



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Niveles de Inteligencia Emocional en Jóvenes de Grado 10 y 11 en un Colegio Público de
Manizales

Paula Andrea Ramírez Contreras

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magister en Desarrollo Infantil

Asesora

Martha Yaneth García Cuartas

Mg. en Educación Docencia Universitaria

Línea de Investigación psicosocial y cultural

Escenarios del desarrollo infantil desde la perspectiva psicosocial y cultural

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Desarrollo Infantil

Manizales

2017

Resumen

La presente investigación denominada Niveles de Inteligencia Emocional en Jóvenes de Grado 10 y 11 en un Colegio Público de Manizales corresponde a estudio investigativo mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) que reporta los resultados de la exploración de la Inteligencia Emocional (IE) de un grupo de 44 estudiantes de grado 11 en un colegio público de Manizales; se utilizaron protocolos para discusiones grupales, grupos focales, entrevistas y observaciones; además, el total de los estudiantes respondió el *Trait Meta MoodScale* de 24 ítems (TMMS-24) desarrollado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y una muestra de 11 estudiantes respondió la *ConstructiveThinkingInventory*(CTI). Los hallazgos sugieren que los participantes manejan niveles aceptables de autocontrol, dan importancia al reconocimiento, son fuertemente influenciados por el entorno, reaccionan y responden a sus emociones con buenos niveles de atención, claridad y reparación y su IE está caracterizada principalmente por los pensamientos constructivo global, mágico y categórico, en combinación con buenos niveles de afrontamiento emocional y conductual y optimismo ingenuo. El estudio deja consideraciones adicionales para padres, docentes y directivos como contribución a la labor formadora de los mismos.

Palabras claves: Autocontrol, CTI, Inteligencia emocional, pensamiento, TMMS-24.

Abstract

This research project about the emotional intelligence levels of 10th and 11th grade youngsters in a public school in Manizales corresponds to a Mixed Methods study (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2014) that reports the results of exploring the emotional intelligence (EI) of a 44-student group from 10th and 11th grades in a public school in Manizales; group discussions, focus groups, interviews, and observation protocols were used for data collection; additionally, all of the participants took the *Trait Meta Mood Scale* with 24 items (TMMS-24) developed by Fernandez-Berrocal, Extremera and Ramos (2004) and a sample of 11 students responded the *Constructive Thinking Inventory* (CTI). Findings suggest that the participants display fair levels of self-control, they value the importance of rewards, they are easily influenced by the environment, they react and respond to their emotions with good levels of attention, clarity, and repair, and their emotional intelligence is mainly characterized by constructive global thinking, categorical thinking, and personal superstitious thinking, in combination with good levels of emotional and behavioral coping and naïve optimism. The study states additional considerations for parents, teachers, and administrators as a contribution to their educational duty.

Key words: Self-control, CTI, emotional intelligence, thinking, TMMS-24.

Tabla de Contenidos

	Pág.
Resumen	
Agradecimientos	
Introducción	5
1. Antecedentes y problematización	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Descripción del problema	17
1.3 Pregunta de investigación	22
1.4 Justificación	23
1.5 Objetivos	25
2. Fundamentación Teórica y Diseño Metodológico	25
2.1 Definición de la Inteligencia Emocional (IE)	25
2.2 Medición de la Inteligencia Emocional	33
2.2.1 Medición de la IE con el TraitMeta MoodScale 24 (TMMS-24)	38
2.2.2 Medición de la IE con el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)	40
2.3 Conceptualización de la Investigación Cualitativa	44
2.3.1 Métodos de investigación cualitativa.	48
2.3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos en la ICL	57
2.3.2.1 Observación participativa y no participativa.	57
2.3.2.2 Discusión grupal	59
2.3.2.3 Entrevista estructurada y semi-estructurada	59
2.3.2.4 Grupos focales.	60

2.3.2.5 Análisis documental	60
2.4 Diseño metodológico del estudio	61
2.4.1 Tipo de estudio	61
2.4.2 Participantes.	62
2.4.3 Técnicas e Instrumentos de recolección y análisis de información.	63
3. Hallazgos	65
3.1 Percepciones de los jóvenes sobre sus emociones en diferentes contextos	65
3.1.1 El autocontrol como indicador de la inteligencia emocional.	65
3.1.2 El rol del reconocimiento en la IE de los jóvenes.	70
3.1.3 El entorno como determinante de la IE.	72
3.2 Afrontamiento de las emociones entre jóvenes en el nivel de educación media.	78
3.2.1 Reacciones frente a situaciones de crisis.	78
3.2.2 Estrategias para afrontar las emociones.	82
3.2.3 Niveles de atención, claridad y reparación.	87
3.2.3.1 Atención	87
3.2.3.2 Claridad	89
3.2.3.3 Reparación	91
3.3 Tipos de pensamiento que caracterizan la inteligencia emocional de los jóvenes	93
3.3.1 Pensamiento constructivo global (PCG) y afrontamiento emocional (EMO)	94
3.3.2 Afrontamiento Conductual (CON)	100
3.3.3 Pensamiento Mágico (MAG) y Categórico (CAT)	104
3.3.4 Optimismo Ingenuo (OPT)	109
4. Consideraciones finales	111
4.1 Percepción de la IE como autocontrol y claridad en las emociones	112

4.2 La IE como resultado del reconocimiento familiar, escolar y social	113
4.3 El entorno y su rol en el cultivo de la IE	115
4.4 Estrategias para afrontar las emociones y fortalecer la IE	117
4.5 La necesidad de comprender los pensamientos que integran la IE	118
Referencias	120

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Perfil de los alumnos de grado 10 y 11	19
Tabla 2. Caracterización de adolescentes en el Programa de Inclusión Institucional	20
Tabla 3. Clasificación de las inteligencias múltiples según Gardner (1983)	27
Tabla 4. Habilidades para comprender las emociones según Mayer y Salovey (1997)	30
Tabla 5. Dimensiones de la IE de acuerdo con Bar-On (1997)	31
Tabla 6. Principales instrumentos en la historia de la medición de la IE	34
Tabla 7. Resumen de las medidas de IE según Extremera et al. (2004)	36
Tabla 8. Comparación entre ICL e ICT de acuerdo con Pita y Pértegas (2002, p. 2)	45

Lista de gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Ruta de Atención Integral en Convivencia Escolar (RAICE)	22
Gráfica 2. Diagrama de la jerarquía de escalas y facetas del CTI	41
Gráfica 3. Métodos de investigación cualitativa según Cresswell (2008)	49
Gráfica 4. Características de los Estudios de Caso según Yin (2003) y Cresswell (2005)	51
Gráfica 5. Roles del investigador en el Método Cualitativo Estudio de Caso	52
Gráfica 6. Diseño Modelo Mixto	56
Gráfica 7. Resultados de niveles de atención en TMMS-24	88
Gráfica 8. Niveles de claridad según TMMS-24	90
Gráfica 9. Niveles de reparación según resultados de TMMS-24	91
Gráfica 10. Resultados generales de la prueba TMMS-24	92
Gráfica 11. Perfiles de una muestra de los participantes en relación con PCG y EMO	94
Gráfica 12. Perfiles de una muestra de los participantes en relación con CON.	101
Gráfica 13. Perfiles de una muestra de los participantes en relación con MAG y CAT.	104
Gráfica 14. Perfiles de una muestra respecto a Optimismo Ingenuo (OPT)	109

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Consentimiento informado de participantes	123
Anexo 2. Guía para discusión grupal sobre IE	125
Anexo 3. Prueba de medición de IE TMMS-24	126
Anexo 4. Grupo focal sobre IE	128
Anexo 5. Cuadernillo Inventario de Pensamiento Constructivo CTI	129
Anexo 6. Reporte de perfil de IE según CTI aplicado a estudiantes	135
Anexo 7. Guía de entrevista a estudiantes	136
Anexo 8. Entrevista a profesores	140

Agradecimientos

Muchas gracias a toda mi familia... a mi mamá por enseñarme el valor del esfuerzo y el sacrificio, eso lo aprendí de ti. A mis hermanas por caminar a mi lado y llevarme de la mano cuando las he necesitado, especialmente Odilia por darme el mejor ejemplo y ser mi mayor orgullo. Las Amo

Gracias a mi esposo y mi hija por construir junto a mí nuestra familia y servirme de motivación constante para seguir adelante.

A todas las personas que quisiera nombrar y que de una u otra manera me han dado el ánimo para culminar este proyecto que inició como un sueño. Gracias.

Introducción

La Inteligencia Emocional (IE) se define como “un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo y persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo” (Goleman, 2005, p. 28); estas habilidades permiten al ser humano desenvolverse en su medio social y alcanzar sus metas de acuerdo sus expectativas y capacidad de conocer y controlar sus emociones (Mayer y Salovey, 1997); este estudio cualitativo permitió explorar la IE desde diferentes perspectivas con base en las teorías sustentadas por Goleman (2005), Caruso, Petrides y Furnham (2001), Bar-On (1997), Harrod and Scheer (2005), Petrides, Frederickson y Furnham (2004) y Extremera (2004), entre otros.

El estudio se realizó dentro la metodología de investigación mixta (Hernández, Fernandez & Baptista, 2014; Martínez, 2011; Creswell, 2009) privilegiando y explorando las vivencias de un grupo de jóvenes respecto a su IE con base en técnicas de recolección y análisis de datos propias tanto cualitativas como cuantitativas (Cresswell, 2009); para esto se llevaron a cabo discusiones grupales, grupos focales, observaciones y entrevistas que fueron complementadas con la aplicación de la prueba *Trait Meta Mood Scale* de 24 ítems (TMMS-24) desarrollado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) a 44 estudiantes de grado 10 y 11 de un colegio público de Manizales y de la prueba *Constructive Thinking Inventory* (CTI) a 11 estudiantes del mismo grupo. La información fue analizada con base en la categorización de los datos (Cresswell, 2009), el análisis estadístico y la triangulación según lo propuesto por Freeman (1998).

El presente fue realizado en dos grupos del nivel de Educación Media de un colegio público de Manizales, para un total de 44 estudiantes (21 de grado 10° y 23 de grado 11°). La selección de los participantes se realizó de acuerdo con la técnica de muestreo por conveniencia de acuerdo con Cozby (2008) quien plantea que se puede contar con un grupo de participantes que estén disponibles o que voluntariamente quieran aportar sus visiones del fenómeno al estudio; en este caso, los principales criterios fueron primero la voluntad de la institución y de los padres de aquéllos menores de edad de participar, dada la necesidad de recibir retroalimentación y pautas para comprender y acompañar a los jóvenes para una mayor comprensión y manejo de sus emociones; tanto padres como directivos proporcionaron su autorización para la realización del estudio mediante consentimiento informado; segundo, la facilidad de tener acceso a los grupos para realizar observaciones en diferentes momentos del proceso pedagógico y para recolectar información a través de discusiones grupales, grupos focales, entrevistas y la aplicación de las pruebas de inteligencia.

Los hallazgos del presente estudio sugieren que los participantes manejan niveles aceptables de autocontrol, dan gran relevancia al reconocimiento por parte de los miembros de su núcleo familiar, escolar o social, son fuertemente influenciados por el entorno pues para ellos es importante cómo son percibidos por sus congéneres, reaccionan y responden a sus emociones con buenos niveles de atención, claridad y reparación y su IE está caracterizada principalmente por los pensamientos constructivo global, mágico y categórico, en combinación con buenos niveles de afrontamiento emocional y conductual y optimismo ingenuo.

El estudio deja consideraciones adicionales para padres, docentes y directivos como contribución a la labor formadora de los mismos invitándolos a adaptar los procesos pedagógicos a prácticas que respondan a las inquietudes de los jóvenes principalmente en lo relacionado con el

conocimiento y comprensión de sus niveles de Inteligencia Emocional, con los procesos de comunicación en los cuales se recomienda incluir estrategias de motivación y gratificación, con el uso de estrategias pedagógicas motivantes y con el establecimiento de prácticas y políticas educativas acordes con la población joven que se atiende.

1. Antecedentes y problematización

1.1. Antecedentes.

La Inteligencia Emocional es un tema que ha llamado la atención en las últimas décadas debido a la relevancia que tiene en el desarrollo de las relaciones interpersonales y en la construcción de climas favorables a la interacción social, muy especialmente en contextos laborales y educativos. A continuación, se presentan algunos estudios realizados en Latinoamérica que ilustran los avances en esta materia.

En el estudio de la Inteligencia Emocional en Latinoamérica, aparecen Cardozo y Alderete (2009) quienes investigaron adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia en dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, ubicadas en sectores marginales con altos índices de pobreza; el estudio tenía como objetivo detectar las variables individuales y sociales que contribuyen al fortalecimiento del proceso de resiliencia. Para la investigación titulada Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia, se trabajó con un grupo de 210 adolescentes escolarizados de ambos sexos en los que se identificaron dos grupos, resilientes y no resilientes, que fueron comparados en relación con sus características sociodemográficas. Los resultados del estudio permitieron determinar diferencias significativas en relación con auto-concepto, soporte social, inteligencia y sucesos estresantes de vida por problemas personales. En el diseño

investigativo se utilizó la regresión múltiple logística el cual indicó que el autoconcepto fue la variable mejor predictora de la resiliencia, seguida de soporte social y autorregulación de habilidades (cognitivas-emocionales); en el estudio también se realizó un análisis descriptivo de los datos para cada variable (distribuciones de frecuencias, sus porcentajes y medidas de tendencia central), se analizaron las relaciones bivariadas entre las variables en estudio utilizando los coeficientes de asociación o correlación según el nivel de medición de las variables.

Posteriormente, se realizó un análisis multivariado utilizando el modelo de regresión logística para examinar la relación entre las variables edad, género, adversidades, otros predictores psicosociales y la resiliencia. Los resultados del estudio llevaron a las investigadoras a confirmar que los jóvenes provenientes de sectores sociales de bajos recursos socioeconómicos expuestos a la adversidad reportaron mala adaptación social, sin desconocer que hubo un porcentaje significativo (19%) que estando en esas condiciones reportó buenas habilidades sociales y buenos niveles de resiliencia. Igualmente, las autoras concluyeron que recursos como el autoconcepto, la autorregulación, el monitoreo parental y escolar se definieron como buenos predictores de la resiliencia. Este estudio también permitió concluir que a pesar de que la pobreza se identificó como un punto importante relacionado con la adversidad, ésta también puede estar determinada por problemas personales, estrés personal o familiar que también ponen en riesgo a los jóvenes. El estudio dejó recomendaciones importantes respecto a la necesidad de no sólo formar a los jóvenes en la resiliencia sino ayudarlos a descubrir y explotar sus potencialidades, cultivar la autonomía y en general fortalecer su autoestima e inteligencia emocional para enfrentar la adversidad.

Betancourt y Andrade (2011) también adelantaron un trabajo titulado Control Parental y Problemas Emocionales y de Conducta en Adolescentes, cuyo propósito era determinar las diferencias, en relación con el género de los padres, en los efectos del control parental

psicológico y conductual en los problemas emocionales y de conducta de los hijos hombres y mujeres. Para el estudio se escogió una muestra no probalística de 587 estudiantes de secundaria en una institución pública en Ciudad de México; de este grupo el 46,8% eran hombres y el 53,2% eran mujeres, con una edad promedio de 13,8 años. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Percepción de Control Paterno y Materno para adolescentes y también la versión ajustada del YouthSelfReport. Para determinar el efecto de las dimensiones de control materno y paterno sobre los problemas de los adolescentes, se realizaron análisis de regresión múltiple paso a paso, donde las dimensiones de control materno y paterno entraron como variables independientes, y las dimensiones de problemas emocionales y de conducta, como variables dependientes; los análisis se realizaron por separado para hombres y mujeres, para saber si las mismas dimensiones parentales afectan de igual o diferente forma a los hijos varones y mujeres. Los resultados mostraron que tanto el control psicológico materno como el paterno tuvo mayor influencia que el control conductual en la presencia de problemas emocionales y de conducta. Los resultados mostraron también que en general la comunicación materna correlacionó positivamente con la dimensión de supervisión paterna y negativamente con el control psicológico materno y paterno, así como con los problemas emocionales y conductuales. Las investigadoras también encontraron que el control psicológico materno se asoció negativamente con la supervisión paterna y positivamente con todas las dimensiones de los problemas emocionales y de conducta, y con el control psicológico paterno. La supervisión paterna se relacionó negativamente con el control psicológico paterno y con casi todas las dimensiones de problemas emocionales y de conducta, excepto los problemas somáticos y los de pensamiento. Adicionalmente, el estudio reportó que el control psicológico paterno correlacionó positivamente con todas las dimensiones de problemas emocionales y de conducta. Entre los diferentes problemas emocionales y de conducta se encontraron relaciones positivas. Las autoras dejaron

recomendaciones sobre la prudencia en las estrategias de control parental psicológico, pues se asociaron significativamente a los problemas emocionales y de conducta de los adolescentes, por lo que se hace necesario crear programas de prevención y fortalecer la supervisión y comunicación con los hijos para tener conocimiento de las actividades que estos últimos realizan.

Otro estudio que aporta elementos a la investigación de la IE en Latinoamérica es la inteligencia emocional en adolescentes del segundo curso de secundaria de la Unidad Educativa "Germán Busch", realizado por Roque (2012) en la ciudad de La Paz el cual, según el autor, buscaba teorizar para la elaboración de propuestas claras para la comprensión del desarrollo de la IE entre adolescentes. La investigación correspondió a un diseño no experimental de tipo descriptivo transversal. Para recoger la información sobre Inteligencia Emocional se usó el Inventario de Inteligencia Emocional TMMS-24 y de forma complementaria se aplicó una técnica de composición escrita, en una población de estudiantes de una unidad educativa de carácter fiscal. La muestra fue no probalística, por lo que el proceso de selección partió de la disponibilidad o accesibilidad de los participantes. El investigador trabajó con un total de 100 sujetos, de los cuales 32 eran mujeres y 68 hombres pertenecientes al nivel de secundaria. Los resultados del estudio mostraron que la mayoría de los adolescentes tenían poco desarrollada su atención, al igual que su habilidad de comprensión emocional, a pesar de haber reportado buenos niveles de regulación emocional; casi por igual, casi la mitad de los jóvenes reportaron tener bien desarrollada su inteligencia emocional mientras que la otra mitad reportó debilidades significativas; igualmente el estudio llevó a la conclusión de que los adolescentes que tienen pocas habilidades en cuanto inteligencia emocional, experimentan con más frecuencia emociones negativas y ante las mismas más de las veces no poseen recursos adecuados para contenerlas. Otro hallazgo reportado por el investigador fue que los adolescentes participantes se

caracterizaron por la tristeza y el conflicto, lo que marcó esa etapa de sus vidas como resultado de condiciones difíciles de tipo personal o familiar; en contraste, el estudio reportó que los adolescentes mostraron también respuestas positivas ante emociones negativas como medida de contención para superar sus crisis, es decir, la lúdica, el juego y la distracción se identificaron como mecanismos de defensa frente a los factores emocionales negativos; el informe de investigación termina reportando que respuestas positivas a emociones positivas tuvieron una connotación social por la necesidad de compartirlas con los demás.

De otro lado, el estudio sobre la Inteligencia Emocional en jóvenes adolescentes españoles y peruanos basado en las variables psicológicas y educativas desarrollado por Trigos (2013) en la ciudad de León, España, utilizó tres instrumentos básicos para la recolección de información sobre el tema: Datos generales (CDG) con variables sociodemográficas, el TMMS-24 para la IE percibida, el inventario de personalidad NEO-FFI para medir los rasgos de personalidad y el CEAM para medir las estrategias de aprendizaje y motivación. Con este estudio se buscaba explorar el conflicto entre emoción y razón como formas contrapuestas de enfrentar la interpretación de la realidad, para proporcionar elementos de trabajo en contextos escolar para el mejoramiento del clima de convivencia, partiendo de la teoría de que bien manejada la IE mejora las relaciones interpersonales en el aula, ayudando así al buen manejo y la resolución pacífica de conflictos. En el estudio se determinó que existe una relación entre diversas variables psicológicas y educativas como el rendimiento académico y los estados de ánimo como el humor. El estudio exploró también la relación entre Inteligencia Emocional y variables educativas y rasgos de personalidad en una muestra de alumnos de secundaria y bachillerato de España y Perú, entre los cuales se analizaron aspectos relacionados con diferentes variables de agrupamiento como país, género, curso, país/género, país/cursos, curso/género, entre otros. En general, los resultados del estudio mostraron que había consistencia en la puntuación mayor de Perú con

respecto a España en aspectos relacionados con el reconocimiento del humor y en la expresión de sentimientos, mientras que Perú mostró mayor conocimiento sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en el desempeño académico. El estudio también mostró que las mujeres tienen mayor conocimiento de las emociones y de la Inteligencia Emocional. Otro aspecto, de los muchos reportados por el estudio, dio cuenta de que las mujeres de ambos países tienen el mayor promedio en lengua y que aquellos estudiantes con mayor Inteligencia Emocional tienden a obtener mejores puntuaciones en su desempeño en las asignaturas del currículo, es decir, que la IE ayuda a reducir los estados de ánimo negativos llevando a mejores logros académicos.

También en el área de estudio de la Inteligencia Emocional, Cerón, Pérez-Olmos e Ibañez (2010) adelantaron un estudio para determinar las diferencias en el grado de IE de adolescentes en dos colegios públicos de Bogotá, Colombia, en relación con las variables de sexo, edad y escolaridad. Los investigadores utilizaron un diseño observacional de corte transversal, comparativo entre dos grupos escolarizados en los niveles de educación oficial entre los grados 6° a 11°, provenientes uno de una institución femenina y el otro de una institución masculina. Para la recolección de datos se utilizó el TMMS.24 complementado con un cuestionario sociodemográfico autodiligenciable; estos instrumentos fueron aplicados a un total de 451 adolescentes (224 mujeres y 227 hombres) cuyas edades oscilaban entre los 14 y 17 años. Los resultados mostraron que en el alfa de Cronbach de la TMMS-24 se obtuvo 0,802 en percepción, 0,756 en comprensión y 0,748 en regulación, lo que llevo a los investigadores a concluir que el test mostró consistencia interna para evaluar la Inteligencia Emocional de los adolescentes en cuestión. El estudio confirmó que el género femenino obtuvo mayores puntajes en percepción pues hubo relación estadísticamente significativa entre género y percepción mientras que en los componentes de comprensión y regulación no hubo diferencias significativas, contrario a lo que se esperaba partiendo de estudios previos; los resultados también mostraron que respecto a la

regulación hubo relación estadísticamente significativa con el grado de escolaridad en el género femenino, el cual mostró mayores puntajes de dicho componente de la escala para los grados 6°, 7° y 11°, lo que los investigadores explicaron como consecuencia de encontrarse en el inicio y final del ciclo educativo cuando hay supuestamente menor tormenta emocional. Los investigadores no encontraron correlación entre edad y los puntajes de percepción, comprensión o regulación en ninguno de los géneros. El estudio dejó recomendaciones importantes sobre la exploración de la Inteligencia Emocional de adolescentes para mejorar los climas educativos y planteó la necesidad de continuar investigando la Inteligencia Emocional en este tipo de población para llegar a conocer las particularidades de la población y poder responder a sus necesidades de acuerdo con las variables estudiadas para llegar a mejores niveles de salud mental en los contextos educativos.

Continuando en el contexto nacional, en Colombia se han realizado investigaciones en lo relacionado con la Inteligencia Emocional que han explicado cómo funciona esta dimensión del ser humano en diferentes ámbitos; además existen los programas de gobierno que propenden brindar asistencia a las familias de mayor vulnerabilidad social y dirigidos a nuevas acciones que permiten indagar y plantear mecanismos que den explicación del modelo de familia actual y faciliten la construcción de políticas que busquen respuesta a las problemáticas reales que hacen parte de estos programas de gobierno y en las que la familia está inmersa (Ministerio de Educación Nacional, 2013); sin embargo en el contexto inmediato, no se ha explorado suficientemente lo que sucede a jóvenes y adultos jóvenes en relación a este aspecto de su psicología, además de que en muchas instituciones educativas no se cuenta con un protocolo que establezca la forma como se deben medir, tratar y apoyar los niveles de inteligencia emocional en esta población.

Este tema es importante dado que las condiciones socioculturales influyen en la dinámica relacional de quienes integran la familia y los grupos sociales; cuando estas condiciones traen consigo la negligencia y el abandono de niños, niñas y adolescentes el sistema se enfrenta a una seria problemática relacionada con inestabilidad emocional que se traducen en un impacto psicosocial negativo para el logro de los objetivos relacionados con el restablecimiento de derechos, especialmente el derecho a la educación; es decir, que la carencia de condiciones emocionales estables no sólo afecta a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sino también al sistema que pretende protegerlos, porque no siempre se logra cumplir las metas establecidas para el avance de los mismos en los diferentes niveles del sistema educativo. Por esa razón, cuando no se cuenta con inteligencia emocional el proceso educativo puede ser visto como una problemática pues se encuentran obstáculos en el alcance de logros académicos o de convivencia.

En el año 2013 el Gobierno Nacional sancionó la Ley 1620 de Convivencia Escolar que busca apoyar a las instituciones educativas en el fortalecimiento del ejercicio de los Derechos Humanos y los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos en la Escuela, la mitigación de riesgos, el manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar y el seguimiento a lo que ocurre en los diferentes contextos y su manejo por parte de los entes escolares; esta Ley busca ser una respuesta integral a la realidad de la escuela en temas relacionados con la convivencia y el ejercicio de los Derechos Humanos y Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Es común que en las instituciones de carácter público en que la población estudiantil vive en un contexto socioeconómico con dificultades, la comunidad de docentes y directivos se encuentren con jóvenes que no tengan claridad en su proyecto de vida, pues su inestabilidad emocional hace difícil su toma de decisiones trascendentales para su futuro en el campo personal, social y laboral; se identifican situaciones como el miedo a la

responsabilidad, la incapacidad de asumir retos en la búsqueda de oportunidades de mejoramiento en su nivel de vida originadas en bajos niveles de autoestima y autoconcepto, bajos niveles de tolerancia al fracaso y a las diferencias individuales que en muchas ocasiones llevan a problemas serios de convivencia. Ante este panorama las nuevas políticas de educación buscan el desarrollo de proyectos en los contextos educativos para indagar sobre cómo formar personas con capacidad crítica, analítica, reflexiva y propositiva, con el fin de darles las herramientas para enfrentar y resolver situaciones problemáticas que se les presenten en el contexto manteniendo el respeto, la dignidad humana y la inteligencia emocional (Ministerio de Educación Nacional, 2013). De este modo, la Constitución Nacional (República de Colombia, 1991), la Ley General de Educación y su Decreto Reglamentario 1860 (Ministerio de Educación Nacional, 1994) y la Ley 1098 de 2016 sobre el Código de Infancia y Adolescencia, entre otros actos legislativos, buscan proporcionar a los adolescentes las condiciones educativas y de protección para garantizar en ellos un adecuado desarrollo tanto académico como psicosocial, garantizando la formación integral del individual. Estas leyes son muy claras en su búsqueda de “garantizar a los niños, a la niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Congreso de Colombia, 2006, p. 2), es decir, que la familia y el Estado, y en su representación las instituciones educativas, deben establecer los mecanismos para que a esta población se le proporcionen oportunidades de mejoramiento y crecimiento permanentes; el mismo Código de Infancia y Adolescencia continúa estableciendo que se deben “establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrado en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes” (p. 3).

Las mismas leyes consideran la emocionalidad un derecho y establecen condiciones para proteger a los adolescentes del abandono tanto físico como emocional y psicoafectivo de sus padres o cuidadores; igualmente, el Código de Infancia y Adolescencia obliga a la familia y las instituciones del Estado a proporcionar las condiciones necesarias para que los niños, niñas y adolescentes tengan un óptimo desarrollo físico, psicomotor, mental, intelectual, emocional y afectivo con políticas de salud para una educación en salud preventiva; también en esta línea, el Estado exige que las personas a cargo de la formación integral de los adolescentes sean capacitadas para la detección oportuna del “maltrato físico y psicológico, el abuso, la explotación y la violencia sexual” (p. 4).

La formación integral de los adolescentes implica su desarrollo emocional lo cual es objeto también de la Ley 1620/2003 que en su Artículo 36, sobre las acciones de promoción establece en el numeral 3 las obligaciones del Comité de Convivencia Escolar y en el Literal e ordena:

Articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientado a fortalecer un clima escolar y de aula positivo que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 13).

Esto significa que dentro de los establecimientos educativos se deben buscar los mecanismos para que los adolescentes vivan una experiencia de crecimiento emocional sin factores que los afecten y generen inestabilidad que pueda impactar negativamente el clima

escolar. Como antecedente de la Ley de Convivencia Escolar, desde el año 2009 el Gobierno Nacional estableció las condiciones para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con la asignación de docentes de apoyo para contribuir en los proyectos educativos en el diseño e incorporación de planes, programas y proyectos que garanticen las políticas, normatividad y lineamientos de una formación integral e inclusiva que atienda los requerimientos de los niños y adolescentes en todos los niveles (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

También en el año 2009 el Ministerio de Educación Nacional había previsto las condiciones para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales a través del Decreto 366/2009 en el que también se habla de la inclusión de docentes de apoyo para realizar la caracterización y acompañamiento a los discentes con cualquier limitación o condición especial; en este sentido, el sistema concibe una amplia gama de clasificaciones que van desde aspectos cognitivos y psicomotores hasta factores emocionales y de comportamiento; en estos últimos, el programa de inclusión también considera como susceptibles de atención especial aquellos casos en que los adolescentes están en estado de vulnerabilidad en razón de su situación psicoafectiva que en muchas ocasiones se traduce en pocas habilidades para la interacción social, altos grados de irascibilidad y agresión física y verbal en los contextos educativos, variabilidad del ánimo, tendencias suicidas, baja tolerancia al fracaso y, la más común, carencia de un proyecto de vida que mueva al individuo.

1.2 Descripción del problema

El presente estudio se llevó a cabo en una institución educativa de carácter público de la ciudad de Manizales cuya población procede de barrios de estrato 1 y 2; en general, las familias se caracterizan por ser uniparentales, extendidas o desintegradas; es común que los estudiantes

estén a cargo de un cuidador diferente a sus padres, principalmente de las abuelas; para el estudio se focalizaron los adolescentes de grados 10 y 11, en un total de 51 estudiantes con edades entre los 16 y 18 años; de este total, 10 jóvenes proceden de municipios diferentes a la ciudad de Manizales ubicados en el Departamento de Caldas, Cundinamarca, Tolima y Boyacá, de los cuales seis se encuentran caracterizados como desplazados por situaciones de violencia en sus regiones.

Los perfiles de las familias de los jóvenes participantes en el estudio dan cuenta de hogares con problemas intrafamiliares relacionados directamente con la situación económica que lleva a la ausencia de uno o de los dos padres, o a la figura de padrastros y madrastras con relaciones abusivas o de desapego; en otros casos, la falta de una figura materna o paterna es reemplazada por la de otros miembros de la familia extensa que no permiten la construcción de un concepto claro de autoridad que lleve a la obediencia y a la responsabilidad en el contexto familiar o escolar. De acuerdo con la base de datos de los grupos la mayoría de los padres y madres se desempeñan en oficios varios, trabajo doméstico, construcción, comercio informal, mensajería o domicilios, agricultura, entre otros, reportándose únicamente un padre pensionado del sector educativo, una madre asesora de ventas y una madre empleada como auxiliar de enfermería, lo que permite concluir que las familias cuentan con un nivel académico bajo que no brinda a los jóvenes suficiente acompañamiento en su proceso educativo y en su desarrollo socioafectivo, factor que explica el hecho de que el 10% de los estudiantes reporte estado de repitencia del año escolar. En este mismo grupo, siete estudiantes (14%) reportan ser acudidos por figuras diferentes a los padres entre los cuales aparecen madre sustituta, abuela, tía política y padrastro o madrastra.

En la siguiente tabla se resume el resultado de la caracterización de los perfiles de esta población producto del análisis documental y de entrevistas con educadores, directivos y padres o acudientes:

Tabla 1. Perfil de los estudiantes de grado 10 y 11

Aspecto	Descripción
Académico	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo rendimiento en las áreas académicas, especialmente matemáticas, lenguaje e inglés. • Poco interés en el proceso pedagógico. • Falta de estrategias de estudio cognitiva o metacognitivas. • Indiferencia a los recursos que el sistema les ofrece (pre-icfes, articulación SENA y Bilingüismo). • Irresponsabilidad en tareas y proyectos académicos. • Poco interés por la lectura • Falta de autonomía para desarrollar tareas o proyectos.
Disciplinario	<ul style="list-style-type: none"> • Charla permanente en clase • En algún grado, falta de acatamiento de normas de clase o institucionales (puntualidad, porte del uniforme). • Disrupción esporádica del proceso pedagógico.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de compromiso con tareas y proyectos. • Indiferencia ante los procesos pedagógicos. • Resistencia al cambio, especialmente ante la llegada de compañeros nuevos al grupo. • Alto sentido de solidaridad ante las dificultades socioeconómicas
Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de vigilancia para el cumplimiento de normas y de tareas • Ciert grado de desobediencia • Contestaríos y desafiantes en algunos casos
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes cambios en el ánimo • Debilidad ante la adversidad • Indiferencia ante el no alcance de logros • Facilidad de afectación ante factores externos como el acoso escolar o la burla. • Baja tolerancia a la frustración
Proyecto de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de expectativas en el futuro académico o profesional • Resignación a continuar la tradición familiar (empleo informal o subvalorado sin expectativa de formación profesional en la universidad) • Confusión en proyecciones futuras para la vida laboral y productiva • Falta de conciencia o responsabilidad en la vida sexual • Naturalidad para asumir embarazos a temprana edad

Fuente: Atanasio Girardot (2016)

De otro lado, el análisis documental reportó que la atención prestada a los adolescentes en el Programa de Inclusión Institucional (Atanasio Girardot, 2016) en el campo de apoyo pedagógico y de atención psicológica se refiere a los siguientes aspectos:

Tabla 2. Caracterización de adolescentes en el Programa de Inclusión Institucional

NÚMERO DE ADOLESCENTES CARACTERIZADOS	PROBLEMÁTICA ATENDIDA
7	Dificultades comportamentales: Falta de adaptación a normas de disciplina: Desobediencia, inatención, falta de seguimiento de instrucciones, interrupción de clases, problemas de interacción social, etc.
3	Se encuentran con diagnóstico relacionado con un Trastorno emocional: se caracterizan especialmente por variabilidad en el estado de ánimo, inseguridad, falta de confianza en sí mismo, rasgos de personalidad altamente influenciable y dificultades en las relaciones interpersonales, especialmente en las de pareja
3	Consumo de SPA: Activación de la ruta de atención integral por identificación de indicadores de consumo de sustancias psicoactivas dentro del proceso pedagógico.
5	Depresión: Activación de la ruta de atención integral por depresión leve, ideación suicida. Una estudiante diagnosticada y en tratamiento psiquiátrico y uno en remisión para proceso de diagnóstico. Tres discentes con indicadores de baja autoestima e inestabilidad emocional por manejo inadecuado de relaciones románticas en las que se identifican indicadores de abuso (verbal o físico) o por violencia intrafamiliar.
1	Vagancia o pandillismo: Un caso de desconexión del hogar o la escuela por fuerza de grupos externos que llevan al estudiante a permanecer largos periodos del día en la calle sin control parental o institucional.

Fuente: Atanasio Girardot (2016)

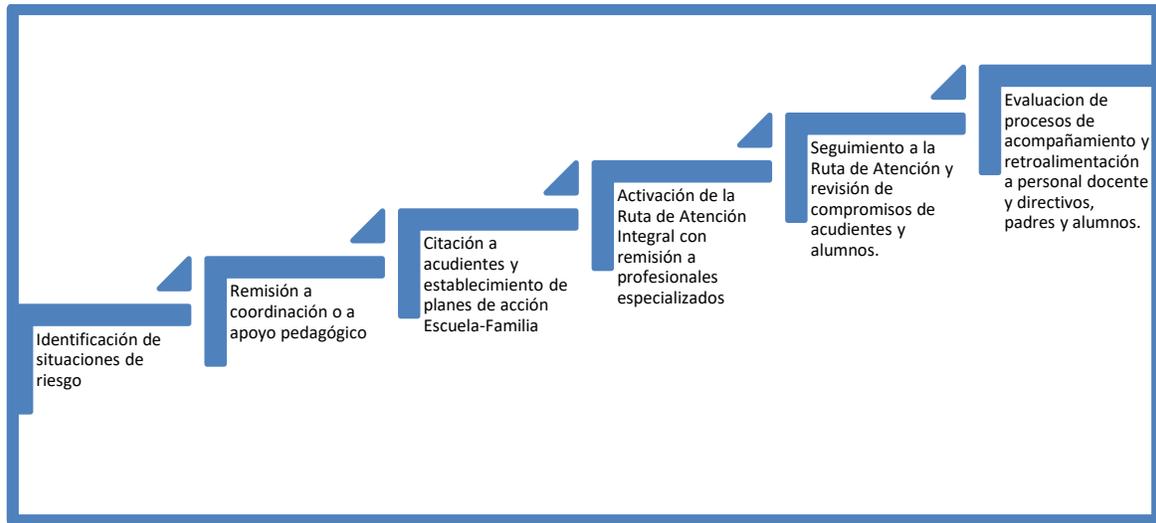
Esta caracterización muestra un alto grado de debilidad en los estudiantes participantes en el estudio, puesto que 19 de ellos y que representan un 38% del total del grupo presenta esta característica, lo que hace difícil a docentes y directivos prestar el servicio educativo de manera armoniosa pues con frecuencia se ven llamados a dedicar sus esfuerzos al reporte, seguimiento y acompañamiento de estos casos, lo que se constituye en una problemática psicosocial que afecta indirectamente el proceso pedagógico bajando los índices de rendimiento escolar.

En general la percepción de la comunidad educativa es que presentan debilidades en la inteligencia emocional que ratifica lo planteado por Fernández (2005) quien propone que, ante la

carencia de habilidades emocionales en los adolescentes, se hace necesario adelantar programas transversales para educar a los jóvenes en el manejo de sus emociones para prevenir conductas de riesgo como el suicidio, la autoflagelación, la depresión, etc. El autor sugiere estos programas en ámbitos que sean frecuentados por los adolescentes a través de talleres de formación; en este aspecto el análisis documental reveló también que, en el Plan de Acción Anual, el equipo docente plantea como prioridad el trabajo del componente Proyecto de Vida con el fin de fortalecer en los alumnos las habilidades no sólo académicas sino emocionales para poder enfrentar los retos y oportunidades que la sociedad moderna les ofrece (Atanasio Girardot, 2016). Con el fin de determinar las acciones a tomar se hace necesario hacer un estudio más detallado de la situación actual de los estudiantes en relación a su IE para de esta forma dar retroalimentación a docentes, directivos, padres y a los mismos estudiantes, y de esta manera construir este componente tan importante en su desarrollo personal integral, lo que es uno de los propósitos del presente estudio.

De acuerdo con la Ley de Inclusión y la Ley de Convivencia Escolar, la institución cuenta con el protocolo RAICE (Ruta de Atención Integral y Convivencia Escolar) (Atanasio Girardot, 2016) en el cual se resumen los pasos a seguir en aquellos casos en que se identifiquen situaciones de riesgo de los estudiantes en las cuales se vean afectadas su integridad emocional o física; este proceso se resume en el siguiente gráfico:

Gráfica 1. Ruta de Atención Integral en Convivencia Escolar (RAICE)



Fuente: Atanasio Girardot (2016)

Finalmente, se debe anotar que a pesar de que existe este protocolo de atención integral, éste funciona principalmente para aquellos casos en que los jóvenes se ven involucrados en situaciones Tipo I (agresión verbal), Tipo II (agresión física y verbal) y/o Tipo III (agresión física, verbal con incapacidad y remisión a ente de control externo) de acuerdo con la Ley 1620 de 2013 o cuando hay remisión por parte de los docentes con informe pedagógico, lo que significa que aquellos casos que no están relacionados con estas situaciones pasan desapercibidos y los jóvenes pueden enfrentar serias crisis emocionales de manera silenciosa sin ningún tipo de acompañamiento, por lo que se hace necesario analizar su Inteligencia Emocional y llegar a conclusiones para dar pautas a la comunidad educativa para brindar dicho apoyo.

1.3 Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta los antecedentes y la situación problemática descritas en las secciones anteriores, este estudio fue diseñado para responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de Inteligencia Emocional en los estudiantes de grado 10° y 11° de la Institución Educativa Pública Atanasio Girardot de Manizales?

1.4 Justificación

Este proyecto sobre los niveles de Inteligencia Emocional en jóvenes del nivel de educación media se justifica en primera instancia porque es una oportunidad para obtener desde el sentir de los estudiantes sus percepciones, visiones, experiencias, opiniones y vivencias sobre la Inteligencia Emocional en su desarrollo psicológico; en efecto, este proyecto brindó a los jóvenes participantes espacios para dar a conocer sus voces en el contexto escolar y familiar de manera que pudo tenerse una mejor comprensión de sus actitudes y comportamientos, con lo que se llegaron a plantear ajustes en las relaciones interpersonales tanto en la Familia como en la Escuela.

La ejecución de este proyecto de investigación se justifica en segunda instancia porque con él se logró una mejor comprensión de los procesos psicológicos y emocionales de los jóvenes del nivel de educación media en una institución pública, para luego brindar a padres, docentes y directivos herramientas para el manejo de estos componentes del desarrollo las relaciones en el contexto familiar y educativo y mejorar así el proceso de formación integral. Este informe investigativo se convierte en una importante fuente de información para profesionales de la psicología, docentes, directivos de instituciones educativas y de entidades gubernamentales pues se proporcionan elementos teóricos que permiten una mejor comprensión de la inteligencia emocional y su rol en el proceso de desarrollo de los jóvenes y en los contextos en que ellos se desenvuelven; los resultados son entonces un buen medio de consulta para la toma de decisiones en el diseño e implementación de actividades pedagógicas ya sea en el aula de clase o a nivel

institucional para el establecimiento o promoción de políticas que garanticen el ejercicio de los Derechos Humanos y los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos de los jóvenes que hacen parte del sistema educativo público, es decir, este trabajo exploratorio es un insumo para llegar a la reflexión y retroalimentación y finalmente hacer un replanteamiento de procesos pedagógicos en el aula de clase, en el contexto escolar en general y en el seno de las familias pues los resultados permiten entregar conclusiones e implicaciones pedagógicas que pueden ser tenidas en cuenta en la planeación y ejecución de acciones tendientes a apoyar a los jóvenes en su proceso de maduración emocional; los resultados permiten a los agentes educativos y a los miembros de las familias replantear prácticas de comunicación para de manera más asertiva responder a las necesidades de los jóvenes en el ámbito emocional.

Finalmente, es proyecto se justifica porque con él se reconocieron las políticas institucionales, locales y nacionales sobre la garantía de los Derechos Humanos y Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos de los jóvenes, esto significa que el diseño investigativo responde a los propuestos principalmente por la Constitución Nacional (República de Colombia, 1991) sobre el derecho fundamental a la educación, la Ley General de Educación y su Decreto Reglamentario 1860 (Ministerio de Educación Nacional, 1994) y la Ley 1098 de 2016 sobre el Código de Infancia y Adolescencia, que buscan garantizar el desarrollo armónico de los niños y jóvenes a través de ambientes educativos que promuevan su bienestar tanto físico como emocional. Adicionalmente, también se justifica porque contribuye a los propósitos planteados por la Ley 1620 de 2017 sobre Convivencia Escolar en el sentido de que a los jóvenes se les debe brindar apoyo a través de una ruta de atención integral que les ayude a superar sus dificultades o debilidades también en el ámbito psicológico.

1.5 Objetivos

Atendiendo a la pregunta de investigación según la cual se busca determinar los niveles de inteligencia emocional entre jóvenes de educación se media, el diseño investigativo se desarrolló con base en los siguientes objetivos:

Objetivos General: Determinar el nivel de Inteligencia emocional en los estudiantes de los grados 10 y 11 de la Institución Educativa Atanasio Girardot de la ciudad de Manizales

Objetivos Específicos: Con el fin de alcanzar el objetivo general de la investigación se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir cómo los jóvenes de grado 10° y 11° perciben sus emociones en contextos familiares, sociales y escolares.
- Identificar la manera como los jóvenes participantes afrontan sus emociones.
- Explorar los tipos de pensamiento relacionados con las emociones en jóvenes del nivel de educación media.

2. Fundamentación Teórica y Diseño Metodológico

2.1 Definición de la Inteligencia Emocional (IE)

El estudio de la capacidad mental se ubica en las últimas décadas del siglo XIX cuando Galton (citado en Roback y Kerman, 1990) realizó un estudio sistemático de exploración de las diferencias individuales con base en sus capacidades mentales basado en un método correlacional; la contribución de Galton radica en que realizó el análisis estadísticamente e

introdujo el uso de cuestionarios y métodos no tradicionales para el estudio de dichas diferencias individuales. En la misma época, Catell (1903) comenzó a darle a la psicología el carácter de ciencia aplicada con la utilización de pruebas mentales de modo que se cuantificaran esta capacidad humana, así, con el paso de los años y los instrumentos diseñados para estas mediciones se llegó al concepto de coeficiente intelectual gracias al trabajo de Catell, Binet y Terman.

El presente estudio se enmarca dentro de la suposición clásica de la inteligencia de acuerdo con la teorización de Rivas y Trujillo (2005); en su primera clasificación, la inteligencia se considera una capacidad general única que cualquier persona posee en mayor o menor medida; la segunda plantea que siendo una capacidad ésta puede medirse a través de instrumentos estandarizados; adicionalmente, Gardner (citado en Rivas & Trujillo, 2005) ahonda en el estudio de la inteligencia planteando que ésta no es única sino que puede clasificarse en varias dimensiones que el autor denomina Inteligencias Múltiples (IM), entre las cuales se encuentra la Inteligencia Emocional. En efecto, Gardner (1983) publicó su libro *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences* (Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples) para revolucionar el concepto de inteligencia a través de las Inteligencias Múltiples en el que explica que el ser humano posee siete diferentes inteligencias que trabajan de manera independiente; la Tabla 3 ilustra esta clasificación:

Tabla 3. Clasificación de las inteligencias múltiples según Gardner (1983)

CLASIFICACIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN
Inteligencia auditiva-musical	Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical. Porejemplo, Beethoven... Shakira.
Inteligencia cinestésica-corporal	Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. Porejemplo, Babe Ruth, Pelé.
Inteligencia visual-espacial	Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes. Porejemplo, Gasparov, arquitectos.
Inteligencia verbal-lingüística	Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos. Porejemplo, los poetas, novelistas, entre otros.
Inteligencia lógico-matemática	Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas. Porejemplo, Einstein, ingenieros.
Inteligencia intrapersonal	Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades. Porejemplo, Gandhi, Freud.
Inteligencia interpersonal	Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos. Porejemplo, Nelson Mandela...líderes.

Fuente: Gardner (1983)

Años más tarde el autor psicoanalista introdujo la inteligencia naturista y la inteligencia existencial que tienen que ver la primera con la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza, estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental; y la segunda señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega.

Esta conceptualización de las inteligencias múltiples es analizada también por Macías (2002) quien explica que a pesar de existir una concepción tradicional de inteligencia enmarcada en el ámbito de la cognición humana, fácilmente medible por instrumentos estandarizados,

también existen las inteligencias múltiples descritas por Gardner (1983), cuyos niveles dependen del nivel de desarrollo alcanzado por el individuo, por su dotación biológica, su capacidad de interacción con el entorno y la cultura de su contexto, lo cual hace a cada ser humano único.

Históricamente se estableció que Thorndike (1920) propuso inicialmente el concepto de inteligencia social a partir de la ley del efecto que evolucionó a la que hoy se conoce como Inteligencia Emocional; adicionalmente, el autor teorizó la inteligencia abstracta y la inteligencia mecánica. Más tarde hacia los años 30, Wechsler diseñó y difundió dos baterías de medición de la capacidad mental humana o inteligencia que han estado vigentes por décadas: *Waisler Adult Intelligence Scale (WAIS-1939)* y *Waisler Intelligence Scalefor Children (WISC-1949)*; se explica esta larga trayectoria en las mediciones de la capacidad mental con el auge del conductismo.

La necesidad de explorar el ser humano en otras dimensiones fue establecida por Marina (1993) quien estableció que

“si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportes valiosos, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, la cual deberá desarrollarse holísticamente, lo que es lo mismo no sólo enfocada hacia la razón, sino también provista de emociones” (p. 123).

Esto significa que las emociones hacen parte importante del estudio del ser humano y su trasegar por el contexto social en el que es innegable su relación con la inteligencia; a este respecto, Sternberg (1997) sostiene que el concepto actual de inteligencia subyace en la capacidad de adaptación del ser humano para la cual es necesario relacionarla con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y la salud mental; por esta razón es importante tener en

cuenta lo expuesto por Teva, Bermudez y Sánchez (2003) quienes sostienen que la inteligencia va más allá de la medición del coeficiente intelectual (CI) o las habilidades cognitivas o académicas del ser humano; por el contrario, comprende también habilidades sociales y prácticas en su interacción social o en el desempeño de tareas específicas como en el campo laboral. A este respecto, la asociación de la inteligencia a las emociones, es planteada por Goleman (1995) quien define la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo y persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo” (p. 28), en otras palabras, la IE se refiere a la capacidad del individuo para controlarse y regular sus estados de ánimo evitando cambios bruscos de impulso o gratificación que puedan bloquear la habilidad para pensar, empatizar y esperar. De acuerdo con investigaciones correlacionales de la misma época, la inteligencia emocional está directa y positivamente relacionada con la estabilidad emocional pues resultados de prueba en ese sentido han determinado que a mayor inteligencia emocional que demuestre una persona mayor será su estabilidad emocional, por lo tanto, su nivel de autoestima y autoconcepto serán más altos teniendo mayor capacidad de tolerancia al fracaso, la frustración y/o la adversidad; es de esperarse entonces que este tipo de persona tenga mayor capacidad para recibir la crítica negativa de sus congéneres, para enfrentar situaciones de crisis e incertidumbre y, lo que es mejor, planear acciones futuras previendo posibles fallas en su ejecución. Otra característica que Teva, Bermudez y Sánchez identifican en las personas con inteligencia emocional es su capacidad de ajustarse a la realidad sin aferrarse a creencias irracionales, además, esta estabilidad emocional no significa que este tipo de personas sean de pensamiento rígido o inflexible “sino que se adaptan las situaciones y tienen en cuenta otras opiniones, por lo que no se trataría de personas intolerantes” (p. 31)

Mayer y Salovey (1997) ofrecen uno de los más reconocidos marcos de referencia para la IE definiéndola como el conjunto de “habilidades cognitivas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones, cuyas consecuencias son adaptativas para el sujeto” (p. 5); otra definición interesante de la IE es la que la considera como “la habilidad para identificar, procesar y manejar las emociones propias y las de otros” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Para la comprensión de estas habilidades los autores plantean cuatro dimensiones o habilidades básicas que permiten su función adaptativa; ellas se ilustran en la Tabla 6:

Tabla 4. Habilidades para comprender las emociones según Mayer y Salovey (1997)

HABILIDADES	CONCEPTUALIZACIÓN
Percepción y expresión de las emociones	Se trata de la habilidad para reconocer conscientemente mis emociones y que son expresadas verbal o gestualmente
Facilitación emocional del pensamiento	Es la interconexión entre emociones y pensamiento que facilita la adaptación al medio y ayuda a razonar de forma inteligente y tomar mejores decisiones
Comprensión emocional	Es la habilidad para comprender el estado emocional
Gestión de las emociones	Es la habilidad para estar receptivo a las emociones, siendo capaz de modularlas, gestionarlas y promover la comprensión y el crecimiento personal

Fuente: Mayer y Salovey (1997)

Goleman, Petrides y Bar-On (Citados por Extremera et al., 2003) propusieron el Modelo Mixto de IE en el que se conjugan las habilidades cognitivas con otras variables relacionadas con la personalidad, por ejemplo, la capacidad de ser asertivo y los niveles de motivación y de autoestima. Fue Goleman (2000) quien popularizó el término IE y en concepción de la misma la define como “la habilidad para automotivarse y la tenacidad para encarar frustraciones, controlar impulsos y relegar gratificación; regular los propios estados de ánimo y controlar el miedo para dejar fluir la capacidad de pensar” (p. 5) Por su parte, Petrides y Furnham (2001) conciben la IE como “una constelación de emociones, percepciones y rasgos de la personalidad, subrayando ente

los últimos la empatía, la felicidad y el optimismo” (p. 5); su colega Bar-On (1997) define la IE como una “conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del medio ambiente” (p. 5); como lo exponen los autores, la Inteligencia Emocional se enmarca en la dimensión psicológica del ser humano y tiene que ver con su capacidad para ejercer cierto control de sus sentimientos; la contribución de este último autor en la teorización de la Inteligencia Emocional se amplía con la definición de cinco dimensiones de la misma que se sistematizan en la Tabla 5:

Tabla 5. Dimensiones de la IE de acuerdo con Bar-On (1997)

Dimensiones de la IE	Definición
Habilidades intrapersonales	Hace referencia a la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoregulación e independencia emocional.
Habilidades interpersonales	Se refiere a la empatía, la responsabilidad social y las relaciones sociales
Manejo del estrés	Es la capacidad para tolerar presiones y controlar impulsos
Adaptabilidad	Se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como a su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas.
Estado de ánimo general	Se refiere a la capacidad de ser optimista y de saber disfrutar de la presencia de otros, además de conservar una actitud positiva ante las situaciones adversas, de estar satisfecho consigo mismo y de la propia vida

Fuente: Bar-On (1997)

Igualmente, importantes son los planteamientos de Harrod and Scheer (2005) quienes en un estudio con 200 adolescentes determinaron las relaciones entre Inteligencia Emocional y las características demográficas de los participantes, habiendo encontrado que existe una relación positiva entre Inteligente Emocional y el nivel educativo y socioeconómico de los padres, especialmente los ingresos del jefe del hogar. También con relación a la Inteligencia Emocional en adolescentes, Parker et al. (2004) hallaron una estrecha relación entre ésta y el desempeño

escolar, pues se encontró que el éxito académico estaba directa y proporcionalmente asociado a las dimensiones de la Inteligencia Emocional, es decir, alumnos con altos desempeños reportaron igualmente puntuaciones elevadas en las dimensiones de su Inteligencia Emocional (interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés). Estos hallazgos fueron similares a los de Petrides, Frederickson y Furnham (2004) quienes exploraron en sus estudios el rol de la Inteligencia Emocional en el ámbito escolar habiendo encontrado que los estudiantes con altas puntuaciones en su Inteligencia Emocional reportaron menos casos de indisciplina, inasistencia o expulsión. Liff (2003) también exploró la relación entre Inteligencia Emocional y el desempeño escolar habiendo enfatizado en las necesidades de los estudiantes y la forma como éstos reaccionaban frente a dichas necesidades, es decir, su capacidad para resolverlas; en esto también ha sido importante el estudio del autocontrol o autoregulación emocional como forma interpretar un uso positivo de las emociones; esta idea se complementa con Cole, Martin y Dennis (2008) que regular las emociones quiere decir conocer y ser consciente de cómo éstas interfieren en otras habilidades como la atención, la solución de problemas, las relaciones interpersonales, entre otros. Igualmente en el contexto escolar, Extremera (2004) encontró que los jóvenes con Inteligencia Emocional más alta poseen mejores condiciones de bienestar psicológico, más redes interpersonales y de apoyo social, pudiendo llegar a obtener mejores resultados por estar mejor preparados para enfrentar altos niveles de estrés. Lara (2006) sostiene que los padres son una fuente importante en la socialización de los niños porque en el hogar ellos fomentan los componentes esenciales de la Inteligencia Emocional; ellos son las figuras de apego a familiares, amigos, etc, la importancia de los iguales al promover la interacción con otros de su misma edad y características con quienes comparten y negocian normas y valores, y por último, los amigos que aportarán experiencias importantes asociados a la amistad. El autor continúa sosteniendo que las habilidades propias de la Inteligencia Emocional trascienden otras etapas del desarrollo

emocional por lo cual deben formentarse desde la familia para que repercutan y se prolonguen en los grupos de amigos y pares.

La adolescencia es un periodo crítico para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (Cristoff et al., 1985) pues es la etapa en que la socialización propia de la niñez atada fuertemente a la relación de dependencia de los padres se cambia por la búsqueda de comprensión y aceptación social, especialmente de sus pares; los adolescentes se mueven de una actitud pasiva al acatar normas a una posición crítica, reactiva, desafiante y, en ocasiones, rebelde frente al orden establecido, pues padres y maestros se perciben como fuentes de presión que exigen comportamientos y actitudes más elaborados que no siempre se ajustan a las circunstancias del hogar y la escuela. El autor plantea que “entre los problemas más comunes en esta etapa se destacan la ausencia de asertividad, las dificultades en la solución de problemas y la ansiedad para relacionarse con compañeros o compañeras del sexo opuesto” (p. 18). De otro lado, Denma et al. (2002) resaltan la importancia de la competencia social y emocional en tres contextos: padres, iguales y amigos; los primeros son quienes proporcionan las primeras herramientas para la Inteligencia Emocional en la educación inicial al interior de la familia; luego, la relación con los pares incrementa en cierta medida las experiencias emocionales al conocer y crear sus propias normas y valores de grupo; finalmente, la amistad aparece como una nueva fuente de emociones, generalmente enriquecedora.

2.2 Medición de la Inteligencia Emocional

Extremera et al. (2004) plantean que existen tres líneas principales en la evolución de procesos de medición de la Inteligencia Emocional; primero, se establecieron las bases teóricas para definir qué aspectos debían tenerse en cuenta para describir a una persona emocionalmente

inteligente (Salovey y Mayer, 1990); en segundo plano, una vez se estableció la base teórica de la Inteligencia Emocional se vio la necesidad de medir la Inteligencia Emocional para lo que autores como Bar-On (1997), Salovey et al. (1995) y Mayer (1999) entre muchos otros, comenzaron a diseñar múltiples instrumentos para esta medición; finalmente, aparece una línea de estudios empíricos para medir la IE en los cuales se buscaba explorar su validez predictiva y su relación con otros aspectos de la vida del ser humano (Palmer, 2002; Extremera y Fernández, 2002; Parker et al., 2004).

Los primeros avances en medición de la Inteligencia Emocional se dieron en los años 90, cuando a pesar de que no existía unidad de criterio teórico entre los expertos en el estudio de la emocionalidad humana se empezaron a diseñar instrumentos que focalizaban aquellos aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional como la empatía, alexitimia, la creatividad emocional, la percepción afectiva, asimilación de emociones, entre otros (Extremera et al., 2004). En la siguiente tabla se resumen los principales instrumentos que los autores recogieron en el desarrollo de la medición de la Inteligencia Emocional:

Tabla 6. Principales instrumentos en la historia de la medición de la IE

Autor(es)	Instrumento	Objetivo
Mayer, DiPaolo y Salovey (1990)	Reconocimiento emocional	Evaluación la percepción no verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos.
Bagby, Parker y Taylor (1994)	Toronto Alexithimia Scale	Establecimiento del índice general de alexitimia con escalas para medir la dificultad para identificar y describir sentimiento y pensamiento orientado externamente.
Mehrabian y Epstein (1972)	Emotional Empathy Questionnaire	Determinar la capacidad empática de la persona hacia los demás en situaciones variadas.
Roger y Najarian (1989)	Emotional Control Questionnaire	Medición de la capacidad de controlar las emociones que incluye inhibición, agresión, etc.

Averill y Nunley (1992)	EmotionalCreativity Test	Exploración elementos emocionales creativos y divergentes ante pensamientos relacionados con las emociones.
Epstein (1998)	ConstructiveThinkingInventory	Medición de las características constructivas o destructivas del pensamiento con escalas de afrontamiento emocional y conductual, pensamiento categorial esotérico, supersticioso y optimismo ingenuo.
Nolen-Hoeksema y Morrow (1991)	Response StylesQuestionnaire	Evaluación de la tendencia a experimentar pensamiento rumiativos, comportamientos distractores y búsqueda de apoyo social.

Fuente: Extremera et al. (2004)

Para la determinación de la efectividad de los instrumentos para la medida de la IE Extremera et al. (2004) establecieron cuatro criterios básicos: “1) Adecuado contenido del dominio que se desea evaluar; 2) fiabilidad de la prueba; 3) utilidad en la predicción de resultados prácticos; 4) similaridad con medidas emocionales relacionadas y distintividad con medidas no relacionadas con la Inteligencia Emocional” (p. 212). Es importante destacar en esta clasificación de criterios que en esta evolución de las medidas de la Inteligencia Emocional cada vez se ha adquirido mayor carácter científico que ha reportado mayores niveles de validez a las mismas. Los mismos autores igualmente han sistematizado los tipos de mediciones de la Inteligencia Emocional en tiempo más recientes; así, ellos plantean que en la actualidad hay dos grupos principales, siendo el primero el de instrumentos tradicionales basados en cuestionarios y autoinformes que limitan a captar las percepciones de los individuos de manera subjetiva y el segundo aquél que explora medidas de habilidad y ejecución en las que la persona se enfrenta a diferentes situaciones en las que su capacidad para resolver problemas emocionales es cuantificada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos. Complementario a las anteriores mediciones, los autores también incluyen en su clasificación instrumentos de observación externa en las que las percepciones de las personas que rodean o interactúan con la persona evaluada son tenidos en cuenta para determina su capacidad de reacción ante situaciones

de estrés, presión, conflicto o demás retos que imponga la vida diaria. La evolución en los instrumentos de medición de la Inteligencia Emocional se pueden resumir diciendo que éstas pasaron de los simples cuestionarios o auto-informes a baterías más sofisticadas que incluyen escalas, por ejemplo Likert, que son respondidas no sólo por la persona evaluada sino por otros sujetos que por medio de observación externa permiten dar validez y confiabilidad a las mediciones. En la siguiente tabla se presentan los principales aspectos incluidos en los instrumentos de medición de la Inteligencia Emocional basados en autoinforme:

Tabla 7. Resumen de las medidas de IE según Extremera et al. (2004)

Clasificación de medidas	Medidas de evaluación	Referencias	Subescala
	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	1. Atención 2. Claridad 3. Reparación
Medidas de autoinforme basada en la formulación de Mayer y Salovey (1990)	Trait Meta-mood Scale (TMMS-24)	Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)	1. Atención 2. Claridad 3. Reparación
	Schutte Self Report Inventory (SSRI)	Schutte, Malouff, May, Haggery, Cooper, Golden & Dorheim (1998)	1. Evaluación y expression 2. Regulación emocional 3. Utilización de las emociones
Medidas de autoinforme basadas en una revisión extensiva de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral	Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	Bar-On (1997)	1. Autoconciencia emocional 2. Asertividad 3. Autoestima personal 4. Autoactualización 5. Independencia 6. Empatía 7. Relaciones interpersonales 8. Responsabilidad social 9. Solución de problemas 10. Comprobación de la realidad 11. Flexibilidad 12. Tolerancia al estrés 13. Control de impulsos 14. Felicidad 15. Optimismo

Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	Petrides y Furnham (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión emocional 2. Empatía 3. Automotivación 4. Autoregulación emocional 5. Felicidad – satisfacción vital 6. Competencia social 7. Estilo reflexivo (baja impulsividad) 8. Percepción emocional 9. Autoestima 10. Asertividad 11. Dirección emocional de otros 12. Optimismo 13. Habilidades de mantenimiento de las relaciones 14. Adaptabilidad 15. Tolerancia al estrés
Emotional Competence Inventory (ECI)	Boyatzis y Burckle (1999); Boyatzis, Goleman y Rhee (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional 2. Evaluación adecuada de sí mismo 3. Autoconfianza 4. Autocontrol 5. Fidelidad 6. Coherencia 7. Adaptabilidad 8. Orientación al logro 9. Iniciativa 10. Empatía 11. Orientación al cliente 12. Comprensión organizativa 13. Desarrollo de los demás 14. Liderazgo 15. Influencia 16. Comunicación 17. Manejo de conflictos 18. Impulso al cambio 19. Desarrollo de las relaciones 20. Trabajo en equipo y colaboración
Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE)	Mestre (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoconocimiento/Bienestar psicológico 2. Autoregulación 3. Autoeficiencia 4. Empatía

Fuente: Extremera et al. (2004)

Los instrumentos presentados en la Tabla 9 se caracterizan por incluir diferentes dimensiones en el estudio de la IE presentando opciones más básicas que incluyen las dimensiones de atención, claridad y reparación como en el Treat Meta-MoodScale (TMMS-48) desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) hasta llegar a formas más sofisticadas que incluyen múltiples dimensiones como el *Emotional Competence Inventory (ECI)* diseñado por Boyatzis y Burckle (1999) que incluye 20 subescalas en las que se miden la

conciencia emocional, la autoconfianza, la adaptabilidad, la empatía, el liderazgo y la comunicación, entre otros aspectos relacionados con las emociones del ser humano. Las medidas más comunes incluyen también la exploración de aspectos intrapersonales e interpersonales como el *SchutteSelf-ReportInventory*(SSRI). En este tipo de pruebas, las escalas Likert son muy comunes pues con ellas se busca establecer una verdadera conceptualización de las emociones llevando a la persona a un proceso de reflexión sobre su capacidad emocional.

2.2.1. Medición de la Inteligencia Emocinal con el Trait Meta MoodScale 24 (TMMS-24).

Teniendo en cuenta que este estudio se inició con el TraitMet – moodScale (TMMS-24) desarrollado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), a continuación, se presenta una descripción detallada del mismo de acuerdo con el análisis hecho por Extremera et al. (2004). Como es establecido por los autores, esta medida es una adaptación reducida del TMMS-48 realizada por el Grupo de Investigación de Medidas de Evaluación de la IE de Málaga que incluye las tres dimensiones mencionadas anteriormente: Atención, Claridad y Reparación (Anexo 1); como el nombre de la prueba lo sugiere, en esta medición se le pide a los sujetos que evalúen su percepción de los diferentes ítems en una escala Likert de cinco puntos equivalentes a lo siguiente: 1, Nada de acuerdo; 2, Algo de acuerdo; 3 Bastante de acuerdo; 4 Muy de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo.

La prueba se divide en cuatro secciones correspondientes a ocho enunciados por factor con una fiabilidad de 0,90 para Atención, 0,90 Claridad y 0,86 para reparación. De acuerdo con Extremera et al., “los subfactores correlacionan en la dirección esperada con variables criterios tales como depresión, rumiación y satisfacción vital” (Fernández-Berrocal, citado por Extremera et al., 2004, p. 2017). Salguero et al. resaltan el hecho de que esta prueba permitió que en el

pasado se empezaran a involucrar en el análisis de la IE en adultos aspectos como salud física y mental, adaptación a situaciones de estrés, funcionamiento interpersonal y niveles de satisfacción con la vida, sin embargo, no es mucho lo que se ha investigado en adolescentes. Los mismos autores en el artículo *Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale* (Medida de la percepción de Inteligencia Emocional en población adolescente: Propiedad psicométricas del TMMS) reportaron un estudio en el que exploraron la Inteligencia Emocional de 1.497 adolescentes entre los 12 y 17 años; los resultados mostraron las propiedades psicométricas de los sujetos confirmando los tres factores incluidos en la prueba (Atención, Claridad y Reparación) con confiabilidad y correlación entre las mismas de manera aceptable; los autores también encontraron algunas diferencias entre los participantes relacionadas con las variables de edad y sexo, lo cual se presenta con implicaciones y recomendaciones para el uso de pruebas de Inteligencia Emocional (Salguero & Fernández-Berrocal, 2010). Los autores sostienen que el estudio de las dimensiones en la prueba TMMS-24 con adolescentes pueden ayudar a explicar las diferencias en la adaptación psico-social de los adolescentes y determinar sus percepciones de la competencia emocional en un momento dado o con el paso del tiempo, pues la prueba permite determina las creencias y actitudes de las personas sobre sus emociones y sentimientos a través de las escalas Likert mencionadas anteriormente.

Los autores resumen las dimensiones de la prueba así:

Atención. Se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Presto mucha atención a los sentimientos”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, encontrado por Fernández-Berrocal et al. (2004) fue de .90.

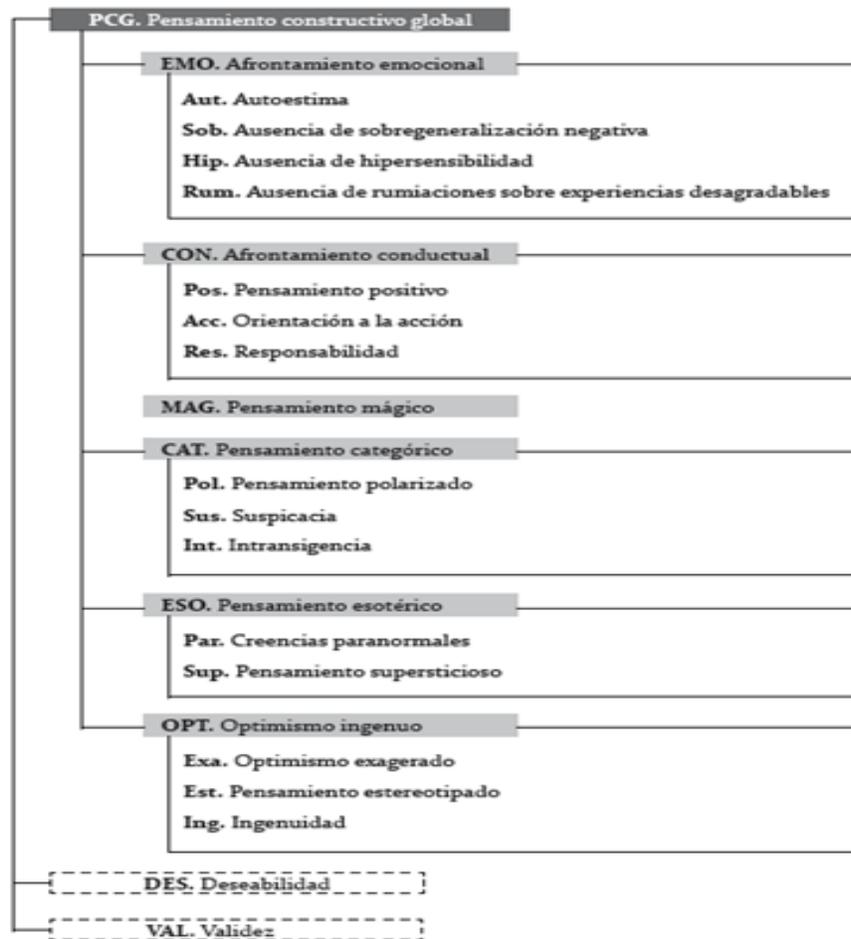
Claridad. Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Incluye ocho ítems (por ejemplo: “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”); el coeficiente de fiabilidad encontrado por los autores es de .90.

Reparación. Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Se compone de ocho ítems (por ejemplo: “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”); el coeficiente de fiabilidad según los autores es de .86. (p. 12)

2.2.2. Medición de la IE con el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI). El CTI es un test jerárquicamente organizado que ofrece información en tres niveles de generalidad: el más general consiste en una escala global compuesta por elementos procedentes de otras escalas del CTI; el siguiente nivel de generalidad lo componen seis escalas principales que miden las formas básicas de pensamiento constructivo o destructivo; el nivel más específico consiste en las subescalas o facetas de las escalas que describen modos específicos de pensamiento constructivo o destructivo, tales como pensar positivamente, aferrarse a acontecimientos desafortunados del pasado, clasificar a la gente o a los hechos de modo categórico o pensar en formas que favorecen o dificultan una actuación eficaz.

En la Gráfica 2 puede verse esa jerarquía en la forma de un organigrama. Se incluyen tanto el nombre de la escala y facetas como sus siglas; en las escalas todas las letras de las siglas se escriben con mayúscula mientras que en las facetas sólo se pone con mayúscula la primera letra.

Gráfica 2. Diagrama de la jerarquía de escalas y facetas del CTI



Fuente: CTI Inventario de Pensamiento Constructivo

Como se puede ver en la gráfica 2, el CTI está constituido por una escala global y seis sub-escalas que, a su vez, tienen varias dimensiones que se relacionan con la inteligencia emocional; primero el Pensamiento Constructivo Global (PCG) mide la tendencia general a pensar automáticamente de manera constructiva, es decir, con una estructura de pensamiento flexible, adaptando las formas de pensar del individuo a los requisitos de las diferentes situaciones que enfrenta en la vida diaria.

Seguidamente, el Afrontamiento Emocional (EMO) comprende cuatro facetas siendo la primera la Autoaceptación (Aut) según la cual el sujeto muestra ciertos niveles de autoestima y

actitud favorable frente a su realidad; ésta es la medida general del afrontamiento emocional. Segundo, se tiene la Ausencia de sobregeneralización negativa (Sob) que corresponde al grado en que las personas tienden a no sobreestimar la mayoría de las experiencias desagradables. En tercer lugar, está la faceta de Ausencia de hipersensibilidad (Hip) que indica el grado de resiliencia de la persona, es decir, su capacidad de tolerar la incertidumbre, los contratiempos, el rechazo y la desaprobación en diferentes circunstancias de su vida; en cuarto lugar, se tiene la faceta de Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables (Rum) que indica el grado en el que los sujetos se obsesionan por los acontecimientos negativos y les da dificultad superar dichas dificultades.

La Gráfica 2 muestra que la siguiente escala corresponde al Afrontamiento Conductual (CON) que comienza con la faceta de pensamiento positivo (Pos) según la cual se mide la tendencia de los individuos a enfatizar los aspectos positivos de las situaciones que enfrentan en la búsqueda de que las tareas desagradables se vuelvan lo menos penosas posibles; en segunda instancia, la escala de Afrontamiento Conductual presenta la faceta de Orientación a la Acción (Acc) con la cual se determina la tendencia de la persona a poner en práctica acciones efectivas cuando se enfrenta a situaciones problemáticas, buscando en vez de postergar las tareas tomar acciones inmediatas o proceder con iniciativas específicas para superar o resolver los retos que se le imponen en la vida diaria. La Escala de CON tiene como tercera faceta la de Responsabilidad (Res); ésta se relaciona también con la orientación a la acción e incluye aspectos relacionados con la capacidad de planear y de reflexionar sobre las acciones que se emprenden.

La siguiente escala comprendida en el CTI es la del Pensamiento Mágico (MAG) según el cual las personas en ocasiones se aferran a supersticiones o creencias privadas con las que quieren guiar o explicar su emocionalidad; esta escala también es asociada al pesimismo.

Seguidamente, el CTI comprende la escala de Pensamiento Categórico (CAT) que a su vez comprende tres facetas: El Pensamiento Polarizado (Pol) cuando la persona tiene la tendencia a ver el mundo en blanco y negro, es decir, su pensamiento es rígido y no da espacio a posibilidades intermedias; lo sigue la faceta de la Suspiciacia (Sus) con la cual se mide la actitud negativa con la que se mira a los demás, caracterizándose el individuo por el escepticismo y la desconfianza; finalmente, la escala de CAT comprende la faceta de Intransigencia (Int) que correlaciona negativamente la amabilidad y la atención a los demás.

La sexta escala el CTI según la Gráfica 2 se refiere al Pensamiento Esotérico (ESO) que muestra la tendencia de la persona a buscar explicación u orientación a sus actitudes y conductas en el mundo de la superstición; esta escala tiene dos facetas; la primera, la de las Creencias Paranormales (Par) cuando la persona cree en fenómenos extraños, mágicos, no comprobados científicamente y que pueden trascender el más allá; la segunda faceta, la del Pensamiento Supersticioso (Sup) el cual mide la creencia en supersticiones, agüeros, amuletos y demás ideas que no corresponden precisamente a la realidad.

Finalmente, la Gráfica 2 muestra la escala del Optimismo Ingenuo (OPT) que como su nombre lo indica muestra la tendencia de la persona a ser exageradamente optimista frente a las situaciones de la vida; esta escala incluye como primera faceta el Optimismo Exagerado (Exa) el cual reporta el grado en que una persona tiende a generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones de su vida; la segunda faceta es el Pensamiento Estereotipado (Est) que se refiere a las opiniones basadas en convicciones o en modos de pensamiento simplistas y poco elaborados que buscan evadir la realidad que representan las diferentes situaciones enfrentadas en la vida; finalmente, está la faceta de la Ingenuidad (Ing) la cual mide el nivel de expectativas positivas e irreales que tiene el individuo respecto a su futuro o el de los demás.

En la interpretación del CTI conviene hacer una distinción entre las escalas constructivas, que miden formas de afrontamiento adaptativo (emocional y conductual) y las escalas que reflejan patrones de pensamiento desadaptados, como son Pensamiento Mágico, Pensamiento Categórico, Pensamiento esotérico u Optimismo ingenuo, cuyo contraste permite la interpretación de los diferentes perfiles emocionales.

2.3 Conceptualización de la Investigación Cualitativa

La presente investigación corresponde a un estudio cualitativo pues con ella se pretende indagar y explorar el significado y los niveles de Inteligencia Emocional entre jóvenes adolescentes; este enfoque investigativo permite establecer las percepciones y conceptos que estos adolescentes tienen de su dimensión emocional y explicar de qué manera ellos las explican desde su realidad familiar y social (Ruiz, 2012); como parte de los procedimientos investigativos de este método, se busca describir, explorar, interpretar y explicar de acuerdo con los testimonios y respuestas a múltiples técnicas de recolección de datos cómo esta población percibe su realidad emocional, la explica y expresa desde su estado de madurez cognitiva; igualmente, como investigación cualitativa en este estudio se busca una mejor comprensión del ser humano y los imaginarios que explican su comportamiento e interacción social (Bautista, 2011), es decir, la investigación cualitativa (ICL) contempla un interés primordial en capturar la historia social en la que el ser humano se desenvuelve dándole a éste la oportunidad de explicarla subjetivamente para, a partir de allí, llegar a establecer conclusiones sobre cómo los grupos sociales interactúan y reaccionan a su dinámica social. Con la Investigación Cualitativa, los investigadores pueden descubrir la intencionalidad de los sujetos buscando con ellos los significados de sus emociones, conductas, interacciones en su contexto social en particular. En palabras de Cresswell (2008), la investigación cualitativa es “un medio para explorar y

comprender el significado que los individuos o los grupos le dan a un problema humano o social” (p. 49); para lograr esto los investigadores cualitativos utilizan preguntas emergentes que se hacen en el contexto de los participantes llevando a un análisis inductivo que comienza particularidades que proceden de los individuos para llegar a temas generales.

Pita y Pértegas (2002) hacen un análisis de los tipos de investigación y contrastan de manera concreta las diferencias entre Investigación Cualitativa e Investigación Cuantitativa, señalando cómo la primera privilegia la exploración del ser humano en su contexto social; la Tabla 1 resume dicho análisis:

Tabla 8. Comparación entre ICL e ICT de acuerdo con Pita y Pértegas (2002, p. 2)

Investigación Cualitativa (ICL)	Investigativa Cuantitativa (ICT)
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico.
Observación naturalista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencias de sus datos	Inferencias más allá de los datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencia, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos “ricos y profundos”	Datos “sólidos y repetibles”
No generalizable	Generalizable
Holista	Particularista
Realidad dinámica	Realidad estática

Fuente: Pita y Pértegas (2002)

Como se muestra en la Tabla 8, la Investigación Cualitativa considera el objeto investigado como un fenómeno social susceptible de ser comprendido de acuerdo con la perspectiva de los sujetos involucrados o directa o indirectamente afectados por dicho fenómeno, lo que hace que la investigación se base en una observación de la realidad manteniéndola intacta,

es decir, con una visión naturista en la que no existe control o manipulación de los fenómenos sociales, los cuales fluyen como resultado de las interacciones de los sujetos que en ella participan; en contraste, la Investigación Cuantitativa se basa en el Positivismo para el cual la investigación se debe basar en la inducción probalística que busca confirmar preceptos teóricos a través de la medición penetrante y controlada de la realidad, es decir, que se abandona el concepto naturista en el que no hay ninguna manipulación de los fenómenos y se pasa a diseños más positivistas que incluyen la preparación, manipulación y medición de los fenómenos como variables predeterminadas.

En la Tabla 8 también se observa que Pita y Pértegas (2002) tienen en cuenta la recolección de la información en los dos métodos como criterios diferenciales que ponen a la Investigación Cualitativa más centrada en el sujeto y sus percepciones pues son éstas las que explican sus comportamientos y actitudes frente a la realidad mientras que en la Investigación Cuantitativa se presta poco interés a dichas percepciones y el investigador se centra en la realidad representada en hechos concretos, medibles, observables que en ocasiones se separan de las visiones subjetivas de los individuos, por esta razón los autores insisten en que la Investigación Cualitativa es exploratoria, inductiva y descriptiva, mientras que la Investigación Cuantitativa es confirmatoria, inferencial y deductiva; esto lleva a que la primera esté orientada al proceso y a describir como este sucede y afecta a los individuos mientras que la segunda se centra en los resultados tratando de explicar con ellos de manera casi retrospectiva la los comportamiento y actitudes de las personas involucradas en el fenómeno investigado.

Igualmente diferenciales son los tipos de datos que se recogen y analizan en los dos métodos; en la Investigación Cualitativa el proceso de exploración y descripción de la realidad desde la perspectiva de los sujetos exige la recolección de datos ricos y profundos a través de técnicas como entrevistas, grupos focales, observaciones, diarios, entre otros, y la Investigación

Cuantitativa por su parte se interesa en datos sólidos, concretos, repetibles que reflejen un fenómeno observable y medible; esta característica lleva a que los hallazgos en la Investigación Cualitativa no sean generalizables pues aplican únicamente al grupo social o muestra que representan, mientras que en la Investigación Cuantitativa los resultados son fácilmente generalizables pues lo concreto de su naturaleza hace que apliquen a grupos representativos más grandes.

Finalmente, Pita y Pértegas (2002) describen la Investigación Cualitativa como holística pues incorpora en su interpretación y descripción de los fenómenos la realidad como un ente dinámico, cambiante, flexible en el que los seres humanos le dan significado; la Investigación Cuantitativa, en cambio, ve la realidad como un ente estático que particulariza los fenómenos y los centra en situaciones concretas sin mirarlos en el contexto general.

Teniendo en cuenta los procesos investigativos de recolección y análisis de datos, los mismos autores sistematizaron ventajas y desventajas tanto en la Investigación Cualitativa como en la Investigación Cuantitativa; en la primera los investigadores se comunican de manera natural, espontánea y horizontal con los sujetos en el proceso de exploración de sus opiniones, perspectivas y sentimientos, mientras que la segunda tiende a “servirse de los sujetos del estudio” (p. 3) recogiendo la información por medios que no implican la comunicación directa como por ejemplo las encuestas; esto significa que en la Investigación Cualitativa se focaliza en preguntar mientras que la Investigación Cuantitativa se focaliza en las respuestas; en relación con los resultados las dos metodologías presentan debilidades: los procesos de Investigación Cualitativa “son fuertes en términos de validez interna, pero son débiles en validez externa, lo que encuentran no es generalizable” (p. 3) mientras que en la Investigación Cuantitativa “son débiles en términos de validez interna –casi nunca sabemos si miden lo que quieren medir-, pero son fuertes en validez externa, lo que encuentran es generalizable a la población” (p.3). Otros autores

como De La Cuesta (1999) sostienen que la Investigación Cualitativa nació de la necesidad de explicar al ser humano a través de sus comportamientos, actitudes y sentimientos para buscar los significados que son categorizados para establecer una teoría para la descripción e interpretación de la conducta humana. Para la investigación cualitativa es importante la técnica de análisis de datos basada en la teoría fundamentada, según la cual el investigador hace un recorrido a través de la información recolectada y descubre patrones que después conforman categorías de análisis que se organizan en taxonomías o sistemas de dominios que representan temas específicos en la interpretación de la realidad reportada por los participantes (Freeman, 1998).

2.3.1. Métodos de investigación cualitativa. Existen diferentes métodos de investigación en la metodología de investigación cualitativa; Cresswell realizó una clasificación básica que se ilustra en la Gráfica 3:

Gráfica 3. Métodos de investigación cualitativa según Cresswell (2008)



Fuente: Cresswell (2008)

El primer método que Cresswell (2009) discute es la Etnografía la cual define como un método en que el investigador estudia el grupo manteniendo intacta su naturaleza cultural sin ningún tipo de modificación de la misma; este método implica largos periodos en los que el investigador se convierte en parte de la comunidad en la que recoge información de primera mano a través de observaciones y entrevistas; este método es flexible y “típicamente evoluciona contextualmente en respuesta a las realidades vividas que se encuentran en el contexto” (LeCompte&Schensul, citados por Cresswell, 2009, p. 13). Cresswell también discute la investigación de Teoría Fundamentada en la que el investigador deriva una “teoría general y abstracta de un proceso, acción o interacción inmersa en las visiones de los participantes. Este proceso involucra el uso de múltiples etapas en la recolección de datos y el refinamiento e interrelación de categorías de información” (p. 13), es decir, que el investigador descubre en los datos cualitativos que emergen de los testimonios de los participantes nuevas formas de explicar la realidad las cuales convierte en teorías. Otra clasificación en la ICL que Cresswell incluye en su teorización de esta metodología es la investigación narrativa; en ella el investigador estudia las

vidas de los participantes a través de historias de vida que captura a través de narrativas cronológicas orales o escritas que se combinan en una narrativa colaborativa en la que se mezclan las visiones del participante con las del mismo investigador (Clandinin&Connell citados por Cresswell, 2009).

Otro método de investigación cualitativa que Cresswell (2009) incluye en su clasificación es el estudio de casos; éstos tratan de la exploración profunda de un “programa, evento, actividad o uno o varios individuos” (p. 14) cuyas experiencias o emociones son descrita e interpretadas de manera detallada; en los estudios de caso se define un lapso y el investigador utiliza varias técnicas de recolección de datos dentro de este periodo. Según Ceballos-Herrera (2009), los estudios de caso implican la descripción densa y explicación de los fenómenos y experiencias de los individuos emitiendo juicios que reflejan sus interpretaciones de la realidad por lo que muchos autores los identifican como investigación naturalista, holística, etnográfica, fenomenológica y biográfica en la que el rol del investigador es el de explorar las vivencias con empatía sin ninguna intencionalidad de intervención. De Salas, Mendoza & Porras (2011) citan a Yin (1994) y sostienen que el estudio de caso es “una estrategia de investigación destinada a responder ciertos tipos de interrogantes que ponen su énfasis en el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? Subrayando la finalidad descriptiva y explicativa” (p. 6). Según los autores, un estudio de caso se concentra en examinar de manera profunda una faceta o cuestión en un contexto dado por un periodo específico; esta faceta puede corresponder a una sola persona, a una familia, un grupo de clase, una institución e incluso a un proceso, por ejemplo, la implementación de un método de aprendizaje o una nueva política educativa.

Martínez (2011) define el estudio de caso como “una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (p. 23); esta unidad puede

tratarse de un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; lo que define este tipo de investigación no es el método sino el objeto de estudio Stake (2000), así en un estudio de caso se pueden utilizar diferentes métodos y técnicas de investigación como entrevistas, observaciones, encuestas, entre otros; para ser precisos, los estudios de caso deben “documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron” (Martínez, 2011, p. 24) sin intentar generalizar o transferir a otros sujetos o comunidades. Yin (2003) y Cresswell (2005) resumen las principales características de los estudios de caso así:

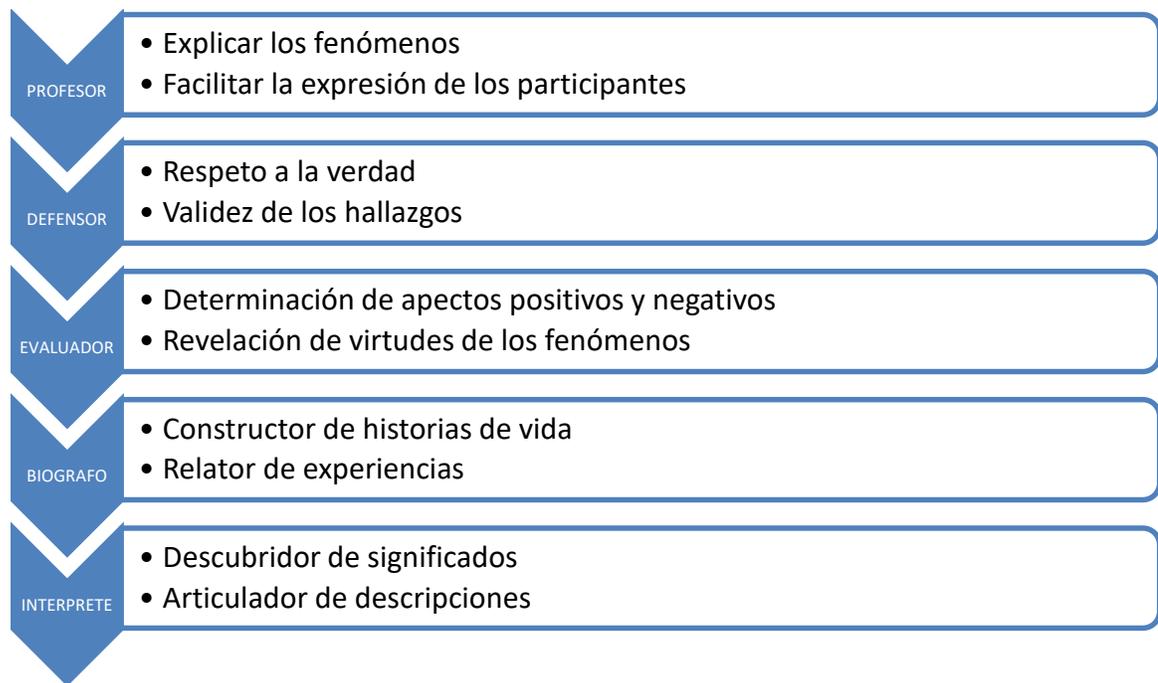
Gráfica 4. Características de los Estudios de Caso según Yin (2003) y Cresswell (2005)



Fuente: Yin (2003) y Cresswell (2005)

Stake (2007) destaca el rol del investigador en el estudio de caso; él plantea que éste varía gráfica se ilustran estos roles resaltando las unciones de investigador de estudios de caso:

Gráfica 5. Roles del investigador en el Método Cualitativo Estudio de Caso



Fuente: Stake (2007)

De acuerdo con Stake (2007), como el profesor, el investigador en el estudio de caso prepara todos los elementos necesarios para desarrollar el proceso; esto significa, tener en cuenta las características de sus participantes y su contexto para diseñar sus procedimientos de recolección y análisis de datos. Como defensor, el investigador ayuda a sus sujetos a mostrar sus más profundos pensamientos con honestidad, humildad y limpieza de manera que se ajusten a la realidad propiciando oportunidades para alzar sus voces en el contexto. Como evaluador, el investigador tiene la responsabilidad de buscar los méritos y debilidades del caso para advertir a la audiencia académica los posibles daños y potencialidades al enfrentar circunstancias similares. En su rol de biógrafo, el investigador de estudios de caso explora las historias de vida de seres humanos volviéndolas una red de temas que explican las experiencias vividas dándoles significado de acuerdo con el mundo circundante; en este rol debe ser consciente de que “la vida

discurre por unos tiempos cambiantes, que está acosada de problemas, que tiene modelos y fases, que es única, aunque comparta también muchas cosas con las vidas de su alrededor” (p. 86). El autor también establece que tal vez el rol más importante del investigador sea aquél de intérprete; en él debe reconocer y confirmar significados nuevos, problemas o conflictos para estudiarlos frente estudios o teorías previas que permitan su interpretación; esto también significa la capacidad de hacer dichas interpretaciones comprensibles a los demás.

Una característica importante del estudio de caso es que a pesar de ser cualitativo, es un método que permite a los investigadores utilizar la experimentación pudiendo tener una fase preexperimental y, como lo plantean Hernández, Fernandez y Baptista (2014), “otras veces se fundamentan en un diseño no experimental (transversal o longitudinal) y en ciertas situaciones se convierten en estudios cualitativos al emplear métodos cualitativos. Asimismo, pueden valerse de diferentes herramientas de la investigación mixta” (p. 165). Como lo plantean los autores, el estudio de caso puede tratarse de un individuo, una pareja, una familia, un objeto, un sistema, una organización, un hecho histórico, un desastre natural, una comunidad, grupo, municipio, etc. que pueden ser estudiados con base en un criterio o un tema de interés, como en el ejemplo del presente estudio en relación con la Inteligencia Emocional.

Finalmente, la Fenomenología aparece como otro método cualitativo bien común en la investigación social. Según el mismo autor, en la investigación fenomenológica “el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas respecto a un fenómeno tal y como son descritas por los participantes” (p. 13); el autor sostiene que la Fenomenología es además de una filosofía investigativa un método que busca la comprensión de las experiencias de vida de los sujetos en su contexto. Una característica especial de este método es que focaliza un pequeño número de sujetos de los cuales se recoge gran cantidad de información para establecer patrones e interrelaciones de los mismos para proceder a interpretar y explicar los fenómenos en cuestión,

por eso se centra en estudiar la realidad desde la singularidad y las particularidades que cada individuo propone de acuerdo con su experiencia personal (Martínez, 2011). Aguirre y Jaramillo (2012) mantienen la misma concepción sobre los propósitos de la Fenomenología y la enmarcan como filosofía y como método; estos autores documentan la importancia de la fenomenología en su proceso de exploración de los fenómenos como experiencias de vida de los participantes, resaltando la relevancia de la entrevista de investigación cualitativa como herramienta fundamental para obtener descripciones de la experiencia de vida de los individuos, sosteniendo que éstas pueden ser informales, con preguntas abiertas que guíen la recolección de suficientes datos para sintetizar, analizar y reportar hallazgos con los significados que se derivan de las reflexiones de los participantes. Para Martínez (2011), la Fenomenología “se preocupa por la comprensión de los actores sociales y por ello de la realidad subjetiva, comprende los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los actores sociales en el marco de su proyecto del mundo” (p. 12).

Una tendencia muy popular en los últimos años es la de la utilización de los modelos de investigación mixta en respuesta a la complejidad de los fenómenos objeto de estudio en las ciencias sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); esta demanda en los procesos investigativos lleva a que se articulen realidades tanto objetivas como subjetivas en la recolección y análisis de la información; asimilando un ejemplo propuesto por los autores, una institución educativa tiene una realidad objetiva compuesta por todos los elementos tangibles y observables que la constituyen (mobiliario, planta física, aulas, docentes, directivos, padres, estudiantes) y otra realidad subjetiva “compuesta de diversas realidades (sus miembros perciben diferente muchos aspectos de ella, y sobre la base de múltiples interacciones se construyen significados distintos, se experimentan vivencias y emociones” (p. 536); por esta razón el uso de un enfoque único en ocasiones limita la comprensión de la realidad de un contexto haciéndose entonces

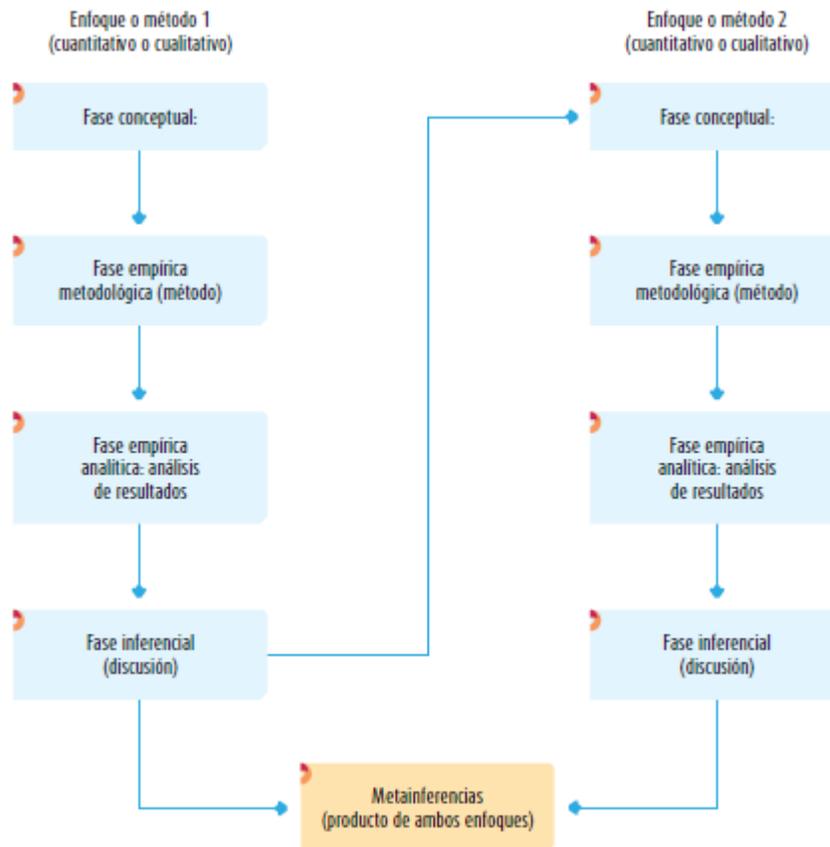
necesario combinar enfoques, técnicas, métodos y estrategias tanto cualitativas como cuantitativas para la recolección y análisis de la información (Cresswell, 2008); en otras palabras, la investigación mixta da una perspectiva amplia y profunda del fenómeno bajo investigación y por lo tanto los resultados son más completos y holísticos pues los métodos mixto “capitalizan la naturaleza complementaria de las aproximaciones cuantitativa y cualitativa” (Newman citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534). Estos mismos autores resaltan las bondades de los métodos mixtos y los resumen así:

1. Perspectiva amplia del fenómeno.
2. Datos más ricos y variados.
3. Potencialización de la creatividad teórica por medio de procedimientos críticos.
4. Solidez a las inferencias científicas.
5. Exploración y explotación de los datos.
6. Validez y confiabilidad para la audiencia por la riqueza de datos.
7. Reforzamiento de las habilidades investigativas

(Adaptado de Hernández, Fernandez y Baptista, 2014)

Cresswell (2008) plantea que la investigación mixta se puede también implementar con la combinación de enfoques cualitativos apoyados por métodos cuantitativos; por ejemplo, un estudio etnográfico o un estudio de caso puede enriquecer su recolección de datos con el uso de entrevistas, encuestas y análisis estadísticos que proporcionan validez a los resultados. En la clasificación de los métodos mixtos probablemente uno de los más comunes es el secuencial, ilustrado en la siguiente gráfica:

Gráfica 6. Diseño de modelo mixto secuencial según Hernández, Fernandez y Baptista (2014)



Fuente: Hernandez, Fernandez y Baptista (2014)

Como lo muestra la gráfica, en el modelo secuencial un método, ya sea cualitativo o cuantitativo se desarrolla en sus fases conceptual, metodológica, analítica y de discusión para dar luego paso al otro método (cualitativo o cuantitativo) que, una vez cumplidas las mismas fases, lleva a la consolidación de una fase de metainferencias en las que los resultados de ambos métodos se fusionan para ampliar, corroborar o ratificar los resultados, dando así mayor solidez al estudio.

2.3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos en la Investigación cualitativa y mixta. Son muy variadas las técnicas e instrumentos que los investigadores cualitativos y mixtos pueden utilizar; entre los más comunes se encuentran los siguientes:

2.3.2.1 Observación participativa y no participativa. La observación es la técnica de recolección de datos por excelencia en la metodología de investigación cualitativa. Guest, Namey y Mitchell (2013) la clasifican en observación directiva o no participativa y observación participativa. La primera se identifica más con el enfoque cuantitativo que se concentra en la cuantificación de comportamientos o actitudes; es una técnica estructurada de recolección de datos que no necesariamente requiere la presencia de un observador ni la interacción con los participantes en el contexto estudiado, por lo cual las video o audio grabaciones son comunes. La segunda, observación participativa (OP), se utiliza para el estudio de aspectos sociales que son visibles sólo desde la perspectiva de los directamente involucrados en las situaciones objeto de estudio, lo que explica que haya interacción y participación en los eventos observados; este tipo de observación incluye preguntas que buscan explicar los fenómenos a través de la exploración de normas, reglas y comportamientos de una manera interactiva; la observación participativa es exploratoria y explicativa y se lleva a cabo por medio de la inmersión del investigador en el contexto para tener la oportunidad de responder los porqués y los cómo del comportamiento humano con la interacción directa. Kawulich (2005), citando a Marshall y Rossman (1989) define la observación participativa como la “descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p. 2). Este proceso implica que el observador pone en juego todos sus sentidos para registrar por escrito en un diario o bitácora los eventos a su alrededor como si fueran una fotografía o video de los mismos, como una narración de movimientos, actitudes e interacciones que reflejan la mirada activa y objetiva de los

fenómenos sociales; la autora sostiene que “la observación es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (p. 2). Schensul, Schensul y LeCompte (1999) definen la observación participativa como “el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o a las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (91).

De otro lado Diniz et al. (2014) sostienen que la observación participativa se basa en el contacto directo del investigador con el fenómeno estudiado pues aprenden de él por su interacción con aquéllos que los experimentan ya que esto les permite conocer sus perspectivas reduciendo así el riesgo de subjetividad que siempre le ha sido atribuido a la Investigación Cualitativa; también plantean la importancia de la observación participativa como “la posibilidad de recolectar informaciones con aquéllos imposibilitados de establecer comunicación verbal, como recién nacidos o personas en coma” (p. 2) como es el caso en la observación participativa en la investigación en contextos clínicos; esto lo interpretan los autores como una forma de interpretación de la comunicación no verbal; igualmente advierten del riesgo que representa la presencia del observador pues en ocasiones se pueden dar cambios en los comportamientos y actitudes de los participantes si no se les explica claramente que la observación no tienen propósitos evaluativos; en este sentido se aconseja a los investigadores ser cautelosos en los niveles de involucramiento para no distorsionar la percepción de la situación observada.

La observación participativa tiene como uno de sus mayores retos el mantener la objetividad en la descripción de lo observado, pues se requiere una gran capacidad para poder reportar los hechos sin dejar que sus sentimientos, prejuicios, experiencias y demás emociones afecten dicha realidad; en efecto, se necesita respetar la naturalidad de los comportamientos y actitudes para describirlos sin juicios de valor que alteren la objetividad investigativa. La

observación participativa se puede registrar en una variada gama de instrumentos que incluyen diarios, listas de chequeo, esquemas, mapas, etc. que se deben adaptar al tema de investigación.

2.3.2.2 **Discusión grupal.** Según Callejo (2001), el origen y desarrollo del grupo de discusión en la investigación social y de mercados se encuentra en razones fundamentalmente pragmáticas. Es la necesidad de resolver cuestiones prácticas, suscitadas en el transcurso de la aplicación de herramientas convencionales de investigación social y de mercados, lo que empuja el nacimiento y desarrollo del grupo de discusión como una práctica de investigación. Una práctica cuya formulación no se establece de una vez para siempre, ya que se desarrolla en un proceso de incesante adaptación a las exigencias de situaciones de estudio. De este modo, la evolución histórica del grupo de discusión muestra a una herramienta de investigación que adquiere prestigio y legitimidad en virtud de su propia utilidad.

2.3.2.3 **Entrevista estructurada y semi-estructurada.** La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar.

Tipos de entrevista La clasificación más usual de las entrevistas de acuerdo a su planeación corresponde a tres tipos:

- **Entrevistas estructuradas o enfocadas:** las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.

- Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.
- Entrevistas no estructuradas: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación.

Se considera que las entrevistas semi-estructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que “se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista... de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Díaz, 2007, p. 163).

2.3.2.4 Grupos focales. La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger¹ lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información.

2.3.2.5 Análisis documental. El análisis documental es un trabajo mediante el cual por un proceso intelectual extraemos unas nociones del documento para representarlo y facilitar el acceso a los

originales. Analizar, por tanto, es derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le sirvan de representación.

2.4 Diseño metodológico del estudio

2.4.1 Tipo de estudio. El presente proyecto corresponde a un estudio enmarcado dentro de la investigación mixta (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2014; Creswell, 2009) pues privilegia la exploración de las vivencias de un grupo de adolescentes a través de técnicas que permitieron a la investigadora capturar sus percepciones, opiniones, perspectivas y concepciones respecto a sus emociones para determinar su nivel de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997) además de enriquecer la recolección y análisis de datos con técnicas cuantitativas que proporcionaron validez y confiabilidad a los resultados. Se utilizó esta metodología porque ésta facilita el estudio del componente emocional del ser humano permitiendo recoger los significados que para ellos tienen sus diferentes manifestaciones afectivas en la interacción con el medio que los rodea y también realizar análisis estadísticos (cuantitativos) con los que se pudieron establecer conclusiones basadas en resultados numéricos. Se escogió esta metodología porque de acuerdo con Hernandez, Fernandez y Baptista (2014) los testimonios y respuestas de los participantes obtenidos mediante variadas técnicas de recolección de datos llevaron a definir el nivel de Inteligencia Emocional llevando a la sistematización estadística de algunos de ellos ya la comprensión de este aspecto tan importante en la subjetividad de los jóvenes objeto del estudio. Igualmente, respondiendo a la naturaleza mixta del estudio, se atendió a Pita y Pértegas (2012) al trabajar de manera exploratoria, inductiva y descriptiva con las visiones subjetivas expresadas por los adolescentes en un colegio público sobre sus propias emociones y su nivel de comprensión y manejo de las mismas, para luego también realizar un análisis objetivo y estadístico reportando resultados cuantitativos que ayudaron a establecer los hallazgos y conclusiones. El estudio abordó

el tema de investigación desde la perspectiva del diseño de modelo mixto secuencial según Hernández, Fernandez y Baptista (2014) al iniciar con una fase cualitativa correspondiente a un Estudio de Caso, combinado luego con una segunda fase cuantitativa descriptiva correspondiente a la aplicación de pruebas como estrategias de tipo cuantitativo, pues este método permite la combinación de métodos o técnicas (Investigación Mixta) para enriquecer la recolección de datos (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014; Cresswell, 2009; Ceballos-Herrera, 2009) ya que se buscó descubrir los niveles de inteligencia emocional en un pequeño grupo en una institución educativa a través de la exploración de sus experiencias y percepciones; el estudio también incluye algunos rasgos de la Fenomenología (Cresswell, 2009; Martínez, 2011; Aguirre y Jaramillo, 2012) pues en él se analizaron en detalle las vivencias de los participantes para contribuir a la prevención de problemas socioemocionales en un contexto educativo.

2.4.2 Participantes. El presente estudio se llevó a cabo en dos grupos del nivel de Educación Media de un colegio público de Manizales, para un total de 44 estudiantes (21 de grado 10° y 23 de grado 11°). se realizó de acuerdo con la técnica de selección por conveniencia de acuerdo con Cozby (2008) quien plantea que se puede contar con un grupo de participantes que estén disponibles o que voluntariamente quieran aportar sus visiones del fenómeno al estudio; en este caso, los principales criterios fueron primero la voluntad de la institución y de los padres de aquéllos menores de edad de participar en el estudio dada la necesidad de recibir retroalimentación y pautas para comprender y acompañar a los jóvenes para una mayor comprensión y manejo de sus emociones; tanto padres como directivos proporcionaron su autorización para la realización del estudio mediante consentimiento informado; segundo, la facilidad de tener acceso a los grupos para realizar observaciones en diferentes momentos del proceso pedagógico y para recolectar información a través de discusiones grupales, grupos

focales, entrevistas y la aplicación de las pruebas de inteligencia emocional; tercero, la flexibilidad en la programación de los procesos investigativos por tratarse de grupos que pertenecen a la jornada única lo que permitió tener buena disponibilidad de tiempo para los mismos; finalmente, se tuvieron en cuenta sólo los alumnos de los dos grados cuyas edades estuvieran en el rango de 15 a 18 años de manera que pudieran tipificarse como adolescentes.

Los 44 estudiantes participantes en el estudio comparten similares características demográficas y académicas; adolescentes procedentes de hogares de bajos recursos económicos de uno de los sectores más deprimidos del municipio; familias con serias problemáticas socioeconómicas que en su mayoría reportan problemas de inestabilidad o violencia familiar; niveles de desempeño académico que fluctúan entre básico e inferior y jóvenes que presentan baja expectativa en su futuro profesional o académico demostrado en su bajo interés por la vida escolar.

Los participantes o sus acudientes firmaron el formato de consentimiento informado (Anexo 1) en el que dieron su autorización tanto para participar como para permitir el uso de la información para propósitos investigativos.

2.4.3 Técnicas e Instrumentos de recolección y análisis de información. Para el presente estudio se utilizaron cuatro técnicas de recolección de datos principalmente: Observación participativa, llevada a cabo por la investigadora en los momentos en que tuvo oportunidad de visitar la institución e interactuar con los jóvenes objeto de estudio y con los docentes o profesionales responsables del proceso pedagógico; Discusión Grupal (Anexo 2) con 44 estudiantes de grados 10 y 11 de la institución educativa de carácter público en la ciudad de Manizales; grupo focal (Anexo 4) con 15 estudiantes luego de analizar los perfiles por medio de la prueba Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) (Anexo 3), aplicación de la prueba Constructive Thinking Inventory

(CTI) (Anexo 5) con su correspondiente hoja de respuestas (Anexo 6) y finalmente seis entrevistas (Anexo 7) con tres adolescentes por cada sexo y los dos docentes (Anexo 8) titulares de los grupos participantes.

La información recolectada como fuente primaria corresponde a los testimonios de los estudiantes participantes en la discusión grupal, en el grupo focal y las entrevistas, y los resultados arrojados por las respuestas de los mismos estudiantes a las pruebas TMMS-24 y el CTI. Las fuentes secundarias de información corresponden al análisis documental de las fichas de seguimiento de alumnos en el Programa Institucional de Inclusión, sus registros académicos y disciplinarios –observador del alumno-, el Proyecto Educativo Institucional, Programa de Inclusión, los testimonios de los profesores titulares de grado, las psicólogas y la rectora de la institución.

En el desarrollo de la investigación se tuvo oportunidad de realizar observaciones y tener contacto directo con los participantes en escenarios naturales del proceso pedagógico (Ceballos, 2009) y la información se sometió posteriormente al análisis cualitativo por medio de la categorización y triangulación (Freeman, 1998; Cresswell, 2009) para luego sistematizarla en una matriz resumen. La discusión grupal, el grupo focal y las entrevistas se transcribieron manualmente; las pruebas TMMS-24 y el CTI se analizaron técnicamente de acuerdo con los protocolos establecidos para las mismas; en el caso de la prueba CTI, las respuestas de los estudiantes fueron procesados electrónicamente habiendo obtenido los perfiles oficiales arrojados por la prueba en una universidad privada para luego ser interpretados por la investigadora.

3. Hallazgos

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio siguió una secuencia metodológica que permitió explorar la inteligencia emocional de los jóvenes desde su perspectiva personal a través de una discusión grupal con 44 estudiantes de grados 10° y 11°, un grupo focal con cada uno de los grupos y una entrevista adelantada con seis estudiantes y dos docentes, además, de los resultados obtenidos en la aplicación del TMMS-24 y el CTI, cuyos resultados se presentan a continuación. El análisis de la información se da en respuesta a los objetivos de investigación y se llevó a cabo con base en la categorización de la información (Freeman, 1998; Cresswell, 2009) en los diferentes instrumentos de recolección de datos, en la triangulación (Freeman, 1998) de los mismos con el fin de garantizar la validez del análisis cualitativo y en los resultados obtenidos de las dos pruebas ya mencionadas.

3.1 Percepciones de los jóvenes sobre sus emociones en diferentes contextos

3.1.1 El autocontrol como indicador de la inteligencia emocional. El análisis de las fuentes primarias de información procedentes de los testimonios de los participantes sobre sus percepciones en el manejo de las emociones reportó visiones divididas al respecto; algunos jóvenes (aproximadamente el 45%) se perciben débiles en este aspecto de su personalidad pues al ser cuestionados en discusiones grupales y grupos focales sobre cómo definen la Inteligencia Emocional y cómo perciben este componente en el desarrollo de su personalidad, manifestaron tener bajos niveles de autocontrol pues, según ellos, generalmente reaccionan impulsivamente sin analizar detenidamente ni las consecuencias de sus actos ni las verdaderas razones de los sentimientos que tienen, algunos de los testimonios establecieron lo siguiente:

No soy capaz de aguantar una rabia(H)¹(Grupo Focal)

Mi capacidad para manejar mis emociones es un poco pasiva (M)(Grupo Focal)

Son difíciles por la vida de infancia que tuve, por eso soy muy sentimental y emotivo y no me controlo (H)(Grupo Focal)

Muy poca porque algunas veces no se controlar mis emociones seguro en ocasiones es muy duro porque no se me explicar y me acelero a todo y hasta saco de mi boca palabra hirientes (M) (Grupo Focal)

Al explicar sus respuestas los jóvenes adujeron argumentos relacionados con la dificultad para analizar las situaciones antes de actuar, el entorno familiar que no les da suficiente seguridad emocional y su susceptibilidad ante la agresión verbal, aunque ésta no sea siempre intencionada; también los testimonios incluyeron referencias a la impulsividad, la variabilidad del ánimo y el pensamiento polarizado:

Creo que mi capacidad para controlar mis emociones es algo débil ya que puedo cambiar mi estado de ánimo rápidamente (M) (Grupo Focal)

Considero que tengo un muy mal manejo de mis emociones y eso hace que tome decisiones apresuradas (H) (Grupo Focal)

[Mi IE es] mala ya que soy malo manejando mis emociones y en ocasiones soy impulsivo (H) (Grupo Focal)

¹ (H) significa Hombre y (M) significa mujer

La irascibilidad fue otro rasgo que los participantes mencionaron que evidencia su falta de autocontrol; ellos manifestaron que con facilidad se irritan y que, en ocasiones, a pesar de que se arrepienten, hieren a las otras personas con un trato hostil, agresivo y violento, como lo muestran los siguientes testimonios:

 Mi reacción es algo brusca ya que me altero mucho con facilidad (Grupo Focal)

 Mi situación es bastante grosera ya que yo tengo un carácter demasiado fuerte y con un poco de temperatura al hablar con las personas (Grupo Focal)

 Reacciono un poco violento ya que soy un poco pasiva (Grupo Focal)

 [Reacciono] agresiva ya que no pienso bien las situaciones (Grupo Focal)

De otro lado y en contraste, un 55% aproximado de los participantes manifestó tener buenos niveles de autocontrol en el manejo de sus emociones habiendo hecho comentarios como los siguientes:

 Las sé manejar [las emociones] a la hora de hablar en público, sé controlar los ratos malos y sé disfrutar con responsabilidad los buenos (H) (Grupo Focal)

 Considero que veces puedo controlar las emociones, aunque no perfectamente (H)(Grupo Focal)

 Considero que mi capacidad es muy buena porque yo sé manejar mis emociones en los lugares adecuados, comprendo que para cada situación se utilizan varias series de emociones y de actitudes (H)(Grupo Focal)

Esta percepción positiva del manejo de las emociones se asoció en repetidas oportunidades con el afrontamiento conductual al mostrar orientación al pensamiento positivo, pues los participantes dijeron que para ejercer un buen control de sus emociones era importante tener

presente lo bueno de la situación o de los posibles factores relacionados con las mismas, como lo muestran los siguientes testimonios:

Pienso que mi capacidad para manejar las emociones es muy positiva porque me gusta apoyar a los demás y apoyarme a mí misma para tener emociones positivas en todo momento (M)(Grupo Focal)

En un buen ánimo porque cuando tengo emociones buenas y felices las he podido saber manejar para no perderlas (H)(Grupo Focal)

Cuando se les preguntó a los jóvenes cómo reaccionaban en situaciones de crisis en sus relaciones con las demás personas, muchos de ellos sustentaron la idea de que tienen buen nivel de control de las emociones procurando ejercer una buena influencia en los demás para solucionar los posibles conflictos; algunos dijeron, por ejemplo:

Dependiendo de la situación con la persona casi siempre trato de no alterarme mucho (Grupo Focal)

Trato de mantenerme en calma y darles un poco de tranquilidad a ellos (Grupo Focal)

Mi reacción es tranquila y pasiva. Relajarme y tomar aire (Grupo Focal)

Trato de mantenerme estable y transmitir tranquilidad a los demás. Normalmente porque soy calmadito (Grupo Focal)

Estos hallazgos sobre el autocontrol y el pensamiento positivo son consistentes con Goleman (citado en Tovar & Trujillo, 2005) quien manifiesta que el autocontrol es parte de la inteligencia emocional al incluirlo en la definición de ésta como “un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo y persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo” (p. 123); se identificó también que estos jóvenes resaltaron la importancia de actuar con mesura y responsabilidad pues se deben tener en cuenta las consecuencias para no arrepentirse los actos, como lo manifestó el siguiente testimonio:

Considero que mi capacidad para manejar mis emociones es de una forma calmada ya que en ocasiones cuando no manejamos nuestras emociones hacemos y decimos algo de lo cual muchas veces nos arrepentimos (M) (Grupo Focal)

Estas fortalezas en el manejo de las emociones se evidenciaron también en algunas de las respuestas dadas por los estudiantes cuando fueron preguntados por la forma como reaccionan a sus emociones y al manifestar que consideran que el hecho de tener un buen concepto de sí mismos les ayuda a analizar las situaciones para tomar decisiones claras sobre cómo reaccionar ante las situaciones, pues no es prioritario para ellos lo que los demás digan sobre ellos; algunos de ellos dijeron:

No me afecta lo que dicen los demás (M) (Grupo Focal)

No me interesa lo que piense los demás (H) (Grupo Focal)

Muy buena porque muy poco me interesan los malos comentarios (M) (Grupo Focal)

Estos testimonios sugieren que cuando los jóvenes tienen un buen autoconcepto y son capaces de superar posibles situaciones de vulnerabilidad ante la agresión verbal por críticas destructivas; su capacidad para el manejo de las emociones es mayor y por tanto, se caracterizan por una inteligencia emocional que les hace disfrutar de mayor estabilidad que lleva a menores niveles de estrés y mayor autoestima, como lo plantea Herrera (2012) al plantear que ésta es la dimensión evaluativa del autoconcepto, por tratarse éste de una variable de la personalidad que “hace referencia a la imagen que cada uno tiene de sí mismo a partir de las experiencias vividas y las nuevas interacciones” (Cordera, Perticarari, Marini, Carrizo y Randazzo, 2013, p. 4); así mismo, algunos estudiantes manifestaron su disponibilidad para la interacción y para buscar salidas dialogadas y flexibles a los posibles conflictos o situaciones que normalmente desestabilizan sus emociones; esto se puede apreciar en comentarios como los siguientes:

Con algunos interactúo y me puedo relacionar bien, con otros es que no se dejan tratar.(Grupo Focal)

[Mi manejo de las emociones] es bien, ya que intento relacionarme bien con las personas (Grupo Focal)

3.1.2 El rol del reconocimiento en la Inteligencia Emocional de los jóvenes. Otro aspecto destacado en la forma en que los estudiantes participantes en este estudio describieron sus percepciones sobre la forma en que manejan sus emociones o sobre los factores que las afectan, fue el marcado interés en el reconocimiento; la información analizada sugiere que para esta población es muy importante recibir estímulos positivos de sus congéneres pues explicaron que cuando son objeto de comentarios positivos, frases halagadoras, mensajes de motivación y de exaltación de sus logros o cualidades, experimentan un orientación hacia la escala de Afrontamiento Conductual (CON), más exactamente de la faceta de Pensamiento Positivo pues

esto los lleva a buscar canales agradables en el manejo de las relaciones y a ver las cosas desde una perspectiva favorable reduciendo estados de ansiedad o rechazo; algunos apartes de los comentarios hechos por los estudiantes se presentan a continuación:

Los halagos de la familia, amigos, docentes [son muy importantes]. (Discusión de grupo)

Cuando le demuestran a uno el afecto [uno se motiva] (Discusión de grupo)

[Es bueno recibir] felicitaciones por logros (Discusión de grupo)

Reconocimiento de lo bueno que uno tiene o hace (Discusión de grupo)

Que no lo regañen tanto a uno (Discusión de grupo)

Como se observa en estos apartes, el reconocimiento cuenta tanto en el contexto familiar como en el escolar y social; este tipo de estímulos positivos determinan la mayoría de sus actuaciones y los jóvenes se refirieron en detalle a la forma como su comportamiento es el resultado de los estímulos emocionales que permanentemente reciben, como lo ilustraron en una experiencia de clase: “Por ejemplo en clase, cuando el profesor no se pone bravo y le tiene paciencia a uno [uno trabaja más]; “Como lo mencionamos, el premio, el halago o la felicitación hacen que uno trabaje mejor y produzca más”.

Este hallazgo sobre la importancia de los estímulos externos positivos, la motivación o el premio como parte de los factores determinantes en el manejo de las emociones entre los jóvenes participantes, se contrasta con la definición de Goleman (Citado en Rivas y Trujillo, 2005) quien afirma que la IE es “la habilidad para auto-motivarse y la tenacidad para encarar frustraciones, controlar impulsos y relegar la gratificación, regular los propios estados de ánimo y controlar el miedo para dejar fluir la capacidad de pensar” (p. 43), pues se infiere todavía la incapacidad de controlar las emociones y más bien se concluye una dependencia de factores externos

(motivación, estímulo positivo) para mostrar actitudes o comportamientos estables emocionalmente, más coherentes con visiones conductistas en las que se presenta la relación causa-efecto, más no la autoregulación y automotivación sugeridas por Goleman; en esta misma línea, Silva y Mejía (2015) comentan la importancia del estímulo en los jóvenes y cómo éste puede afectar negativa o positivamente su emocionalidad; los autores argumentan lo siguiente respecto al impacto del estímulo positivo en el contexto escolar:

El profesorado desarrolla mecanismo de gestión didáctica dentro de las aulas en donde cotidianamente agrade verbalmente a los estudiantes y es capaz de distorsionar su autoconcepto de manera negativa [...] Es sumamente indispensable diseñar formas de intervención áulicas que dialógicamente fortalezcan el autoconcepto de los estudiantes en razón de sus virtudes y no de sus defectos. Hablar con respeto; saludar siempre; sonreír, destacar sus aciertos, logros y virtudes; aminorar sus fallas; tratar de encontrar sus errores y hacérselos ver asertivamente. (p. 249).

Igualmente Molina (2004) resalta este mismo tema al establecer que “el estímulo afectivo despierta la motivación del individuo por conseguir metas y logros personales y éstos refuerzan la autoestima favoreciendo el éxito en las empresas que el individuo desea emprender” (p. 18), lo cual confirma las posturas de los jóvenes quienes argumentaron que muchas de sus actitudes y comportamientos son el resultado de las emociones que proceden de los estímulo recibidos en su entorno familiar, social y escolar.

3.1.3 El entorno como determinante de la Inteligencia Emocional. En el proceso de recolección de datos y en su posterior análisis se pudo determinar que el entorno en el que se desenvuelven los jóvenes es un factor determinante en su inteligencia emocional, pues las interacciones en los

diferentes contextos los llevan a reaccionar ante los eventos de diversas maneras en relación con las personas que de manera directa o indirecta están involucrados en los mismos. En general, los jóvenes manifestaron su capacidad de relacionarse bien con sus compañeros o familiares y su intención o disposición para interactuar a pesar de las diferencias o dificultades; dos de ellos dijeron, por ejemplo: “Con algunos interactúo y me puedo relacionar bien, con otro es que no se dejan tratar” y “intento relacionarme bien con las personas”(Grupo Focal); esto significa que los jóvenes comprenden la importancia de las relaciones interpersonales y se esfuerzan por hacerlas armónicas. En su descripción de esa dinámica de interacción social, los estudiantes también destacaron la relevancia del apoyo moral de las personas a su alrededor para poder mantener su tranquilidad; al preguntárseles sobre sus necesidades en el ámbito emocional, la gran mayoría manifestó que lo más importante es “el apoyo moral de los amigos”(Grupo Focal) de un lado y “el apoyo incondicional de la familia”(Grupo Focal) por el otro, es decir, que los jóvenes requieren sentirse acompañados para enfrentar los retos emocionales de la vida diaria; Extremera (2004) teoriza sobre este aspecto en el ámbito escolar y concluyó que efectivamente los alumnos con mayor estabilidad emocional y mejores niveles de bienestar psicológico son aquellos que cuentan con redes interpersonales y de apoyo social y familiar y generalmente son los que muestran mejor rendimiento académico escolar pues son capaces de enfrentar y resolver las situaciones de estrés con mayor facilidad.

Los resultados del análisis de datos ratificaron la relevancia que los participantes le dieron al núcleo familiar como factor determinante en sus niveles de inteligencia emocional; en la entrevista se les preguntó, por ejemplo, sobre los factores determinantes de su felicidad o infelicidad; los alumnos entrevistados coincidieron en mencionar a las personas de su familia o sus amigos más cercanos, principalmente la madre o e/la novio/a, como la principal fuente de su estado emocional ya sea bueno o malo; éste es uno de los testimonios:

[Me hace feliz] mi mamá (ella es alegre, recochera), mi novia (con ella me distraigo, me acompaña a hacer parkour) y el parkour. (Entrevista No.1)

[Me ponen triste] los problemas de mi casa, yo reacciono escuchando música, me salgo, voy donde mi novia. Sólo salgo con amigos a hacer parkour. (Entrevista No.1)

Me molesta el exnovio de mi novia y que mi padrastro mantenga jodiendo a mi mamá, desde chiquito los he visto así. (Entrevista No.1)

Esta referencia a la madre y la novia muestran el rol fundamental que cumplen los miembros de la familia en las emociones de los jóvenes; de un lado se puede tratar de la causa de posibles dilemas al sufrir por problemáticas familiares, muchas veces no directamente relacionadas con el joven, que éste presencia y llega a conocer y que no puede resolver; a esto sigue la búsqueda de refugio en otras figuras, como la novia en este caso, que pasa brindar el apoyo ante la necesidad de desahogo frente a la situación en la que se siente impotencia. De otro lado, los miembros de la familia cuando tienen una buena relación con los jóvenes y comparten momentos cargados de emotividad se convierten en una fuente de alegría, felicidad y paz que contribuye significativamente a su inteligencia emocional.

La incidencia del entorno familiar en la Inteligencia Emocional de los jóvenes se ratificó con otro testimonio de un discente quien igualmente mencionó a su núcleo familiar como la fuente de preocupación o estrés; al hablar de las cosas que lo ponen triste, fue muy enfático al afirmar que “el exesposo de mi mamá [pues] le puso problema y no pude hacer nada” (Entrevista No.3) y continuó exteriorizando su impotencia ante dicha realidad negativa diciendo que lo ponen triste e inestabilizan “las cosas que no puedo hacer, impotencia por la situación entre mi mamá y el exesposo” (Entrevista No.3)

Un tercer caso que apareció en la recolección de datos a través de la entrevista individual mostró la misma postura frente a la influencia de la familia y los amigos en el desarrollo o expresión de la IE; el siguiente fragmento de la transcripción de la entrevista cuando la joven habla de las cosas que le generan emociones positivas o negativas muestra cómo las personas a su alrededor (novio y madre) se convierten en un eje articulador de sus estados emocionales:

[Me hace feliz...] no nada... yo no sé...yo quiero como distraerme, yo no salgo, la única persona que me saca es mi novio, le digo a mi mamá y no quiere nada, a veces hago cosas sola, mi mamá bien alegre que era, y quiso amargarse. He sido muy alegre y también muy independiente. Me gusta dormir y comer. (Entrevista No.2)

Las palabras de la entrevistada dan cuenta del papel tan importante que cumplen su novio y su madre como las figuras que mueven sus emociones, el primero por ser quien la rescata de su infelicidad y la segunda por ser quien con sus malas decisiones le genera preocupación; de todas maneras, los jóvenes evidencian un estrecho vínculo afectivo con sus progenitoras al preocuparse por su situación emocional; su catarsis continúa:

[Me pone triste] mi mamá, como se siente y lo deprimida [que se pone], yo trato de sacarla, pero no quiere, es que a mi molesta todo y peleo con ella, ella dice que yo no la quiero que a mí no me importa; sí me importa, pero a la vez como yo le hablo porque me toca, [a veces] a mí no me importa nada, como que me da igual. (Entrevista No.2)

En este hallazgo se ratifica entonces la familia como uno de los factores definitivos en la emocionalidad de los jóvenes; en otro testimonio se identificó la concepción del hogar como el

espacio que da a los jóvenes felicidad y a la vez su mayor preocupación pues para los jóvenes es muy importante el bienestar de cada uno de los miembros de la familia; otra entrevistada manifestó:

[Me hace feliz] llegar a mi casa y que todos estemos bien, que no estemos peleando y que el ambiente sea bueno, que todos me den alegría, que me hagan sentir bien. (Entrevista No.4)

[Me pone triste] recordar, recordar momentos que han afectado mi vida, por ejemplo, peleas entre [los miembros] de mi familia. (Entrevista No.4)

Respecto al desarrollo de la emocionalidad y el rol de la familia en este componente de la formación humana, Olthof, Kochanoff y Caverly (citados en Lara, 2006) plantean que las competencias sociales y emocionales se construyen en tres contextos a saber: el de los padres, el de los pares y el de los amigos, siendo los padres, según los autores, los agentes socializadores por excelencia al ser ellos quienes siembran en la primera etapa de la vida las figuras de apego, en ocasiones de dependencia, a la familia; continúan los autores teorizando que los pares, en cambio, tienen influencia al compartir experiencias y características; finalmente, los autores sostienen que la influencia de los amigos se da con el cultivo de la amistad; en el testimonio de uno de los docentes entrevistados se ratificó esta situación pues él mencionó la importancia que tienen los amigos en el manejo de la Inteligencia Emocional:

[Los jóvenes] pueden expresarse con otros amigos con quienes tienen tranquilidad para hablar; [en ocasiones] también uno como docente lo identifica y se acerca y busca su atención para hablar con ellos o se busca apoyo de otros compañeros que ayuden en la contención o también con la familia. Lo importante es buscar que ellos busquen la posibilidad de hablar con quienes se sientan cómodos. (Entrevista No.5)

[Los jóvenes del grupo] son grandes amigos, existe compañerismo, se cuidan la espalda el uno con el otro, se siente que tienen más confianza con algunos compañeros que con los padres, sienten más apoyo de los compañeros que de la familia. (Entrevista No.6)

Como complemento a los factores contextuales del entorno que determinan los niveles de IE de los jóvenes, se encontró que de manera autónoma ellos buscan alternativas para aliviar la carga emocional; actividades como el deporte, la música o salir a otros espacios son opciones que los participantes mencionaron como formas de sentirse mejor, felices o menos estresados, ya que son mecanismos de contención y moderación de las emociones negativas:

[Me hace feliz] el Judo, en él me siento relajado, pleno y feliz. (Entrevista No.3)

[Me hace feliz] el parkour. [Con los problemas en mi casa], yo reacciono escuchando música, me salgo o voy donde mi novia. Solo salgo con amigos para hacer parkour.(Entrevista No.1)

Finalmente, el ambiente, ya sea familiar o escolar, fue mencionado como otro factor que incide en la Inteligencia Emocional; los entrevistados y encuestados manifestaron que un buen ambiente se logra cuando hay armonía y cuando las personas a su alrededor logran manifestar cosas positivas y estimularlos en la interacción; algunos testimonios establecieron: [El

ambiente] “también depende de sus gustos, las buenas emociones crean buena actitud” y “si no hay gusto no se actuará de manera positiva”. (Grupo Focal)

3.2 Afrontamiento de las emociones entre jóvenes en el nivel de educación media.

Con el fin de responder a la pregunta de investigación y verificar los objetivos establecidos en este estudio, se exploró con los participantes su nivel de IE haciéndolos reflexionar sobre sus reacciones ante situaciones de crisis, las estrategias que usan para enfrentar dichas situaciones y los niveles de atención, claridad y reparación a través de la aplicación de la prueba TMMS-24. A continuación, se discuten los hallazgos de este componente del estudio.

3.2.1 Reacciones frente a situaciones de crisis. Ante la pregunta sobre cómo reaccionan ante situaciones de crisis, los respondientes focalizaron sus respuestas en tres factores principales; el primero, su irascibilidad para responder a las personas o circunstancias; el segundo, su orientación a la acción; finalmente, su deseo de auto-controlarse y medir las consecuencias de sus actos.

En cuanto a sus respuestas negativas en situaciones de crisis, los jóvenes refirieron su tendencia a responder de manera brusca, desobligante, en ocasiones grosera y agresiva; manifestaron que, en primera instancia, fácilmente se llenan de sentimientos de rabia y de dolor profundo por circunstancias que dañan su estabilidad emocional o que afectan su entorno familiar; algunos dijeron:

Mi reacción es algo brusca ya que me altero mucho con facilidad (Grupo Focal)

Mi situación es bastante grosera ya que yo tengo un carácter demasiado fuerte y con un poco de temperatura al hablar con las personas (Grupo Focal)

Reacciono un poco violento ya que soy un poco pasiva y acepto poco a poco las situaciones (Grupo Focal)

El discurso de estos jóvenes también sugiere que son conscientes de sus debilidades en el manejo de las emociones pues, en coherencia con lo manifestado respecto a la falta de autocontrol discutida en secciones anteriores, enuncian con preocupación y algo de incomodidad que sus actitudes irascibles dañan las relaciones interpersonales, rompen la comunicación y afectan negativamente el clima escolar o familiar; en sus testimonios y expresiones se denotó consternación ante las actitudes y actuaciones que muestran agresividad en su emocionalidad: “No soy capaz de aguantar”(Grupo Focal), “[me pongo] un poco nerviosa y alterada”(Grupo Focal), “Me altero mucho, rabia, preocupación, ansiedad” (Grupo Focal), “[reaccionó] agresiva ya que no pienso bien las situaciones” (Grupo Focal)y “el trato que le doy a las personas es con mala actitud hacia lo malo que me hagan”.(Grupo Focal)

Como complemento a su descripción de las reacciones en situaciones de crisis, los estudiantes refirieron también un marcado interés u orientación a la acción, mostrando sus reacciones en términos de verbos que describen iniciativas para resolver las situaciones; ellos dijeron por ejemplo: “Generalmente me preocupo y si es muy grave, ayudo pero casi siempre lo tomo con calma y trato de solucionarlo haciendo algo para calmar la situación”(Grupo Focal), “busco una solución a la crisis y al problema” (Grupo Focal)y “un poco preocupado por lo que pueda pasar porque sé que todo se puede solucionar y arreglar de la mejor manera”. (Grupo Focal)

Esta orientación a la acción representa cierto nivel de Inteligencia Emocional pues los estudiantes tienen la intención y emprenden acciones para superar los conflictos, como respuesta también a su conciencia sobre las consecuencias de sus actos, es decir, los jóvenes reconocen que a pesar de tener “malos momentos” emocionales, su orientación a la acción obedece a una medición de las posibles consecuencias que sus reacciones negativas pueden ocasionar; en la discusión de este tema se obtuvieron las siguientes reflexiones sobre la IE:

Es como mirar cómo actuar ante situaciones de la vida. (Entrevista No.3)

Es pensar para actuar, como cuando uno tiene que tomar una decisión ya.(Entrevista No.4)

Es tener la inteligencia suficiente para tomar decisiones de acuerdo con las situaciones. (Entrevista No.3)

No debemos decidir o actuar sin pensar (Entrevista No.1)

Insistieron los estudiantes en resaltar la necesidad de controlar las emociones y tener apertura para enfrentar infinidad de posibilidades en la dinámica de las relaciones interpersonales o el devenir de la vida misma; otro testimonio evidenció esta postura frente a la Inteligencia Emocional como una forma de medir las consecuencias de los actos y de estar preparado para enfrentar retos:

“La mente debe estar abierta a posibilidades”(Grupo Focal)

Mayer y Salovey (citados en Rivas y Trujillo, 2005) se refieren a esta capacidad de analizar y medir consecuencias como parte de la Inteligencia Emocional pues el individuo tiene la capacidad de percibir, comprender, usar y manejar sus emociones, con consecuencias

adaptativas, es decir, el ser humano es capaz de predecir lo que tendrá que enfrentar dependiendo del tipo de emociones que demuestre en diferentes situaciones; los mismos autores hablan de la gestión de las emociones que representa esa capacidad de reconocer el impacto de las propias emociones para adaptarlas a la realidad que se vive, lo que lleva a la definición de Inteligencia Emocional propuesta por Bar-On (citado en Rivas y Trujillo, 2005) según la cual “es un conjunto de capacidades emocionales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del medio ambiente” (p. 145). Dentro de lo planteado por esta definición se enmarca lo manifestado por los participantes respecto a ser proactivos y reaccionar frente a las demandas buscando el apoyo de sus congéneres de manera humilde y sincera, ratificando la importancia del apoyo recibido por los demás, por eso, algunos de los entrevistados manifestaron que en sus reacciones incluyen:

Buscar ayuda (Grupo Focal)

Tengo una alteración emocional, me descontrolo, lloro, grito, siento desespero y busco refugio (Entrevista No.1)

Siento mucha impotencia por no poder hacer nada, sin embargo, soy proactivo ayudando y buscando ayuda y busco estrategias para ayudar a los demás. (Entrevista No.3)

Me enfado, pero después de un tiempo de pensar bien las cosas pido disculpas si es necesario o explico con calma mi punto de vista frente al problema (Grupo Focal)

Para finalizar con las reacciones, llamó la atención como los participantes describieron sus reacciones en términos de manifestaciones fisiológicas, pues su cuerpo refleja sus sentimientos y en ocasiones los pone en evidencia con las personas que los rodean haciendo fácil para ellas saber cuál es su estado emocional en un momento dado; por ejemplo, cuando explicaron sus reacciones

ante la crisis dijeron: “Nos ponemos rojos”, “se sube el calor”, “el corazón se acelera” y “las manos se ponen frías” (Grupo Focal); los discentes fueron igualmente gráficos al describir sus reacciones ante situaciones positivas diciendo “uno echa chispas por la emoción”, “pone cara de ponqué”, “nos reímos mucho” (Grupo Focal).

3.2.2 Estrategias para afrontar las emociones. El análisis de la información tanto de fuentes primarias como secundarias mostró que el tema sobre estrategias para afrontar las emociones se extrapoló con dos opciones principales: El autocontrol y la evasión; la codificación de la información y el proceso de triangulación mostró que en un total de 59 testimonios transcritos, 32 (54%) correspondieron a estrategias relacionadas con el autocontrol que ratificaron la orientación a la acción entre los participantes, mientras que 27 testimonios (46%) dieron cuenta de la evasión como la estrategia para responder a las emociones.

Analizados en más detalle los testimonios de los estudiantes, se pudo concluir que su autocontrol se traduce en buenos niveles de atención, claridad y reparación frente a sus sentimientos; algunos de los testimonios reportan suficiente atención a las emociones como para buscar alternativas de autocontrol:

Me calmo del todo, empiezo a pensar en lo que siento y a ver las cosas de otra manera para no cometer tantos errores, controlo mis emociones y mis estados de ánimo (Grupo Focal)

Decido esperar y no tomar decisiones a la ligera, para así poder intentar arreglar algo y que todo fluya. (Grupo Focal)

Como se aprecia en estos enunciados hechos por dos de los participantes, hay capacidad para revisar sus emociones y con base en ellas proceder a la solución de las posibles situaciones problemáticas; se infiere deseo de evitar empeorar los posibles conflictos y, por el contrario, resolverlos de manera tranquila. De otro lado, el autocontrol también fue sustentado con expresiones que corresponden a una buena comprensión de las emociones (Claridad), lo que los jóvenes dijeron les ayuda a darle un manejo adecuado a las situaciones en las que se involucran sus emociones:

Conozco mis emociones, para estar bien y tener buen control (Grupo Focal)

Dialogo conmigo misma y manejo la situación(Grupo Focal)

[Sé cómo me siento, entonces] espero hasta que se me pase(Grupo Focal)

Intento calmarme y no formar pelea(Grupo Focal)

La forma en que estos jóvenes describen sus reacciones permite inferir que tienen claridad en cómo se sienten y esto les ayuda a tomar decisiones sobre cómo responder, siempre buscando mantener cierto equilibrio:

Yo dejo que todo fluya, y pase lo que pase, trato de no sentirme mal (Grupo Focal)

Pensar y después actuar y resolviendo mis problemas dialogando (Grupo Focal)

Tener paciencia y tolerar sin dejarse afectar.(Grupo Focal)

De otro lado, la mayoría de los testimonios mostraron unos buenos niveles de autocontrol por parte de los participantes basado en estrategias de reacción reparadoras ante las emociones:

Trato de calmarme y alejarme de las personas para no entrar en discusiones más

fuertes(Grupo Focal)

Lo tomo con calma y me relajo, nunca trato de preocuparme o estresarme por cualquier problema que se puede solucionar hablando(Grupo Focal)

Me calmo y me relajo(Grupo Focal)

Me aseo y me pongo tranquilo para no herir a nadie(Grupo Focal)

Trato de respirar, de caminar lentamente y me desestreso mucho al mover los pies al estar sentada. (Grupo Focal)

Trato de calmarme y dialogar con las personas hasta llegar a un acuerdo(Grupo Focal)

En estos comentarios los estudiantes permiten inferir que sus mecanismos de reacción tienen en cuenta a los demás pues manifiestan no querer dejar que sus emociones afecten a otros y toman acciones para reducir emociones negativas, esperando siempre alcanzar niveles razonables de tranquilidad y relajación; los jóvenes también mencionaron dentro de sus estrategias algunas acciones que han aprendido de su contexto cultural o que han sido dadas por padres o educadores en la formación de valores o de competencias interpersonales:

Agarrar una pelota anti estrés y respirar profundo (Grupo Focal)

Respiro profundo e intento controlarme para tener un buen estado(Grupo Focal)

Trato de calmarme, respirar y esperar a que el momento pase(Grupo Focal)

Intento calmarme controlando mi respiración(Grupo Focal)

Respirar y tomo las cosas con calma(Grupo Focal)

Tomo aire, me concentro para hacerme creer a mí misma que a pesar de que mis emociones no tengan control debo ser seria y actuar de acuerdo a la situación(Grupo Focal)

Como se mencionó al inicio de esta sección, el otro polo en las reacciones ante las emociones incluyó la evasión como un mecanismo de respuesta; en efecto, en su discurso los jóvenes manifestaron que para ellos era efectivo evitar las situaciones para dar tiempo sus emociones de retomar la estabilidad:

Aprendí a alejarme en el mismo momento parano decir palabras que no debo decir(Grupo Focal)

Me voy del lugar y me alejo de la persona [que me incomode](Grupo Focal)

Tomo respiración, cuento o me concentro en cosas que no tengan que ver con el caso, me despreocupo porque sé que todo pasa y todo cambia(Grupo Focal)

Los jóvenes insistieron en la importancia de desconectarse de las situaciones o personas que estimulan sus emociones negativas y sostuvieron que es mejor “Pensar en algo diferente” (Entrevista No.2), “Calmarse y no explotar” (Entrevista No.4)y “Respirar profundo, controlarlas [las emociones] y no darle un puño a la pared”(Grupo Focal). Estos fragmentos de la transcripción de los testimonios en la discusión grupal, el grupo focal y las entrevistas ratifican que los jóvenes cuentan con una fuerte orientación a la acción que es consistente con buenos niveles de atención, claridad y reparación, pues tanto mujeres como hombres en el grupo seleccionado para el estudio describieron en detalle las acciones que toman al reaccionar ante sus emociones:

Pensando en otras cosas y haciendo otras cosas. (Grupo Focal)

Pues para yo manejar mis emociones no presto atención a lo malo, así no me va a afectar tanto en mi estado emocional. (Grupo Focal)

Siempre intento en no pensar en los problemas y pienso en otra cosa.(Grupo Focal)

Dependiendo lo que se enfrenta en mi camino, no presto atención a lo que dicen los demás y otras cosas que tengan que ver con otros.(Grupo Focal)

No presto atención, ignorarlas [las emociones y situaciones](Grupo Focal).

Como parte de la evasión, la negativa a hablar sobre sus emociones ayuda a los jóvenes a superar posibles situaciones de crisis:

Prefiero alejarme y pensar, calmarme, estar solo, para luego poder hablar y decir lo que pienso y así me siento con calma (Grupo Focal)

Todo me lo reservo y mientras me encuentro mal conmigo misma, frente a una persona o situación guardo silencio y me aparto (Grupo Focal)

Me acuesto a dormir y ya, me levanto [más tranquila], si sabe? (Grupo Focal)

Ignorar a las personas que lo quieran herir a uno (Grupo Focal)

No prestar atención a la agresión (Grupo Focal)

Por otro lado, como mecanismo también de reparación aparece la tendencia al pensamiento positivo o mágico, pues los participantes dijeron tratar de concentrar su mente y emociones en cosas buenas, recuerdos que evocaran sensaciones agradables o personas que les inspirarán optimismo o positivismo como lo muestran estos testimonios:

Para manejar mis emociones pongo todos mis sentimientos y pensamientos en positivo y mejoro mi estado de ánimo para sentirme bien. (Grupo Focal)

Mi capacidad para manejar esta situación es viendo muy claro cómo afrontarlas. (Grupo Focal)

Yo considero en mi capacidad para manejar mis emociones bien porque intento de estar bien, aunque por dentro este muy mal.(Grupo Focal)

Cuando mis situaciones son alteradas le pongo alegría y emoción a lo ocurrido (Grupo Focal)

Siempre estoy con mi familia son los únicos que pueden darme un mejor apoyo y meditación, me siento muy bien con ellos, por los demás ¡no me preocupo! (Grupo Focal)

A pesar de que los resultados presentados en esta sección sobre las reacciones frente a las emociones no se obtuvieron mediante mediciones netamente estadísticas sino cualitativas, se puede concluir que son coherentes con lo establecido por Salguero (2010) en relación con la capacidad de los adolescentes de seguir una secuencia en la regulación de sus emociones, pues los testimonios mostraron que se evidenció la capacidad de atender y entender las emociones y proceder de acuerdo con ellas, buscando mecanismo de solución al conflicto o la crisis y ejerciendo acciones reparadoras entre las cuales el pensamiento positivo y la evasión tuvieron gran significancia.

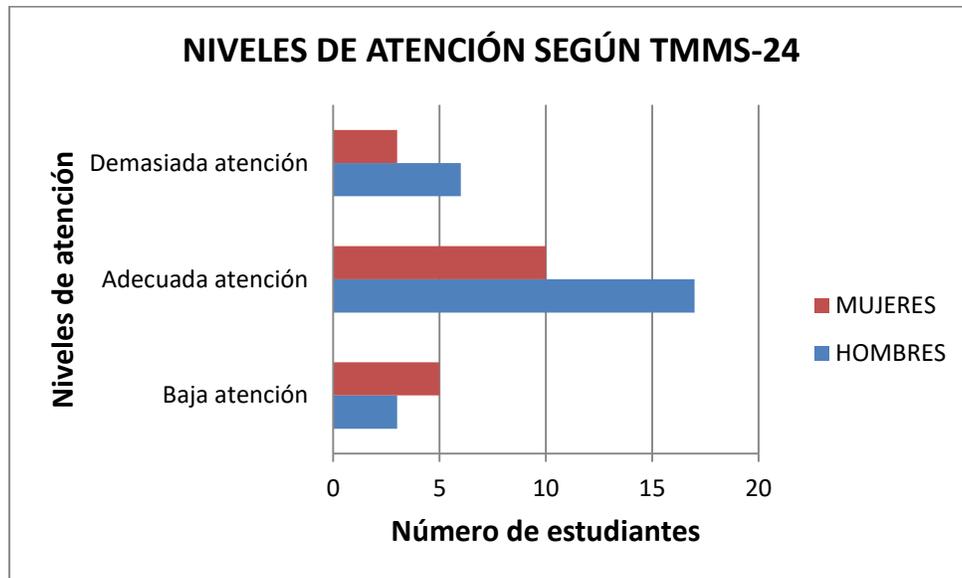
3.2.3 Niveles de atención, claridad y reparación.

Para enriquecer la comprensión de los niveles de IE en los estudiantes de educación media en un colegio público, a continuación, se presentan los resultados de la prueba TMMS-24 (Salguero, 2010) con la cual se exploraron los niveles de atención, claridad y reparación entre 44 participantes, estudiantes de grados 10 y 11, entre los cuales había 18 mujeres y 26 hombres.

3.2.3.1 Atención. La atención se refiere a la percepción del individuo de “las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada” (Fernández,

Extremera& Ramos, 2004, p. 147) Los resultados de la prueba en este componente se presentan en la Gráfica 7 a continuación:

Gráfica 7. Resultados de niveles de atención en TMMS-24



Como lo muestra la Gráfica 7, 27 estudiantes (61%) reportaron adecuada atención a sus emociones lo que significa que se perciben como personas capaces de identificar y expresar sus emociones; en general los estudiantes manifestaron que son conscientes de sus emociones y que a pesar de que en ocasiones se les dificulta expresarlas abiertamente consideran que dependiendo de las circunstancias lo hacen con mayor o menor espontaneidad; los datos permitieron encontrar que los ítems con mayores frecuencias en este componente de la prueba fueron “Presto de mucha atención a los sentimientos” y “Presto mucha atención a como me siento” por lo que se puede inferir que los jóvenes cuentan con los recursos necesarios para expresar sus sentimientos y su

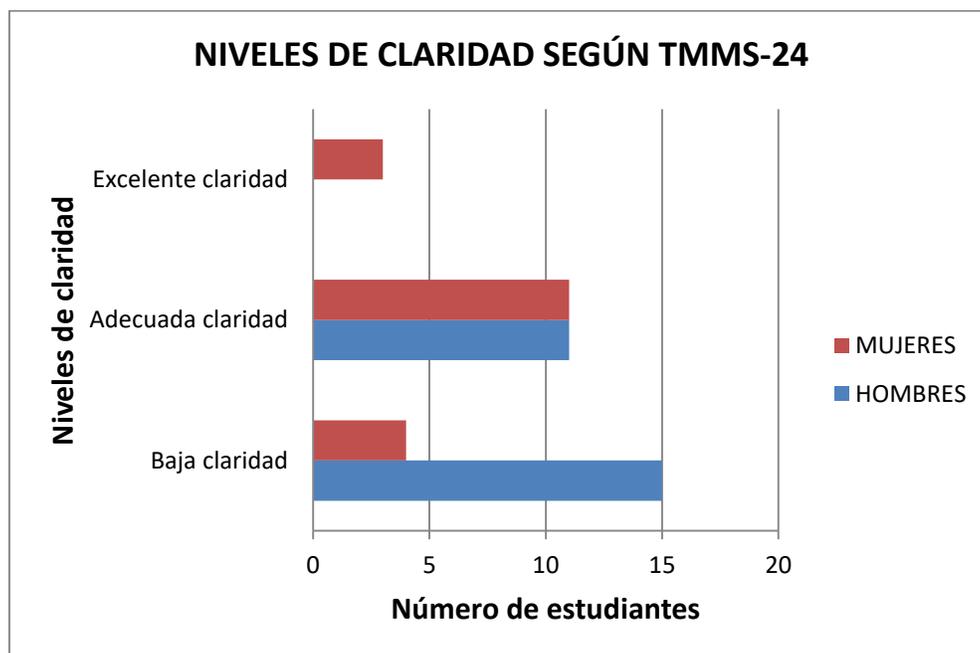
reflexibilidad les permite actuar después de anticipar o prever las consecuencias de sus comportamientos demostrando un juicio de la realidad acorde con las vivencias cotidianas.

De otro lado, la Gráfica 7 también permite ver que 8 estudiantes (19%) reportaron baja atención, lo cual se evidenció ya con algunos testimonios sobre la irascibilidad, la reacción inmediata sin análisis previos de consecuencias o el poco interés en sus propias emociones; en las respuestas al cuestionario se pudo ver que los descriptores evidencian que este grupo de jóvenes tienen la percepción de que sus emociones y sentimientos no afectan de manera significativa su desempeño social y familiar, eventualmente piensan en la importancia de ellas pero parece no tener los recursos suficientes para exteriorizarlos y expresarlos de una forma asertiva lo que tiene generalmente, un impacto negativo en sus relaciones interpersonales.

Finalmente, la Gráfica 7 muestra que apenas un 20% de los participantes (9 estudiantes) fueron caracterizados como con demasiada atención, esto significa que ellos a diferencia del grupo anterior, tienen una preocupación marcada por tener un adecuado manejo de sus sentimientos y emociones, no les interesa estar involucrados en situaciones de conflicto y cuentan con adecuadas habilidades comunicativas y asertividad para dar a conocer la incomodidad o satisfacción que le pueden generar las diferentes situaciones que se presentan en su entorno.

3.2.3.2 Claridad. El concepto de claridad en el estudio, exploración y medición de la Inteligencia Emocional, establece que ésta es “la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales” (Salguero, 2010, p. 147). La Gráfica 7 muestra los resultados arrojados por el estudio a este respecto:

Gráfica 8. Niveles de claridad según TMMS-24

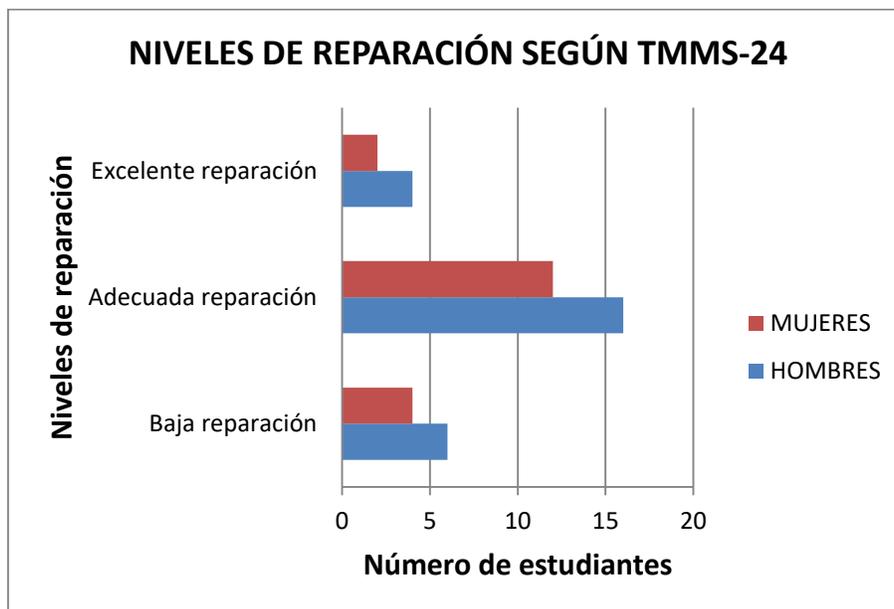


En cuanto a claridad, la Gráfica 8 muestra que el 43% de los respondientes reportaron baja claridad en sus emociones, resaltándose el hecho de que esta debilidad fue más marcada entre los hombres, lo cual es consistente con los hallazgos de Salguero (2010) quien en una población de adolescentes en España encontró que los jóvenes tuvieron menor capacidad de entender sus sentimientos mientras las niñas demostraron mejores condiciones para tal aspecto; igualmente la Gráfica 8 indica que en la mayoría de los participantes (22 estudiantes correspondientes al 50%) se identificó un nivel de claridad adecuado habiendo reportado

hombres y mujeres el mismo nivel; finalmente, de la Gráfica 8 se puede inferir que pocos estudiantes (sólo 3 correspondientes al 6%, todas ellas mujeres) reportaron excelente nivel de claridad. Esta información ratifica lo discutido anteriormente porque enriquece los hallazgos sobre la capacidad de autocontrol, además muestra como estos jóvenes logran ser reflexivos y resolutivos en cuanto a sentimiento y emociones, reconociendo y aceptándolas de una manera efectiva para su crecimiento personal, generando mejores relaciones interpersonales y familiares, no sienten temor de expresar las emociones que les provocan las diferentes situaciones de la vida cotidiana y enfrentan los conflictos como retos que los lleva a nuevos aprendizajes.

3.2.3.3 Reparación. Para este estudio la reparación se define según lo proponen Fernández, Extremera y Ramos (2004) como “la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta” (p. 147). Las respuestas en la aplicación de la prueba reportaron la siguiente información:

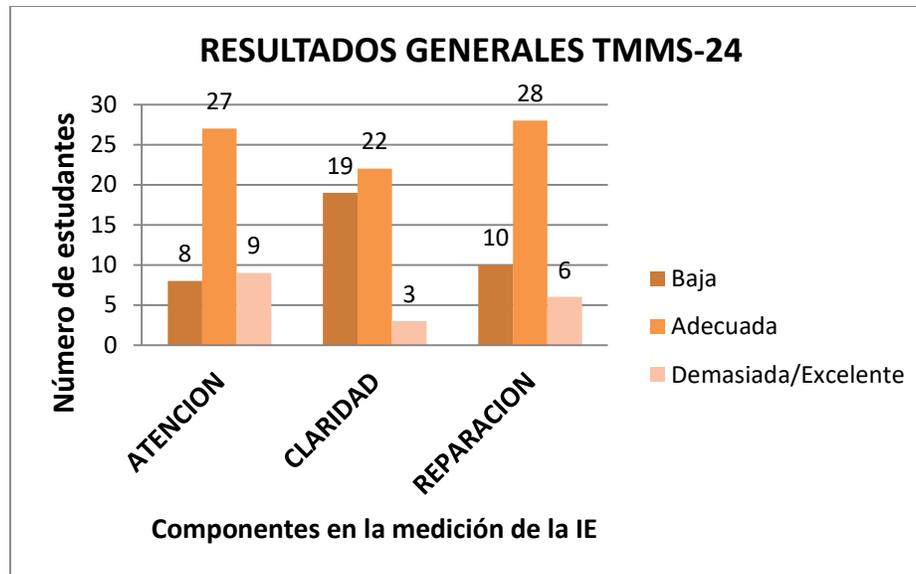
Gráfica 9. Niveles de reparación según resultados de TMMS-24



En coherencia con algunos de los aspectos discutidos en secciones anteriores sobre la Inteligencia Emocional en las que se señaló que los participantes mostraron buenos niveles de autocontrol, atención y claridad, la prueba TMMS-24 reportó que los estudiantes también dieron cuenta de reparación adecuada en un 65% (28 estudiantes), es decir, que sus respuestas indican que son capaces regular sus emociones; los datos de la Gráfica 9, también muestran que 10 estudiantes (22%) tienen bajo nivel de reparación mientras que seis de ellos (13%) parecen tener excelentes niveles de regulación de sus emociones. Estos resultados se reflejaron que a pesar de las dificultades en que se encuentran los jóvenes participantes de la presente investigación relacionadas principalmente con conflictos familiares, algunos de ellos relacionados con la falta de referentes afectivos significativos, ausencia de figura paterna y algunos casos violencia intrafamiliar; en su mayoría cuentan con una capacidad de resiliencia que les permite afrontar estas adversidades y hacer frente a ellas logrando controlarlas y tomar decisiones a través de la búsqueda de aspectos positivos y aunque a veces no son capaces de mantener calma, procuran ver con objetividad, aceptando los errores y buscando soluciones.

Para visualizar con mayor precisión los niveles de atención, claridad y reparación en el grupo participante, la siguiente gráfica muestra el número de estudiantes que reportó las valoraciones de *Adecuado*, *Bajo* y *Excelente* en cada una de las dimensiones de la prueba:

Gráfica 10. Resultados generales de la prueba TMMS-24



La Gráfica 10 permite observar que el grupo de participantes presenta un balance en su inteligencia emocional al haber obtenido los mayores porcentajes en el rango correspondiente a la interpretación de Adecuado para los componentes de atención (61%), claridad (50%) y reparación (63%). Esta grafica muestra que el grupo de jóvenes participantes, en general cuentan con una inteligencia emocional que les permite tener una adecuada adaptación e integración en su medio social y familiar, le dan la importancia que corresponde a sus emociones y sentimientos, demostrando una adecuada apertura y asertividad en la expresión de las mismas, además poseen los recursos emocionales y personales para hacer frente a las situaciones que les genera estrés logrando tener contención y modulación de las mismas como también demostrar a través de actitudes y manifestaciones verbales los sentimientos y emociones positivas que tienen ante eventos gratificantes y satisfactorios.

3.3 Tipos de pensamiento que caracterizan la inteligencia emocional de los jóvenes.

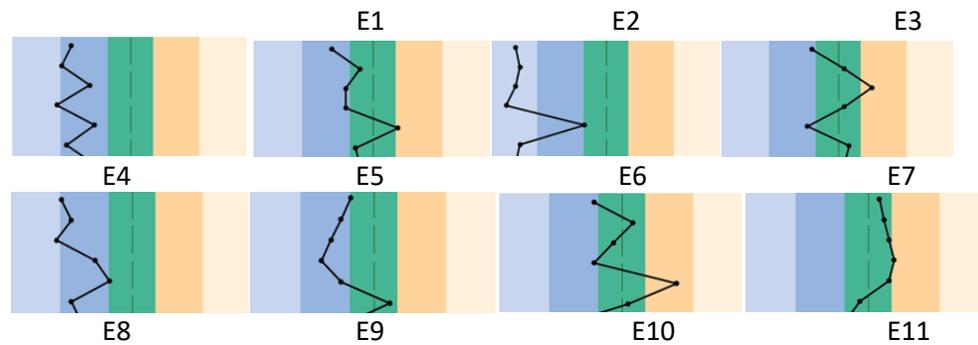
Para consolidar la exploración de la Inteligencia Emocional de los estudiantes participantes en este estudio, a una muestra de 11 estudiantes (25% del total de participantes) se le aplicó la prueba CTI de la cual se extrajeron los perfiles correspondientes a Pensamiento Constructivo Global (PCG), Afrontamiento Emocional (EMO), Afrontamiento Conductual (CON), Pensamiento Mágico (MAG), Pensamiento Categórico (CAT) y Optimismo Ingenuo (OPT). Los demás ítems, de la prueba no se incluyen porque sus resultados no mostraron relevancia significativa en la IE de los estudiantes objeto de estudio; a continuación, se realiza una descripción de los resultados cada uno de los factores de la prueba mencionados.

3.3.1 Pensamiento constructivo global (PCG) y afrontamiento emocional (EMO): miden por un lado la tendencia general a pensar automáticamente de manera constructiva, es decir, con una estructura de pensamiento flexible, adaptando las formas de pensar a los requisitos de las diferentes situaciones y por otro mide la autoestima y actitud favorable de las personas, teniendo en cuenta el grado en el que tienden a no sobreestimar la mayoría de las experiencias desagradables e indica la capacidad de resiliencia y de tolerar la incertidumbre, los contratiempos, el rechazo y la desaprobación, además del grado en el que los sujetos se obsesionan por los acontecimientos negativos. La Gráfica 10 muestra los perfiles de los 11 estudiantes respecto al pensamiento constructivo y al afrontamiento emocional de acuerdo con los resultados de la prueba CTI:

PCG y EMO de los participantes

Gráfica 11. Perfiles de una muestra de los participantes en relación con PCG y EMO





Fuente: Perfiles Prueba CTI***

La Gráfica 11 muestra que el nivel de inteligencia emocional para el Estudiante 1 se sitúa en una puntuación baja, lo que indica que es una persona que tiene un modo de pensamiento rígido, se adapta con dificultad a las situaciones, es crítico consigo mismo y con los demás, lo cual dificulta sus relaciones interpersonales; su grado de afrontamiento emocional está por debajo de la media lo que demuestra que es una persona que experimenta un estrés ante situaciones amenazantes, es excesivamente sensible a las críticas, los errores o el rechazo; da muchas vueltas a las experiencias pasadas desagradables y le preocupa por el futuro; posee un nivel de autoestima bajo, puede que se sienta contrariado por sus errores o malas actuaciones y es muy autocrítico, sobrestima las experiencias desagradables estando más inclinado al fracaso y al rechazo; en ocasiones es sensible a ello y en otras es capaz de afrontar la incertidumbre, contratiempos, el rechazo y la desaprobación; reconsidera y piensa acerca de los acontecimientos desagradables que han tenido lugar.

El nivel de inteligencia emocional de la Estudiante 2 se sitúa en una puntuación baja, lo que indica que es una persona que tiene un modo de pensamiento rígido, se adapta con dificultad a las situaciones, es crítica consigo misma y con los demás, lo cual dificulta sus relaciones interpersonales. El grado de afrontamiento emocional de la joven está por debajo de la media lo que demuestra que es una persona que experimenta un fuerte estrés ante situaciones amenazantes, es excesivamente sensible a las críticas, los errores o el rechazo; da muchas vueltas a las

experiencias pasadas desagradables y le preocupa por el futuro; posee un nivel de autoestima bajo, puede que se sienta contrariada por sus errores o malas actuaciones y es muy autocrítica; sobrestima las experiencias desagradables estando más inclinada al fracaso y al rechazo siendo sensible a ello; reconsidera y piensa acerca de los acontecimientos desagradables que han tenido lugar.

En cuanto al Estudiante 3, la gráfica permite ver que su nivel de inteligencia emocional se sitúa en una puntuación baja, lo que indica que posee un modo de pensamiento rígido, se adapta con dificultad a las situaciones, es crítico consigo mismo y con los demás lo cual dificulta sus relaciones interpersonales. El grado de afrontamiento emocional del joven es bajo, lo que indica que experimenta un fuerte estrés ante situaciones amenazantes, es muy sensible a las críticas, los errores y el rechazo, da muchas vueltas a las experiencias pasadas desagradables y muestra preocupación por el futuro; presenta baja autoestima siendo autocrítico y se siente contrariado por sus errores y malas actuaciones; sobreestima las experiencias desagradables, estando más inclinado al fracaso y al rechazo; la mayoría de las veces se muestra sensible al rechazo y críticas y eventualmente muestra capacidad de resiliencia para afrontar la incertidumbre, contratiempos, rechazo y desaprobación; reconsidera y piensa en exceso acerca de los acontecimientos desagradables que han tenido lugar.

Pasando a la Estudiante 4, su nivel de inteligencia emocional se sitúa en una puntuación alta, lo que indica que es una persona que piensa de manera flexible y se adapta a las situaciones, posee buena aceptación de sí misma y a los demás, suele establecer relaciones gratificantes; de otro lado, su grado de afrontamiento emocional es de tipo medio y similar a la de muchas personas; experimenta las situaciones estresantes como desafíos, no es muy sensible a las críticas, los errores o el rechazo; su autoestima es normalmente adecuada, con actitud favorable hacia sí misma; atribuye los errores a causas específicas, no sobre generaliza el significado de los

acontecimientos negativos específicos; su capacidad de sobreponerse y no dar muchas vueltas ni prestar mucha atención a los acontecimientos desagradables es normalmente adecuado.

La gráfica muestra que el nivel de inteligencia emocional del Estudiante 5 se sitúa en una puntuación media, lo que indica que posee un modo de pensamiento que en ocasiones puede ser rígido mientras en otros puede ser más flexible y adaptado a situaciones, su nivel de aceptación de sí mismo y autocrítica es normalmente adecuada; sus relaciones interpersonales suelen ser gratificantes. El grado de afrontamiento emocional del joven es normal, lo que indica que experimenta las dificultades como desafíos aunque en algunos casos sienta cierto estrés afrontando de manera constructiva los sentimientos desafíos; su autoestima y actitud hacia sí mismo está dentro de lo normal sin embargo puede que algunas veces sea autocrítico; atribuye los errores a causas específicas sin sobregeneralizar los acontecimientos negativos; puede que en ocasiones sea sensible al rechazo y las críticas siendo capaz de afrontarlo; no da más importancia de la necesaria a los acontecimientos desagradables.

La gráfica muestra que el Estudiante 6 corresponde a una mujer cuyo nivel de inteligencia se sitúa en una puntuación por debajo de la media, lo que indica que es una persona que tiende a tener un pensamiento rígido, puede tener dificultades para adaptarse a las situaciones nuevas, es un poco crítica consigo misma y con los demás, lo cual dificulta en algunas ocasiones sus relaciones interpersonales. El grado de afrontamiento emocional de la joven es de tipo medio y similar a la de muchas personas lo que significa que dependiendo de la situación puede experimentarla como un desafío o puede sentirse algo estresada; en ocasiones puede sentirse contrariada por sus errores o malas actuaciones afectando su autoestima; además puede sobreestimar las experiencias desagradables; a pesar de ello posee buena capacidad de resiliencia y es

capaz de afrontar situaciones difíciles, no gasta más tiempo del necesario pensando en sus experiencias desagradables.

Continuando con la Gráfica 11, el nivel de inteligencia emocional de la Estudiante 7 se sitúa en una puntuación por debajo de la media, lo que indica que es una persona que tiende a tener un pensamiento rígido, puede tener dificultades para adaptarse a las situaciones nuevas, es un poco crítica consigo misma y con los demás, lo cual dificulta en algunas ocasiones sus relaciones interpersonales. El grado de afrontamiento emocional de la estudiante es de tipo medio y similar a la de muchas personas lo que significa que dependiendo de la situación puede experimentarla como un desafío o puede sentirse algo estresada; cuenta con un buen nivel de autoestima y actitud favorable hacia sí misma; atribuye los errores a causas específicas aunque a veces puede sobrestimar las experiencias desagradables; muestra alta sensibilidad al rechazo y las críticas; la mayoría de veces es capaz de sobreponerse y no dar muchas vueltas ni prestar mucha atención a los acontecimientos desagradables mientras en otras los reconsidera y piensa en exceso.

La gráfica el Estudiante 8 corresponde a otra estudiante; su nivel de inteligencia emocional se sitúa en una puntuación baja, lo que indica que es una persona que tiene un modo de pensamiento rígido, se adapta con dificultad a las situaciones, siendo crítica consigo misma y con los demás lo cual dificulta las relaciones interpersonales. El grado de afrontamiento emocional de la joven indica que experimente un fuerte estrés ante situaciones amenazantes, es sensible a las críticas, los errores o el rechazo; al parecer se queda anclada y se siente contrariada con las experiencias desagradables y muestra preocupación por el futuro; su autoestima es baja y es muy autocrítica; muestra inclinación por el fracaso y el rechazo; mostrándose sensible al rechazo y las críticas; reconsidera y piensa demasiado en los acontecimientos que han tenido lugar.

Los resultados del CTI indican que el nivel de inteligencia emocional del Estudiante 9 se sitúa en una puntuación media -baja, lo que indica que es una persona que tiene un modo de pensamiento que puede ser rígido, puede ser que en ocasiones tenga dificultad para adaptarse a las diferentes situaciones, demuestra ser crítico consigo mismo y con los demás lo cual puede interferir de manera negativa en sus habilidades sociales. El grado de afrontamiento emocional del joven es bajo, lo que indica que experimenta cierto estrés ante situaciones amenazantes, tiene sensibilidad a las críticas, los errores y el rechazo; presenta baja autoestima siendo autocrítico y se siente contrariado por sus errores y malas actuaciones; muestra tendencia a sobreestimar las experiencias desagradables, estando más inclinado al fracaso y al rechazo; en algunas ocasiones reconsidera y piensa en exceso acerca de los acontecimientos desagradables mientras en otras es capaz de sobreponerse y no dar muchas vueltas ni prestar mucha atención.

Pasando al Estudiante 10, la gráfica muestra que su nivel de inteligencia emocional indica que eventualmente puede pensar de manera rígida y se le puede dificultar adaptarse a situaciones, es crítico consigo mismo y con los demás, su grado de afrontamiento emocional es de tipo medio y similar a la de muchas personas; experimenta las situaciones estresantes como desafíos, no es excesivamente sensible a las críticas, los errores o el rechazo; eventualmente puede experimentar estrés ante situaciones amenazantes y afronta de manera constructiva los sentimientos negativos; su autoestima es normalmente adecuada, con actitud favorable hacia sí mismo; a veces puede sobrestimar las experiencias desagradables; es capaz de afrontar la incertidumbre, los contratiempos, el rechazo y la desaprobación; no invierte más tiempo del necesario pensando y reconsiderando los acontecimientos.

Finalmente, la Gráfica 11 muestra que el nivel de inteligencia emocional de la Estudiante 11 se sitúa en una puntuación media, lo que indica que es una persona que en ocasiones puede pensar de manera flexible y se adapta a las situaciones, posee buena aceptación de sí misma y a los

demás, suele establecer relaciones gratificantes y en otras circunstancias puede que tenga un pensamiento rígido. El grado de afrontamiento emocional de la joven es de tipo medio y similar a la de muchas personas; experimenta las situaciones estresantes como desafíos, no es muy sensible a las críticas, los errores o el rechazo y eventualmente puede experimentar estrés ante situaciones amenazantes; su autoestima es normalmente adecuada, con actitud favorable hacia sí misma; atribuye los errores a causas específicas, no sobregeneraliza el significado de los acontecimientos negativos específicos; su capacidad de sobreponerse y no dar muchas vueltas ni prestar mucha atención a los acontecimientos desagradables es normalmente adecuado, es capaz de sobreponerse y no dar muchas vueltas a los acontecimientos.

Para concluir, se encuentra que la mayoría de los jóvenes (alrededor del 63%) tiene un modo de pensamiento rígido, ante las situaciones se adaptan con dificultad, muestran cierta tendencia a ser críticos hacia ellos mismos y hacia los demás lo cual dificulta sus relaciones interpersonales; por otro lado algunos jóvenes (aproximadamente el 27%) muestran mayor adaptabilidad a las situaciones difíciles, se perciben como flexibles y con un nivel de autoestima adecuado, aceptan y respetan a los demás y suelen establecer relaciones significativas.

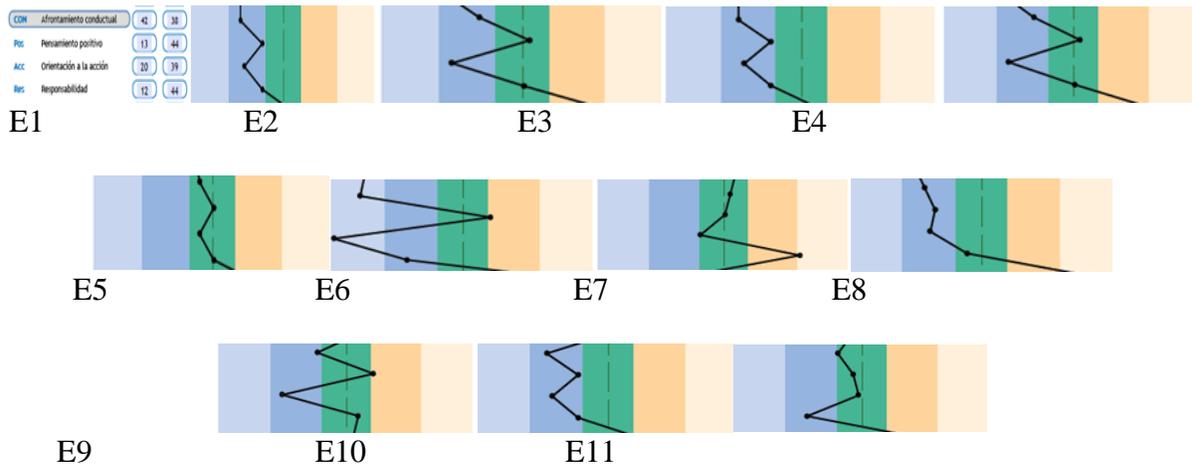
En resumen, los resultados obtenidos mediante la prueba CTI aplicada a 11 estudiantes de este estudio, muestran que casi la mitad de los jóvenes (el 45%), ante situaciones amenazantes, tiende a sentir un fuerte estrés, poseen poca sensibilidad a las críticas, los errores y el rechazo, adicionalmente tienen pensamientos reiterativos en experiencias pasadas y desagradables y pueden experimentar preocupación por el futuro; entre tanto otros jóvenes (aproximadamente el 55%) las situaciones desagradables las experimentan como desafíos, su sensibilidad ante las críticas, los errores y el rechazo no son más altas que la mayoría de las personas, por el contrario

las afrontan de manera constructiva, estos jóvenes poseen buenos niveles de autoestima y una actitud favorable hacia sí mismos.

3.3.2 Afrontamiento Conductual (CON) tiene que ver con la tendencia a enfatizar el aspecto positivo de las situaciones y conseguir que las tareas desagradables resulten lo menos penosas posible. La exploración de la IE del grupo de participantes también atendió los resultados del CTI de una muestra de 11 estudiantes en lo relacionado con su afrontamiento conductual (CON); los resultados se grafican a continuación:

Afrontamiento Conductual de los Participantes según CTI

Gráfica 12. Perfiles de una muestra de los participantes en relación con CON.



Fuente: Perfiles Prueba CTI

Los resultados de la Gráfica 12 permiten ver que el Estudiante 1 muestra tendencia a ser pesimista, poco implicado en las tareas a realizar y poco eficaz, evita los retos difíciles; por lo general centra su atención en aspectos desagradables de las tareas; muestra mayor tendencia a

postergar las tareas difíciles o desagradables y a veces muestra dificultades para ceñirse a los planes y para revisar y corregir errores. La Estudiante 2, por su parte, muestra tendencia a ser pesimista, poco implicada en las tareas a realizar y poco eficaz, evita los retos difíciles; en ocasiones puede tener pensamientos favorables y de forma realista mientras otras ocasiones puede llegar a ser pesimista; muestra mayor tendencia a postergar las tareas difíciles o desagradables y su responsabilidad está dentro de los límites normales, mientras que el Estudiante 3 se muestra pesimista, poco eficaz y evita retos difíciles; sin embargo en algunas ocasiones piensa favorablemente y de forma realista; generalmente posterga las tareas difíciles o desagradables, abandonando y desanimándose ante los fracasos; muestra dificultades para ceñirse a los planes y para revisar y corregir errores. Seguidamente, la Estudiante 4 muestra tendencia a ser optimista, entusiasta, enérgica, fiable y eficaz, con buena aceptación de los demás; sus pensamientos son realistas y favorables y enfatiza en los aspectos positivos de cada situación; trata de poner en práctica acciones efectivas para la resolución de conflictos, le gustan los desafíos e intenta aprender de la experiencia; demuestra una tendencia a la planificación y reflexión atenta.

La Gráfica 12 también muestra que el Estudiante 5 obtiene una puntuación media que no lo ubica como pesimista ni como optimista, afronta de manera adecuada y con entusiasmo los retos y acepta los demás; piensa de forma muy favorable y de forma realista las diferentes situaciones; tiene una tendencia a postergar las tareas difíciles o desagradables, abandonando o desanimándose ante los fracasos; prefiere la planificación y la reflexión atenta; la Estudiante 6 de otro lado, muestra tendencia a ser optimista, entusiasta, enérgica, fiable y eficaz y en otros momentos mostrarse más pesimista y evitar los retos; generalmente piensa favorablemente y de forma realista, enfatizando en los aspectos positivos de la situación; trata de poner en práctica acciones efectivas para solucionar problemas y eventualmente tiende a abandonar y desanimarse

ante los fracasos; su nivel de responsabilidad es normalmente adecuada. Seguidamente, la Gráfica 12 permite inferir que la Estudiante 7 puede ser optimista, entusiasta, enérgica, fiable y eficaz y en otros momentos mostrarse más pesimista y evitar los retos; generalmente piensa favorablemente y de forma realista, enfatizando en los aspectos positivos de la situación pero habrá momentos en que es pesimista y centra su atención en lo desagradable; tiende a abandonar y desanimarse ante los fracasos y eventualmente trata de poner en práctica acciones efectivas para solucionar problemas; tiene una marcada tendencia a la planificación y la reflexión atenta.

Los resultados de la Gráfica 12 también muestran que la Estudiante 8 muestra tendencia a ser pesimista, poco eficaz y evita los retos difíciles; centra su atención en los aspectos desagradables de las tareas propuestas; tiende a postergar las tareas difíciles además abandona y se desanima ante los fracasos; sin embargo cuando son tareas que no revisten dificultad puede planificar y tener una reflexión atenta; adicionalmente, los resultados sugieren que el Estudiante 9 muestra cierta tendencia a ser pesimista, poco implicado en las tareas a realizar, evitando los retos difíciles; al parecer en algunos momentos piensa favorablemente y de forma realista; tiene una marcada tendencia a postergar las tareas difíciles o desagradables, abandonando en ocasiones y desanimándose ante los fracasos; adicionalmente su responsabilidad en ocasiones se le dificulta ceñirse a los planes y para revisar y corregir errores mientras en otras muestra planificación y reflexión atenta; de otro lado, los datos sugieren que el Estudiante 10 muestra que se involucra poco en las tareas a realizar, evitando retos difíciles; en ocasiones centra su atención en los aspectos desagradables de las tareas; posterga las actividades difíciles o desagradables abandonando o desanimándose ante los fracasos; a veces puede serle difícil ceñirse a los planes y revisar y corregir errores; finalmente los resultados de la Estudiante 11 muestran que puede ser optimista, entusiasta, enérgica, fiable y eficaz, con buena aceptación de los demás y otras veces llega a ser pesimista y poco eficaz; sus pensamientos son realistas y favorables y enfatiza en los

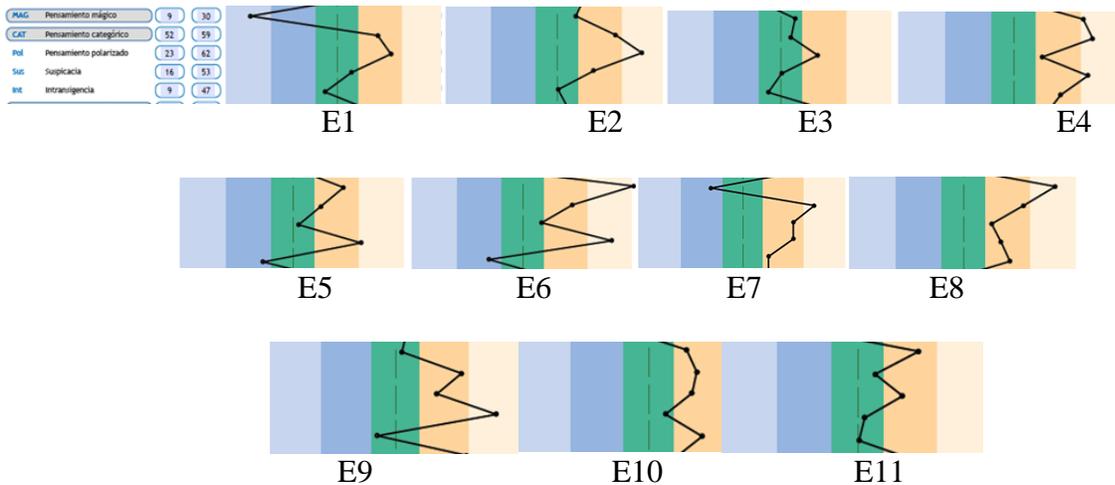
aspectos positivos de cada situación; trata de poner en práctica acciones efectivas para la resolución de conflictos, le gustan los desafíos e intenta aprender de la experiencia; puede que tenga dificultades para ceñirse a los planes y para revisar y corregir los errores.

En términos generales la prueba CTI reporta que en relación con el Afrontamiento Conductual (CON) un poco más de la mitad de los jóvenes (el 54%) tiende a tener pensamiento pesimista; los jóvenes están poco implicados en las tareas a realizar y evitan los retos difíciles, caracterizados en centrar su atención en los aspectos desagradables postergando, abandonando y desanimándose ante los fracasos, teniendo dificultades para seguir los planes y para revisar y corregir los errores. Por el contrario, para el resto de los jóvenes (46%), cuentan con recursos emocionales para reponerse ante los fracasos, piensan favorablemente, se muestran enérgicos y eficaces, además enfatizan en los aspectos positivos, son proactivos para solucionar los problemas y buscan sacar aprendizajes de las diferentes experiencias.

3.3.3 Pensamiento Mágico (MAG) y Categórico (CAT). Hacen referencia al grado en que la gente se aferra a supersticiones privadas; se asocia con el pesimismo y tiene la tendencia a ver el mundo en blanco y negro, a tener un pensamiento rígido, la desconfianza y actitud negativa con los demás; correlaciona negativamente con la amabilidad y la atención a los demás. Este informe de investigación cualitativa sobre la IE de un grupo de alumnos de educación media continúa con el análisis de los resultados de la prueba CTI en una muestra de 11 estudiantes que hacen parte del grupo de 44 participantes. A continuación, se grafican los resultados de las respuestas aportadas por los estudiantes para el componente de MAG y CAT de la prueba en mención:

Pensamiento Mágico y Categórico de los Participantes según CTI

Gráfica 13. Perfiles de una muestra de los participantes en relación con MAG y CAT.



Fuente: Perfiles Prueba CTI

La Gráfica 13 muestra que la Estudiante 1 se describe como una persona que puede ser optimista y otras veces supersticiosa, estando más inclinada a defenderse de las amenazas; también muestra que ve el mundo en categorías extremas aunque también puede captar los matices de la realidad; no es más desconfiada y negativa hacia los demás que el resto de la gente; no concede más importancia de lo necesaria a los errores que cometen los demás así a veces no los acepta; el Estudiante 2 por su parte se describe como una persona supersticiosa, que evita tener expectativas demasiado favorables sobre el futuro, orienta su comportamiento a defenderse de las amenazas y muestra que ve el mundo en categorías extremas, su pensamiento es rígido y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómoda cuando no se cumplen sus expectativas; distingue las personas en categorías extremas, especialmente entre pertenecientes al propio grupo y las demás; su actitud hacia los demás es negativa y desconfiada; no acepta los errores ni los comportamiento que considera inadecuados en los demás, siendo poco tolerante con las diferencias que presentan otras personas.

La Gráfica 13 continúa mostrando que el Estudiante 3 se describe como una persona supersticiosa, pesimista, evita tener expectativas demasiado favorables sobre el futuro, orienta su

comportamiento a defenderse de las amenazas; muestra que ve el mundo en blanco y negro o en categorías extremas, su pensamiento es rígido y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómodo cuando no se cumplen sus expectativas; distingue las personas entre pertenecientes al propio grupo y las demás; obtiene un puntación que indica que su actitud hacia los demás es negativa y desconfiada; no concede gran importancia a los errores que cometen los demás aceptando las diferencias. La Estudiante 4 por su parte se describe como una persona optimista, con expectativas positivas acerca de su futuro, se orienta hacia la búsqueda de la felicidad y la autorrealización y también muestra que ve el mundo en categorías extremas, su pensamiento es rígido y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómoda cuando no se cumplen sus expectativas; distingue las personas en categorías extremas, especialmente entre pertenecientes al propio grupo y las demás; obtiene un puntación que indica que su actitud hacia los demás puede debatirse entre desconfiada y afable; en ocasiones puede conceder gran importancia a los errores que cometen los demás mientras que en otras no los acepta siendo poco tolerante.

Los datos obtenidos muestran que el Estudiante 5 se describe como una persona algo supersticiosa, evita tener expectativas demasiado favorables sobre el futuro, orienta su comportamiento a defenderse de las amenazas; además, muestra que ve el mundo en blanco y negro o en categorías extremas, su pensamiento es rígido y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómodo cuando no se cumplen sus expectativas; distingue las personas entre pertenecientes al propio grupo y las demás; obtiene un puntación que indica que su actitud hacia los demás es negativa y desconfiada; no se caracteriza por ser intransigente o poco tolerante con las diferencias que presentan los demás.

La Estudiante 6 de acuerdo con la gráfica se describe como una supersticiosa, que evita tener expectativas demasiado altas sobre el futuro; además, muestra tendencia a ver el mundo en

categorías extremas, su pensamiento tiene tendencia a la rigidez y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómoda cuando no se cumplen sus expectativas; distingue a las personas entre pertenecientes al propio grupo y las demás y a veces puede basar sus opiniones en diversas informaciones que integra de manera compleja; sin embargo su actitud puede ser negativa y desconfiada; no concede gran importancia a los errores que cometen los demás sino que busca la manera de afrontarlas de manera más constructiva.

Los datos sugieren que la Estudiante 7 se describe como una optimista, con expectativas positivas sobre el futuro, se orienta a la búsqueda de la felicidad y la autorregulación; muestra tendencia a ver el mundo en categorías extremas, su pensamiento tiene tendencia a la rigidez y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómoda cuando no se cumplen sus expectativas; distingue a las personas entre pertenecientes al propio grupo y las demás; sin embargo su actitud puede ser negativa y desconfiada; no acepta errores ni los comportamientos que considera inadecuados en los demás, puede que sea poco tolerante con las diferencias que presentan otras personas. De otro lado, la gráfica muestra que la Estudiante 8 se describe como una persona pesimista, evita tener expectativas demasiado favorables sobre el futuro, orienta su comportamiento a defenderse de las amenazas y muestra que ve el mundo en categorías extremas, su pensamiento es rígido y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómoda cuando no se cumplen sus expectativas; distingue las personas en categorías extremas, distinguiendo especialmente entre pertenecientes al propio grupo y las demás; su actitud es negativa y desconfiada hacia los demás; puede tener dificultad en aceptar los errores y comportamientos que considera inadecuados en los demás siendo poco tolerante con las diferencias que se presentan en otras personas.

Seguidamente, la gráfica deja inferir que el Estudiante 9 se describe como una persona que si bien no es supersticioso optimista, con expectativas positivas acerca de su futuro, se

orienta hacia la búsqueda de la felicidad y la autorrealización; los datos muestran que ve el mundo en categorías extremas, su pensamiento es rígido y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómodo cuando no se cumplen sus expectativas; distingue las personas entre pertenecientes al propio grupo y las demás; obtiene un puntación que indica que su actitud hacia los demás es negativa y desconfiada; en ocasiones puede no conceder gran importancia a los errores que cometen los demás mientras que en otras no los acepta siendo poco tolerante.

Continuando con la Gráfica 13, los datos del Estudiante 10 sugieren que se describe como una persona supersticiosa que evita tener expectativas demasiado favorables acerca de su futuro, orienta su comportamiento a defenderse de las amenazas; este estudiante muestra que ve el mundo en categorías extremas, su pensamiento es rígido y tiende a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómodo cuando no se cumplen sus expectativas; distingue las personas en categorías extremas, especialmente entre pertenecientes al propio grupo y las demás; a veces su actitud hacia los demás puede debatirse entre desconfiada y afable; no acepta los errores ni los comportamientos que considera inadecuados en los demás.

Finalmente, la interpretación de la gráfica permite inferir que el Estudiante 11 se describe como una persona supersticiosa que evita tener expectativas demasiado favorables acerca de su futuro, orienta su comportamiento a defenderse de las amenazas; muestra que aunque ve el mundo en categorías extremas puede captar los matices en la realidad y muestra capacidad para adaptar sus opiniones, su pensamiento a veces es rígido y tender a soluciones simplistas y prejuicios, se siente incómoda cuando no se cumplen sus expectativas; distingue las personas en categorías extremas, especialmente entre pertenecientes al propio grupo y las demás; a veces su actitud hacia los demás puede debatirse entre desconfiada y afable; en ocasiones puede no conceder gran importancia a los errores que cometen los demás mientras que en otras los no los acepta siendo poco tolerante.

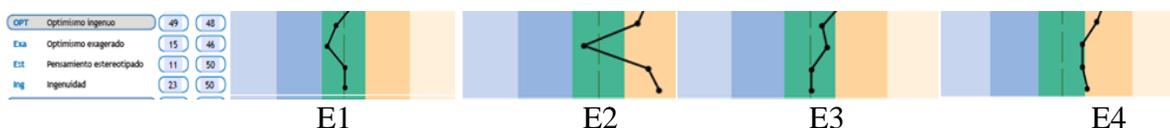
Respecto al pensamiento mágico los datos arriba descritos permitieron evidenciar que algunos jóvenes tienen una tendencia marcada a evitar tener expectativas demasiado altas sobre el futuro, tienen una orientación en su comportamiento a defenderse de las amenazas que perciben en su entorno; por otro lado, se encuentran los jóvenes que cuentan con un proyecto de vida establecido, se orientan a la búsqueda del bienestar y la autorrealización, son optimistas y buscan la felicidad.

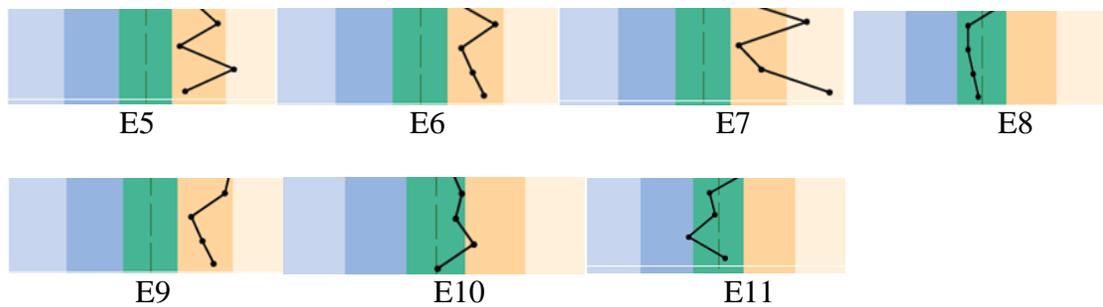
En general, respecto al pensamiento categórico los jóvenes participantes de la investigación demuestran en su mayoría tener un pensamiento rígido y tienden a soluciones simplistas y a tener prejuicios, poseen baja tolerancia a la frustración, su actitud hacia los demás puede ser desconfiada y negativa, no aceptan los errores especialmente si considera que los comportamientos de los demás son inadecuados.

3.3.4 Optimismo Ingenuo (OPT). Mide el grado en el que una persona tiende a generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones, está relacionado con opiniones basadas en convicciones o en modos de pensamiento simplistas y poco elaborados, tienen en cuenta las expectativas positivas e irreales acerca del futuro o de los demás. El análisis de los perfiles de la muestra de estudiantes en este estudio finaliza con los resultados de la prueba CTI para 11 de ellos en relación con el Optimismo Ingenuo (OPT) que se grafican a continuación:

Niveles de Optimismo Ingenuo entre los Participantes según CTI

Gráfica 14. Perfiles de una muestra de los participantes respecto a Optimismo Ingenuo (OPT).





Fuente: Perfiles Prueba CTI

Los datos en la Gráfica 14 sugieren que la Estudiante 1 tiene un grado normal alto para generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones, sus opiniones están basadas en convicciones, tiene altas expectativas positivas e irreales acerca del futuro; el Estudiantes 2 también tiene un grado normal alto para generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones, sus opiniones están basadas en convicciones, tiene altas expectativas positivas e irreales acerca del futuro o de los demás mientras que el Estudiante 3 tiende a generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones, sus opiniones están basadas en convicciones o en modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; sus expectativas sobre el futuro y de los demás pueden llegar a ser positivas e irreales.

Los datos muestran que la Estudiante 4 es una persona que tiene un grado normal para generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones, sus opiniones están basadas en convicciones o en modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; sus expectativas son normalmente adecuadas; la Estudiante 5 en cambio, no generaliza los sucesos favorables a todas las situaciones más de lo normal, sus opiniones están basadas en convicciones o en modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; sus expectativas sobre el futuro y de los demás pueden llegar a ser positivas e irreales; por su lado, el Estudiante 6 tiende a generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones; sus opiniones están basadas en convicciones o en

modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; tiene mayor tendencia a tener expectativas positivas e irracionales sobre el futuro o de los demás.

Continuando con la interpretación de los resultados del CTI en lo relacionado con el OPT los datos muestran que la Estudiante 7 es una persona que tiende a generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones; sus opiniones están basadas en convicciones o en modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; tiene mayor tendencia a tener expectativas positivas e irracionales sobre el futuro o de los demás; por su parte, la Estudiante 8 parece tener un grado normal para generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones, sus opiniones están basadas en convicciones o en modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; sus expectativas acerca del futuro son normalmente adecuadas. Seguidamente, el Estudiantes 9 sugiere ser una persona que tiende a generalizar los sucesos favorable a todas las situaciones, sus opiniones están basadas en convicciones o en modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; sus expectativas sobre el futuro y el de los demás pueden llegar a ser irreales, mientras que el Estudiante 10 también tiene un grado normal para generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones, sus opiniones están basadas en convicciones o en modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; sus expectativas son normalmente adecuadas; finalmente, la Estudiante 11 tiene un grado normal para generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones, sus opiniones están basadas en convicciones o en modos de pensamientos simplistas y poco elaborados; sus expectativas son normalmente adecuadas.

Respecto al Optimismo Mágico (OPT) la información permite inferir que en el grupo de jóvenes se observa una división acerca de la favorabilidad de todas las situaciones, notando que algunos tienen mayor tendencia a generalizar sobre los aspectos favorables y a tener opiniones basadas en convicciones o modos de pensamientos simplistas y poco elaborados.

4 Consideraciones finales

El conocimiento y comprensión de los niveles de Inteligencia Emocional de los jóvenes en un contexto escolar es de vital utilidad para todos los miembros de la comunidad educativa encargados de planificar, implementar y evaluar los procesos curriculares y extracurriculares, por eso, a continuación, se presentan consideraciones finales sobre este estudio que serán de utilidad para todos aquéllos involucrados directa o indirectamente en la educación integral de este tipo de población.

4.1 Percepción de la Inteligencia Emocional como autocontrol y claridad en las emociones

El autocontrol es considerado por la mayoría de los jóvenes como el principal indicador de su inteligencia emocional; la falta del mismo se traduce en altos niveles de irascibilidad y en la falta de racionalidad al reaccionar en situaciones de crisis y al enfrentar las propias emociones; igualmente, jóvenes en el nivel de educación media demuestran suficiente capacidad de afrontar conductualmente su realidad, mostrando una orientación al pensamiento positivo, valorando las fortalezas de las situaciones, de su entorno y de las personas que acompañan su proceso de formación para superar los retos de la interacción social. Es importante entonces que los padres y educadores aprovechen esta característica de esta población y establezcan buenos niveles de comunicación para favorecer en ellos la expresión de sus sentimientos para resolver asertivamente las situaciones de crisis.

Como ratificación de lo planteado por Tovar y Trujillo (2005), los jóvenes entre los 15 y 18 años reconocen la responsabilidad y prudencia como valores importantes en las manifestaciones de la Inteligencia Emocional; para ellos es importante analizar las situaciones calmadamente antes de actuar y medir las consecuencias de los actos con prudencia de manera que no se empeoren las situaciones ni se dañe a otras personas no directamente relacionadas con las mismas; este tipo de pensamiento está determinado en gran medida por la influencia familiar (Ruiz, 2012) lo que hace necesario que padres y en general el núcleo familiar sin importar la estructura que éste tenga, deben proporcionar a los jóvenes suficientes bases para el cultivo de estos valores y otros asociados al autocontrol, para que los jóvenes sean capaz de utilizarlos en su interacción en el manejo de sus emociones.

El fortalecimiento del autoconcepto como la buena imagen que los jóvenes identifican en su propio ser es fundamental para el cultivo del autocontrol, pues aquél les ayuda a analizar las situaciones desde una perspectiva personal en la que cada uno es el sujeto más importante, permitiéndoles entonces tomar buenas decisiones sobre cómo reaccionar sin dejarse afectar negativamente por factores externos o por sus propias emociones negativas; un sólido autoconcepto lleva a mayores niveles de autocontrol en los que se reduce la vulnerabilidad a la agresión verbal proveniente de críticas destructivas, comentarios hirientes, bullying o cualquier forma de acoso escolar o social; es recomendable entonces que educadores y padres trabajen juntos para ayudar a los niños y jóvenes a fortalecer su autoconcepto y autocontrol con experiencias de aprendizaje que les den pautas para comprender y manejar sus emociones.

El buen manejo de las emociones como parte de la IE proporciona a niños y jóvenes mayor estabilidad psicológica, más alta autoestima y mejores condiciones para la interacción

social (Herrera, 2012), por lo tanto, las familias y la Escuela deben proporcionar a los jóvenes experiencias significativas que les dejen enseñanzas sobre la mejor forma de responder a los retos de la interacción social incorporando en sus estrategias de interacción formas de expresión de los sentimientos que les permitan abrir su mente a las múltiples posibilidades que el ser humano representa como sujeto social emocional (Cordera, Perticarari, Marini, Carrizo y Randazzo, 2013).

4.2 La Inteligencia emocional como resultado del reconocimiento familiar, escolar y social

Una característica importante en la emocionalidad de los jóvenes es su necesidad permanente de reconocimiento; para ellos es fundamental recibir retroalimentación positiva ante sus logros y apoyo en sus fracasos; los jóvenes esperan de los adultos, padres o educadores, comentarios positivos, frases halagadoras y mensajes de motivación para llevar a cabo las tareas de la vida diaria en cualquier ámbito; el reconocimiento les da a los jóvenes la fortaleza necesaria para construir su autoconcepto y llegar a buenos niveles de autocontrol pues los hace sentirse capaces frente a cualquier reto.

Cuando los jóvenes desarrollan su emocionalidad con suficientes elementos para afrontar su realidad con orientación a la acción de manera positiva reducen sus niveles de estrés y ansiedad, logrando así una mayor IE. El reconocimiento debe ser entonces parte de las estrategias que padres y docentes usen en sus prácticas de crianza y de enseñanza en el hogar o en el aula respectivamente; para esto se sugiere establecer planes de seguimiento y retroalimentación con los que los jóvenes sepan oportunamente cuáles son sus fortalezas y debilidades para tener mejores niveles de desempeño tanto en la interacción social como en su rol en el contexto escolar.

Los estímulos externos positivos, la motivación y el premio determinan en gran medida la capacidad de los jóvenes para el manejo de sus emociones, es decir, para el desarrollo de su IE (Rivas y Trujillo, 2006); por eso es importante que los agentes educativos tengan en cuenta que a pesar de ser una postura conductista, la motivación a través de estímulos tanto materiales (notas, premios, etc.) como morales (exaltación pública, mensajes estimulantes, etc.) promueve en los jóvenes actitudes más favorables a la autorregulación, autocontrol y automotivación (Silva y Mejía, 2015) y por lo tanto a la Inteligencia Emocional.

Los estudiantes en el nivel de Educación Media están en una etapa que es crucial para la definición de sus proyectos de vida, pues una vez terminen su bachillerato deben tomar decisiones definitivas frente a su futuro académico o laboral, por eso, es importante proporcionarles estímulos afectivos positivos (Molina, 2004) para que su motivación aumente y se proyecten de mejor manera frente a la comunidad; es importante orientar a padres para que apoyen a sus hijos en esta crucial fase de sus vidas con estímulos afectivos en el entorno familiar tales como concesión de privilegios, delegación de responsabilidades, asignación de roles y disfrute de beneficios.

4.3 El entorno y su rol en el cultivo de la Inteligencia Emocional

Las interacciones con el entorno son determinantes en el cultivo de la IE de jóvenes en el nivel de Educación Media; la forma en que los alumnos intercambian experiencias con las personas en su entorno familiar, social y escolar los llevan a reaccionar de determinadas maneras ante situaciones de crisis; mientras mejores sean las relaciones con sus congéneres mejores serán las actitudes y comportamiento de los jóvenes desplieguen y mejores serán sus aportes a la

convivencia social; esto exigen entonces que el sistema educativo y el núcleo familiar favorezcan las buenas relaciones con los jóvenes para extraer de ellos sus mejores sentimientos y emociones.

El apoyo moral de las personas en su entorno es de gran importancia para los jóvenes; en esa edad de decisiones grandes para los proyectos de vida, los jóvenes necesitan afecto, acompañamiento, comprensión y apoyo en sus iniciativas; esto les da la tranquilidad y estabilidad que necesitan para trasegar los caminos del éxito personal, académico y profesional (Extremera, 2004); atendiendo este requerimiento para el desarrollo de la IE, se invita a padres, docentes, directivos del sistema educativo a que incluyan en sus acciones de formación estrategias que les hagan saber a los jóvenes que cuentan con el apoyo de los adultos para llevar a cabo los planes que comprenden su proyecto de vida.

La principal fuente de apoyo moral que tienen los jóvenes es la familia; allí comienzan a dársele a los jóvenes los valores y pautas para responder con IE a las diferentes circunstancias de la vida, por eso es importante brindarles espacios para compartir en familia y dejar fluir sus emociones con confianza; es importante para los jóvenes saber que los adultos están con ellos compartiendo sus experiencias, comprendiendo sus reacciones, apoyando sus emociones; esto se hace a través de una buena comunicación tanto en los momentos sencillos de la vida como en aquellos momentos trascendentes que marcan su crecimiento personal, como lo plantean Olthof, Kochanoff y Caverly (citados en Lara, 2006). Como los autores lo plantean, es importante que los agentes formadores, padres y educadores, procuren facilitar la interacción de los jóvenes con sus padres, pares y amigos para que sus emociones fluyan de manera armónica sin limitaciones.

Cuando los jóvenes tienen oportunidad de desarrollar actividades que generan disciplina, como el deporte, la música, la danza, los hobbies en general, su emocionalidad se fortalece pues ellos pueden agregar a su proceso de formación el factor de goce y disfrute que los hace

desarrollar actitudes más positivas; es importante que padres y profesores descubran y cultiven los talentos de los jóvenes para canalizar sus energías positivamente.

Como lo proponen Mayer y Salovey (citados en Rivas y Trujillo, 2005) es importante que las personas que hacen parte del entorno de los jóvenes aprendan a interpretar y manejar también las emociones de los jóvenes de manera que los puedan orientar en el desarrollo del autocontrol necesario para responder positivamente a situaciones adversas, previniendo así situaciones de crisis que puedan afectar su emocionalidad.

4.4 Estrategias para afrontar las emociones y fortalecer la Inteligencia Emocional

El autocontrol aparece como la principal estrategia para los jóvenes del nivel de Educación Media afrontar sus emociones, lo que constituye un buen nivel de Inteligencia Emocional. El autocontrol se traduce en mejores niveles de atención, claridad y reparación frente a los sentimientos, por eso se recomienda a los formadores dar a los jóvenes herramientas para desarrollarlo con valores y pautas de crianza con los que ellos conozcan su propia emocionalidad y aprendan a manejarla.

Es común que los jóvenes busquen la evasión como mecanismo de reacción frente a sus emociones negativas; ésta se puede interpretar como una forma de pensamiento positivo o mágico con la que los jóvenes buscan compensar las emociones negativas con la búsqueda de estados más positivos que los hagan reparar u olvidar lo que les hace daño; esto significa que los jóvenes son capaces de identificar las emociones y tomar decisiones respecto a ellas (Salguero, 2010), lo que significa que pueden regularlas. Es importante entonces orientar a los jóvenes a

desarrollar buenos niveles de autoconocimiento de manera que puedan responder favorablemente a las situaciones críticas que pongan a prueba su Inteligencia Emocional.

Una de las más reconocidas pruebas para la medición de la Inteligencia Emocional es el TMMS-24 con el cual se determinan los niveles de atención, claridad y reparación de las personas; es importante que las instituciones educativas utilicen este tipo de herramientas para partir de sus resultados para diseñar estrategias que permitan identificar situaciones de riesgo entre los jóvenes y se puedan orientar para adquirir las habilidades necesarias para controlar sus emociones y tener relaciones interpersonales armónicas.

La atención es definida como la capacidad de percibir las propias emociones, sentirlas y expresarlas (Salguero & Fernández-Berrocal, 2010); cuando se descuida o se exagera la atención en las emociones los jóvenes pueden enfrentar situaciones negativas, por eso es necesario brindarles a los chicos en los programas educativos y en el hogar estrategias para mantener el equilibrio en esta habilidad de manera que puedan mantener expresarse sin inhibiciones. En ese mismo sentido los autores sugieren presta la misma atención a las capacidades de claridad y reparación en las emociones, pues con ellas los jóvenes pueden entender y regular su emocionalidad para proceder en concordancia con las exigencias y presiones del mundo externo; una vez más, se hace necesario enfatizar la responsabilidad de padres y educadores para preparar a los jóvenes en estas habilidades necesarias en su Inteligencia Emocional.

4.5 La necesidad de comprender los pensamientos que integran la Inteligencia Emocional

Para tener una mejor comprensión de la psicología de los jóvenes es necesario conocer la teoría que soporta la Inteligencia Emocional; esta teoría incluye diferentes pensamientos entre los

cuales se cuenta con el Pensamiento constructivo global según el cual se puede determinar en qué medida los jóvenes se adaptan a las dificultades, manejan la crítica, mantienen su autoestima, demuestran respeto o son capaces de mantener relaciones significativas; se debe promover entonces entre padres y profesores la habilidad de identificar y entender este tipo de pensamiento para tener la capacidad de apoyar y acompañar a los jóvenes en su maduración emocional.

Igualmente, importante, es dar a conocer a educadores y cuidadores pautas para identificar en los jóvenes y entender los indicadores de su Afrontamiento Conductual, es decir, para proceder prudentemente cuando haya tendencias al pesimismo, cuando haya incapacidad para enfrentar retos, bajos niveles de involucramiento o baja tolerancia al fracaso, pues en esas condiciones ellos requieren apoyo moral y acompañamiento.

En ese proceso de comprensión de la Inteligencia Emocional de los jóvenes se recomienda también prestar atención a los indicadores del Pensamiento Mágico y Categórico y el Optimismo Ingenuo entre los jóvenes; conocer este tipo de pensamientos y sus indicadores puede ayudar a formadores y padres a guiar a los jóvenes en la realización de sus sueños y en la construcción de sus proyectos de vida; esta orientación permitirá el bienestar emocional y la autorrealización con buenos niveles de optimismo y felicidad; también ayudará a los formadores a prever y evitar la mediocridad y fortalecer la tolerancia a la frustración, reducir la desconfianza y la actitud negativa hacia los demás, lo que contribuye positivamente a la socialización.

Referencias

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona: AlfaomegaMarcombo
- Angrosino, M. *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Washington: Sage.
- Bautista N. (2011). *Proceso de la Investigación Cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones. Manual moderno*. Bogotá, Colombia.
- Baptista, P.; Fernández, C. & Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª Ed. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Bareño J.; Berbesí, D. Y.; Montoya L. P. & Torres de Galvis, Y. (2010). *Situación de salud mental del adolescente Estudio Nacional de Salud Mental Colombia*. Ministerio de Salud y de protección social. Oficina de Naciones Unidas. Universidad CES. P. 24 - 149.
Recuperado el 2 de enero en:
http://www.onsm.gov.co/images/stories/estudios/Salud_mental_adolescente_pdf_2a%20actualizacion.pdf

- Bautista N. (2011). *Proceso de la Investigación Cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual moderno. Colombia
- Betancourt, D. & Andrade, P. (2011). Control Parental y Problemas Emocionales y de Conducta en Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*. Universidad Nacional de Colombia.20(1), p. 27-41 20 (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80419035006>> ISSN 0121-5469
- Cardozo, G. & Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe [en línea]* 2009, (Enero-Julio) : [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311917009>> ISSN 0123-417X
- Ceballos, F. (2008). *El informe de investigación con estudio de casos*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ceron, D., Pérez-Olmos, I e Ibañez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40(1), 49-64.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. 4ª Ed. Madrid: Editorial Morata.
- Cordera, M.; Perticarari, M.; Marini, L.; Carrizo, V. & Randazzo, M. (2013). La infancia y la construcción de prosocialidad, su relación con la autoestima y la empatía. Montería : Universidad Nacional de Córdoba.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Ángeles: Sage.
- Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), julio-septiembre, 2013, pp. 162-167 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34973322>.
- Diaz, S.; Mendoza, V. & Porras, C. Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*. 16 (75). Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social. Aportes Para el Debate y la Práctica*. 1ra Ed. Pg. 5. Bogotá: Ediciones Uniandes. Colombia. Recuperado el 20 octubre del 2012 en: http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/psi/construccionismo_social.pdf.
- Guest, G.; Namey, E. & Mitchell, M. (2013). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. Los Angeles: Sage

- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: editorial Mc Graw Hill, Quinta Edición.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*. 6(2), p. 43-65.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías Cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos, cuarta Edición.
- Lara, H. (2006). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. *Enseñanza e Investigación en Psicología, julio-diciembre, 413-416*.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de Investigación*. No. 8. P. 1- 43. Recuperado el 17 de Octubre del 2012 en: <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>.
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Molina, M. (2004). *El estímulo afectivo y emocional como factor protector en el desarrollo de las personas*. Santiago: Universidad Austral de Chile.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, D. (2002). *Psicología del desarrollo. Adolescencia*. Novena edición. Madrid: Mc Graw Hill.
- Parra, H. J. (2001). *Investigación Cualitativa y Participativa*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Rivas, L. & Trujillo, M. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, enero-junio, 9-24.
- Roque Azurduy, Jorge. (2012). La inteligencia emocional en adolescentes del segundo curso de secundaria de la Unidad Educativa "Germán Busch". *Revista de Investigación Psicológica*, (8), 57-73. Recuperado en 03 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322012000200004&lng=es&tlng=es.
- Ruiz, J. I. (S.F). *Metodología de la investigación Cualitativa*. 5ª Ed. Bilbao: Editorial Deusto.
- San Martín, J. (1986). *La estructura del método Fenomenológico*. Madrid: Universidad Nacional de educación a Distancia. Madrid.
- Salguero, J. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*. 38(9), 1197-1210. DOI 10.2224/sbp.2010.38.9.1197.
- Sautú, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Trigoso, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes español y peruanos : variables psicológicas y educativas*. (Tesis doctoral). Departamento de psicología, Sociología y Filosofía, León.

Anexo 1. Consentimiento informado de participantes



UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

INVESTIGACION: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES DE GRADOS 10 Y 11 DE UN COLEGIO PÚBLICO DE MANIZALES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROPÓSITO DE INVESTIGACION: Explorar las experiencias y percepciones de los participantes en cuanto al manejo de las emociones para proporcionar pautas de mejoramiento en el proceso pedagógico.

INTRODUCCION Y PROPOSITO

Los estudiantes del a Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales desarrollan trabajos de reflexión e investigación en los que se busca explorar, comprender, explicar y describir la psicología humana en diferentes contextos; estos procesos investigativos pueden traducirse en implicaciones pedagógicas para las instituciones que participan en los mismos, para proporcionar a padres, docentes, directivos y alumnos herramientas para el mejoramiento institucional y personal y así contribuir a una mejor calidad de la educación y mejor calidad de vida de los participantes.

DESCRIPCION DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACION

El estudio hace parte de un trabajo de grado en el Programa de Maestría en Desarrollo Infantil en el que se estará utilizando frecuentemente materiales provenientes de la interacción con los estudiantes de grado 10º y 11º de la Institución Educativa Atanasio Girardot; esto incluirá también el uso de materiales escritos, visuales, audios, videos, fotografías y demás posibles fuentes de información. Los participantes podrán también ser invitados a entrevistas, grupos focales, observaciones de clase o cualquier otra técnica de recolección de datos de manera personal.

RIESGOS Y BENEFICIOS

Por la naturaleza cualitativa de los estudios realizados en este tipo de investigación, los riesgos a los que se ven expuestos los participantes son mínimos. Los beneficios, sin embargo, se reflejarán en el posible mejoramiento de la calidad de la educación y en una mejor calidad de vida de los participantes y sus familias. Los resultados obtenidos serán dados a conocer a los participantes y los diseños investigativos podrán ser replicados con otros grupos en otras instituciones que tengan las mismas características contextuales.

CONFIDENCIALIDAD

Toda la información recopilada será confidencial y se usará sólo para los fines de reflexión y/o investigación. Eso significa que la identidad de los participantes será anónima; esto es, nadie más que las profesionales de inclusión, la investigadora y las directivas del plantel conocerán los nombres de los participantes y si es del caso se usarán seudónimos para proteger su identidad en futuros reportes. Cuando se publiquen los resultados de las investigaciones, sus nombres no serán usados. Los datos se almacenarán en sitios seguros y sólo los investigadores tendrán acceso a ellos.

SU PARTICIPACION

La participación de los estudiantes es voluntaria. Su participación no afectará bajo ninguna circunstancia las notas académicas o las posibles evaluaciones en el currículo. Se respetará en todo sentido la reputación de los participantes y de la institución. Si en cualquier punto de la investigación se decide no seguir participando, puede hacérselo saber a cualquiera de las profesionales de inclusión, a las directivas o a la investigadora. Ninguno de los participantes recibirá pago alguno por permitir el uso de su información en los estudios adelantados en la investigación.

CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

He leído la información proporcionada en este formato. Voluntariamente acepto la participación en la investigación sobre inteligencia emocional. A continuación, indico qué tipo de materiales autorizo:

Autorizo uso de material escrito (impreso, manuscrito o digital) _____

Autorizo el uso de material de audio _____

Autorizo el uso de material visual (diapositivas, fotos, videos, etc.) _____

AUTORIZACION

Yo, _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía No. _____ de _____ AUTORIZO a la Universidad de Manizales, la Institución Educativa Atanasio Girardot y a la investigadora Paula Andrea Ramírez, Programa de Maestría en Desarrollo Infantil para utilizar el material investigativo para propósitos estrictamente pedagógicos y de índole reflexiva o investigativa, en los cuales se garantiza confidencialidad y reserva de mi identidad.

Manizales, _____.

NOMBRE ESTUDIANTE: _____

FIRMA DEL ACUDIENTE: _____

CEDULA: _____

Anexo 2. Guía para discusión grupal sobre IE



UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

PROYECTO: NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JOVENES EN GRADOS 10 Y 11 EN UN COLEGIO PÚBLICO DE MANIZALES

DISCUSIÓN GRUPAL

PROPÓSITO: La siguiente discusión grupal tiene como propósito explorar los conceptos y percepciones de los alumnos de grado 10 y 11 de un colegio público en Manizales sobre la inteligencia emocional; la información en él recolectada permitirá a la investigadora establecer conclusiones sobre el manejo de las emociones en adolescentes y adultos jóvenes que podrán ayudar a estudiantes, padres de familia y docentes a comprender y responder a las diferentes situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales en el contexto educativo.

1. Cómo pueden definir la Inteligencia Emocional?
2. Qué factores afectan (negativa o positivamente) las emociones en los jóvenes?
3. Qué incidencia tienen las emociones en el cumplimiento de sus roles en diferentes contextos?
4. Qué tipo de estrategias aplican para manejar sus emociones?
5. Qué comentarios adicionales pueden agregar sobre la inteligencia emocional entre los jóvenes?



Anexo 3. Prueba de medición de IE TMMS-24

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

PROYECTO: NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JOVENES DE GRADOS 10 Y 11 EN UN COLEGIO PÚBLICO DE MANIZALES

EXPLORANDO MIS EMOCIONES

PROPÓSITO: El siguiente test tiene como propósito determinar su nivel de inteligencia emocional; éste focaliza tres dimensiones clave: Atención (capacidad de sentir y expresar sentimientos de forma adecuada), Claridad (capacidad de comprender los estados de ánimo que se viven) y Reparación (capacidad de regular los estados emocionales correctamente). Sus respuestas permitirán a la investigadora establecer conclusiones sobre el manejo de las emociones en adolescentes y adultos jóvenes que podrán ayudar a estudiantes, padres de familia y docentes a comprender y responder a las diferentes situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales en el contexto educativo.

Agradecemos su honestidad y seriedad al responder el cuestionario.

PERCEPCIONES SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

INSTRUCCIONES:

Por favor lea con atención cada uno de los enunciados sobre sus emociones y sentimientos e indique, marcando con una X, la opción que mejor describe su posición frente a tales enunciados. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Sus respuestas son completamente anónimas y serán utilizadas únicamente para propósitos investigativos, cuyos resultados serán compartidos con la institución una vez termine este estudio.

ESCALA: 1 Nada de acuerdo
 2 Algo de acuerdo
 3 Bastante de acuerdo
 4 Muy de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo 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.	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 positiva.	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

Tomado de <https://blog.cognifit.com/es/test-inteligencia-emocional-medir-coeficiente-emocional/>



Anexo 4. Grupo focal sobre IE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

PROYECTO: NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JOVENES DE GRADOS 10 Y 11 EN UN COLEGIO PÚBLICO DE MANIZALES

GRUPO FOCAL

PROPÓSITO: Este grupo focal tiene como propósito explorar el nivel de inteligencia emocional de los jóvenes pertenecientes al grado 10 y 11 de un colegio público de Manizales. Una serie de preguntas focalizarán la IE. Sus respuestas permitirán a la investigadora establecer conclusiones sobre el manejo de las emociones en jóvenes que podrán ayudar a estudiantes, padres de familia y docentes a comprender y responder a las diferentes situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales en el contexto educativo.

1. Cómo considera que es su capacidad para manejar las emociones? Explique.
- 2.Cuál es su reacción ante situaciones de crisis en su relación con las personas que lo rodean?
3. Qué hace para solucionar las situaciones en que sus emociones se ven alteradas?
4. Qué aspectos o personas son las que más influyen en sus emociones?
5. Cuáles son las estrategias que utiliza para manejar sus emociones?
6. Qué comentarios pueden hacer sobre sus emociones en el contexto familiar, escolar y social?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 5. Cuadernillo CTI

Nº 286



INSTRUCCIONES

Por favor no escriba nada en este Cuadernillo. Marque todas sus contestaciones en la Hoja de respuestas que se le ha proporcionado.

Escriba su nombre, edad y sexo en la cabecera de la Hoja de respuestas.

A continuación encontrará una serie de frases que describen ciertos comportamientos, creencias o sentimientos. Lea cada una de ellas con atención y marque la alternativa (A a E) que refleje mejor su forma de pensar o actuar. Señale:

- | | |
|----------|---|
| A | si la frase es completamente falsa en su caso, si está en total desacuerdo con ella. |
| B | si la frase es frecuentemente falsa, si está en desacuerdo con ella. |
| C | si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si se considera neutral en relación con lo que se dice en ella. |
| D | si la frase es frecuentemente cierta, si está en acuerdo con ella. |
| E | si la frase es completamente cierta, si está totalmente de acuerdo con ella. |

Vea los dos ejemplos (E1 y E2) que vienen aquí debajo y cómo se han contestado.

E1	Conduzco a grandes velocidades	A	B	C	D	E
E2	A la hora de vestir prefiero los tonos claros	A	B	C	D	E

La persona que ha contestado a estos ejemplos ha indicado que **está en desacuerdo con** (letra B) que conduzca a grandes velocidades y que es **completamente cierto** (letra E) que prefiere vestir con tonos claros.

Este cuestionario tiene algunas frases «tontas», como por ejemplo, «*nunca he visto a nadie que tenga los ojos azules*». La finalidad de estas frases es detectar si alguien ha contestado distraidamente o se ha equivocado de línea. Por favor, conteste adecuadamente a estas frases.

También hay frases destinadas a detectar si alguna persona trata de dar una imagen excesivamente buena de sí. La prueba resultará invalidada si usted trata de elegir las «*mejores*» respuestas en vez de contestar sinceramente. No se preocupe si alguna frase le parece algo extraña porque no son importantes aisladamente, sino en conjunto.

Trate de responder con sinceridad y rapidez.

NO EMPIECE HASTA QUE SE LO INDIQUE EL EXAMINADOR



Autor: Seymour Epstein.
 Copyright © 2001 by TEA Ediciones, S. A.
 Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.; Pray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid.
 Printed in Spain, Impreso en España.

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

- 1 Creo que la mayor parte de las personas tienen buen corazón.
- 2 A veces pienso que cuando quiero con muchas ganas que algo ocurra, puedo estar contribuyendo a impedirlo.
- 3 Cuando tengo mucho trabajo que hacer con fecha límite, pierdo mucho tiempo preocupándome en vez de limitarme a hacerlo.
- 4 Creo que algunas personas tienen la capacidad de leer los pensamientos de los demás.
- 5 Cuando me sucede algo bueno tiendo a pensar que es probable que se compense con algún acontecimiento malo.
- 6 Cuando obtengo un buen resultado en una prueba, lo considero un hecho aislado y no me hace sentir una persona competente de una forma general.
- 7 Creo que hay gente que es capaz de proyectar sus pensamientos e introducirlos en las mentes de otras personas.
- 8 Tiendo a clasificar a los demás entre los que están a mi favor y los que están en mi contra.
- 9 Cuando tengo que hacer tareas pesadas trato de distraerme con pensamientos agradables o interesantes.
- 10 Creo que cuando la gente te trata mal debes comportarte de la misma manera.
- 11 Cuando me entero de que una persona que me gusta me corresponde, me siento muy valioso y capaz de conseguir todo lo que pretenda.
- 12 Cuando me ocurre algo bueno tiendo a pensar que ha sido un golpe de suerte.
- 13 Cuando he tenido un gran susto su recuerdo me vuelve a la mente muchas veces.
- 14 No dejo que las cosas pequeñas me abrumen.
- 15 No creo que la astrología sea capaz de explicar nada.
- 16 Considero que los retos, más que amenazas peligrosas, son oportunidades de probarme y aprender.
- 17 Creo que todo el mundo debería querer a sus padres.
- 18 Acepto muy mal los fracasos.
- 19 No me preocupa en absoluto lo que otros piensen de mí.
- 20 Creo que si tengo pensamientos terribles sobre otras personas se verá afectado su bienestar.
- 21 Paso mucho más tiempo analizando mis fracasos que recordando mis éxitos.
- 22 A veces me irrita la gente que tiene opiniones ilógicas.

NO SE DETENGA, CONTÍNE EN LA PÁGINA SIGUIENTE

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

23 Creo que casi siempre es mejor tomar decisiones firmes que buscar términos medios.

24 Si una persona que conozco es convocada a una importante entrevista de trabajo, tiendo a pensar que esa persona siempre sería capaz de conseguir un buen trabajo.

25 Soy muy sensible al rechazo.

26 He aprendido a no desear las cosas muy intensamente porque generalmente mis deseos no se cumplen.

27 La mayoría de las aves pueden correr más velozmente que cuando vuelan.

28 Creo que la luna o las estrellas pueden influir sobre los pensamientos de las personas.

29 Si al hablar a un grupo yo dijera una tontería, lo consideraría como una anécdota y no le daría importancia.

30 Cuando me enfrento a una gran carga de trabajo pendiente, pienso que nunca seré capaz de acabarlo y me dan ganas de abandonarlo.

31 Cuando me ocurre algo malo tiendo a pensar que es probable que me ocurran más cosas malas.

32 La más ligera señal de desaprobación es capaz de abatirme.

33 No he conseguido aprender a leer.

34 Si hago un gran esfuerzo y fracaso, me produce tanta frustración que rara vez pongo todo mi empeño en conseguir algo.

35 Creo que la mayor parte de la gente sólo se interesa por sus propios asuntos.

36 Me preocupa mucho lo que los demás piensan de mí.

37 Cuando me doy cuenta de que he cometido un error, suelo actuar de forma inmediata para corregirlo.

38 Si obtengo un resultado malo en un examen importante lo considero un fracaso total y pienso que no conseguiré triunfar en la vida.

39 Creo que puedo conseguir que algo ocurra si lo deseo con suficiente intensidad.

40 Confío mucho en mis primeras impresiones.

41 Cuando me enfrento a una tarea difícil me concentro en pensamientos estimulantes que me ayudan a rendir al máximo.

42 Creo que mucha gente que usa gafas vería mejor si se las quitase.

43 Creo que algunas personas pueden hacer que piense en ellas sólo con pensar en mí.

44 Con frecuencia mi mente se enfrasca en hechos desagradables del pasado.

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

- 45 Soy ese tipo de persona que prefiere actuar en vez de quedarse pensando o quejándose de la situación.
- 46 Todo problema tiene dos soluciones posibles: una correcta y otra equivocada.
- 47 Creo que en la mayor parte de las situaciones es preferible destacar el lado positivo de las cosas.
- 48 Si una persona conocida tiene éxito en una prueba importante, tiendo a pensar que esa persona tendrá éxito en todo lo que se proponga en la vida.
- 49 No me preocupo demasiado de los problemas sobre los que no puedo hacer nada.
- 50 Durante el último mes, por lo menos una vez me lavé las manos antes de comer.
- 51 Si tengo que hacer algo desagradable, trato de aceptarlo lo mejor posible pensando en los aspectos positivos.
- 52 Si se me da bien un examen importante, lo considero un éxito completo y una prueba de que triunfaré en mi vida.
- 53 Creo en los fantasmas.
- 54 Cuando no consigo los objetivos que me he marcado, lo considero un completo fracaso.
- 55 En este mundo hay dos clases de personas: los triunfadores y los fracasados.

- 56 Si me convocan a una importante entrevista de trabajo, me considero importante y capaz de conseguir un buen trabajo.
- 57 Si no soy capaz de hacer un trabajo perfecto, lo considero un fracaso.
- 58 Cuando hago un examen, generalmente pienso que lo he hecho mucho peor de lo que ha sido en realidad.
- 59 Cuando me ocurre algo favorable, pienso que va a seguir la buena racha.
- 60 Soy tolerante con mis errores porque creo que son una parte necesaria del aprendizaje.
- 61 Cuando me ocurren cosas desagradables trato de olvidarlas enseguida.
- 62 La mayor parte de las personas piensan que soy una persona tolerante y que perdona con facilidad.
- 63 Si no me aceptan en una entrevista de trabajo importante, pienso que no valgo nada y que no seré capaz de encontrar un buen trabajo.
- 64 Cuando no soy capaz de hacer algo bien pero considero que he hecho lo que he podido, no me preocupo lo más mínimo.
- 65 Tiendo a tomarme las cosas de forma personal.
- 66 Tengo por lo menos un amuleto de la suerte.

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE

A En total desacuerdo**B** En desacuerdo**C** Neutral**D** De acuerdo**E** Totalmente de acuerdo

67 Nunca he visto a nadie que tuviese los ojos azules.

68 No necesito conseguir resultados fantásticos para considerarme una persona valiosa.

69 La gente debería tratar de parecer feliz, con independencia de cuáles sean sus verdaderos sentimientos.

70 Rechazo los retos difíciles para evitar la decepción que me produce el no conseguirlos.

71 Sólo confío de verdad en mí mismo.

72 No me importa que la gente que sabe menos que yo actúe como si fuese superior y me dé consejos.

73 Soy muy sensible a las burlas de otros.

74 Aunque es cierto que las mujeres en ocasiones llevan pantalones, por regla general no los llevan tan a menudo como los hombres.

75 He comprobado que hablar mucho de los éxitos que estoy esperando alcanzar puede contribuir a evitar que se consigan.

76 Siempre que me ocurren cosas favorables pienso que lo he merecido.

77 Pienso que siempre hay muchas formas incorrectas, y sólo una correcta, de hacer las cosas.

78 Paso mucho tiempo pensando en los errores que he cometido, incluso cuando soy consciente de que no puedo hacer nada para corregirlos.

79 Me gusta tener éxito en lo que acometo, pero si fracaso no lo tomo como un desastre.

80 En algunas ocasiones, cuando estoy cansado o enfermo, tengo ganas de irme a la cama muy temprano.

81 Confiar plenamente en otra persona es insensato porque puede hacerte daño.

82 Cuando tengo muchas cosas de las que ocuparme suelo hacer un plan y lo respeto al máximo.

83 Si una persona a la que quiero me rechaza, me siento abatido y pienso que nunca lograré nada importante en la vida.

84 Se puede llegar a morir por no comer.

85 Acostumbro a recrearme más en los acontecimientos agradables del pasado que en los desagradables.

86 Creo en augurios o presagios; tanto en los buenos como en los malos.

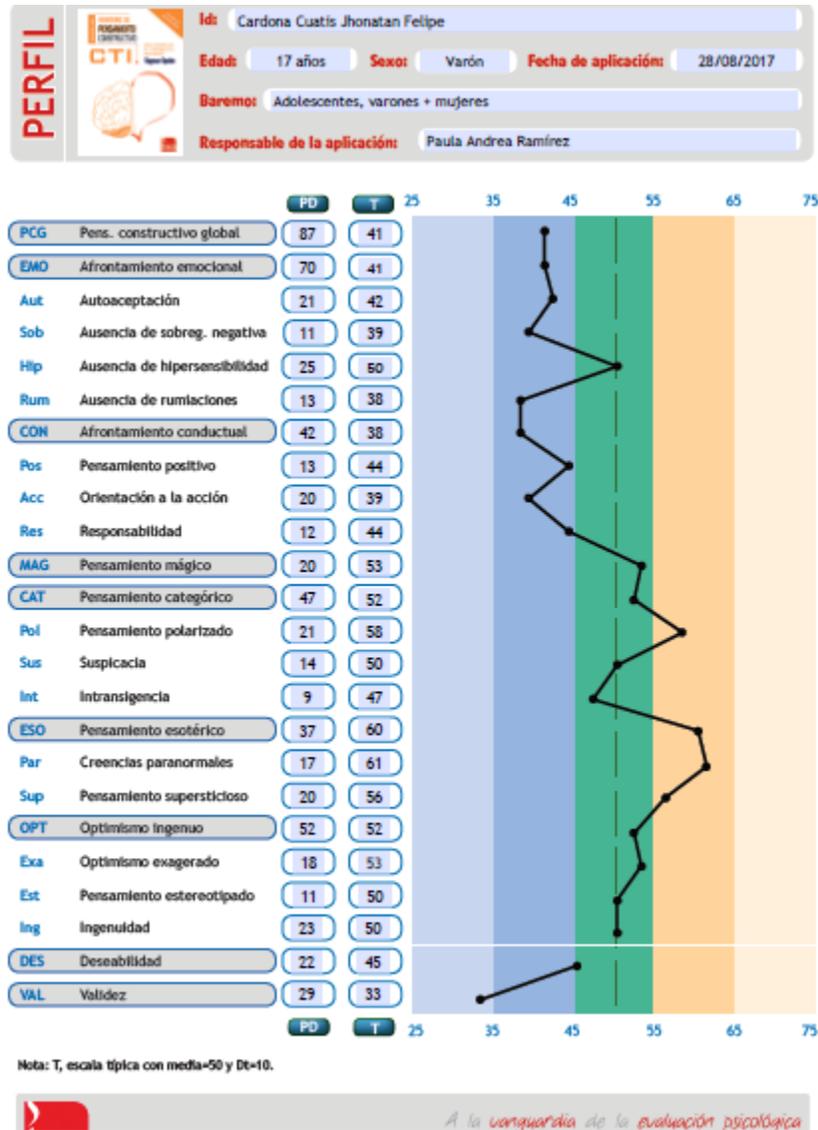
87 Cuando alguien me insulta sin razón no me molesta lo más mínimo.

88 Cuando algún conocido mío ama a otra persona y es correspondido, pienso que se trata de gente estupenda y que pueden conseguir lo que se propongan.

89 Cuando me doy cuenta de que estoy haciendo alguna tarea de forma poco adecuada, me altero tanto que tiendo a hacerla cada vez peor.

A	B	C	D	E
En total desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
90				
Trato de aceptar a las personas como son, sin juzgar sus comportamientos.				
91				
Cuando me ocurre alguna cosa desagradable, no permito que me ronde mucho por mi cabeza.				
92				
Si tengo un resultado desfavorable en un examen o una prueba pienso que se trata de una única prueba y no considero que sea una persona incompetente.				
93				
Creo que el criminal será siempre un criminal.				
94				
Creo que algunas personas son capaces de predecir el futuro.				
95				
Creo que cualquier persona que no sea perezosa es capaz de conseguir un puesto de trabajo.				
96				
Cuando he tomado una decisión me cuesta mucho cambiar de opinión.				
97				
No creo en supersticiones de ninguna clase.				
98				
Cuando otras personas cometen errores no me siento alterado sino que trato de afrontar el asunto de una forma constructiva.				
99				
Cuando me enfrento a una situación difícil o a un reto complicado, trato de pensar en el éxito que puedo conseguir y evito pensar en todo lo que puede salir mal.				
100				
Pienso que si hago buenas acciones me ocurrirán cosas favorables.				
101				
Creo en los platillos volantes.				
102				
Trato de esforzarme al máximo en todas las cosas que intento.				
103				
He aprendido por amargas experiencias que no es de fiar la mayor parte de la gente.				
104				
Cuando me enfrento a una situación nueva y desconocida tiendo a pensar en el peor resultado posible.				
105				
Cuando se me presentan de repente sucesos desagradables suelo estudiar cuidadosamente cuál es la mejor forma de enfrentarme a ellos.				
106				
Dos más dos es igual a cuatro.				
107				
Hay dos clases de personas en el mundo: las buenas y las malas.				
108				
Cuando me ocurre algo desgraciado, me acuerdo de todas las cosas tristes que me han ocurrido en el pasado y ello me hace sentir más desgraciado.				
FIN DE LA PRUEBA SI HA TERMINADO ANTES DEL TIEMPO CONCEDIDO, COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES				

Anexo 6. Reporte de perfil de IE según CTI aplicado a estudiantes



Anexo 7. Guía de entrevista a estudiantes



UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

PROYECTO: NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES Y ADULTOS
JOVENES EN GRADOS 10 Y 11 EN UN COLEGIO PÚBLICO DE MANIZALES

EXPLORANDO MIS EMOCIONES

PROPÓSITO:

El propósito de esta entrevista semi-estructurada es determinar tu nivel de inteligencia emocional; éste focaliza tres dimensiones clave: Atención (capacidad de sentir y expresar sentimientos de forma adecuada), Claridad (capacidad de comprender los estados de ánimo que se viven) y Reparación (capacidad de regular los estados emocionales correctamente). Tus respuestas me permitirán establecer conclusiones sobre el manejo de las emociones en adolescentes y adultos jóvenes que podrán ayudar a estudiantes, padres de familia y docentes a comprender y responder a las diferentes situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales en el contexto educativo.

INSTRUCCIONES:

Por favor responde las preguntas con toda honestidad y tranquilidad. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas son completamente anónimas y serán utilizadas únicamente para propósitos investigativos, cuyos resultados serán compartidos con la institución una vez termine este estudio, esto significa que la información es de carácter absolutamente confidencial.

Agradecemos tu honestidad y seriedad al responder las preguntas.

PARTE I: ANTECEDENTES FAMILIARES

PARTE II: PERCEPCIONES SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

QUE TE HACE FELIZ?

QUE TE HACE SENTIR TRISTE?

CUANDO FUE LA ULTIMA VEZ QUE TE SENTISTE FRUSTRADO?PORQUE?

QUE TE HACE ENOJAR?

COMO HACES PARA QUE SE TE PASE EL ENOJO?

CUALES SON LAS EMOCIONES QUE CONOCES?

PUEDES IDENTIFICARLAS EN LOS
DEMÁS? _____

PARTE II: OPINIONES Y EXPERIENCIAS

1. Cómo puedes definir la Inteligencia Emocional? _____

2. Qué factores afectan (negativa o positivamente) tus emociones ? _____

3. Qué incidencia tienen las emociones en el cumplimiento de tus roles en diferentes contextos?

4. Qué tipo de estrategias aplican para manejar tus emociones? _____

5. Qué comentarios adicionales puedes agregar sobre la inteligencia emocional entre los jóvenes?

6. Cómo consideras que es tu capacidad para manejar las emociones?Explica. _____

7.Cuál es tu reacción ante situaciones de crisis en tu relación con las personas que te rodean?

8. Qué haces para solucionar las situaciones en que tus emociones se ven alteradas? _____

Anexo8.Entrevista a profesores



UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

PROYECTO: NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JOVENES EN GRADOS 10 Y 11 EN UN COLEGIO PÚBLICO DE MANIZALES

EXPLORANDO LAS EMOCIONES DE LOS JÓVENES

PROPÓSITO:

El propósito de esta entrevista semi-estructurada es determinar el nivel de inteligencia emocional de adolescentes y adultos jóvenes de la institución; éste focaliza tres dimensiones clave: Atención (capacidad de sentir y expresar sentimientos de forma adecuada), Claridad (capacidad de comprender los estados de ánimo que se viven) y Reparación (capacidad de regular los estados emocionales correctamente). Sus respuestas me permitirán establecer conclusiones sobre el manejo de las emociones en adolescentes y adultos jóvenes que podrán ayudar a estudiantes, padres de familia y docentes a comprender y responder a las diferentes situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales en el contexto educativo.

INSTRUCCIONES:

Por favor responda las preguntas con toda honestidad y tranquilidad. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Sus respuestas son completamente anónimas y serán utilizadas únicamente para propósitos investigativos, cuyos resultados serán compartidos con la institución una vez termine este estudio, esto significa que la información es de carácter absolutamente confidencial.

Agradecemos su honestidad y seriedad al responder las preguntas.

PARTE I: ANTECEDENTES DEL CONTEXTO ESCOLAR

Por favor, dé una breve descripción desde su perspectiva como docente o directivo del contexto escolar en cuanto a relaciones interpersonales, convivencia y emocionalidad.

PARTE II: PERCEPCIONES SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

QUÉ CREE QUE HACE FELIZ A LOS ADOLESCENTES Y ADULTOS JÓVENES DEL COLEGIO?

IGUALMENTE, QUÉ CREE QUE LOS HACE SENTIR TRISTES?

CÓMO CONSIDERA LOS NIVELES DE TOLERANCIA AL FRACASO O LA FRUSTRACIÓN ENTRE LOS JÓVENES Y ADOLESCENTES DE GRADO 10º Y 11º? EXPLIQUE.

CUÁLES SON LOS PRINCIPALES MOTIVOS QUE GENERALMENTE LLEVAN A LOS ADOLESCENTES O ADULTOS JÓVENES A MANIFESTACIONES DE RABIA, ENOJO, AGRESIVIDAD O SIMILARES?

DE ACUERDO CON SUS PERCEPCIONES, QUÉ HACEN LOS ADOLESCENTES Y ADULTOS JÓVENES PARA SUPERAR SUS EMOCIONES DE ENOJO, RABIA, AGRESIVIDAD O SIMILARES?

PARTE II: OPINIONES Y EXPERIENCIAS

1. Cómo puede calificar los niveles de Inteligencia Emocional en los adolescentes y adultos jóvenes de grados 10º y 11º?

2. Qué factores cree que afectan (negativa o positivamente) las emociones de estos adolescentes o adultos jóvenes?

3. Qué incidencia tienen las emociones en el cumplimiento del rol de estudiantes de estos adolescente y adultos jóvenes?

4. Qué comentarios adicionales puedes agregar sobre la inteligencia emocional entre los adolescentes y adultos jóvenes de grado 10º y 11º?
