaciones mutuas entrecruzadas constituyendo un vínculo estrecho en función de una ideología determinada (Pichón-Rivière, 1985).

Las modificaciones que se producen internamente en el adolescente (cambios físicos, y cambios a nivel cognitivo e intelectual), producen un impacto directo en las formas en que el individuo se relaciona con el contexto, y en consecuencia generan modificaciones en los vínculos.

A su vez, Sluzki (1998) menciona que cada vínculo puede ser analizado en función de los siguientes atributos:

“- Las funciones prevalecientes, es decir, cuál función, o combinación de funciones, caracterizan de manera dominante a ese vínculo;

- La multidimensionalidad o versatilidad, es decir, cuántas funciones cumple;

- La reciprocidad, es decir, si tú cumples para con esa persona el mismo tipo de funciones, o funciones equivalentes, a las que esa persona cumple para ti;

- La intensidad o el compromiso de la relación, es decir, el tropismo o atracción entre los miembros;

- La frecuencia de los contactos;

- La historia de la relación, es decir, desde hace cuánto tiempo se conocen y cuál es la experiencia previa de activación del vínculo”. (pp. 59-60)

De esta manera, resulta evidente que en este periodo crítico los jóvenes ponen en juego su inteligencia emocional y las habilidades sociales, para su desarrollo individual y social. Dentro de estos desafíos la aceptación social ocupa unos de los primeros lugares, expresada a través de la popularidad, liderazgo, indiferencia, aceptación o rechazo por parte de sus pares. El entendimiento de lo social se hace más complejo, ya que se abandona el acatamiento pasivo de las normas sociales, a favor de unas más desafiantes, junto con la presión de padres y educadores. Entre los problemas que se presentan con mayor frecuencia, se encuentra la ausencia de asertividad, dificultad para encontrar solución a los problemas y la ansiedad para relacionarse con compañeros del sexo opuesto (Cristoff, 1985)

Las valoraciones que la persona realiza de los encuentros personales, no derivan solo del juicio racional sino también historia personal (Goleman, 1995)

Por eso, el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales cumplen un papel trascendental en la capacidad individual, afrontando los desafíos de la edad adolescente, ya que aportan beneficios importantes como es el caso de la aceptación social, condición personal del individuo con referencia a un grupo. De acuerdo con Zirkel (2000), las personas con alta aceptación social tienen un vasto conocimiento de ellas mismas y del mundo social en que viven poniéndolo al servicio del logro de sus metas.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

Desde esta teoría, la I.E. se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Desde el modelo de habilidad, la I.E. implica cuatro grandes componentes:

- *Percepción y expresión emocional*: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.

- *Facilitación emocional*: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- *Comprensión emocional*: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- *Regulación emocional*: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional.

No obstante, lo contrario no siempre es cierto. Personas con una gran capacidad de percepción emocional carecen a veces de comprensión y regulación emocional.

Esta habilidad se puede utilizar sobre uno mismo (competencia personal o inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (competencia social o inteligencia interpersonal). En este sentido, la IE se diferencia de la inteligencia social y de las habilidades sociales en que incluye emociones internas, privadas, que son importantes para el crecimiento personal y el ajuste emocional (Zirkel, 2000).

Por otra parte, los aspectos personal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse de forma concadenada. Existen personas muy habilidosas en la comprensión y regulación de sus emociones y muy equilibradas emocionalmente, pero con pocos recursos para conectar con los demás. Lo contrario también ocurre, pues hay personas con una gran capacidad empática para comprender a los demás, pero que son muy torpes para gestionar sus emociones.

Los sentimientos son un sistema de alarma que informa sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor con la finalidad de realizar cambios en nuestras vidas. Una buena percepción implica saber leer los propios sentimientos y emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Con un buen dominio para reconocer cómo nos sentimos, establecemos la base para posteriormente aprender a controlarnos, moderar nuestras reacciones y no dejarnos arrastrar por impulsos o pasiones exaltadas (Goleman, 1995).

Ahora bien, ser conscientes de las emociones implica ser hábil en múltiples facetas tintadas afectivamente.

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

Por último, la única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional está siempre unida a la capacidad para poder describirlos, expresarlos con palabras y darle una etiqueta verbal correcta. No en vano, la expresión emocional y la revelación del acontecimiento causante del estrés psicológico se alzan en el eje central de cualquier terapia con independencia de su corriente psicológica (Goleman, 1995).

Para comprender los sentimientos de los demás, es necesario comprenderse a sí mismo en cuanto a las propias necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo nos afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan. Si reconocemos e identificamos nuestros propios sentimientos, más facilidades tendremos para conectar con los del prójimo. Empalmar consiste «simplemente» en situarnos en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales. Ahora bien, en el caso de que la persona nunca haya sentido el sentimiento expresado por el amigo, le resultará difícil tratar de comprender por lo que está pasando. Aquél que nunca ha vivido una ruptura de pareja, en ningún momento fue alabado y reforzado por sus padres por un trabajo bien hecho o jamás ha sufrido la pérdida de un ser querido realizará un mayor esfuerzo mental y emocional de la situación, aun a riesgo de no llegar a entenderlo finalmente, para imaginarse el estado afectivo de la otra persona. Junto a la existencia de otros factores personales y ambientales, el nivel de IE. de una persona está relacionado con las experiencias emocionales que nos ocurren a lo largo del ciclo vital.

Desarrollar una plena destreza empática en los niños implica también enseñarles que no todos sentimos lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas

personas, que la individualidad orienta nuestras vidas y que cada persona siente distintas necesidades, miedos, deseos y odios.

Una de las habilidades más complicadas de desplegar y dominar con maestría es la regulación de nuestros estados emocionales. Consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. La regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Tal definición es comúnmente considerada correcta, pero resulta incompleta. Las investigaciones están ampliando el campo de la autorregulación a las emociones positivas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella. Es decir, regular las emociones implica algo más que simplemente alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar y/o esconder nuestros afectos más nocivos. La regulación supone un paso más allá, consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él. La inteligencia emocional como una habilidad forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar. Posteriormente, debemos decidir de manera prudente y consciente, cómo queremos hacer uso de tal información, de acuerdo a nuestras normas sociales y culturales, para alcanzar un pensamiento claro y eficaz y no basado en el arrebato y la irracionalidad. Un experto emocional elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con objeto de no dejarse llevar por su primer impulso e incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales. Del mismo modo, una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas o inalcanzables. Tampoco se puede pasar por alto la importancia de la destreza regulativa a la hora de poner en práctica nuestra capacidad para automotivarnos. En este sentido, el proceso autorregulativo forma parte de la habilidad inherente para valorar nuestras prioridades, dirigir nuestra energía hacia la consecución de un objetivo, afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino, a través de un estado de búsqueda, constancia y entusiasmo hacia nuestras metas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001).

A partir de 1990, se ha verificado un cambio de actitud en el reconocimiento de la inteligencia emocional, como consecuencia de varios trabajos de investigación en psicología y, también, del impacto del trabajo sobre la arquitectura del cerebro del científico portugués Antonio Damasio (1996). En su libro “El error de Descartes” clarifica los lazos de unión entre la razón, la emoción y el cuerpo, siendo los sentimientos y la emoción los que influyen a la razón, contrario al pensamiento de Descartes, que fue defensor de la separación entre razón y emoción.

Los pensamientos afectan a nuestras emociones. Las emociones son reacciones físicas momentáneas. A su vez, los sentimientos engloban emociones pero les añaden duración, imponiéndoles un “significado psicológico”, esto es: Emociones + Pensamiento = Sentimiento Emocional ó Activación Fisiológica + Etiqueta Cognitiva= Sentimiento Emocional

Así, en gran parte, lo que sentimos depende de lo que decidimos pensar. De forma que podemos controlar, en cierta medida (cierta medida, porque en la vida real tenemos ideas preconcebidas de los objetos y de las personas), cómo nos sentimos mediante el pensamiento.

Uno de los estudios más importantes de Damasio (1996) trata sobre las lesiones en los circuitos que conectan el cortex-frontal con la amígdala que afecta la capacidad de decisión. La amígdala es, pues un detonador neuronal y almacén de la memoria emocional, reteniendo el sabor emocional de los hechos. Este autor considera que los sentimientos son indispensables para la toma de decisiones racionales y que el cerebro emocional está tan involucrado en el raciocinio como el cerebro racional. Se considera hoy, que los humanos tienen tres tipos de cerebros.

El cerebro visceral (localizado en el bulbo raquídeo y en la prolongación de la médula espinal) que es el responsable de las funciones vitales, los impulsos y los reflejos.

El cerebro racional (localizado en el neo-córtex) que nos permite reflexionar, analizar, sintetizar, pensar y decidir según la lógica y como un ordenador de alto rendimiento.

El cerebro emocional (localizado en el sistema límbico y la amígdala) que nos permite tomar decisiones rápidas e instintivas. El sistema límbico es capaz de asumir el control del comportamiento en caso de emergencia siendo la base de nuestras motivaciones y preferencias.

Existe correlación entre los dos tipos de inteligencia: racional y emocional, con complementariedad del sistema límbico (emociones), del neo-córtex (cerebro pensante), de la amígdala y de los lóbulos pre-frontales que hacen interacción con la inteligencia emocional, aumentando la capacidad intelectual. En esta nueva concepción, es fundamental armonizar la cabeza con el corazón, significado que se debe usar con inteligencia la emoción.

Además, Damasio y cols. (1998) desarrollaron el contexto de las emociones sociales en una aproximación a Espinosa, afirmando que los sentimientos hacen parte de la regulación homeostática de la vida. Confirma que los sentimientos resultan de las emociones y da un salto para la ética. Este avance es muy importante en relación a la esencia de la vida y a la preservación de los otros, si los cuales no podemos sobrevivir. Esta postura revela, una vez más, la conexión entre la ciencia y la filosofía y la importancia que debe ser dada las relaciones sociales y a la ética.

Tal como se mencionara, otros científicos internacionales dan relevancia a la inteligencia emocional, conectada con el éxito de los profesionales con elevado cociente emocional, (a veces, con cocientes de inteligencia racional bajos), que son muy aptos en la toma de decisiones, en liderazgo y en administrar con eficacia y rapidez los conflictos en las organizaciones.

Como consecuencia del increíble avance de la neurobiología, que desarrolla un nuevo mapa del cerebro, ya, se tiene amplios conocimientos sobre el comportamiento cerebral. Hoy, es consensual que, muchas personas que han triunfado, en estudios académicos, han fracasado en la vida profesional porque no saben dominar los impulsos, administrar las relaciones y comprender los sentimientos de otras personas. En esta perspectiva habrá que caracterizar a la inteligencia emocional, concepto nuevo, en comparación con la inteligencia racional que tiene más de 100 años de conceptualización.

Aún, en una visión retrospectiva, se recuerda que los ingredientes de la capacidad de buen desempeño han cambiado (Damasio y otros, 1998). De hecho, en el inicio del siglo XX eran valorizados los movimientos más eficientes de los cuerpos de los trabajadores (eficiencia mecanicista o taylorista). Más tarde, otro estándar de evaluación, los tests IQ, constituyen una tentativa de medición de la capacidad humana. En la ascensión del pensamiento “freudiano” se ha adicionado, a los IQ, la personalidad (escalas de medición de potencial laboral: personas extrovertidas e introvertidas y del tipo intelectual o sensorial). Ha sido, en 1973, con el artículo de McClelland (1973) en que el autor defiende que la tradicional aptitud académica y habilitación literaria no podían anticipar el buen desempeño, porque había un conjunto de competencias (cómo la empatía, la iniciativa y la autodisciplina) que distinguía a los trabajadores con más éxito. Esta posición ha empezado un abordaje nuevo, en la medición de la excelencia, que hace la evaluación de las competencias de las personas.

Los conceptos de inteligencia racional están relacionados con las aptitudes o capacidades lingüísticas y matemáticas. En 1965, de acuerdo con la citación de Prats (2002), en un congreso mundial de expertos reunidos, específicamente, para tratar el concepto de inteligencia, *“no pudo ponerse de acuerdo en hallar una definición unánime: unos decían que era la capacidad de adaptación; otros la capacidad de pensar racionalmente; e incluso otros decían que la inteligencia era lo que se medía con su test”*. Pero, en general, se acepta la inteligencia como la capacidad para responder de la mejor manera posible a las exigencias que presenta el mundo.

En 1905, Binet creó el primer test de inteligencia y lo hizo por encargo del Ministerio de Educación francés para detectar, lo antes posible, aquellos estudiantes que podían fracasar en los estudios. Los tests pretendían vaticinar el éxito en la vida, tanto profesional como personal. Los tiempos áureos de los tests de “IQ”-Intelligence Quotient han sido desarrollados por Lewis Terman, psicólogo de Standford.

Gardner (1998), en cambio, sostiene que no existe un tipo único monolítico de inteligencia que sea crucial para el éxito, pero sí, un conjunto amplio de inteligencias con siete variedades principales (teoría de las inteligencias múltiples): verbal o lingüística, lógico-matemática, visual, musical, kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Estas siete variedades de inteligencia han sido ampliadas por Gardner en una lista de veinte, en la que la inteligencia interpersonal se descompone en cuatro capacidades: liderazgo, capacidad de mantener relaciones y conservar amigos, capacidad de solucionar conflictos y pericia en el análisis social.

Así, Gardner (1994) presenta, en 1993, las definiciones de las inteligencias personales. La inteligencia interpersonal es definida como la capacidad de comprender a otras personas, aquello que las motiva, cómo funcionan y cómo trabajar en cooperación con ellas. Es la capacidad de discernimiento y respuesta adecuada a los estados de espíritu, temperamento, motivaciones y deseos de otras personas. La inteligencia intrapersonal es la capacidad correlativa de acceder a nuestros sentimientos, distinguiéndolos y creando un modelo correcto y verídico de nosotros y usándolo para funcionar con eficacia en la vida.

Muchos pensadores e investigadores afirman que la sociedad del siglo XXI necesitará de personas con más inteligencia emocional, esto es, que sepan controlar sus emociones, que sepan escuchar, que sepan transmitir entusiasmo, que sepan automotivarse y motivar a los otros, que sepan relacionarse adecuadamente con los demás.

Las emociones proporcionan mucha información acerca de lo que pensamos, consciente e inconscientemente, del pasado, presente y futuro; nuestras metas y valores más profundos, incluso los que nos ocultamos a nosotros mismos; nuestro objetivo en la vida y el modo en que, en última instancia, definimos nuestro éxito.

Por otra parte, la inteligencia general es una condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar las metas deseadas en las distintas esferas laboral, educativa, social, familiar, ya que poseer un alto C.I. no garantiza el éxito en la vida. Es necesario acompañarlo de un buen desarrollo de habilidades emocionales y un inteligente manejo de las expresiones emocionales, otros atributos que posibilitan una apta interrelación con los demás en los diferentes contextos

Goleman (2006) señala que la educación de la inteligencia emocional comienza en el hogar. Los niños irán desarrollando su madurez a medida que los padres les

enseñen y practiquen con ellos. Son primordiales los primeros años de vida, aunque estas capacidades continúan formándose a través de los años de escuela.

El modelo de Mayer & Salovey (1990) tiene gran apoyo empírico, el cual se centra en el procesamiento emocional de la información, junto con el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

Es cada vez más notable que el éxito general de las personas y bienestar en la adultez es consecuencia del aprendizaje temprano y empleo de estas habilidades sociales y emocionales, para enfrentar de manera saludable los cambios vitales (Humphrey, 2007).

Por tal motivo, la escuela ocupa un lugar idóneo para la continuar desarrollando el aprendizaje de estas habilidades, en muchos casos los docentes, no sólo afrontan la tarea de enseñar sino a transformar estas capacidad emocionales o deficiencias afectivas en el alumnado (Extremera & Fernández Berrocal, 2004).

Asimismo, los estudios muestran una fuerte conexión entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos, sin descartar que pueda estar influenciado por otras variables. Otras investigaciones indican que los grupos adolescentes con dificultades en el aprendizaje o bajo Coeficiente intelectual la I.E. podría actuar como moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004)

Importantes hallazgos se encontraron en España, donde se han constatado el efecto mediador del constructo de I.E como elemento primordial del rendimiento en estudiantes de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), no como una relación directa, sino a través del efecto sobre la salud mental. Los resultados mostraron que altos niveles de I.E pronosticaban mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Estas investigaciones pusieron de relieve la interrelación entre la I.E y el rendimiento escolar, la I.E intrapersonal, entendida habilidad para entender los estados afectivos, advertir los sentimientos propios y reparar los estados emocionales negativos

y extender y desarrollar los positivos, tiene gran predominio sobre la salud mental de los estudiantes, equilibrio psicológico y rendimiento académico final (Chen, Rubin y Li, 1995).

Por otra parte, la formación de estas capacidades emocionales y sociales, completarían la educación de los niños, para manejar el estrés emocional, los innumerables cambios sociales producidos en el trajín diario, como las conductas agresivas, falta de respeto de adolescentes actuales, influencia negativa de la televisión, aumento de divorcios, y el escaso tiempo de atención de los padres a los hijos (Shapiro, 1997)

Sabiendo que el ámbito educativo es el lugar para promover este conjunto de habilidades, es necesario concientización por parte de las autoridades educativas de armar programas pedagógicos que integren las habilidades de I.E en el diseño curricular (Vallés y Vallés, 1999).

Asimismo, los profesores y educadores deben ser conscientes de que no sólo es importante la adquisición de conocimientos para el éxito de un buen alumno, sino que fundamental enseñar a los adolescentes a experimentar, diferenciar sentimientos, reconocer estados afectivos reparar emociones negativas, integrar bs afectos a la cognición, ya que la enseñanza de estos valores es primordial para alcanzar un equilibrio emocional útil en la convivencia social, además de un óptimo rendimiento académico (Salovey & Mayer, 1990)

Sin embargo, la enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y no tanto de la instrucción verbal. En el caso de una conducta desadaptativa, poco sirve el sermón o la amenaza “no lo vuelvas hacer”. Lo esencial es ejercitar estas capacidades emocionales para que integren el repertorio emocional del adolescente.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo General: Conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar de los alumnos de tercer año polimodal, de las modalidades de gestión, naturales y sociales del colegio Domingo F. Sarmiento de San Antonio de Padua; provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- 1- Valorar el nivel de inteligencia emocional en los adolescentes del nivel polimodal.
- 2- Reconocer las habilidades emocionales más destacadas de los adolescentes de tercer año del nivel polimodal.
- 3- Identificar el rendimiento académico de estos adolescentes.
- 4- Analizar las relaciones entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional.
- 5- Establecer diferencias de género en el desarrollo de estas cualidades.
- 6- Determinar si existen diferencias entre los alumnos de las distintas modalidades gestión, naturales y sociales del nivel polimodal.

Hipótesis:

- Cuanto mayor sea el nivel de inteligencia emocional, mejor será el rendimiento académico de los adolescentes.
- Las mujeres presentarán un mayor nivel de inteligencia emocional que los varones.

DISEÑO Y PLAN DE TRABAJO

Tipo de estudio:

Descriptivo correlacional de corte transversal.

Participantes y muestra:

La muestra estuvo constituida por 73 adolescentes de tercer año polimodal de enseñanza secundaria, inscriptos en la escuela Domingo Faustino Sarmiento de San Antonio de Padua, partido de Merlo, provincia de Buenos Aires. Los mismos concurrían a las modalidades de Gestión (11 mujeres y 16 varones), Sociales (14 mujeres y 7 varones) y Naturales (20 mujeres y 5 varones). El rango de edad de estos alumnos fue de 17 a 19 años.

Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos:

El alumno evaluó la I.E. a través de una escala Likert que variaba desde nunca (1) a muy frecuentemente (5). Este indicador se denomina “índice de inteligencia emocional percibida o auto- informada” y revela creencias y expectativas de los alumnos sobre si son capaces de percibir, discriminar y regular sus emociones. Se utilizó el instrumento desarrollado por Salovey, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), que permite evaluar la IE desde un modelo teórico coherente y desarrollado. La TMMS evalúa las creencias que tienen las personas sobre su capacidad de atención, claridad y reparación de estados emocionales. Consta de un total de 48 ítems en su versión extensa, existiendo versiones reducidas de 30 y 24 ítems, con tres subescalas: Atención a los sentimientos, Claridad en los sentimientos y Regulación emocional.

Procedimiento:

Se administró la escala de Inteligencia Emocional de 24 ítems a cada alumno de tercer año Polimodal de las tres modalidades, la cual fue respondida de forma individual. Luego, con las planillas de calificaciones se obtuvo el promedio general del

año lectivo 2010 donde se observó el rendimiento escolar de los alumnos que están terminando la enseñanza secundaria.

Análisis de los datos:

Los datos fueron analizados estadísticamente con el soporte técnico del software Spss 15.0, versión castellana. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, media, mediana, desvío estándar) e inferenciales para poner a prueba las hipótesis. Se aceptó un error menor a un 5%.

Cronograma

ACTIVIDADES	MESES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Revisión Bibliográfica	■	■	■										
Rastreo del estado del arte	■	■											
Selección de Muestras.			■	■	■	■	■	■					
Trabajo de Campo.			■	■	■	■	■	■					
Búsqueda y preparación de Instrumentos.			■	■	■	■	■	■					
Recolección de información						■	■	■					
Análisis de los datos								■	■	■			
Redacción del borrador										■	■	■	■
Presentación del informe													■
Defensa de la tesis													■

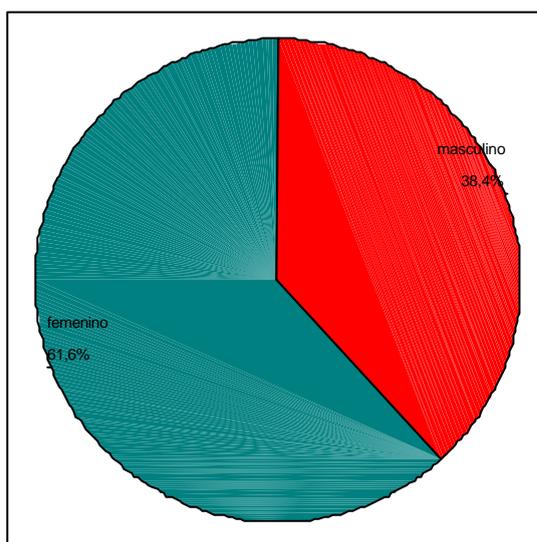
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

A. Caracterización de la muestra

Tabla I. Sexo de los adolescentes encuestados.

sexo del adolescente	f	%
masculino	28	38,4
femenino	45	61,6
Total	73	100

Gráfico A. Sexo de los adolescentes encuestados.



El 61,6% de los adolescentes encuestados eran de sexo femenino.

Tabla II. Edad de los adolescentes encuestados.

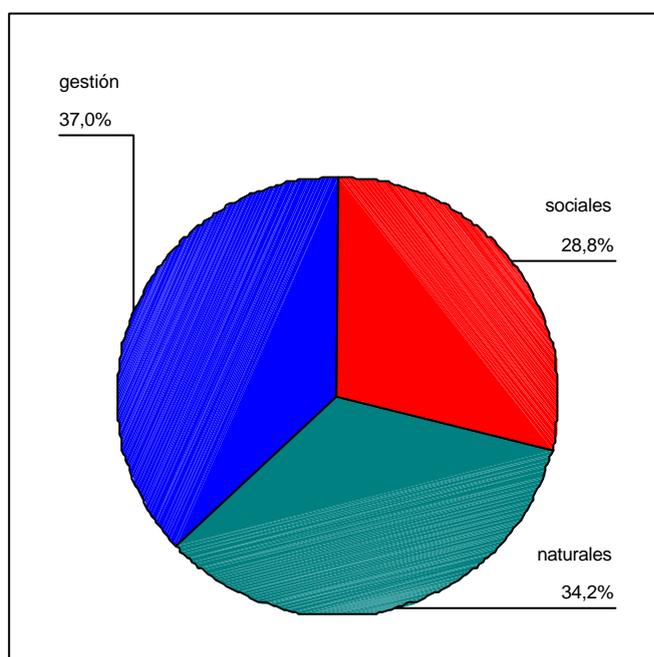
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar
edad del adolescente encuestado	73	17	19	17,56	,552

El promedio de edad fue de 17,56 años, el mayor tenía 19 años y el menor 17.

Tabla III. Modalidad del polimodal que cursaban los adolescentes encuestados.

modalidad	f	%	Fa
sociales	21	28,8	28,8
naturales	25	34,2	63
gestión	27	37	100
Total	73	100	

Gráfico B. Modalidad del polimodal que cursaban los adolescentes encuestados.



Un 37% de los adolescentes estaban cursando la modalidad de gestión, un 34,2% la de ciencias naturales y un 28,8% la de ciencias sociales.

B. Descripción de las variables

Tabla IV. Indicadores de inteligencia emocional de los adolescentes encuestados.

Inteligencia emocional	nada de acuerdo		algo de acuerdo		bastante de acuerdo		muy de acuerdo		totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Presto mucha atención a los sentimientos	0	0%	10	13,7%	26	35,6%	22	30,1%	15	20,5%
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	2	2,7%	7	9,6%	22	30,1%	25	34,2%	17	23,3%
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	2	2,7%	33	45,2%	15	20,5%	15	20,5%	8	11%
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	1	1,4%	9	12,3%	16	21,9%	24	32,9%	23	31,5%
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	11	15,1%	27	37%	16	21,9%	8	11%	11	15,1%
Pienso en mi estado de ánimo constantemente	9	12,3%	35	47,9%	15	20,5%	8	11%	6	8,2%
A menudo pienso en mis sentimientos	5	6,8%	23	31,5%	19	26%	19	26%	7	9,6%
Presto mucha atención a cómo me siento	10	13,7%	22	30,1%	12	16,4%	22	30,1%	7	9,6%
Tengo claros mis sentimientos	10	13,7%	20	27,4%	22	30,1%	12	16,4%	9	12,3%
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	7	9,6%	21	28,8%	30	41,1%	14	19,2%	1	1,4%
Casi siempre sé cómo me siento	6	8,2%	17	23,3%	22	30,1%	17	23,3%	11	15,1%
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	1	1,4%	12	16,4%	20	27,4%	23	31,5%	17	23,3%
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	2	2,7%	10	13,7%	25	34,2%	29	39,7%	7	9,6%
Siempre puedo decir cómo me siento.	10	13,7%	24	32,9%	25	34,2%	4	5,5%	10	13,7%
A veces puedo decir cuáles son mis emociones	5	6,8%	20	27,4%	26	35,6%	18	24,7%	4	5,5%
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	4	5,5%	22	30,1%	22	30,1%	21	28,8%	4	5,5%
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	13	17,8%	15	20,5%	13	17,8%	18	24,7%	14	19,2%
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	4	5,5%	19	26%	19	26%	16	21,9%	15	20,5%
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	12	16,4%	19	26%	24	32,9%	11	15,1%	7	9,6%
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	7	9,6%	15	20,5%	25	34,2%	9	12,3%	17	23,3%
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	5	6,8%	20	27,4%	17	23,3%	18	24,7%	13	17,8%
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	1,4%	14	19,2%	15	20,5%	28	38,4%	15	20,5%
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	0	0%	0	0%	2	2,7%	10	13,7%	61	83,6%
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	8	11%	12	16,4%	26	35,6%	14	19,2%	13	17,8%

Las habilidades sociales que presentan mayores índices de acuerdo por parte de los adolescentes encuestados son: prestar mucha atención a los sentimientos (muy: 30,1% y totalmente: 20,5%), preocuparse mucho por lo que siente (muy: 34,2% y totalmente: 23,3%); considerar que merece la pena prestar atención a las propias emociones y estado de ánimo (muy: 32,9% y totalmente: 31,5%); conocer los propios sentimientos sobre las personas (muy: 31,5% y totalmente: 23,3%); preocuparse por tener un buen estado de ánimo (muy: 38,4% y totalmente: 20,5%) y; tener mucha energía al sentirse feliz (totalmente: 83,6%).

En cambio el resto de las afirmaciones presentaron un nivel menor de acuerdo (algo o bastante).

Las afirmaciones con menor nivel de acuerdo fueron: dejar que los propios sentimientos afecten los pensamientos (nada: 15,1%, algo: 37%, bastante: 21,9%), pensar en el propio estado de ánimo constantemente (nada: 12,3%, algo: 47,9%), prestar mucha atención a cómo se siente (nada: 13,7%, algo: 30,1%, bastante: 16,4%) y tener una visión optimista a pesar de sentirse triste a veces (nada: 17,8%, algo: 20,5% y bastante: 17,8%).

Tabla V. Rendimiento académico de los adolescentes encuestados.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar
Clasificación anual del adolescente	73	5,63	9,69	7,8495	,91046

El promedio de notas de los adolescentes encuestados era de 7,85 pts., con un desvío de 0,91 pts. Quien tenía el menor promedio tenía 5,63 pts. y el de mayor promedio 9,69 pts.

C. Cruce de variables

Tabla VI. Análisis de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los adolescentes encuestados.

		Clasificación anual del adolescente
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Pearson Correlation	,447**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	73
ATENCIÓN	Pearson Correlation	,569**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	73
CLARIDAD	Pearson Correlation	,071
	Sig. (2-tailed)	,548
	N	73
REPARACIÓN	Pearson Correlation	,137
	Sig. (2-tailed)	,248
	N	73

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Se observa que existe una correlación positiva y significativa ($r = .447$ y $p < 0.01$) entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los adolescentes, por lo que puede afirmarse que cuanto mayor es la inteligencia emocional mejor resulta el rendimiento académico entendido en términos de calificaciones en las distintas materias.

Al observar las correlaciones de dicho rendimiento con las distintas dimensiones de la inteligencia emocional se puede inferir que dicha relación se debe fundamentalmente a su vínculo con la dimensión atención ($r = .569$ y $p < 0.01$) por lo que puede afirmarse que la inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento a través de su dimensión atención.

Tabla VII. Análisis de la varianza Anova entre la inteligencia emocional y el sexo de los adolescentes encuestados.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

sexo del adolescente encuestado	Media	N	Desvío estándar
masculino	78,8214	28	12,20824
femenino	76,0222	45	12,53992
Total	77,0959	73	12,40426

Tabla de ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
INTELIGENCIA EMOCIONAL * sexo del adolescente encuestado	Between Groups (Combined)	135,244	1	135,244	,877	,352
	Within Groups	10943,085	71	154,128		
	Total	11078,329	72			

El promedio de inteligencia emocional de los adolescentes de sexo masculino fue de 78,82; en tanto que el de los de sexo femenino fue de 76,02. Estas escasas diferencias no resultan estadísticamente significativas ($F= 0.877$ y $p>0.05$) por lo que no puede afirmarse que el sexo explique el nivel de inteligencia emocional de los adolescentes.

Tabla VIII. Análisis de la varianza Anova entre la inteligencia emocional y la modalidad del nivel polimodal de los adolescentes encuestados.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

modalidad del nivel polimodal	Media	N	Desvío estándar
sociales	74,6667	21	12,65438
naturales	77,3600	25	13,81690
gestión	78,7407	27	10,91080
Total	77,0959	73	12,40426

Tabla de ANOVA

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
INTELIGENCIA EMOCIONAL * modalidad del nivel polimodal	Between Groups	(Combined)	198,717	2	99,358	,639	,531
	Within Groups		10879,612	70	155,423		
	Total		11078,329	72			

El promedio de inteligencia emocional de los adolescentes cursantes de la modalidad gestión fue de 78,74, el de los de ciencias naturales de 77,36 y el de los de ciencias sociales de 74,67; no siendo estas escasas diferencias entre las medias significativas desde un punto de vista estadístico ($F= 0,639$ y $p>0.05$); por lo que no puede afirmarse que exista relación entre ambas variables.

CONCLUSIONES

Se realizó un estudio descriptivo correlacional y transversal con el objetivo de conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar de los alumnos de tercer año polimodal, de las modalidades de gestión, naturales y sociales del colegio Domingo F. Sarmiento de San Antonio de Padua; provincia de Buenos Aires.

En cuanto a la caracterización de la muestra, el 61,6% de los adolescentes encuestados eran de sexo femenino. Tenían un promedio de edad fue de 17,56 años. Un 37% estaba cursando la modalidad de gestión, un 34,2% la de ciencias naturales y un 28,8% la de ciencias sociales.

Las habilidades sociales que presentaron mayores índices de acuerdo fueron: prestar mucha atención a los sentimientos, preocuparse mucho por lo que siente n, considerar que merece la pena prestar atención a las propias emociones y estado de ánimo, conocer los propios sentimientos sobre las personas, preocuparse por tener un buen estado de ánimo y, tener mucha energía al sentirse feliz. En cambio, el resto de las afirmaciones presentaron un nivel menor de acuerdo (algo o bastante).

Las afirmaciones con menor nivel de acuerdo fueron: dejar que los propios sentimientos afecten los pensamientos, pensar en el propio estado de ánimo constantemente, prestar mucha atención a cómo se siente y tener una visión optimista a pesar de sentirse triste a veces.

En cuanto a la variable rendimiento académico, el promedio de notas de los adolescentes encuestados era de 7,85 pts.; el cual resulta llamativamente elevado.

Respecto al cruce entre las variables bajo estudio se encontró lo siguiente:

- Cuanto mayor es la inteligencia emocional mejor resulta el rendimiento académico, confirmándose la hipótesis principal del estudio.
- Más específicamente, la inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento a través de su dimensión atención.

En cambio no se cumplió la hipótesis que vinculaba a la inteligencia emocional con el sexo de los adolescentes. No se puede afirmar que estas variables estén

relacionadas. Tampoco se halló relación entre dicho constructo y la modalidad del polimodal que cursaban los adolescentes.

Estos resultados llevan a pensar en las relaciones encontradas. Resulta razonable suponer que quienes presentan una mayor inteligencia emocional en especial la vinculada a la atención a los sentimientos no sólo tienen mayor capacidad para controlar sus emociones en situaciones de estrés (tales como exámenes o lecciones orales) sino también para leer las expectativas y deseos de sus profesores que son quienes otorgan puntajes en el ámbito escolar. Resultaría interesante testear estas hipótesis ad hoc en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulla, M, Mahyuddin, R (2004) Emotional intelligence and academic assesment among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psycological Research*, 19(3/4), 105-121.
- Aberastury, A (1957). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidos
- Berger, P. L. (1968) *La construcción social de la realidad*. Bs. As.: Amorrortu. 1968.
- Blos, P. (1996) *La transición del adolescente*. Bs. As.: Assapia Amorrortu Editores.
- Chen, Rubin y Li (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations whith school perfomance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63,938-947.
- Cristoff (1985). Social skills, and social problema-solving training for shy *Young. Behavior Therapy*, 16, 468-477.
- Damasio, A. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona: Grijalbo.
- Damasio, A.R., Grabowski, T.J., Bechara, A. y cols. (1998) Neural correlates of the experience of emotions. *Abs. Soc. Neurosci.*, 24: 258.
- Extremera, N & Fernández Berrocal, P (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N & Fernández-Berrocal, P (2001). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Facio, A. (2006) *Adolescentes argentinos: Cómo piensan y sienten*. Bs. As.: Lugar.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2004): Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P & Extremera. N (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18, 1-6.
- Gardner, H. (1994) *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gardner, H. (1998) *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. Málaga: Silvio.
- Goleman, D (2006) *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Humphey, N (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Maslow, A. (1991) *Motivación y personalidad*. España: Díaz de Santos.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997) What is Emotional Intelligence? En: P. Salovey y D..Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp.3-31). New York: Basic Books.

- McClelland, D. (1973) Testing for Competence rather than intelligence. *American Psychologist*, vol 28: 123-134.
- Mead, G. H. (1982) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Morales, J. F. (1997) *Psicología social*. Madrid: Mc. Graw- Hill.
- Perkun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, p.359-376.
- Petrides, F. Frederickson y Furnham (2004). *Personality and Individual Difference*, 36, 277-293
- Pichón-Rivière, E. (1985) *Teoría del vínculo*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Pichón-Rivière, E. (1997) *El proceso grupal: Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Prats, L. (2002) *Módulo Inteligencia Emocional*. Curso Gestión del Conocimiento: Fundecyt.
- Rascovan, S. (2000) *Los jóvenes y el futuro: Y después de la escuela...¿Qué?*. Bs. As.: Psicoteca.
- Salovey P y Mayer JD (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14,281-285.
- Schellenberg, J.A. (1985) *Los fundadores de la psicología social: S. Freud, G. H. Mead, K. Lewin y B. F. Skinner*. Madrid: Alianza.
- Secord, P. (1976) *Psicología Social*. México: México: McGraw- Hill.
- Shapiro (1997). *La inteligencia emocional en niños*. Madrid: Javier Vergara.
- Sluzki, C.E. (1998) *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Vallejo, A. (1997) *La edad del pavo: Consejos para lidiar con la rebeldía de los adolescentes*. Bs. As.: Planeta.
- Vallés, A.A, Y Vallés, C.T (1999). *Desarrollando la IE*. Madrid:Editorial EOS.
- Zirkel,S (2000). Social Intelligence o the development and maintenance of purposive behavior. En Reuven Bar-On y James. D. A Parket (eds).*The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment and Application at Home, School and in the Work Place* (pp.3-27). San Francisco, EEUU: Jossey-Bas.

APÉNDICE

Apéndice

Instrumento de recolección de datos: TMMS-24

INSTRUCCIONES:

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

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

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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