



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Trabajo Integrador Final

Título:

Análisis de la Inteligencia Emocional en estudiantes de Psicología.

Alumna: Galeppi, Yanina Mariela.

N° de Legajo: 9449

Fecha de presentación: Diciembre de 2017

Índice

1. Introducción.....	3
2. Primera parte: Marco Teórico.....	5
2.1 Antecedentes Conceptuales.....	5
2.2 Finales del siglo XIX.....	5
2.3 Principios del Siglo XX.....	6
2.4 Concepto de Inteligencia a partir de la década de los 50.....	7
2.5 Definición actual de la Inteligencia.....	9
2.6 La contribución de Gardner al concepto de Inteligencia Emocional.....	9
2.7 Surgimiento del concepto de Inteligencia Emocional.....	11
2.8 Las Emociones y el Razonamiento.....	12
2.9 Las cuatro Habilidades Emocionales.....	15
2.10 Perfil del Psicólogo.....	16
3. Antecedentes de Investigación sobre Inteligencia Emocional.....	19
3.1 Investigación publicada en el año 2004.....	20
3.2 Investigación publicada en el año 2007.....	22
3.3 Investigación publicada en el año 2010.....	24
3.4 Investigación publicada en el año 2012.....	26
3.5 Investigación publicada en el año 2014.....	27
3.6 Investigación Publicada en el 2015.....	29
4. Segunda Parte: Aspectos Metodológicos.....	31
4.1 Planteo del Problema, Objetivos e Hipótesis.....	32
4.2 Planteo del Problema.....	32
4.3 Objetivos.....	33
4.4 Hipótesis.....	33
4.5 Método.....	33
4.6 Diseño.....	33
4.7 Participantes.....	33
4.8 Instrumento.....	33
4.9 Procedimiento.....	34
5. Tercera Parte: Resultados y Conclusiones.....	35
5.1 Tabla de valores porcentuales graficados de las tres dimensiones.....	35
5.2 Gráficos sobre los 8 ítems correspondientes a la dimensión Atención.....	37
5.3 Gráficos sobre los 8 ítems correspondientes a la dimensión Claridad.....	38
5.4 Gráfico sobre los 8 ítems correspondientes a la dimensión Reparación.....	40
5.5 Puntajes totales por dimensión.....	42
6. Discusión.....	43
7. Conclusión.....	47
7.1 Resultados con respecto a los Objetivos Planteados.....	48

7.2 Resultados en relación con la Hipótesis.....	48
7.3 Sugerencias para próximas investigaciones.....	48
8. Referencias.....	49
9. Anexo.....	57

1. Introducción.

Según la Real Academia Española, la “Inteligencia” es la capacidad de entender o comprender, y la “Inteligencia Emocional” sería la capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos como también, saber interpretar los de los demás.

El presente trabajo consistirá en el análisis de la Inteligencia Emocional en 30 estudiantes de Psicología que se encuentran entre tercero y cuarto año de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores.

El diseño fue de tipo cuantitativo y el instrumento que se utilizó, para su evaluación fue la escala Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). La misma tiene 24 ítems, a través de los cuales evalúa tres dimensiones (8 ítems por factor): Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones.

En el año 1983, Gardner propone dejar de hablar de inteligencia y empezar a considerar el concepto de "inteligencias múltiples". Gardner (1983) defiende la existencia de varios tipos de inteligencia afirmando que pueden agruparse en siete variedades básicas. Donde se encuentran las tradicionales capacidades verbal y lógico-matemática, pero añade la capacidad espacial, la capacidad cenestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal y finalmente la inteligencia intrapsíquica.

De las variedades de inteligencia propuestas por Gardner nos interesa destacar las dos formas de inteligencia personal. La inteligencia interpersonal definida como la capacidad para entender y comprender a las otras personas: y la inteligencia intrapersonal definida como la capacidad de formarse un modelo ajustado, verdadero de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para accionar eficazmente en la vida (Gardner, 1983). Así, en la década de los noventa los investigadores han comenzado a darse cuenta de que la teoría cognitiva no lo explica todo y empiezan a interesarse en el campo emocional, destacando la importancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación social.

El término de "Inteligencia Emocional" fue acuñado por Salovey y Mayer en el año 1990 y definida por estos autores como un tipo de inteligencia social, que abarca la habilidad de controlar nuestras propias emociones y de los demás, como también de discriminar entre ellas y usar la información que nos brindan para guiar nuestro pensamiento y acciones. Es decir, se refiere a la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones y las de los demás, expresándolas de una forma que resulten beneficiosas tanto para sí mismo y como

para la cultura a la que integra. Para estos autores la inteligencia emocional incluye la evaluación no verbal y verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros, la utilización del contenido emocional en la resolución de problemas (Mayer y Salovey, 1993).

Existen diversos estudios empíricos de la Inteligencia Emocional relacionados con diferentes variables como así también existen diversas técnicas que evalúan los componentes de la misma. Hay estudios anteriores sobre la inteligencia emocional en estudiantes de psicología, pero los cuales están relacionados con otras variables y no en el sentido de evaluar la inteligencia emocional con el objetivo de pensar en la misma como una habilidad fundamental que se tendría que estimular en dichos estudiantes con la finalidad de tener una mejor herramienta a la hora de ejercer el rol profesional.

2. Primera parte: Marco Teórico.

2.1 Antecedentes Conceptuales.

El recorrido histórico del concepto de inteligencia nos lleva a comenzar con la tradición psicométrica. Siguiendo a Siegler y Dean (1989), los enfoques psicométricos de la inteligencia se caracterizan por su énfasis en cuantificar las habilidades intelectuales de las personas, en la confianza de los test generales de inteligencia como base para sus datos y en el uso del análisis factorial para analizarlos. Desde esta teoría los seres humanos estamos dotados de un conjunto de factores, de los que cada individuo dispone de forma distinta, lo que determinaría la diferencia en el rendimiento intelectual.

Al transcurrir el tiempo, ya no se empezó a pensar el concepto solo en términos “Psicométricos”, sino que se comenzó a conceptualizarlo desde un modelo mucho más amplio, como se desarrollará a continuación.

2.2 Finales del siglo XIX.

A finales del siglo XIX, en el año 1890, Catell crea las pruebas mentales con el objetivo de convertir a la psicología en una ciencia aplicada (Hardy, 1992). Aunque varios años antes Galton ya se había interesado por el análisis de las diferencias individuales en la capacidad mental, demostrando que los seres humanos diferían unos de otros en los procesos más básicos, lo que causaba las diferencias en su capacidad mental. Galton sostenía que las diferencias individuales, no son adquiridas, su objetivo era llegar a demostrar que son innatas, es decir, que derivan de la herencia. En el año 1905 Alfred Binet bajo el encargo del ministro francés de la Instrucción Pública, quien le pidió a Castell que creara un test simple para utilizarse en las escuelas con la finalidad de localizar a los deficientes mentales, elabora la primera escala de Inteligencia para niños y escribe: *“El órgano fundamental de la inteligencia era el juicio. Es decir, el sentido común, el sentido práctico, la facultad de adaptarse, comprender y razonar bien son la base de la inteligencia”*. (Castell, 1905).

En la nueva versión del test de Stanford-Binet aparece por primera vez el concepto del Cociente Intelectual (C.I.), definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica. Binet dio comienzo a la polémica de si el rendimiento en inteligencia dependía de un único

factor general o de muchos pequeños factores específicos. Este problema convocó a muchos investigadores que dedicaron su trabajo a su resolución. Los defensores de una inteligencia general o factor *g* (Terman, 1916; Spearman, 1927), llamados también monistas, defendían la existencia de un único factor estructural, denominado factor "general". Spearman definía el factor *g* como un nivel individual de energía mental. Por otra parte, los defensores de una teoría correlacional de la inteligencia más pluralista (Thurstone, 1938; Guilford, 1967), defendían que la inteligencia general sería como un gran número de "vínculos" estructurales independientes, que abarcaban los reflejos, hábitos, asociaciones aprendidas, etc. La ejecución de una tarea activaría dichos vínculos (cit. en Sternberg y Powell, 1989)

Las pruebas de inteligencia para la psicología según Spearman "han proporcionado la fundamentación genuinamente científica anhelada por la psicología durante tanto tiempo" (cit. en Hardy, 1992).

2.3 Principios del Siglo XX.

En el año 1920 Thorndike publica un artículo titulado: "La inteligencia y sus usos" en donde introduce el componente social en su definición de Inteligencia. En dicho artículo Thorndike señala la existencia de tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia social y la inteligencia mecánica. Por inteligencia abstracta entiende Thorndike la habilidad para manejar ideas y símbolos como por ejemplo números, palabras, fórmulas físicas y químicas, decisiones legales, etc. Por inteligencia mecánica la habilidad para entender y manejar objetos como armas y barcos. Finalmente, Thorndike, la inteligencia social la define como la habilidad de entender y manejar los hombres; es decir, de actuar asertivamente en las relaciones humanas. En EE.UU. predominaba un énfasis en la medición de la Inteligencia. En el año 1923 Yerkes afirma que "el ser humano es tan mensurable como una barra o una máquina". También sostiene que la inteligencia es algo innato.

En un principio se consideró la Inteligencia como algo hereditario y biológico, que estaba dentro de la mente del individuo y que podía medirse; (Gardner, Kornhaber y Krechevsky, 1993).

En el año 1921 se convocó un Simposio sobre el significado de la palabra "inteligencia". Catorce expertos dieron su opinión sobre la misma, con definiciones como, por ejemplo: "el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad" (Thorndike); "la capacidad de pasar a un pensamiento abstracto" (Terman); "la capacidad de adaptarse

adecuadamente a la vida en nuevas situaciones" (Pintner); "la capacidad para adquirir capacidad" (Woodrow). Ninguna de las definiciones que se presentaron contentó a los investigadores (Intelligence and its measurement, 1921, Journal of Educational Psychology; cit. en Sternberg y Powell, 1989).

Las definiciones tradicionales de inteligencia han incluido conceptos tales como la capacidad de aprender, de adaptarse a nuevas situaciones, de manipular y representar símbolos, y también de resolver problemas. Siguiendo a Mayer (1983), acaba definiendo la inteligencia como "las características cognitivas que están relacionadas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas".

Durante la década de los 30 comienza el auge del conductismo. Los conductistas definieron a la inteligencia como meras asociaciones entre estímulos y respuestas (Watson, 1930; Thorndike, 1931; Guthrie, 1935). Thorndike y sus colaboradores afirman en el año 1926: "...las formas superiores de funcionamiento intelectual son idénticas a la simple formación de asociación o conexión, dependiendo de las mismas clases de conexiones fisiológicas, pero requiriendo muchas más". En otras palabras, el problema de la inteligencia queda resuelto como un problema de cantidad: "...la persona que dispone de un intelecto mayor, que el de otra persona se diferencia de ésta, por tener un mayor número de conexiones que la clase ordinaria". Por lo tanto, la inteligencia es para los asociacionistas una función del número de conexiones entre E-R (cit. en Sternberg y Powell, 1989).

Otras escuelas como la Gestal contribuyeron con sus trabajos a ampliar el concepto de inteligencia, donde se introdujo el concepto de discernimiento (Kohler, 1927). En términos de Wertheimer, la conducta inteligente se caracteriza por el pensamiento productivo ~con discernimiento~, más que por el pensamiento reproductivo ~de memoria~ (cit. en Sternberg y Powell, 1989).

2.4 Concepto de Inteligencia a partir de la década de los 50.

En la psicología el más destacado estructuralista es Jean Piaget (1896-1980) (Hardy, 1992). Su teoría del desarrollo intelectual contrasta con los enfoques psicométricos y como así también con el enfoque del procesamiento de la información. De los enfoques psicométricos se diferencia en que éstos pretenden cuantificar las habilidades intelectuales e identificar las diferencias individuales en estas habilidades, mientras que el enfoque piagetiano se ocupa

más de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales establecidos como los órdenes invariantes de adquisición. Se diferencia del enfoque de procesamiento de información, en que al igual que el enfoque psicométrico profundiza poco acerca de los procesos específicos implicados en el funcionamiento de la inteligencia y pone énfasis en el estudio de las habilidades individuales de forma aislada (Siegler y Dean, 1989).

Una propuesta importante dentro de la psicología cognitiva es el procesamiento de la información. En la actualidad esta propuesta es la que más influye y la que cuenta con un apoyo más extenso. Este enfoque parte de la idea de que el hombre es un manipulador de símbolos. Sus objetivos consisten en describir los símbolos que son manipulados (la representación) e identificar los que son manipulados (el procesamiento). Desde la teoría de los correlatos cognitivos el estudio de la inteligencia se ha llevado a cabo seleccionando una capacidad, la cual, puede medirse con un test de inteligencia, como por ejemplo la capacidad verbal, con el objetivo de analizar las diferencias individuales de esa capacidad. En lugar de afirmar: "la inteligencia es lo que se mide en un test de inteligencia", dicho enfoque permite sostener que la inteligencia implica las diferencias individuales en los procesos de los componentes (cit. en Mayer, 1983).

Para Hardy (1992), comienza a surgir durante la década de los 50 una nueva mirada del ser humano como máquina y un nuevo lenguaje en el que se formula teorías sobre procesos cognitivos.

La psicología cognitiva ha puesto mucho énfasis en las operaciones cognitivas (manipulación de símbolos), tanto así que, desde las teorías sobre inteligencia artificial, algunos investigadores han afirmado que, en la inteligencia, la conciencia no sirve para nada, es decir, que tiene una importancia secundaria en la explicación de la conducta humana (Hardy, 1992). Asimismo, la inteligencia artificial sería la encargada de resolver problemas, pero se diferencia de la inteligencia humana ya que antes de eso, se distingue por plantearlos. Por lo tanto, la inteligencia artificial no tiene dicha capacidad y tampoco la facultad de decidir qué problema es el que va a solucionar (Marina, 1993).

La inteligencia ya no se caracteriza como algo que se tiene o no, ni solo algo que se tiene más o menos, sino como algo que se va haciendo o deshaciendo. Si bien, las ciencias cognitivas han hecho aportes valiosos, lo que nos queda pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, donde no solo se hable de la lógica formal, sino además de una lógica inventiva, es decir, que no sólo se trate de la "razón", sino que se tenga en cuenta además

los aspectos emocionales. Los últimos aportes sobre el concepto de inteligencia tomaron esta dirección (Marina, 1993).

2.5 Definición actual de la Inteligencia.

Según Marina (1993) el conjunto de operaciones y procesos mentales no es el nivel de la inteligencia humana, ya que lo que caracteriza a la misma es el modo como utiliza este conjunto de operaciones. Esta autora resalta tres definiciones de inteligencia. Subjetivamente, la inteligencia humana es la capacidad de controlar y dirigir las operaciones mentales. Objetivamente se caracteriza por inventar y manejar irrealidades, y, por último, desde un punto de vista funcional, es una forma de adaptarse al medio. La inteligencia crea problemas e intenta resolverlos. Integra los datos de la realidad a los esquemas subjetivos y adapta dichos esquemas a la realidad. Como resultado de estas operaciones tenemos la creación del nicho ecológico humano: el mundo. Por lo tanto, el objetivo de la inteligencia es la creación de la propia subjetividad y de aquel mundo que le acompaña.

Los últimos estudios en el campo de la inteligencia comienzan a incluirla parte emotiva y afectiva de las personas, como así también se trata de explicar cómo la razón y la emoción se unen formando así el aspecto distintivo de la inteligencia humana, (Goleman, 1996); al final nuestro contacto básico con la realidad es práctico y sentimental, porque, ante todo, "las cosas son lo que son para mí" (Marina, 1993).

2.6 La contribución de Gardner al concepto de Inteligencia Emocional.

El campo de estudio sobre la inteligencia no debe dirigirse a la conceptualización de una inteligencia menos compleja con la intención de crear test que puedan medirla sin alguna dificultad, sino a la explicación de diversas manifestaciones de la inteligencia dentro de cada cultura. El objetivo de su trabajo se basa hacia el establecimiento de una inteligencia que abarque todas las culturas (Gardner, Kornhaber y Krechevsky, 1993).

En el año 1983, Gardner escribió un libro titulado *Frames of Mind* donde explica su teoría acerca de la inteligencia humana. Su propósito era lograr un enfoque del pensamiento humano que fuera más completo que el que se desprendía de los estudios cognitivos realizados hasta ese momento. Así es que Gardner propone dejar de hablar de inteligencia y empezar a considerar un nuevo concepto, el de "inteligencias múltiples".

Utiliza la palabra "múltiples" con el objetivo demostrar el número desconocido de habilidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia aplicada en el conocimiento de uno mismo que no han sido tenidas en cuenta en el estudio tradicional de la inteligencia. Gardner (1983) sostiene la existencia de varios tipos de inteligencia agrupándolas en siete variedades básicas; donde se encuentran las tradicionales capacidades lógico-matemática y verbal, pero añade la capacidad espacial, la capacidad cinestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal y finalmente la inteligencia intrapsíquica. Cada una de ellas tiene el mismo nivel de importancia, aunque nuestra cultura ha puesto un gran empeño en las inteligencias lingüísticas y lógico-matemáticas.

De las diferentes inteligencias propuestas por Gardner nos interesa resaltar las dos formas de inteligencia personal. La inteligencia interpersonal definida como la capacidad para entender a las otras personas: cómo trabajar con ellos de forma cooperativa, lo que les motiva etc., y la inteligencia intrapersonal definida como la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico de uno mismo y de ser capaz de usar dicho modelo para desenvolverse eficazmente en la vida (Gardner, 1983).

Ampliando estas ideas Gardner y Hatch (1989) señalan que la inteligencia interpersonal consiste en el reconocer y responder de manera asertiva a los estados de ánimo, motivaciones, temperamentos y deseos de los demás, mientras que la inteligencia intrapersonal se basa en el autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección para orientar la propia vida. Resaltamos estos dos tipos de inteligencias ya que han contribuido de forma importante a un nuevo concepto de Inteligencia, que en el año 1990 fue denominado por Mayer y Salovey como Inteligencia Emocional.

Por ende, en la década de los noventa los investigadores han empezado a darse cuenta de que la teoría cognitiva no lo explica todo y comienzan a adentrarse en el campo emocional, destacando la importancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación social. Incluso, algunos autores sostienen que las emociones, y no el cociente intelectual, serían la verdadera medida de la inteligencia humana. Autores como Greenberg, (1996) afirman que, aunque la década de los 90 puede denominarse la década del cerebro, en el campo de la psicología está transformándose en la década de las emociones.

2.7 Surgimiento del concepto de Inteligencia Emocional.

El término de "Inteligencia Emocional" fue creado por Salovey y Mayer en el año 1990, la cual fue definida como un tipo de inteligencia social, que abarca la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, como así también de discriminar entre ellas y aprovechar la información que nos proporcionan para guiar nuestras acciones y pensamientos. Por consiguiente, se refiere a la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones y las de los otros, expresarlas de manera que resulten beneficiosas para sí mismo y la cultura en la que viven. Para dichos autores la inteligencia emocional abarca la evaluación verbal y no verbal, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros, la expresión emocional y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Mayer y Salovey, 1993).

Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Dueñas, 2002), plantearon que la Inteligencia Emocional (IE) consistía en la capacidad que posee y que puede desarrollar la persona para comprender tanto sus emociones como la de los otros, utilizando esta información para orientar tanto el pensamiento como la acción.

Posteriormente Salovey y Mayer en 1997 (Dueñas, 2002) reformularon su definición anterior donde sostienen que la Inteligencia Emocional tiene la habilidad de percibir con precisión, expresar y valorar emociones, lo que determina la posibilidad de comprender, conocer y regular las emociones, lo que provoca el crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997, citados por Dueñas, 2002), planteándose la posibilidad de su educación.

Salovey y Mayer (1990) sobre las inteligencias personales de Gardner (1983) crean cinco dominios principales que integran la Inteligencia Emocional:

1) Conocer las propias emociones. El conocerse uno mismo, nuestros propios sentimientos es la base de la inteligencia emocional. Al conocer nuestros sentimientos nos da un mayor control sobre nuestras vidas, sin embargo, la incapacidad para reconocerlos nos deja a su merced.

2) El manejo de las emociones. Es importante la habilidad de poder manejarlas de forma asertiva para evitar los sentimientos prolongados de ansiedad, irritabilidad, etc.

3) El motivarse a uno mismo. Está relacionado con la regulación de las emociones, lo que nos permite ser creativos o conseguir dominar una dificultad.

4)El reconocer las emociones en los demás. La empatía es la habilidad relacional más importante, asimismo comprende la capacidad de sintonizar con los deseos y las necesidades de los demás.

5)La capacidad de relacionarse con los demás. Se refiere a la capacidad para la competencia social, que implica el manejo de las emociones de los sujetos con los que se interactúa.

Según Steiner y Perry (1998) La inteligencia emocional “es la habilidad para comprender las emociones, expresarlas de forma productiva y la capacidad para escuchar a los otros y ser empático con las emociones de los demás”.

Mayer y Geher (1996) definen a la inteligencia emocional como la capacidad de acceder, percibir y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y poder regular las emociones que promuevan tanto el crecimiento intelectual como emocional.

2.8 Las Emociones y el Razonamiento.

Definir a las emociones es muy difícil, ya que son fenómenos de origen multicausal. Están asociadas a reacciones afectivas de repentina aparición, caracterizadas por tener una gran intensidad, ser de carácter transitorio y estar acompañadas de cambios somáticos. Las emociones se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos sorprendidos, como así también de gran intensidad, a la vez están relacionadas con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales (Bustamante, 1968, como se cita en Martínez, 2009), lo que determina que se presenten de muchas formas y cumplan así funciones determinadas provocando diferentes consecuencias (Puente, 2007).

Las emociones predisponen a las personas a una respuesta organizada (Bisquerra, 2001), la cual, puede llegar a controlarse como producto de una educación emocional, es decir, poder ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí, ya que las emociones son involuntarias, por lo tanto, las conductas son el resultado de las decisiones tomadas por el individuo (Casassus, 2006). Lo que significa que dichas emociones son eventos de carácter cognitivo y biológico, y que tendrá un sentido para la sociedad en la que vive. Se clasifican en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros como lo son la felicidad y el amor; y también negativas cuando van asociadas a sentimientos desagradables como, por ejemplo, el miedo, la ansiedad, la ira, la hostilidad, la tristeza. Por

último, tenemos las neutras que es cuando no hay acompañamiento de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa (Casassus, 2006). Las emociones se clasifican también según la respuesta que da la persona que puede ser de alta o baja energía. Es importante aclarar que es posible que se tengan distintas emociones a la vez (Santrock, 2002).

Las emociones surgen de una evaluación de un evento o situación que hace el organismo permitiendo así realizar una valoración de la situación en la que entran en juego las diferencias individuales, las mismas pueden estar sujetas a un procesamiento voluntario o controlado de la información (Pérez & Redondo, 2006), que permite la toma de decisiones partiendo de una causa-efecto, donde habría una discrepancia entre lo ocurrido y lo esperado (Jiménez & Mallo, 1989), interviniendo también aspectos como la memoria, el razonamiento y la motivación, lo que revela que la toma de decisiones está más afectada por el carácter emocional que racional.

Cada emoción tiene una finalidad y se observan en conductas determinadas, de forma tal que la misma tiene una organización de la conducta, lo cual refleja una toma de conciencia que se relaciona con la existencia de un componente inconsciente para que se pueda, justamente, tomar conciencia (Casassus, 2006). Por lo tanto, las emociones implican una resignificación de los eventos, lo que permite comprender que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente.

Asimismo, podemos afirmar que la razón y la emoción son dos aspectos que existen de manera conjunta en la mente de la persona, trabajando conjuntamente, relacionando los conocimientos adquiridos, nuestros pensamientos, recuerdos, imaginación. Esto es posible gracias a la parte racional y emocional de nuestro cerebro que trabajan conjuntamente, mostrando una dependencia una de la otra (Martínez, 2009).

Esta relación, razón-emoción permite la capacidad adaptativa del individuo, es decir, la persona puede dar respuestas y soluciones, de manera eficaz, a los problemas que se presentan por las relaciones sociales y las conductas disruptivas, propiciando así el bienestar psicológico y el rendimiento académico (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

El pensamiento, aunque parezca ser racional, está cargado de aspectos emocionales, es decir, no existe pensamiento puro, ni racional ni emocional (Casassus, 2006). El pensar en cómo resolver un problema, provoca emociones, sensaciones, y sentimientos positivos (como

parte de la realización de la persona), pero también sucede todo lo contrario cuando alguien fracasa, por lo que es posible afirmar que la capacidad para prestar atención y entender las emociones, experimentar de manera clara los sentimientos, poder comprender los estados de ánimo, tanto negativos como positivos, son características que influyen sobre la salud mental del individuo, repercutiendo en su equilibrio psicológico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Es fundamental para el psicólogo no solo prestar atención y entender las emociones de los pacientes, sino también tener claridad sobre su propio aspecto emocional que le provoca cada paciente y poder trabajar sobre el mismo a través de una supervisión para lograr ser objetivo en su desempeño, como también realizar terapia para cuidar su propio equilibrio psicológico para estar en condiciones óptimas de poder realizar su rol correctamente. El psicólogo no solo trata de ser empático con los estados de ánimo de los demás, sino que es fundamental y parte de la ética profesional trabajar con su propia persona, tanto como aspectos emocionales, sensaciones y pensamientos.

Las emociones ayudan a solucionar problemas y permiten la adaptación al medio. Esta visión de las emociones está relacionada con las definiciones clásicas que resaltan la capacidad de adaptación a un ambiente en constante cambio (Sternberg & Kaufman, 1998). Basándonos en esta definición, la Inteligencia Emocional (IE) se entiende como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que abarca las emociones y el razonamiento, permitiendo usar las emociones para facilitar un razonamiento más eficaz y pensar de manera más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer & Salovey, 1997). Por consiguiente, se considera un sistema inteligente que forma parte de otras inteligencias tradicionales, especialmente con la inteligencia verbal, por su relación con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Tanto el aspecto emocional como el pensamiento están íntimamente relacionados entre sí, una emoción puede disparar un pensamiento y a la vez un pensamiento una emoción. El psicólogo debe tener en claro esta relación recíproca entre ambos aspectos, para lograr comprender el origen de emociones, pensamientos y conductas. La Inteligencia verbal también es fundamental en el rol del psicólogo, ya que debe ser claro al expresarse y utilizar para cada paciente el lenguaje adecuado para transmitir sus ideas, de forma entendible para quien lo escuche, sin olvidarse de la calidez y la forma en que se transmite el mensaje, para que el paciente sienta que fue escuchado y comprendido.

Por lo tanto a partir de las propuestas de Salovey y Mayer (1990), sumándoles los aportes de Gardner (1995) y Goleman (1996), que es posible hablar de la existencia de del concepto de

Inteligencia Emocional, particularmente al relacionar la inteligencia interpersonal con la intrapersonal, las mismas al ser enfrentadas con las otras inteligencias que tiene la persona, permiten brindarexplicaciones del porqué sujetos de bajo nivel de Coeficiente Intelectual (CI), pero que tienen un alto manejo de sus emociones, son capaces de imponerse ante aquellos individuos de un nivel de CI más alto, pero de bajo nivel en el manejo de sus emociones (Goleman, 1996).Esta aparente paradoja se debe a que la IE repercute en todos los ámbitos de la vida del individuo.

El Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)Sostiene que la Inteligencia Emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades esenciales:“la habilidad para, valorar, percibir y expresar emociones con exactitud, la habilidad para producir sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones provocando un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997)

2.9 Las cuatro Habilidades Emocionales.

La percepción emocional:es la capacidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que nos rodean. También prestar atención y decodificar las señales emocionales de los gestos faciales, tono de voz y movimientos corporales.

Esta habilidad abarca el nivel en el que los individuos pueden identificar sus propias emociones, como además los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan.

La facilitación o asimilación emocional:Se refiere a la capacidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Está relacionado en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos intervienen en la toma de decisiones.

La comprensión emocional: implica la capacidad para desglosar el complejo y amplio repertorio de señales emocionales y poder etiquetar dichas emociones. También está relacionado con la habilidad de poder anticipar las causas generadoras del estado anímico.

La regulación emocional: es una de las capacidades más compleja de la Inteligencia Emocional (IE). Incluye la habilidad para regular las emociones ajenas y las propias, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Implica el manejo intrapersonal y el interpersonal.

El modelo de Inteligencia Emocional (IE) de Mayer y Salovey, es el planteamiento científico con más apoyo empírico y con una base teórica más fundamentada (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). Es considerado por los detractores de la IE como el único modelo novedoso y original que brinda aportaciones interesantes al campo de la psicología (Matthews et al., 2002). Desde esta mirada se considera que los individuos emocionalmente inteligentes serían más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones como también tendrían más facilidad para extrapolar estas habilidades de percepción, manejo y comprensión de las emociones de los demás. Esta teoría nos brinda un novedoso marco para investigar la adaptación social y emocional, ya que la Inteligencia Emocional jugaría un papel primordial en el origen y mantenimiento de las relaciones interpersonales y el manejo de la vida diaria (Lepore, Ragan y Scout, 2000; Pennebaker, 1997).

Ha quedado demostrado que la inteligencia emocional es uno de los aspectos relevantes para tener en cuenta en las capacidades y habilidades de las personas, ya que facilita el cumplimiento de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa favoreciendo la adaptación al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera y Fernández Berrocal, 2006,).

2.10 Perfil del Psicólogo.

Aunque se han asignado diferentes significados a la noción de competencia (por ejemplo, Spencer & Spencer, 1993; Mansfeld, 1996; Fletcher, 1997), hay un creciente consenso en la literatura referente a que la competencia debe definirse como “una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol” (Roe, 2002).

La competencia, integra diversos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Esa es donde entraría en juego la Inteligencia Emocional, ya que sería una habilidad que se adquiriría a través de la experiencia y ayudaría al psicólogo a ser más competente.

Las competencias se adquieren típicamente en un proceso de “aprender haciendo” en la situación actual de trabajo, durante las prácticas externas o en una situación de aprendizaje

basado en simulación. La Inteligencia Emocional no forma parte de una “Formación profesional”, sino como dijimos anteriormente es una aptitud que se va adquiriendo con el tiempo a través de la práctica y está relacionada con características personales del terapeuta. Es importante notar las diferencias entre competencias, por un lado, y conocimientos, habilidades y actitudes por otro lado. Los últimos difieren de las competencias en que son más elementales, es decir, pueden ser desarrolladas aisladamente, evaluadas separadamente y aplicadas en múltiples competencias.

Conocimientos, destrezas y actitudes son típicamente adquiridos durante la carrera educativa de cada uno, en sucesivas situaciones escolares de aprendizaje.

Mientras que la presencia de un nivel alto de competencia es un prerrequisito para la buena ejecución, ello no garantiza la adecuada ejecución. Es decir, aunque uno tenga una formación constante, no se garantiza un desarrollo de la Inteligencia Emocional. Está claro a partir de una extensa literatura sobre la ejecución o el desempeño (por ejemplo, Roe, 1999a; Matthews et al., 2000) que hay diversos factores personales y situacionales que tienen influencia sobre la forma en que cada uno se desempeña en el rol profesional.

Los factores personales incluyen la motivación, el estado energético y el nivel de vitalidad y agregaría el trabajo personal que cada terapeuta debe hacer sobre sus emociones y estado anímico que le provoca cada paciente. En términos prácticos, una persona que es competente para ejecutar una determinada función puede no siempre realizarla bien debido a ausencia de motivación, fatiga, enfermedad o debido a ausencia de equipamiento apropiado, ausencia de datos relevantes, liderazgo deficiente, o falta de Inteligencia Emocional, etc. En otras palabras, la competencia es necesaria pero no suficiente como condición para una actuación eficaz.

Las habilidades se aplican a la comunicación oral o escrita, observación y escucha, análisis de problemas, etc. Las actitudes se relacionan con la precisión, integridad, autocrítica, obligaciones, responsabilidad, respeto y tolerancia con los demás, conciencia ética, etc. Este párrafo está muy relacionado con la Inteligencia Emocional por ejemplo, para la comunicación oral hacia un paciente, esta habilidad nos ayudaría a encontrar las palabras adecuadas según la característica de cada paciente o como poder ser claros con lo que decimos y así conseguir que el paciente nos comprenda. Con respecto a la observación, es muy importante estar atentos al lenguaje corporal y tener la capacidad de poder interpretarlo correctamente. También es muy importante una escucha empática, tener la capacidad de ponerse en el lugar de la persona.

La inteligencia emocional también influirá en nuestras actitudes, y éstas por ende en como actuamos como profesionales. Es necesaria la Inteligencia emocional, cuando se trata de la autocrítica y la conciencia ética, tener la capacidad de la introspección y estar atentos no solo a lo que pensamos sino a lo que sentimos con cada paciente. Para lograr una tolerancia hacia los demás también es necesaria dicha habilidad, ya que, como futuros psicólogos, podríamos estar expuestos a relatos o actitudes de los pacientes que no compartimos.

Los psicólogos deben ser capaces de: “Establecer contacto con los pacientes”, “proporcionar consejo psicológico para ayudar en la solución de problemas y toma de decisiones”. Para lograrlo es necesaria la Inteligencia Emocional, ya que para tener “contacto” con los clientes, se tiene que poder establecer un vínculo de confianza lograr ser empáticos y así lograr que el cliente realmente nos escuche.

Un perfil de competencias se define como “una lista de competencias, subcompetencias, conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, rasgos de personalidad y otras características que son esenciales para desempeñar un trabajo o una ocupación”. Por lo tanto, no se trata solo de ser competente y tener una formación constante, sino que un óptimo desempeño en el rol profesional también depende de nuestras habilidades, actitudes, características de nuestra personalidad. Un psicólogo puede tener muchos conceptos teóricos, pero si no está atento a sus emociones y no es consciente de la necesidad de supervisión, podría no estar siendo totalmente eficaz en su desempeño.

3. Antecedentes de Investigación sobre Inteligencia Emocional.

Existen diversas técnicas que evalúan los componentes de la Inteligencia Emocional. Dentro de dichas técnicas hay dos tipos de modelos: los mixtos (enfocados hacia la personalidad en relación con la Inteligencia Emocional) y de habilidades (basados en cómo se capta y utiliza la Inteligencia Emocional en el aprendizaje). Entre los mixtos se encuentran los desarrollados por Cooper y Sawaf, y por Goleman. En los de habilidades están los diseñados por Salovey y Meyeren 1995. A continuación, se enumeran sus características:

En primer lugar, el Modelo Mixto de Goleman ofrece una evaluación de las potencialidades o fortalezas y sus correspondientes límites, enfocando la información hacia las competencias. Esta herramienta cubre el espectro total de las competencias emocionales que principalmente están presentes en el desempeño profesional a partir de proporcionar un factor general de Inteligencia Emocional (Goleman, 1995).

EQ-map, de Cooper y Sawaf (1997), es muy utilizado en el entorno administrativo de mandos medios en Estados Unidos y Canadá. Los autores refieren su modelo como un instrumento que permite una exploración de la Inteligencia Emocional a partir de aptitudes y vulnerabilidades personales de rendimiento para identificar patrones individuales e interpersonales para el éxito.

En segundo lugar, el Modelo de Habilidadesde Mayer y Salovey. Estos autores, en 1995, evalúan la Inteligencia Emocional a partir de un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas, conceptualmente relacionadas de acuerdo con los siguientes criterios: a) evaluación y expresión de emociones, b) regulación de emociones y c) utilización de las emociones de forma adaptativa. Su modelo lleva el nombre de Trait Meta-Mood Scale (TMMS) y es una medida de autoinforme de Inteligencia Emocional percibida con un total de 48 ítems establecidos en tres subescalas que evalúan tres aspectos fundamentales de la Inteligencia Emocional intrapersonal, como: sentimientos con 21 ítems, claridad de los sentimientos con 12 ítems y reparación emocional con 12 ítems. Este instrumento ha mostrado adecuados índices de consistencia interna y validez convergente aceptable. Los referidos autores, en 1997, presentaron una nueva adaptación a su modelo donde enumeran en orden ascendente las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de estados afectivos). El cuestionario está clasificado como una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En otras palabras, califica las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas

Por último, el Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal. Este modelo se da a conocer en 2001 y evalúa tres variables: percepción, comprensión y regulación. Ha sido utilizado en forma empírica en diferentes estudios con estudiantes de nivel superior. También se ha validado con diferentes poblaciones y ha mostrado su utilidad tanto en contextos escolares como clínicos.

El TMMS-24 está basado en el Trait Meta-Mood Scale(TMMS) de Salovey y Mayer.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de Inteligencia Emocional, percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, con ocho ítems cada una de ellas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

Decidimos utilizar la versión TMMS-24 que está basado en el Trait Meta-Mood Scale(TMMS) de Salovey y Mayer, ya que se ha validado en diferentes poblaciones mostrando su utilidad tanto en ámbitos escolares como clínicos, también por su forma rápida y confiable de administrar brindando una amplia información sobre el tema que nos interesa.

Se han encontrado una variedad extensa de estudios empíricos anteriores sobre “Inteligencia Emocional”, pero donde dicha inteligencia está aplicada a otras variables, es decir, no “en estudiantes avanzados de Psicología”. Hay un estudio que se realizó en Argentina, en la Fundación Ayglé, que trata sobre la “Inteligencia Emocional y Desgaste por Empatía en Terapeutas”, el mismo estaría más relacionado con el presente trabajo. La mayoría de los estudios empíricos se han realizado en España.

3.1 Investigación publicada en el año 2004

En uno de los estudios encontrados el objetivo fue examinar las conexiones entre la inteligencia emocional, la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía en estudiantes universitarios. Se realizó en el año 2004 en el colegio oficial de Psicólogos en Madrid, España. (Natalio Extremera Pacheco, Pablo Fernández Berrocal.)

Los instrumentos que se utilizaron fueron Trait Meta-Mood Scale-24(TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995), el cuál se trata de una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa, a través de 24 ítems, las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos perciben, prestar atención a sus propias emociones, discriminar entre ellas y su capacidad percibida para regularlas. La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Atención(0,90); Claridad (0,90) y Reparación (0,86). Asimismo, presenta

una fiabilidad test-retest adecuada (Atención = 0,60; Claridad=0,70 y Reparación = 0,83). Hay con cinco opciones de respuesta, donde 1 significa nada de acuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. También se utilizó el instrumento de la rama de manejo emocional del MSCEIT (una subescala de una medida de habilidad de inteligencia emocional), el inventario de redes sociales (un inventario de la calidad de las relaciones interpersonales) y el índice de reactividad interpersonal (un cuestionario de empatía). En este estudio la muestra estaba formada por 184 estudiantes universitarios españoles, 39 hombres, 143 mujeres y dos participantes que no cumplimentaron el criterio para este dato. Los alumnos cursaban sus estudios en 4º y 5º de la Facultad de Psicología.

Con respecto a los resultados, la rama de manejo emocional del MSCEIT mostraba mayores asociaciones con diferentes dimensiones de las relaciones interpersonales (intimidad, afecto y antagonismo), pero sólo con una dimensión de empatía (implicación empática). En cambio, las subescalas del TMMS mostraron mayor asociación con diferentes subescalas de empatía (toma de perspectiva, implicación empática y malestar personal), pero sólo con una de las dimensiones de relaciones interpersonales (antagonismo). Con respecto a las subescalas del TMMS, la escala de Atención correlacionó positivamente con el factor de manejo emocional del MSCEIT, con el nivel de intimidad y antagonismo y con los factores de fantasía e implicación empática.

Por su parte, la escala de Claridad correlacionó positivamente con toma de perspectiva y negativamente con malestar personal. La escala de Reparación emocional presentó correlaciones positivas con el factor de manejo del MSCEIT y mostró, al igual que la escala de Claridad, correlaciones positivas con toma de perspectiva y negativamente con malestar personal.

En concreto, aquellos estudiantes con niveles elevados de manejo emocional mostraban mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos. Igualmente, aquellos alumnos con altas puntuaciones en manejo emocional mostraban mayor implicación empática y una mayor toma de perspectiva, así como menores niveles de malestar personal (aunque sólo para el criterio experto).

En cambio, las subescalas del TMMS no se relacionaron tan fuertemente con las dimensiones sobre calidad de las relaciones interpersonales, aunque sí mostraron asociaciones significativas con las dimensiones de empatía. Así, sólo la subescala de Atención correlacionó positivamente con antagonismo.

Es decir, las personas con unos niveles elevados de Atención a sus emociones suelen presentar niveles mayores de antagonismo hacia sus amigos. Sin embargo, con respecto a las

asociaciones entre los factores del TMMS y las dimensiones de empatía encontramos que el factor Atención correlacionó positivamente con fantasía e implicación empática, mientras que Claridad y Reparación mostraron correlaciones positivas con toma de perspectiva y negativas con malestar personal sugiriendo la importancia de un buen metaconocimiento de las propias emociones como base para comprender las emociones de los demás.

Finalmente, el malestar personal fue explicado por las tres dimensiones del TMMS y la variable sexo. Altas puntuaciones en Claridad y Reparación se relacionaron negativamente con malestar personal, es decir, las personas con una alta percepción en que podrán discriminar sus sentimientos y repararlos presentaban menos sentimientos de ansiedad y malestar al observar las experiencias negativas de los demás. Por su parte, Atención correlacionó positivamente con malestar, de forma que las personas con mayor atención a sus emociones mostraban un mayor nivel de malestar por las emociones de los demás. Para concluir, las mujeres presentaban mayores niveles de malestar personal que los hombres. (Extremera Pacheco, Fernández Berrocal, 2004).

3.2 Investigación publicada en el año 2007

Según González, Ramírez-Maestre, Herrero (2007), Universidad de Málaga, España, en su investigación el objetivo general de la misma fue conocer la influencia de la personalidad, la inteligencia emocional y el afrontamiento en la adaptación de los pacientes al padecimiento de dolor (medida en términos de funcionamiento, deterioro e intensidad de dolor). Con lo cual se contó con una muestra de 91 pacientes con dolor crónico. Los participantes fueron captados en la sala de espera de la Unidad del Dolor o al salir de la consulta del médico de dicha unidad.

Los instrumentos de medición utilizados fueron el Cuestionario de Dolor de McGill (Melzack, 1975), para evaluar el grado de dolor manifestado por los pacientes, se aplicó la versión española de este cuestionario desarrollada por Lázaro et al. (1994).

Inventario Vanderbilt para el Afrontamiento del Dolor (VPMI, por sus siglas en inglés) (Brown & Nicassio, 1987), la forma de afrontar el dolor se midió mediante la versión española del VPMI (Esteve, López, & Ramírez- Maestre, 1999), dicho cuestionario evalúa el uso de dos estrategias de afrontamiento generales: activas y pasivas. Además, se administró la Escala de Meta Conocimiento de Estados Emocionales (TMMS-24, por sus siglas en inglés) (Fernández- Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995) que sirvió para medir la inteligencia emocional. También se aplicó el Instrumento de deterioro y funcionamiento para pacientes con dolor crónico (IDF) (Ramírez-Maestre & Valdivia

Velasco, 2003), que permiten obtener dos índices generales: el nivel de funcionamiento cotidiano actual y el nivel de deterioro del funcionamiento cotidiano. Por último, se tomó el Inventario Clínico Multiaxial de Millon II (MCMI-II) (Millon, 1999), el cual se utilizó para evaluar los estilos de personalidad y los síndromes clínicos.

Los resultados obtenidos mediante el MCMI-II (Millon, 1999) permitieron agrupar a los pacientes en cuatro perfiles de personalidad: un perfil esquizoide, compulsivo y dependiente (Perfil 1); un perfil de desajuste social y compulsivo (Perfil 2) (característico de pacientes con las puntuaciones más altas del patrón básico de personalidad clínica en la escala compulsiva, narcisista y agresivo-sádica); un perfil compulsivo (Perfil 3) (característico de pacientes con las puntuaciones más altas del patrón básico de personalidad clínica en la escala compulsiva) y un perfil de desajuste psicosocial (Perfil 4) (característico de pacientes con las puntuaciones más altas del patrón básico de personalidad clínica en las escalas agresivo-sádica y narcisista)

En análisis subsecuentes, relativos a la relación de los perfiles de personalidad con el afrontamiento y la adaptación de los pacientes, sólo se incluyeron los datos de los participantes clasificados en los Perfiles 1, 2 y 3. Los datos de los participantes clasificados con el Perfil 4 y de los que no presentaron patología alguna, no fueron considerados en los análisis, dado el escaso número de integrantes. Las únicas diferencias estadísticamente significativas ocurrieron entre los rangos promedio de las variables funcionamiento cotidiano y deterioro del funcionamiento cotidiano. De hecho, parece que los participantes que fueron clasificados en el Perfil 2, caracterizados por altas puntuaciones en las escalas compulsiva, narcisista y agresivo-sádica, fueron los que tenían un mayor nivel de funcionamiento diario y un menor grado de deterioro. Por el contrario, los pacientes clasificados con el Perfil 3 (característico de pacientes con las puntuaciones más altas del patrón básico de personalidad clínica en la escala compulsiva) presentaron el mayor grado de deterioro y el nivel más bajo de funcionamiento. Se encontró que los participantes clasificados con un Perfil 2 de personalidad presentaron el menor grado de deterioro cotidiano y el mayor nivel de funcionamiento diario, en comparación con los participantes clasificados en los Perfiles 1 y 3 (González, Ramírez-Maestre, Herrero, 2007).

El nivel de actividad diaria, sin embargo, parece ser uno de los principales indicios del estado de salud y de la calidad de vida de los pacientes con dolor (Crook, Tunks, Rideout, & Browne, 1986; Follick, Zitter, & Ahern, 1984; Naliboff, Cohen, Swanson, Bonebakker, & McArthur, 1985; Romano & Turner, 1985). Por ello, los resultados obtenidos permiten concluir que los participantes en el estudio que fueron clasificados con un Perfil 2 de personalidad estaban mejor adaptados a su padecimiento. En cuanto a los resultados obtenidos

sobre si la inteligencia emocional predice el tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por las personas que padecen dolor crónico, se encontró que altas puntuaciones en la subescala de atención emocional, se asociaron con un menor uso de estrategias de afrontamiento activas y una mayor utilización de estrategias de afrontamiento pasivas. Por otra parte, altas puntuaciones en la subescala de regulación emocional se relacionaron con una mayor utilización de estrategias de afrontamiento activas, aunque pareció no influir en el uso de las pasivas. Finalmente, la subescala de claridad emocional no influyó ni en el uso de estrategias activas ni pasivas. En la literatura existen estudios que sugieren que las personas que son emocionalmente inteligentes afrontan sus problemas con mayor éxito y utilizan en mayor grado estrategias de afrontamiento activas porque tienen claras sus emociones y pueden regularlas efectivamente (Ciarrochi et al., 2002; Rodríguez Parra, Esteve Zarazaga, & López Martínez, 2000; Salovey et al., 1999). En este sentido, tal y como se esperaba, altas puntuaciones en la subescala de regulación emocional predijeron un mejor funcionamiento y un menor deterioro.

3.3 Investigación publicada en el año 2010

En otro estudio según Caballero García y García-Lago Ibáñez (2010) los objetivos fueron: analizar la inteligencia emocional y los hábitos lectores de estudiantes universitarios, conocer la asociación existente entre sus lecturas y nivel de inteligencia emocional autopercebida, y comprobar diferencias existentes en competencia emocional, en función del género y del curso. El estudio se realizó en alumnos que fueron seleccionados de manera no aleatoria e intencionada, respetando la asignación natural de los grupos. Constituyen un total de 335 estudiantes universitarios; de primero (51%), segundo (20%) y tercer curso (29%) de la carrera de Magisterio de Educación Infantil, Educación Física y Educación Primaria; con una media de 23 años de edad ($X=22,7$, $sd=4,988$), y homogéneos en cuanto al género: 164 hombres (49%) y 171 mujeres (51%) de la Universidad Camilo José Cela, Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación, Instituto de Enseñanza y Aprendizaje de Madrid.

Para medir la Inteligencia Emocional se empleó la escala de autoinforme denominada Trait Meta Moos Scale-24 (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, (1995), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que permitió obtener información específica de sus tres dimensiones: Atención a los sentimientos, Comprensión emocional y Reparación o Regulación emocional. Para conocer los hábitos

lectores de los estudiantes, utilizaron una encuesta generada para esta investigación, que proporcionó información relativa a los datos personales del alumno, la frecuencia de la lectura, las motivaciones para leer, el tipo de lectura y la autopercepción de las competencias logradas a partir de estas lecturas.

Los resultados arrojaron que un 49,3% de la muestra no lee habitualmente. La mayoría de los alumnos (68,3%) eligen la lectura como fuente de aprendizaje; pocos acceden a ella por obligación (34,1%), el 66,9% lo hace por gusto y el 18% restante recurre a ella como alternativa para paliar el aburrimiento. Respecto al tipo de lectura, lo más leído por los estudiantes es la narrativa actual (58,8%), pocos leen temas de divulgación científica-cultural relacionados con la música, la naturaleza o viajes (22,1%), o libros de autoayuda (17, 6%). Y muchos menos (8,7%) leen textos de literatura clásica (entendiendo por clásica, literatura de tradición culta, que incluye el ensayo, la poesía, o el teatro, entre otros). Se observó que los estudiantes poseen una adecuada competencia emocional; aproximadamente el 63% promedio de ellos manifiesta tener una adecuada atención, comprensión y regulación emocional. En cuanto al género, vemos que no hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comprensión y la regulación emocional y sí respecto de la atención emocional. Las mujeres muestran mayor atención emocional que los hombres (Caballero García, García-Lago Ibáñez, 2010)

Cuando se tuvo en cuenta el curso académico que los alumnos estaban realizando, se hallaron diferencias significativas en cuanto a la comprensión emocional cuando comparamos a los alumnos de primer curso con los de segundo y a los de primero con los de tercero. Los alumnos del segundo curso son quienes mejor comprenden sus emociones, seguidos por los de tercero y los de primero. Respecto de la regulación emocional, únicamente se encontró diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de primero con respecto a los del tercer curso. Los alumnos de tercer curso regulan mejor sus emociones que los de primero. En la asociación existente entre la frecuencia lectora y la Inteligencia Emocional (IE) se comprobó que existen diferencias significativas entre las personas que leen habitualmente y su atención a la percepción. Las personas que leen habitualmente prestan más atención a los sentimientos que las que no leen. También existe cierta tendencia por parte de las personas que leen a regular mejor sus emociones, aunque este dato no sea estadísticamente significativo. Sin embargo, no encontramos diferencias significativas en la comprensión emocional. (Caballero García, García-Lago Ibáñez, 2010)

3.4 Investigación publicada en el año 2012

Moyano González(2012) en su investigación, el objetivo fue determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Motivación para el Pensamiento Crítico en alumnos con rendimiento académico. Los participantes fueron estudiantes regulares de la licenciatura en Psicología, pertenecientes a una Universidad del Estado de Nuevo León del Noreste de México, de la licenciatura en Psicología. El rango de edad de los estudiantes fue de 18 a 38 con una media de 19.7 años. El tipo de muestra fue no probabilístico con participación de 225 estudiantes con un promedio de calificaciones, de 80 o más, (172 mujeres y 53 hombres). El diseño del estudio fue de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo, transversal y correlacional.

Los instrumentos que se tomaron fueron la Escala de Rasgos Meta Estado de Ánimo (Traid Meta Mood Scale- 24) TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). También se tomó la Escala Motivacional de Pensamiento Crítico (EMPC) de Valenzuela (2008a), la cual consta de 20 ítems tipo Lickert con puntuaciones de 1 a 6, en la cual se le pide a la persona que contesta expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con las declaraciones de los ítems. Además, se tomó en cuenta el promedio general del semestre cursado previamente por los participantes.

De acuerdo con los resultados, se encontró que los niveles de Inteligencia Emocional se encuentran en un rango medio, lo cual indica que es adecuado de acuerdo con el Manual de revisión del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, et. al. 2004). La ubicación de los estudiantes en el rango medio implica un buen manejo de sus emociones.

El Factor en que los hombres se ubicaron en el rango medio con mayor porcentaje fue en el de Reparación y el más bajo en Atención. Sin embargo, en los rangos altos y bajos se ubicaron del 37% al 32.1%. El porcentaje mayor de mujeres se ubicó también en el rango medio. El factor de Claridad fue el que obtuvo mayor porcentaje y el de Atención el menor. En los rangos alto y bajo en el factor de Claridad también se encontró el porcentaje mayor en de mujeres con un 40% y en dichos rangos el porcentaje menor fue en el factor de Reparación.

Mayor cantidad de mujeres mostraron mayor Claridad que los hombres y estos mayor Reparación que las Mujeres. (Moyano González, 2012)

Los resultados obtenidos fueron que no se presentaron correlaciones significativas entre los componentes de Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico. Se observan

correlaciones significativas entre el componente de Atención con los de Claridad ($r=.25$, $p=.01$) y Reparación ($r=.28$, $p=.01$), y el componente de Claridad con el de Reparación ($r=.43$, $p=.01$). Tampoco se detectaron correlaciones significativas entre la Escala completa de Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico. En la escala para medir la motivación para el pensamiento crítico se obtuvo una media de 97.21 ($sd=12.84$) correspondiente a una alta motivación para el pensamiento crítico.

Considerando las Escalas de la Motivación para el Pensamiento Crítico se encontró que solo la de Escala de 2° orden de Utilidad tiene una correlación positiva significativa con el Rendimiento Académico, no se obtuvo correlación significativa entre la Escala completa de Motivación Para el pensamiento Crítico y el Rendimiento Académico, Se obtuvo relación positiva y significativa entre la Inteligencia Emocional y la Motivación para el Pensamiento Crítico de manera global. En otras palabras, todas las escalas de Motivación para el Pensamiento Crítico y las Subescalas de Inteligencia emocional correlacionaron significativamente entre sí. El Rendimiento Académico medido a través del promedio de calificaciones no se correlacionó significativamente con Inteligencia emocional ni con la Motivación para el Pensamiento Crítico como constructos globales.

Sin embargo, la Inteligencia emocional si correlacionó significativamente ($r=.39$, $p=.01$) con la Motivación para el Pensamiento Crítico. Se encontró que los niveles de Inteligencia Emocional se encuentran en un rango medio, lo cual indica que es adecuado de acuerdo con el Manual de revisión del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, et. al. 2004).

La ubicación de los estudiantes en el rango medio implica un buen manejo de sus emociones.

3.5 Investigación publicada en el año 2014

(Castillo, Karen; Greco, Carolina, 2014), El trabajo consistió en la Inteligencia emocional como un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales, realizado en la Universidad de Chile, Santiago, Chile. El objetivo fue describir las características de las habilidades cognitivas que componen la inteligencia emocional con relación a una emoción positiva (alegría), en una muestra de 30 niños de 4° a 6° grado de una escuela de gestión pública de ámbito rural, mediante una entrevista semiestructurada creada ad hoc.

Se trabajó con una muestra no probabilística, de tipo intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), conformada por un total de 30 escolares (37% varones y 63% mujeres), entre

9 y 13 años de edad ($M = 10.6$; $DE = 1.05$) que cursaban 4°, 5° y 6° año de la educación primaria en una escuela de gestión pública, en el ámbito rural de la provincia de Mendoza.

El instrumento utilizado consistió en una entrevista semiestructurada, creada ad hoc, que examinó cada habilidad en sus aspectos fundamentales. Las preguntas estuvieron basadas en los instrumentos existentes y validados para la población adulta, como el MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test Castillo y Greco¹²¹ Revista de Psicología 2014, 23(2), 116-132 (MSCEIT, por sus siglas en inglés), y en aquellos utilizados a modo exploratorio para niños y adolescentes, como el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - Youth Version (MSCEITYV) y el Children's Emotional Intelligence Assessment (CEIA) (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003; Pellitteri, 2009). La entrevista estuvo compuesta por siete temas e indagó acerca de los aspectos intrapersonales de la Inteligencia Emocional, posicionando a los niños en situaciones personales en las cuales hayan experimentado alegría. Las preguntas del cuestionario fueron revisadas por dos jueces expertos en evaluación socioemocional infantil. Se consideraron tres aspectos en tal evaluación: claridad lingüística, comprensión de los enunciados y pertinencia temática. Para tal fin se utilizó una grilla de respuesta tipo Likert con valores del 1 al 3, donde el valor 1 es inadecuado, 2 medianamente adecuado y 3 adecuado. Se utilizó el índice de κ de Cohen para evaluar el acuerdo entre jueces (Cohen, 1960), juzgando como aceptables valores de κ mayores o iguales a .7. Así, en cuanto a la claridad lingüística se encontró un $\kappa = .33$, respecto a la comprensión de los enunciados se observó un $\kappa = .40$ y en relación a la pertinencia temática $\kappa = .44$. Estos resultados indican que existe un bajo nivel de acuerdo entre los jueces respecto a la calidad del instrumento. Debido a estos resultados, se llevó a cabo una experiencia piloto, en la cual se seleccionaron 12 niños (dos varones y dos niñas por grado, de 4°, 5° y 6°) a quienes se les aplicó, en el marco de entrevistas individuales, la entrevista semiestructurada creada ad hoc. Este grupo de escolares no fue tomado en consideración para la aplicación del instrumento definitivo. Se exploró la comprensión de los enunciados y la extensión de la entrevista. Para tal proceso se tuvieron en cuenta los comentarios y observaciones que hacían los niños y niñas en el transcurso de la toma de datos. Al respecto, ningún niño hizo alusión a la extensión de la entrevista, ni al cansancio que podría darse en el marco de la misma, como tampoco a la necesidad de abandonar la situación de entrevista.

En cuanto a la comprensión de la consigna, se observaron dificultades por parte de cuatro escolares (dos de 4° grado y dos de 5°) en el ítem 6, facilitación emocional.

Las conclusiones fueron en relación con la identificación de la emoción, todos los niños entrevistados lograron recordar e identificar una situación en la que hubieran experimentado

alegría. En la indagación sobre estas situaciones, un alto porcentaje de respuestas se refirió a las categorías de percepción de gozo en la interacción social y nacimiento de un familiar. Estos datos mostrarían que la familia y el grupo de pares son un aspecto importante como generadores de alegría y fuentes de satisfacción en los niños entrevistados, en esta etapa de su infancia intermedia. Estos hallazgos coinciden con los encontrados en investigaciones en el contexto argentino que destacan que los vínculos de amistad, las relaciones positivas entre pares y las relaciones fraternas y con los adultos familiares significativos son fuente de alegría en niños de estas edades y en los contextos rurales (Greco, 2010; Greco e Ison, en prensa; Oros, 2009).

3.6 Investigación Publicada en el 2015

(Alecsiuk, Barbara, 2015). El objetivo principal de este estudio es aportar información sobre la influencia de la inteligencia emocional como factor protector frente al desgaste por empatía en terapeutas. La muestra estuvo compuesta por 158 psicólogos y psiquiatras argentinos, del área clínica. Se les administró una ficha sociodemográfica, la Escala de Metaconocimientos de Estados Emocionales (TMMS-24), la Escala de Agotamiento por Empatía (ESAPE) y las dimensiones de toma de perspectiva y preocupación empática del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Los datos obtenidos a través del análisis de regresión lineal múltiple revelan que la inteligencia emocional está relacionada con el desgaste por empatía, especialmente las dimensiones de atención y reparación emocional en la proporción de varianza explicada de la vulnerabilidad y la involucración profesional.

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

Como consecuencia de los resultados obtenidos se observó que la toma de perspectiva (IRI) predice la reparación (TMMS-24). Por lo tanto, los terapeutas que tienen la habilidad para ponerse en el lugar de sus pacientes y presentan mayor capacidad de reparación emocional.

Como se ha mencionado, aquellas personas emocionalmente inteligentes tendrían la habilidad de extrapolar sus habilidades intrapersonales al ámbito interpersonal. Por lo tanto, podría decirse que los terapeutas que tienen la capacidad para comprender sus propias emociones y regularlas, al mismo tiempo tendrían la habilidad para comprender y ayudar a regular los sentimientos y emociones de sus pacientes.

En base a la relación entre la empatía y el desgaste emocional, se observó que la dimensión preocupación empática (IRI) predice el nivel de vulnerabilidad (ESAPE) percibido por el profesional.

Luego ante puntuaciones altas en el factor toma de perspectiva (IRI), menor es la puntuación en el factor involucración profesional(ESAPE).

En general la falta y el exceso de involucración profesional afectan el resultado del trabajo, por lo tanto, un determinado grado de involucración es óptimo (Maín et al., 2009).

Sin embargo, la mayoría de los ítems de este factor apuntan a una sobreinvolucración como, por ejemplo: “siento un deseo irrefrenable de ayudar a mis clientes/pacientes más allá de mis funciones profesionales específicas”; “me cuesta mantener la concentración”; “me cuesta levantarme por las mañanas”, entre otros.

El análisis de regresión lineal múltiple correspondiente a inteligencia emocional sobre desgaste por empatía forma niveles bajos, en la dimensión involucración profesional, serían adecuados.

Por lo tanto, aquellos terapeutas que poseen la habilidad para comprender, pero no experimentar, los estados emocionales negativos de sus pacientes, no se verían sobreinvolucrados emocionalmente en la relación paciente-terapeuta. Si este tipo de involucración existiese, el profesional se quedaría estancado en el malestar del cliente y no llevaría a cabo planes de acción para regular dicho malestar.

Finalmente, los análisis de regresión mostraron que la dimensión preocupación empática(IRI), predice la involucración profesional (ESAPE). Es decir, frente a una mayor preocupación empática, mayor será la involucración del terapeuta. Con respecto a la relación entre la inteligencia emocional y el desgaste por empatía, se encontró una relación significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional, específicamente atención y reparación(TMMS-24), sobre los factores de vulnerabilidad involucración profesional(ESAPE) del desgaste por empatía.

4. Segunda Parte: Aspectos Metodológicos.

El Psicólogo para ejercer su profesión no solo se basa en un marco teórico, técnicas, estrategias, paradigmas con el que él se identifica, sino también influye su propio estilo terapéutico, sus límites personales y profesionales, como además sus propios valores lo que formaría su ética profesional. La Inteligencia Emocional sería importante, para llegar a ser

conscientes de estos límites y poder trabajarlos de forma intrapersonal, a través de la supervisión o el propio trabajo personal, en una terapia psicológica cuando sea necesario.

También es importante su capacidad para trabajar en red, es decir, en forma interdisciplinaria, ya sea que trabaje en una institución, consultorio, hospitales, clínicas, sanatorios, obras sociales, neuropsiquiátricos, centros de salud mental o de rehabilitación de discapacidad, comunidades terapéuticas, hogares de menores, adultos o gerontes, en forma pública o privada. La Inteligencia emocional es esencial para relacionarse con las demás personas, ya que, no solo es necesaria para mantener un vínculo terapéutico con el paciente, sino para formar parte de un equipo interdisciplinario, en el que es necesario saber escuchar a los demás, poder dirigir de forma asertiva equipos de trabajo, liderando, asesorando, comunicarse de forma eficaz, compartir y respetar opiniones pudiendo establecer y mantener un vínculo profesional con colegas.

Sus incumbencias profesionales están relacionadas con el estudio, exploración e intervención en el diagnóstico, prevención, tratamiento y rehabilitación de la conducta y personalidad, como así también el tratamiento psicológico a través de la psicoterapia en sus distintas formas y métodos para la cura de trastornos psíquicos, perturbaciones de la conducta. Además, lograr una relación profesional con los pacientes basada en la observación directa y aplicando recursos técnicos para afianzar el vínculo con el paciente.

Donde la Inteligencia emocional cumple un factor fundamental, ya que nos permite ser empáticos con el paciente, que se sienta comprendido, aceptado y escuchado, a la vez que nos ayuda a manejar las propias emociones, mostrando tolerancia y respeto hacia la persona, como así también, controlar las emociones del paciente para que se sienta contenido. A parte teniendo en cuenta la comunicación no verbal que el propio psicólogo transmite y la interpretación del lenguaje gestual del paciente.

4.1 Planteo del Problema, Objetivos e Hipótesis

4.2 Planteo del Problema

El término Inteligencia Emocional fue creado por Salovey y Mayer en 1990, la cual fue definida como un tipo de Inteligencia Social que está relacionada con la capacidad de una

persona para comprender sus propias emociones y las de los otros, lo que nos hace hablar de la “empatía” que es la habilidad relacional más importante que comprende la capacidad de sintonizar con los deseos y necesidades de los demás. Para dichos autores la Inteligencia Emocional abarca la evaluación verbal y no verbal (codificar las señales emocionales de los gestos faciales, tono de voz y movimientos corporales), la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros, la expresión emocional y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas, lo que está relacionado en como las emociones afectan el sistema cognitivo e intervienen en la toma de decisiones.

El problema en la presente investigación, consiste en que no se le estaría dando la importancia que se merece la “Inteligencia Emocional”, a la hora de ejercer el rol profesional como psicólogos. La formación sería importante, pero ésta no garantizaría el desarrollo de la misma, pues, se trataría de una aptitud, una habilidad que se desarrollaría con el tiempo, a través de la experiencia. Este tipo de Inteligencia sería necesaria para una escucha activa, para poder empatizar, ponerse en el lugar del paciente, entender su marco de referencia, comprender y regular las emociones, tanto ajenas como propias, lo que implicaría tener un manejo intrapersonal (por ejemplo, estar atento al propio estado emocional que provoca cada paciente, lo que formaría parte de la ética profesional), como así también, el dominio interpersonal, primordial a la hora de formar y mantener un vínculo terapéutico con el paciente, donde el mismo se sienta contenido, manejando las emociones tanto de uno como del paciente, en forma asertiva. Para el Psicólogo sería importante tener en cuenta la relación dialéctica entre las emociones y el pensamiento, es decir, como estos dos aspectos se influyen unos a otros a la hora de sentir, pensar, tomar decisiones y resolver conflictos. Así mismo, como expresa el párrafo anterior, esta habilidad abarcaría la evaluación del lenguaje corporal, información muy útil para el psicólogo para evaluar si hay coherencia en la expresión verbal y corporal del paciente.

Por todo lo expuesto, se considera que la Inteligencia Emocional, sería una habilidad que abarcaría varios aspectos fundamentales a la hora de ejercer el rol profesional del psicólogo.

Con respecto a la viabilidad del trabajo se cuenta con el acceso a la muestra y los materiales necesarios para realizar la evaluación.

4.3 Objetivos

Objetivo general

Evaluar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de Psicología.

Objetivo específico

- Evaluar la atención, claridad y control sobre las emociones.

4.4 Hipótesis

Los estudiantes de Psicología tienen un alto desarrollo de la Inteligencia Emocional.

4.5 Método

4.6 Diseño

El diseño en el cual trabajamos para el desarrollo de este estudio fue de tipo cuantitativo, no experimental, además el tipo de diseño fue de tipo transversal y descriptivo.

4.7 Participantes

Formaron parte de este estudio 30 estudiantes de la Carrera de Psicología de tercero y cuarto año de la facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, Buenos Aires, Capital federal. La muestra estuvo compuesta por 23 mujeres y 7 hombres con una edad mínima de 22 años y una máxima de 53 años con un promedio de edad de 32, 43 años.

4.8 Instrumento

Para evaluar los niveles de Inteligencia Emocional en los participantes se empleó una medida de autoinforme compuesta por la evaluación Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). Esta evaluación tiene 24 ítems, a través de los cuales evalúa tres dimensiones (8 ítems por factor): Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. Además, se indagó por el sexo, la edad y la cantidad de materias aprobadas.

4.9 Procedimiento

Para cumplir con los objetivos de este trabajo se solicitó a los estudiantes de psicología que respondan a la evaluación. Antes de llenar el autoinforme se les preguntó en que año estaban

para cumplir con el objetivo del trabajo de investigación. La toma de la evaluación se llevó a cabo en los recreos o a la entrada, antes de ingresar a clases.

Se les informó a los participantes cual era el objetivo principal del estudio, además de aclararles que era anónimo y voluntario. A la vez se dejó constancia que la finalidad de la investigación respondía a aspectos académicos/científicos.

5. Tercera Parte: Resultados y Conclusiones.

6. Discusión.

El objetivo general de este trabajo fue investigar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de Psicología, siendo el objetivo específico evaluar la atención, claridad y control sobre las emociones.

Por lo tanto, la hipótesis formulada fue que los estudiantes de Psicología tenían un alto desarrollo de la Inteligencia Emocional.

La misma se puede constatar con los resultados obtenidos que se desarrollan a continuación.

Empezaremos por los resultados en general de las tres Dimensiones: Atención, Claridad y Reparación.

En las tres dimensiones la mayoría de las personas respondieron con la opción n°4 “muy de acuerdo”, se observó que en la dimensión “atención” respondió un 59%, en la dimensión “Reparación” un 68% y en la dimensión “Claridad”, siendo ésta la de mayor porcentaje, con un 75%. Para los investigadores de la Inteligencia Emocional, el conocimiento de uno mismo, de nuestros propios sentimientos es la base de la Inteligencia Emocional. El reconocer nuestros sentimientos nos da un mayor control sobre nuestras vidas, en cambio, la incapacidad para reconocerlos nos deja a su merced (Salovey y Mayer, 1997, citados por Dueñas, 2002). El término de "Inteligencia Emocional" fue creado por Salovey y Mayer en el año 1990, la cual fue definida como un tipo de inteligencia social, que abarca la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, como así también de discriminar entre ellas y aprovechar la información que nos proporcionan para guiar nuestras acciones y pensamientos. Por consiguiente, se refiere a la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones y las de los otros, expresarlas de manera que resulten beneficiosas para sí mismo y la cultura en la que viven. Para dichos autores la inteligencia emocional abarca la evaluación verbal y no verbal, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros, la expresión emocional y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Mayer y Salovey, 1993).

Al desglosar la “Dimensión Atención”, los ítems “Presto mucha atención a mis sentimientos”, “Normalmente me preocupo mucho por lo que siento”, “Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones”, “Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo”, “A menudo pienso en mis sentimientos”, “Presto mucha atención a como me siento”, la mayoría respondió con el ítem n°4 “Muy de acuerdo”. “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos” y “Pienso en mi estado de ánimo constantemente” la mayoría respondió con el n°3 “Bastante de acuerdo”.

La percepción emocional se refiere a prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de los gestos faciales, tono de voz y movimientos corporales. Esta capacidad está relacionada con el grado en el que los individuos pueden identificar sus propias emociones,

como así también los estados, sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan (Mayer & Salovey, 1997).

La razón y la emoción son dos aspectos que existen de manera conjunta, se hayan unidos en la mente de la persona, actuando de manera conjunta, relacionados a los conocimientos adquiridos, evidenciando que todo lo que hacemos, imaginamos, pensamos, recordamos, es posible por la parte emocional y racional del cerebro que trabajan conjuntamente, mostrando una dependencia una de la otra (Martínez, 2009). El pensamiento, aunque parezca ser racional, está cargado de aspectos emocionales, es decir, no existe un pensamiento puro racional ni emocional (Casassus, 2006), ya que los pensamientos dependen de las necesidades o intereses de las personas, y estos aspectos están mediados con el entorno por medio de las emociones. Este último párrafo está muy relacionado con el ítem “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”.

Con respecto a la Dimensión Claridad: “Tengo claros mis sentimientos”, “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”, “Casi siempre se cómo me siento”, “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”, “A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones”, “A veces puedo decir cuáles son mis emociones”, “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”, la mayoría respondió con el n°4 “Muy de acuerdo”. Solo en el ítem “Siempre puedo decir lo que siento”, la mayoría respondió con el n°3 “Bastante de acuerdo”. El concepto de "Inteligencia Emocional" engloba la habilidad de discriminar las emociones y utilizar dicha información que nos proporcionan para guiar nuestras acciones y pensamientos. Se refiere a la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones y la de los otros, expresándolas de manera que sean beneficiosas para sí mismo y la cultura en la que el individuo vive (Salovey y Mayer, 1990). También está relacionada con reconocerlas emociones en los demás. La empatía es la capacidad relacional más importante, porque supone la antesala del altruismo y comprende la habilidad de sintonizar con las necesidades y los deseos de los demás (Salovey y Mayer, 1997, citados por Dueñas, 2002). Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Dueñas, 2002), plantearon que la Inteligencia Emocional (IE) consistía en la capacidad que posee y que puede desarrollar la persona para comprender tanto sus emociones como la de los otros. La comprensión emocional implica la capacidad para desglosar el complejo y amplio repertorio de señales emocionales y poder etiquetar dichas emociones. También está relacionado con la habilidad de poder anticipar las causas generadoras del estado anímico.

Finalmente, con la Dimensión Reparación, se observó en los ítems “Aunque a veces me sienta triste, suelo tener una visión optimista”, “Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables”, “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”, “Si doy demasiada vuelta a las cosas, complicándolas, trato de calmarme”, “Me preocupo por tener un buen estado de ánimo”, “Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo”, respondieron la mayoría con la opción nº4 “Muy de acuerdo”. Con respecto al ítem “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida” la mayoría respondió con la opción nº3 “Bastante de acuerdo” y por último con la frase “Tengo mucha energía cuando me siento feliz” la mayoría respondió la opción nº5 “Totalmente de acuerdo”. El concepto de "Inteligencia Emocional" fue creado por Salovey y Mayer en el año 1990 y definida por estos autores como un tipo de inteligencia social, que abarca la capacidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás.

La inteligencia emocional no consiste sólo sobre el autoconocimiento de nuestras emociones, por ende, es importante también la capacidad de manejarlas de forma asertiva evitando los sentimientos prolongados de ansiedad, irritabilidad, etc. Se trata de la capacidad para la competencia social, que implica el manejo de las emociones de los sujetos con los que uno interactúa. Para dichos autores la inteligencia emocional incluye la evaluación no verbal y verbal, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros, la expresión emocional y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Mayer y Salovey, 1993).

Para Mayer y Salovey (1993), la “reparación del estado de ánimo” (Mood Repair) puede ser eficaz para regular el afecto dentro del mismo sujeto y de los demás, pero para que esto se logre, es necesario que la persona sea consciente del proceso (meta mood experiences), de sus sentimientos, tanto positivos como negativos, con el fin de reconocerlos, comprenderlos y comunicarlos asertivamente cuando sea necesario, siendo esta serie de capacidades, la base de lo llamado Inteligencia Emocional.

Por lo tanto, se observa que la hipótesis se ha confirmado, ya que en cada ítem la mayor parte respondió con la opción nº4 “Muy de acuerdo”, luego con la opción nº3 “Bastante de acuerdo” y una sola vez mayoría con la nº5 “Totalmente de acuerdo”, lo que nos refleja en general un buen nivel del desarrollo emocional de la Inteligencia Emocional, en dichos estudiantes de psicología. Lo que coincide con la investigación de García y García-Lago Ibáñez (2010) donde los objetivos fueron: analizar la inteligencia emocional y los hábitos lectores de estudiantes universitarios y conocer la asociación existente entre sus lecturas y nivel de inteligencia emocional autopercibida. Se observó que los estudiantes poseen una adecuada competencia

emocional; aproximadamente el 63% promedio de ellos manifiesta tener una adecuada atención, comprensión y regulación emocional.

En la investigación de Moyano González (2012), el objetivo fue determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Motivación para el Pensamiento Crítico en alumnos con rendimiento académico. Los participantes fueron estudiantes regulares de la licenciatura en Psicología, pertenecientes a una Universidad del Estado de Nuevo León del Noreste de México. El porcentaje mayor de mujeres se ubicó en el rango medio. El factor de Claridad fue el que obtuvo mayor porcentaje y el de Atención el menor, lo que coincide con este estudio, ya que en la evaluación en general de las dimensiones, resultó un menor porcentaje atención y mayor porcentaje Claridad.

En la investigación de Alecsiuk, Barbara, (2015), el objetivo principal fue aportar información sobre la influencia de la inteligencia emocional como factor protector frente al desgaste por empatía en terapeutas. La muestra estuvo compuesta por 158 psicólogos y psiquiatras argentinos, del área clínica. Con respecto a la relación entre la inteligencia emocional y el desgaste por empatía, se encontró una relación significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional, específicamente atención y reparación, sobre los factores de vulnerabilidad e involucración. Si bien, coincide que a nivel general se obtuvo un buen nivel de Inteligencia emocional, pero en esta investigación la dimensión que más resaltó fue la de claridad, no coincidiendo con este estudio.

7. Conclusión.

La presente investigación consistió en evaluar el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes de Psicología de tercero y cuarto año, de la Universidad de Flores. Para profundizar en dicho tema, se comenzó a hacer un recorrido teórico sobre el concepto de “Inteligencia”, como había surgido, en que consistía y como fue evolucionando y

complejizándose a través del tiempo, hasta llegar a lo que hoy se conoce como “Inteligencia Emocional”. Para ello se investigó sobre diferentes autores, entre ellos, Castell, Siegler y Dean, que trataban sobre los enfoques psicométricos de la inteligencia, Thorndike introduce el componente social en su definición de Inteligencia, la Gestal (Kohler), contribuyó a ampliar el término de inteligencia, donde se introdujo el concepto de discernimiento, Watson, Thorndike, Guthrie, conductistas que definieron a la inteligencia como meras asociaciones entre estímulos y respuestas, Hardy que habla del procesamiento de la información, y en 1983 Gardner comienza a hablar de "inteligencias múltiples", donde la inteligencia Intrapersonal e Interpersonal colaboraron para el surgimiento del concepto de “Inteligencia Emocional” en 1990 denominado por Mayer y Salovey. Por lo tanto, a partir de las propuestas de Salovey y Mayer (1990), sumándoles los aportes de Gardner (1995) y Goleman (1996), fue posible hablar de la existencia de del concepto de Inteligencia Emocional.

Se utilizó una medida de autoinforme compuesta por la evaluación Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). La misma tiene 24 ítems, a través de los cuales evalúa tres dimensiones (8 ítems por factor): Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones.

Por lo tanto, se estableció dos tipos de objetivos:

-Objetivo general: evaluar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de Psicología y otro objetivo específico

-Objetivo específico: evaluar la atención, claridad y control sobre las emociones.

Los mismos, se pudieron lograr a través de dicha evaluación.

Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes de Psicología d la Universidad de Flores, tienen en general un buen nivel de desarrollo de Inteligencia Emocional en las tres dimensiones (Atención, Claridad y Reparación), destacándose en la dimensión Claridad.

Por lo tanto, se pudo verificar la hipótesis de que los estudiantes de Psicología tienen un alto desarrollo de la Inteligencia Emocional.

7.1 Resultados con respecto a los Objetivos Planteados.

El objetivo principal de este trabajo fue evaluar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de psicología y averiguar que competencias emocionales están más desarrolladas, como así también aquellas que se necesitan estimular. Por medio del instrumento TMMS-24 que evalúa tres dimensiones: “Atención a las emociones”, “Claridad de las emociones” y “Reparación de las emociones”, se ha podido arribar a dichos objetivos.

7.2 Resultados en relación con la Hipótesis.

Con respecto a la hipótesis: “Los estudiantes de psicología tienen un buen nivel de desarrollo de la inteligencia emocional”, hemos encontrado que en las tres dimensiones se observa en general un buen nivel de la Inteligencia Emocional.

Deficiencias del trabajo: Se encontrarían en el n° de la muestra, por lo que sería conveniente agrandar la misma, como así también faltaría relacionar Inteligencia emocional con más variables.

7.3 Sugerencias para próximas investigaciones.

Sería interesante a futuro hacer un seguimiento de una muestra de alumnos que estudian psicología y luego volverles a tomar el instrumento de evaluación luego de unos años de ejercer su profesión, para evaluar si hubo cambios en el nivel de inteligencia emocional.

Se podría evaluar la inteligencia emocional en estudiantes de psicología que se dediquen a diferentes ramas, como, por ejemplo, la orientación clínica, educacional, laboral y organizacional con el objetivo de comparar entre sí.

Consideramos que sería útil para tener otra mirada sobre el estudio cambiar el enfoque cuantitativo a cualitativo, lo que sería una forma de enriquecer el trabajo de investigación.

Para concluir, podría ser interesante que en la facultad se dictara un taller dedicado a estimular la inteligencia emocional en estudiantes de psicología, ya que creemos que es una habilidad fundamental para el futuro desempeño profesional.

8. Referencias:

Andrews, F.M. & Robinson, J.P. (1991). Measures of subjective well-being. En J.P. Robinson, P.R. Sharer y L.S. Wrightman (Eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 61-110). San Diego: Academic Press.

- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (1ª Reimpresión). (2da. Ed.) Bogotá, Colombia.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brown, G. K., & Nicassio, P. M. (1987). The development of a questionnaire for the assessment of active and passive coping strategies in chronic pain patients. *Pain*, 31, 53-65.
- Caballero García, García-Lago Ibañez (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la Competencia Emocional: Un estudio hecho en población Universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 345-359.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Crook, J., Tunks, E., Rideout, E., & Browne, G. (1986). Epidemiologic comparison of persistent pain sufferers in a sociality pain clinic and in the community. *Archives Physical and Medical Reability*, 67, 451-455.
- Dueñas, M. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Educación, XXI, (005) Recuperado de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600505
- Esteve Zarazaga, R., López Martínez, A. E., & Ramírez- Maestre, C. (1999). Evaluación de estrategias de afrontamiento al dolor crónico. *Revista de Psicología de la Salud*, 11, 133-141.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002a). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P.(en prensa). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P.(en revisión). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*.
- Extremera, N.-Fernández-Berrocal, P.-Mestre, J.M.-Guil, R. (2004): Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Education & Psychology*. Recuperado de orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/.../A_contador.pdf
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (en prensa). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos N., y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Educación y Emoción*, 4, 8-9.
- Fernández-Berrocal, P.-Extremera, N.-Ramos, N. (2004): Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P.-Extremera, N.-Ramos, N. (2004): Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P.-Extremera, N.-Ramos, N. (2004): Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferragut, M., Fierro, A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. España: Universidad de Málaga.
- Fierro, A. (2006a). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clínica y Salud*, 17(3), 297- 318.

- Fierro, A. y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En: A. Giménez (Ed). *Comportamiento y palabra: estudios 2005* (pp.18-92). Málaga: Facultad de Psicología.
- Fletcher, S. (1997). *Analysing competence: Tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. London: Kogan Page.
- Follick, M. J., Zitter, R. E., & Ahern, D. K. (1984). *Failures in behavior therapy*. Nueva York, EU: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Paidós: Barcelona.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: The educational implications of the theory of multiple intelligences, *Educational Researcher*, 18,4-10.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Gardner, H., Komhaber, M. y Krechevsky, M. (1993). Abordar el concepto de Inteligencia. En H. Gardner *Inteligencias múltiples: lit teoría en la práctica*, (pp. 243-259). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, Ramírez. Maestre, Herrero (2007). Inteligencia Emocional, Personalidad y Afrontamiento en pacientes con dolor crónico. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 24, Núm. 2, PP. 185-195.
- Gonzalez M. (2012). *Inteligencia Emocional, Motivación para el Pensamiento Crítico y rendimiento académico en estudiantes de Psicología*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología.
- Greenberg, L. (1996 en comunicación personal). *Conferencia impartida el 12 de septiembre del año 1996 en la Facultad de Psicología*, Universidad de Valencia, España.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Madrid: Debate.

- Harillo, D.A. y Mora, J.A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 31-41.
- Jiménez, A. y Mallo, M. (1989). Reconocimiento de emociones a partir de descripciones verbales. *Revista de Psicología Social*, 4(1). Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2903501
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Kohler, W. (1927). *Intelligenz Prufungen an Menschenaffen, eng. Trans, The Mentality of Apes*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lázaro, C., Bosh, F., Torrubía, R., & Baños, J. E. (1994). The development of a Spanish questionnaire for assessing pain: Preliminary data concerning reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 145-151.
- Lepore, S. J., Ragan, J. D., y Scott, J. (2000). Talking facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (3), 499-508.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Mansfeld, R.S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35(1), 7-18
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, C. (2009). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Matthews, G., Davies, D.R., Westerman, S.J., & Stammers, R.B. (2000). Human performance. Cognition, stress, and individual differences. Hove: Psychology Press.
- Matthews, G., Zeidner, Z., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. The MIT Press.
- Mayer, J. D. Y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*(pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P.(1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*,27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. (PP 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*. 22, 89-113.
- Mayer, R. E. (1983). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Melzack, R. (1975). The McGill pain questionnaire: Major properties and scoring methods. *Pain*, 1, 277-299.
- Naliboff, B. D., Cohen, M. J., Swanson, G. A., Bonebakker, A. D., & McArthur, D. L. (1985). Comprehensive assessment of chronic low back pain patients and controls: Physical abilities, level of activity, psychological adjustment and pain perception. *Pain*, 23, 121-134.
- Palmer, B., Donaldson, C., y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*,33, 1091-1100.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*. Extraído el 29 Julio, 2008 del sitio Web http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of confiding in others*.New York: W. Morrow.
- Perandones, T.M. y Castejón, J.L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Libro de actas V Congreso Internacional Educación y Sociedad*. La Educación: Retos del S. XXI, 1-8. Granada.

- Pérez, M. y Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22). Recuperado de www.infocop.es/view_article.asp?id=1181
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2,3), 393-400.
- Puente, A. (2007). *Cognición y Aprendizaje, Fundamentos Psicológicos*. España: Editorial Pirámide.
- Ramírez-Maestre, C., & Valdivia Velasco, Y. (2003). Evaluación del funcionamiento diario en pacientes con dolor crónico. *Psicología Conductual*, 11, 283-291.
- Millon, T. (1999). *MCMII-II. Inventario Clínico Multiaxial de Millon. Manual*. (2ª edición revisada). Madrid, España: TEA.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (en revisión). *Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor*.
- Rodríguez Parra, M. J., Esteve Zarazaga, R. M., & López Martínez, A. E. (2000). Represión emocional y estrategias de afrontamiento en dolor crónico oncológico. *Psicothema*, 12, 339-345.
- Roe, R.A. (1999a). Work performance. A multiple regulation perspective. En G. Cooper and I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology – 1999* (pp. 231-335). Chichester: Wiley.
- Romano, J. M., & Turner, J. A. (1985). Chronic pain and depression: Does the evidence support a relationship? *Psychological Bulletin*, 97, 18-34
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). Nueva York, EU: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood*.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-

- Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed), *Emotion, Disclosure, & Health*. (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-151). Washington, EU: American Psychological Association.
- Siegler, R. S. y Dean, R. (1989). El desarrollo de la Inteligencia. En R. J. Sternberg (Ed.). *Inteligencia humana. IV Evolución y desarrollo de la inteligencia* (pp. 1395-1489). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Spearman, C. (1927). *The Nature of Intelligence and the principles of Cognition*. London: MacMillan and Co. Ltd.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Sternberg, R.J. y Powell, J. S. (1989). Teorías de la Inteligencia. En R. J. Sternberg (Ed.). *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la Inteligencia* (pp. 1503-1540). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sternberg, R. J. y Kaufman, J. C. (1998). "Human abilities". *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence*. New York: Houghton Mifflin.
- Thorndike, E. L. 1931. *Human learning*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts. Guthrie, E. R. 1935. *The psychology of learning*. Nueva York: Harper & Brothers.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valenzuela, J. (2008a). *Escala Motivacional de Pensamiento Crítico*. Salamanca; Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Watson, B. 1930. *Behaviorism*. Second edition. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

9. ANEXO

**(se adjuntan los protocolos de los
participantes)**