

Medición de la inteligencia emocional en estudiantes de dos instituciones educativas públicas en dos contextos sociales diferentes

Measurement of emotional intelligence in students of two public educational institutions in two different social contexts

Recibido: Noviembre de 2019 Aprobado: Febrero 2020

Autores:

Adriana Sofía Torres Azcárate

Carlos Alberto Núñez Bernal

Mónica Roncancio Moreno

Universidad Pontificia Bolivariana



ISSN-e: 2422-0477
Vol 7. No. 1
Enero - Junio 2020

Autores¹:
Adriana Sofía Torres Azcárate
Carlos Alberto Núñez Bernal
Mónica Roncancio Moreno
Universidad Pontificia Bolivariana

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal realizar un análisis comparativo de la inteligencia emocional (IE) percibida en un grupo de 198 estudiantes de media vocacional de la ciudad de Palmira, pertenecientes a dos contextos diferentes (urbano y rural). Se buscó establecer la contribución del contexto en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Es una investigación cuantitativa de carácter descriptivo; se utilizó el test TMMS24 y el programa estadístico SPSS. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas en la inteligencia emocional percibida en los dos contextos ni entre los géneros. Dentro de los tres componentes de la IE (atención, claridad y reparación) se encontraron diferencias significativas en la dimensión de atención emocional, siendo mayor en los estudiantes de la zona rural así como mayor en las mujeres que en los hombres, aunque todos los puntajes promedios obtenidos por las dos poblaciones son considerados adecuados. Se concluye que el contexto no es un factor que limita totalmente el desarrollo de la IE.

Palabras clave: Inteligencia emocional, educación, contexto rural, contexto urbano

Abstract

The main objective of this article is to perform a comparative analysis of perceived emotional intelligence (EI) in a group of 198 vocational media students from the city of Palmira, belonging to two different contexts (urban and rural) in order to know the influence of context on students' emotional intelligence.

It is a quantitative investigation of descriptive character; the TMMS24 test and the SPSS statistical program were used. The results showed that there are no significant differences in the emotional intelligence perceived in the two contexts or between the genders. Within the three components of the EI (attention, clarity and repair) significant differences were found in the dimension of emotional attention, being higher in the students of the rural area as well as higher in the women than in the men, although all the scores Averages obtained by the two populations are considered adequate. We can conclude that the context is not a factor that completely limits the development of EI

Keywords: *Emotional intelligence, education, rural context, urban context*

¹Adriana Sofía Torres Azcárate. Ingeniera Agroindustrial, Psicóloga y Magíster en Psicopedagogía. Docente de Secretaria de Educación Palmira.

Carlos Alberto Núñez Bernal. Profesional en Ciencias Sociales de la Psicología, Magíster en Psicopedagogía. Referente del Sistema Nacional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar "Cecilia de la fuente de Lleras" en Colombia.

Mónica Roncancio Moreno. Psicóloga, Magíster y PhD. en Psicología. Directora del Programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira.

Introducción

La sociedad actual avanza a un ritmo tal que los procesos educativos no alcanzan, y las necesidades sociales y emocionales de la escuela y sus estudiantes no son atendidos, evidenciándose en el diario vivir de los Colombianos (Mora y Gómez, 2015). Para cubrir esta necesidad de la educación, la inteligencia emocional se plantea como una de las opciones que lo permite, puesto que tiene repercusiones en el aspecto cognitivo (Pulido y Herrera, 2017; García, 2012), además teniendo en cuenta lo expuesto por Bizquerra (2001): “este constructo psicológico es una de las innovaciones educativas que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (p. 18).

De igual manera, la inteligencia emocional no solo tiene relación con los aspectos cognitivos, sino que muchos de los problemas sociales y personales son una expresión del “analfabetismo emocional” (Bizquerra, 2016), de ahí la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito escolar y social, “que permita atacar estas falencias en los niños y jóvenes. Nuevas tendencias en investigación e intervención sugieren la necesidad de incluir en los currículos escolares la enseñanza de habilidades que forman parte de la inteligencia emocional” (Extremera y Fernandez, 2003, p. 100).

El presente estudio busca aportar al campo de conocimiento de la inteligencia emocional al medir la inteligencia emocional percibida en jóvenes adolescentes de dos contextos geográficos y socioeconómicos diferentes, que sirva como punto de partida para diseño de futuras intervenciones en estos contextos.

Una revisión del concepto de inteligencia emocional

El término inteligencia emocional (abreviado como IE) fue utilizado por primera vez por Mayer y Salovey en 1990, quienes lo definieron como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Mayer y Salovey, 2018, p.14), es decir, ser inteligente emocionalmente es poseer la habilidad para manejar las emociones, reconocerlas y ser capaz de controlar de este modo los pensamientos y las actuaciones diarias. Mayer y Salovey con el paso del tiempo han ido reformulando el concepto original y han enriquecido con vasta investigación las habilidades de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, (1993, 1997, 2007); Mayer, Caruso y Salovey, (1999, 2001) y (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

El modelo de Mayer y Salovey es clasificado como un modelo de habilidad y considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 2018, p. 27).

Este modelo se explica en la figura 1.



Figura 1. La figura muestra el modelo de habilidades de Salovey y Mayer.

En el aspecto de motivación al logro, la inteligencia emocional juega un papel crucial al mantener motivados y exaltados los sentimientos que le permiten permanecer hasta alcanzar una meta. De igual manera cuando se toman decisiones frente a algún aspecto importante, y se resuelven conflictos o problemas de diferentes características. Esta inteligencia también desarrolla la empatía la cual es el camino para alcanzar relaciones sociales satisfactorias, puesto que incluye la tolerancia a los diversos puntos de vista u opiniones.

A los aportes de Mayer y Salovey, se suma la aportación de Gardner, quien propuso en 1983 la teoría de las inteligencias múltiples, en la cual sostiene que todos los seres humanos poseen habilidades diferentes. En la teoría se distinguen dos tipos de inteligencia, que son la base para el constructor de inteligencia emocional: una es la inteligencia interpersonal y otra la inteligencia intrapersonal. Según Trujillo y Rivas (2005):

La inteligencia interpersonal plantea la capacidad del individuo para establecer buenas relaciones entre las personas, sentir empatía etc. La inteligencia intrapersonal hace énfasis a la vida emocional propia, al reconocer sus sentimientos y emociones, así como la capacidad para guiar su propio comportamiento (p. 12).

Sobre la medición de la inteligencia emocional

Para el análisis de la IE, diversos investigadores han desarrollado pruebas que evalúan varios componentes de la inteligencia emocional, los cuales se pueden clasificar en dos: mixtos, que se enfocan en la personalidad como los Goleman (1995) y Bar-On (1997) y de habilidades como los diseñados por Mayer y Salovey y Trujillo y Rivas (2005).

El modelo de Goleman plantea el concepto de cociente emocional, como complemento del cociente intelectual. Este modelo describe 5 componentes básicos de la IE: autoconciencia, autorregulación, manejo del estrés, automotivación y el manejo de las relaciones interpersonales. Este modelo fue diseñado para evaluar competencias administrativas principalmente.

El modelo de Bar-On describe la evaluación de habilidades interpersonales e intrapersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estados de ánimo, las cuales tienen subcomponentes, a través de un instrumento con 133 ítems, en 5 escalas y 15 subescalas.

El instrumento utilizado para la determinación de la inteligencia emocional en el presente estudio es el TMMS 24 (trait Meta Mood Scale-24), el cual es una versión reducida por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, de la TMMS-48 del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Este instrumento se trata de una medida de autoinforme de la inteligencia emocional, conocida como "Inteligencia Emocional Percibida" y está constituida por 24 ítems con valoraciones desde 1 hasta 5 aumentando con el grado de acuerdo del evaluado con cada una de las 24 afirmaciones que posee el test. Posee 3 subescalas, cada una con 8 ítem de la siguiente manera:

1. Percepción o atención a los sentimientos: evaluados a través de las preguntas de la 1 a la 8. Y se obtiene que tanta atención le ponemos a nuestras emociones, si somos capaz de reconocerlas y saber qué significan en diferentes momentos de la vida.
2. Comprensión o claridad emocional: es evaluada con las preguntas de la 9 a la 16 del test. Se refiere a la habilidad de conocer mis emociones en cada situación y comprender por qué me siento así, de forma que pueda ir integrándolas a mi

repertorio emocional, específicamente a mi forma de pensar y responder.

3. Regulación o reparación de las emociones: son las preguntas desde la 17 hasta la 24, las que definen cuánta habilidad posee una persona para regular las emociones tanto positivas como negativas, hasta lograr controlarlas.

La consistencia interna informada de esta prueba es cada una de sus escalas: percepción o atención a los sentimientos ($\alpha=0,90$), comprensión o claridad emocional ($\alpha=0,90$) y regulación o reparación de las emociones ($\alpha=0,86$).

Relación de la inteligencia emocional con otras variables o problemáticas

En un estudio realizado en Colombia en la ciudad de Cali por (Cuevas & Castro 2009), se estableció la relación entre niveles de exposición a la violencia directa e indirecta y victimización, al igual que los efectos emocionales (ansiedad y depresión) y conductuales (agresión y delincuencia); logrando identificar cuatro niveles de exposición a la violencia, que se relacionan con las manifestaciones emocionales y conductuales.

Por otra parte, otras investigaciones generan una relación de:

Inteligencia emocional desde los vínculos parentales, el apego seguro y el clima familiar, realizando una revisión teórica que les permitió entender que se presentan estilos de afrontamiento con mayores niveles en la claridad y reparación emocional los cuales permiten un afrontamiento más adaptativo, vinculado al bienestar, explicando que la IE se vincula a formas funcionales de regulación emocional. (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006, p.7).

Una variable más que se logra relacionar la presentan Ruis, Fernandez, Cabello y Extremera, (2006) cuando en su investigación comparan a la inteligencia emocional con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes, explicando la IE como:

Una capacidad para percibir, comprender y regular las emociones de una manera adecuada, concluyendo que los adolescentes con mayor puntuación en IE muestran un menor consumo de tabaco y alcohol a diferencia de los adolescentes con menor puntuación en IE los cuales recurren al consumo de sustancias como una forma externa de autorregulación de sus emociones. (p. 225)

En cuanto a la variable suicidio, (Ceballos y Suarez, 2012) desde la realización de un estudio descriptivo correlacional, con diseño transversal con un objetivo de identificar la relación entre la ideación suicida (IS) y las características de la inteligencia emocional (IE) lograron identificar que entre mayor habilidad se presenta para reparar las emociones, menor probabilidad de presentar las ideaciones suicidas, es decir, la inteligencia emocional trabaja como mediadora.

Autores como Brenne y Salovey (1997) consideran la variable autocontrol como:

Una capacidad emocional, con la cual las personas logran controlar los sentimientos de una manera adecuada, es decir es una capacidad de lograr una respuesta que se genera desde la estructura cognoscitiva, las experiencias, el comportamiento, las expresiones físicas y bioquímicas de las personas. (p. 3).

Mientras que desde lo revisado por Salovey y Sluyter (1997) el autocontrol se ve influenciado por los componentes deficientes que se presentan dentro de la crianza por parte de los padres, ya que estos generan una influencia directa en el desarrollo de las

habilidades adaptativas de los adolescentes, permitiendo entender que ellos aprenden a regular sus emociones al observar como sus padres enfrentan la depresión, la rabia o sus conflictos maritales.

En cuanto a la violencia autores como Extremera y Fernandez (2002) y Mestre, Guil y Segovia (2007) proponen que la IE es un factor protector de diversas conductas o problemas; como la violencia, impulsividad y desajustes emocionales.

Carballo (2006) plantea que, cuando las necesidades básicas del niño y la niña, no son atendidas durante sus primeros años de vida, les cuesta desarrollar sus habilidades emocionales de autoconocimiento, automotivación, autocontrol empatía y relaciones sociales, permitiendo entender que:

Quando no se orienta a la persona en los primeros años de vida, aumentan las posibilidades de que al crecer sus habilidades de autoconocimiento y de relaciones humanas no se encuentren fortalecidas para la convivencia consigo mismo y con los otros, repercutiendo esto en la expresión de su sexualidad. (p. 15).

Por último en la relación fracaso y deserción escolar, autores como Pulido y Herrera, (2017), buscaron en su investigación conocer la relación del miedo, la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico (RA), identificando que existe una relación entre IE y RA, considerando que es importante fortalecer las competencias emocionales como un componente necesario para facilitar el desarrollo curricular del individuo. Explicando también que la IE se debe potencializar desde la familia y la educación.

Sobre la transformación del concepto

Desde lo expuesto por Mayer, Salovey, y Caruso (2008): "La evolución de la inteligencia emocional se presenta en cinco momentos importantes" (p. 507), en donde el primero contempla la separación del concepto inteligencia y emociones, permitiendo que se estructuren instrumentos de medición que generen la identificación del razonamiento abstracto.

En un segundo momento entre 1970 y 1990, las exigencias del procesamiento de la información y su relación con lo cognitivo, generó una serie de investigaciones que llevaron a autores como Gardner (2001) a identificar y lograr elaborar un modelo de inteligencias múltiples, el cual se presenta como un componente clave para la evolución del concepto desde los autores (Mayer y Salovey 1997), quienes también se favorecieron de la teoría triárquica de la inteligencia, que según (Sternberg y Prieto, 1991), se basa en el procesamiento de la información.

Logrando identificar un tercer momento en donde Salovey y Mayer (1990, 1993) junto a otros colaboradores, definen el concepto de inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, logrando generar una discriminación entre ellos, lo que permite utilizar un conocimiento para dirigir los propios pensamientos y acciones; aquí estos autores plantean que la IE es integrada por tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional.

En el cuarto momento se presentan varios autores como Goleman que populariza el concepto IE desde el logro de su best seller con el mismo nombre, que fue utilizado dentro de los espacios académicos y no académicos, permitiendo también que autores como Mayer y Salovey (1997) logaran reformular el concepto IE, permitiendo entender que incluye:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción, como también logra presentar la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional, igualmente permite la habilidad de acceder y generar sentimientos cuando estos facilitan los pensamientos, por último surge la habilidad de regular emociones que permiten promover un crecimiento intelectual y emocional, definiendo que la IE se refiere a un "pensador con un corazón." (p. 54)

Finalmente en un quinto momento se logra identificar las diferentes aportaciones y reformulaciones que generan una permanente evolución del concepto original, pero que para los autores trabajados dentro de este proceso de investigación (Mayer, Salovey y Caruso 2000; Mayer y Salovey, 1997, 2007) permiten identificar la estructura de un modelo de IE que contiene cuatro ramas interrelacionadas a saber: 1. percepción emocional, 2. facilitación emocional, 3. comprensión emocional y 4. regulación emocional.

A manera de balance

A partir de los temas revisados anteriormente, surge la necesidad de realizar un estudio que mida la inteligencia emocional en sujetos de diversos contextos socioculturales con un mismo nivel educativo.

Se asume, a manera de hipótesis (nulas y alternativas), lo siguiente:

Hipótesis Nula 1

Ho1: la inteligencia emocional percibida de los estudiantes está influenciada significativamente por su contexto (rural o urbano).

Hipótesis Alternativa 1

Hi1: la inteligencia emocional percibida de los estudiantes no es influenciada por el contexto educativo (rural o urbano) en el que se encuentran inmersos.

Esta primera hipótesis está basada en la investigación que demuestra que los contextos socioeconómicos influyen en la IE percibida por niños de grado sexto de contextos urbanos, urbanos marginados, rural e indígena de la ciudad de Sonora, México (García, Valenzuela y Miranda, 2012, p. 10)

Hipótesis Nula 2

Ho2: la inteligencia emocional está influenciada por el sexo del estudiante.

Hipótesis Alternativa 2

Hi2: el sexo del estudiante no influyen en el nivel de inteligencia percibida.

La hipótesis dos está formulada basándose en diversos estudios realizados (Mayer y Salovey, 1990; Mayer, Salovey y Caruso, 2000) donde se afirma que las mujeres tienen mayor IE que los hombres, sobre todo cuando se evalúan con test de habilidad. Otro estudio que utiliza el TMMS 24 para este tipo de afirmación en conjunto con otros test para comparar diversas variables, encontró: "que las mujeres podrían ser más inteligentes emocionalmente debido a que sus rasgos de expresividad." (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barbera, 2012, p. 572).

Metodología

Tipo de estudio y alcance

Este artículo refleja una investigación cuantitativa en la que se definió medir la inteligencia emocional percibida a través de la recolección de datos arrojados por una prueba, escogida por la necesidad de poder interpretar los datos obtenidos.

Igualmente es descriptivo porque pretende medir la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes de media vocacional, para lo cual se requirió de la aplicación de un Test en manera conjunta a cada grupo de la muestra seleccionada, tratando de recoger información de las diferentes formas de relacionar la variable con la población seleccionada. (Hernández Sampieri, 2014).

En conjunto con la aplicación del Test de inteligencia emocional Escala TMMS-24 de Salovey y Mayer, se realizó el análisis estadístico de datos recogidos en encuesta, utilizando el programa estadístico SPSS.

Para la selección de la muestra se escogió una población de jóvenes, mujeres y hombres que estudian la media vocacional en colegios públicos rural y urbano del municipio de Palmira, Valle del Cauca.

Participantes

Como muestra se eligieron 198 estudiantes hombres y mujeres de dos instituciones, una rural y la otra urbana, ellos cursaban en el momento de la prueba los grados novenos, décimo y once pertenecientes a un universo de alumnos que cursan la básica media vocacional. El criterio de selección fue estudiantes de grado noveno, décimo y once y no se tuvo en cuenta rango de edad, se logró que participara en la prueba 198 estudiantes, en donde a cada uno desde los diferentes

grupos, se les planteó la intención de la prueba y se les entregó para realizarla sin un límite de tiempo.

Universo: Estudiantes de media vocacional de 27 instituciones Públicas de la ciudad de Palmira; Muestra: estudiantes de media vocacional de 2 instituciones Públicas, una rural y una urbana, de la ciudad de Palmira (total de individuos 198 estudiantes).

Instrumentos

Test de inteligencia emocional Escala TMMS-24 de Salovey y Mayer, Programa estadístico SPSS.

Utilización del Test de inteligencia emocional Escala TMMS-24 de Salovey y Mayer, que se divide en tres dimensiones claves de la inteligencia emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas, estas dimensiones son:

1. Percepción emocional, capacidad del individuo para sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada.
2. Comprensión de sentimientos, se da cuando el individuo conoce bien sus propios estados emocionales.
3. Regulación emocional, capacidad del individuo para regular sus estados emocionales correctamente.

Se sigue las instrucciones que el test específicamente muestra así:

“Para obtener una puntuación de cada uno de los factores de este “test”, se evalúa sumando los ítems del 1 al 8 para obtener el factor percepción, a su vez, también se suman los ítems del 9 al 16 para el factor comprensión y por consiguiente los ítems del 17 al 24 para saber el factor regulación. Tras haber sumado estos ocho ítems dentro de cada grupo, se mira

en la tabla correspondiente los resultados, sin olvidar diferenciar si el realizador del test es hombre o mujer.

Cabe destacar en este tipo de test, que los resultados obtenidos siempre dependen su veracidad y confianza, de lo sincera que haya sido cada persona al responderlos." (Instructivo TMMS24)

Contextualización de las instituciones

Institución Rural

Según indicadores del 2017 del Plan especial para la educación rural (PEER), los años promedio de educación en la zona rural para personas mayores de 15 años son de 5,5 mientras que en la zona urbana casi alcanza 10. Además el 50% de los establecimientos rurales tienen un desempeño educativo inferior o bajo ante el ICFES. Solamente el 2% de los habitantes de la zona rural son profesionales, y el 10% son bachilleres. Según estos datos un niño de la ciudad recibe más de un 50% de educación que un niño del campo.

La Institución rural estudiada se encuentra ubicada en la comuna 14, 15 y 16, en la ladera del municipio de Palmira, cuenta con 11 sedes en diferentes corregimientos. En el SIMAT registra 851 estudiantes matriculados a enero del 2018 en los grados de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Los estudiantes con los que se realiza la investigación son los jóvenes que para el año 2018 se encuentran matriculados en el ciclo de media vocacional, es decir, grado décimo y once; con edades que oscilan entre los 15 y 18 años, con un nivel socioeconómico bajo, en un estrato 1.

La institución rural del estudio presenta características particulares planteadas en su planeación anual, como sus proyectos transversales que presentan oportunidades para el desarrollo de actividades de carácter artístico, deportivo, lúdico, ambiental, empresarial y espiritual. Es también importante resaltar que los grupos están compuestos alrededor de 20 personas por salón, permitiendo un ambiente más adecuado para el aprendizaje y desarrollo de dichas actividades.

Las instituciones rurales en general son de gran interés en la investigación por tener grandes y diversos problemas de índole social, académicos, económicos, y de orden público una de las problemáticas que más afecta la zona rural es la deserción escolar, por tanto los docentes buscan estrategias y recursos que mantengan vinculado y motivado el estudiante, trabajando en su proyecto de vida, crecimiento personal y todo aquello que le fortalezca en su permanencia escolar. (PEI 2018)

Institución Urbana

La institución del estudio posee tres sedes ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Palmira, la sede central es donde se encuentran los grados de décimo y once que serán los estudiantes que participarán en el presente estudio.

La institución cuenta con 1867 estudiantes matriculados, en las 3 sedes, con todos los grados de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. En el estudio socioeconómico realizado en el año 2018 se encontró que el 58% de los estudiantes eran mujeres, y el 42% hombres. Es de resaltar que el 50% los padres de los estudiantes tienen educación superior (técnico, tecnólogo, profesional o posgrado) y el 34,6% poseen bachillerato.

La población con la que se desarrolla el presente estudio se encuentra en la media vocacional, donde su nivel socioeconómico se encuentra distribuido así:

Estrato 1: 6,36%, estrato 2: 36,36%; estrato 3: 46,36%; y estrato 4: 10,90%. El colegio en el año 2017 se ubicó en un nivel superior en pruebas de estado, con calificación A+, siendo el tercer mejor colegio público de la ciudad según el informe entregado por Secretaria de Educación y el Icfes.

Resultados y análisis

Después de la aplicación del test a 198 estudiantes de las dos instituciones, se procede a la tabulación de la información recolectada y se presentan los estadísticos descriptivos de la investigación. Para el análisis de los resultados se deben tener en

cuenta los parámetros establecidos por la prueba, visualizados en la figura 2.

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

Figura 2. Puntajes de la prueba TMMS 24 dimensión atención.

Basados en los puntajes de la tabla, se calculan los resultados obtenidos por los 198 estudiantes y se definen las puntuaciones según la figura anterior que se encuentran descritos en la tabla 1:

Tabla 1
Resultados en la Dimensión Atención

Segmento de población	Baja atención	Adecuada atención	Demasiada atención	total
Hombres Rural	9	21	9	39
Hombres Urbano	17	35	3	55
Mujer Rural	14	33	7	54
Mujer Urbana	19	26	5	50
Total (%)	59 (29,8%)	115 (58,1%)	24(12,1%)	198(100%)

Datos obtenidos en el campo. (Elaboración propia).

En esta dimensión se encuentra que más del 50% de la población tiene un adecuado nivel de atención emocional; en este aspecto la baja o demasiada atención emocional es denotado como inadecuado, aspecto que se debe tener

presente pues el 41, 9% de la población analizada se encuentra en este rango.

La siguiente dimensión evaluada por la prueba es la de claridad emocional, en la figura 3 se muestran los valores establecidos por la prueba TMMS 24.

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

Figura 3. Puntajes de la prueba TMMS 24 dimensión claridad emocional.

En esta dimensión, la población analizada se distribuyó de la siguiente manera descrita en la tabla 2:

Tabla 2
Distribución dimensión de claridad emocional

Segmento de población	Baja claridad	Adecuada claridad	Excelente claridad	Total
Hombres Rural	14	22	3	39
Hombres Urbano	30	20	5	55
Mujer Rural	21	27	6	54
Mujer Urbana	24	20	6	50
Total (%)	89 (44,9%)	89 (44,9%)	20 (10,2%)	198 (100%)

La tabla 2 muestra la distribución de los resultados alcanzados por la población en la dimensión claridad emocional. (Elaboración propia).

Este aspecto presenta características diferentes a la dimensión anterior, pues solo existe un puntaje no deseado, baja claridad, donde en este caso, se encuentra el 44,9 % de la población encuestada.

La tercera dimensión que evalúa el TMMS 24 es la reparación emocional, que también posee una figura que discrimina los valores

aceptados para cada clasificación y se observan en la figura 4.

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

Figura 4. Puntajes de la prueba TMMS 24 dimensión reparación emocional

En la tabla 3 se describe la distribución de los resultados alcanzados por la población analizada en la dimensión reparación:

Tabla 3
Resultados dimensión reparación

Segmento de población	Baja reparación	Adecuada reparación	Excelente reparación	Total
Hombres Rural	7	26	6	39
Hombres Urbano	13	39	3	55
Mujer Rural	17	32	5	54
Mujer Urbana	17	29	4	50
Total (%)	54 (27,3%)	126 (63,6%)	18 (9,1%)	198 (100%)

La tabla 3 muestra la distribución de los resultados alcanzados por la población en la dimensión reparación emocional. (Elaboración propia).

En la tabla 6 se observan resultados positivos frente a la dimensión reparación, puesto que el 72,7% de la población frente su reparación emocional, o su capacidad para recuperarse de las situaciones es adecuada o excelente.

En la tabla 4, se presentan los valores de los estadísticos descriptivos más importantes para cada una de las variables en las combinaciones de ubicación de la escuela y sujeto.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos

Dimensión	Medida estadística	Rural		Urbano	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Atención emocional	Media:int. Confianza:95%	27,15	28,44	24,25	26,56
	Error típico	1,070	0,84	,756	1,015
	Límite inferior	24,99	26,76	22,74	24,52
	Límite superior	29,32	30,13	25,77	28,60
	Media recortada al 5%	27,23	28,61	24,29	26,59
	Mediana	28,00	29,00	24,00	27,50
	Varianza	44,660	38,138	31,415	51,476
	Desviación típica	6,683	6,176	5,605	7,175
	Mínimo	14	13	11	13
	Máximo	39	39	35	39
	Rango	25	26	24	26
Claridad emocional	Media int. Confianza: 95%	27,03	26,20	25,91	23,94
	Error típico	1,006	0,887	,825	1,046
	Límite inferior	24,99	24,42	24,26	21,84
	Límite superior	29,06	27,98	27,56	26,04
	Media recortada al 5%	27,08	26,35	25,93	23,87
	Mediana	28,00	28,00	25,00	24,00
	Varianza	39,499	42,467	37,418	54,751
	Desviación típica.	6,285	6,517	6,117	7,399
	Mínimo	14	12	11	11
	Máximo	39	37	40	39
	Rango	25	25	29	28
Reparación emocional	Media int. Confianza: 95%	29,15	27,04	27,87	26,16
	Error típico	1,026	0,885	0,761	0,975
	Límite inferior	27,08	25,32	26,35	24,20
	Límite superior	31,23	28,75	29,40	28,12
	Media recortada al 5%	29,17	27,13	28,71	26,18
	Mediana	29,00	28,00	29,00	27,50
	Varianza	41,081	39,508	31,891	47,566
	Desviación típica	6,409	6,286	5,647	6,897
	Mínimo	17	14	10	13
	Máximo	40	40	37	40
	Rango	23	26	27	27

La tabla 4 presenta los valores de los estadísticos descriptivos más importantes para cada una de las variables en las combinaciones de ubicación de la escuela y sujeto. (Elaboración propia).

En la tabla 4 se puede observar que el análisis de la media se realiza con un intervalo de confianza del 95%, haciéndolo muy confiable, y proveyendo media y media recortada al 5%. Obteniendo valores homogéneos que muestran la aparente distribución normal de los datos.

En las medidas de dispersión como la varianza y la desviación típica, se encuentran datos homogéneos, a excepción de las varianzas obtenidas en mujeres urbanas en cada uno de los aspectos evaluados, esto puede conllevar a análisis de normalidad de los datos para corroborar la distribución y obtener valores más significativos de estos. Al contrario se evidencia que la desviación típica o estándar, muestra valores pequeños, lo que indica que la variabilidad o dispersión de los datos no es tan amplia como lo corrobora el rango calculado para cada segmento de población analizada.

Prueba de normalidad para las variables

La importancia de la normalidad de los datos radica en que ella avala las pruebas estadísticas que se puedan aplicar para realizar contrastes. El cumplimiento de esta condición permite la aplicación de las pruebas paramétricas y en caso contrario se debe acudir a la aplicación de pruebas no paramétricas. Para determinar si un conjunto de datos cumplen con la condición de normalidad se acostumbra aplicar dos pruebas básicas, la de Kolmogorov-Smirnov cuando los conjuntos de datos superan los 50 datos, en caso contrario se utiliza la prueba de Shapiro-Wilk, que es la que se decidió en este caso, ya que se aplica para cada segmento de la muestra.

Tabla 5
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Ubicación de la Escuela	Sujeto		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	
Rural	Mujer	Atención Emocional	0,974	54	0,286
		Claridad Emocional	0,958	54	0,059
		Reparación de Emociones	0,977	54	0,379
	Hombre	Atención Emocional	0,971	39	0,408
		Claridad Emocional	0,974	39	0,491
		Reparación de Emociones	0,966	39	0,285
Urbano	Mujer	Atención Emocional	0,961	50	0,093
		Claridad Emocional	0,974	50	0,329
		Reparación de Emociones	0,958	50	0,077
	Hombre	Atención Emocional	0,983	55	0,648
		Claridad Emocional	0,983	55	0,633
		Reparación de Emociones	0,940	55	0,008

La tabla 5 presenta los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. (Elaboración propia).

De esta forma, al observar que la variable Reparación de Emociones para los estudiantes de escuela Urbana no cumple la condición, se decide aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en lugar de utilizar la prueba paramétrica T de Student para hacer las comparaciones de las poblaciones. Antes de realizar estas pruebas, se presenta la figura 5.

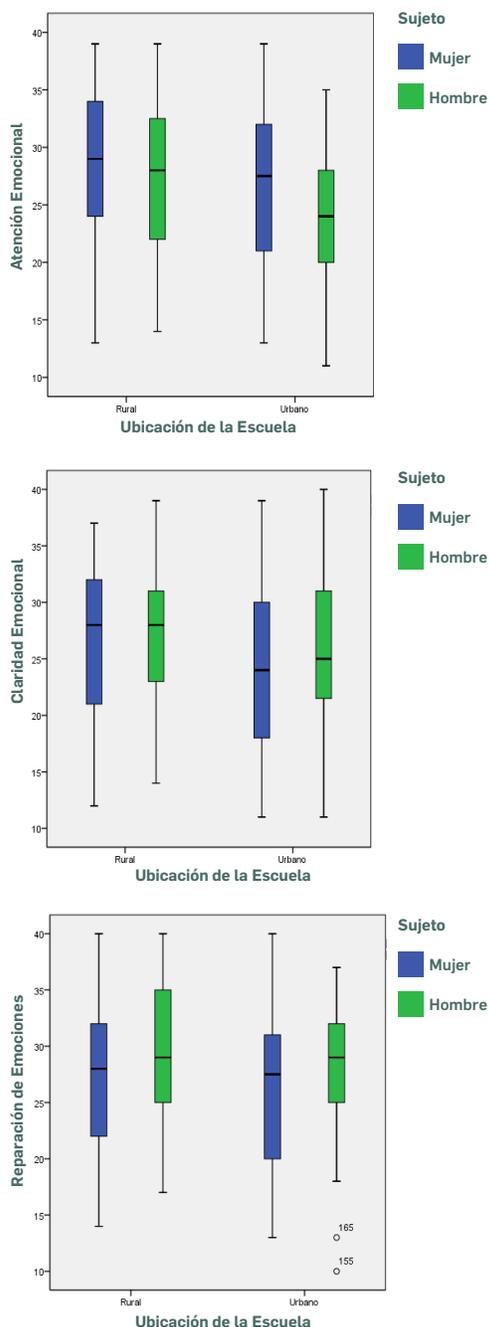


Figura 5. Representaciones gráficas de las variables en estudio.

Los diagramas que se muestran en la figura 5, se denominan diagramas de cajas y alambres y permiten observar los datos distribuidos en cuatro partes, cada una de las cuales contiene el 25% de los datos, de tal forma que la caja central contiene el 50% de los datos centrales y cada uno de los alambres representan la longitud de los intervalos que contienen 25% de los datos menores y el 25% de los datos mayores. También puede observarse que los gráficos se mantienen muy parecidos, lo que anticipa que difícilmente podrían encontrarse diferencias estadísticas significativas al realizar las comparaciones estadísticas.

Tabla 6
Prueba de Mann Whitney

Ubicación de la Escuela		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación De Emociones
Rural	U de Mann-Whitney	933,500	987,500	875,000
	Sig. asintót. (bilateral)	,352	,609	,165
Urbano	U de Mann-Whitney	1093,500	1140,500	1179,500
	Sig. asintót. (bilateral)	,071	,132	,209

Variable de agrupación: Sujeto

La tabla 6 presenta la comparación por ubicación de la escuela. (Elaboración propia).

La comparación de hombres y mujeres por ubicación de la escuela, no muestra diferencias significativas, toda vez que la Sig. Asintót. (bilateral) en ninguno de los casos es inferior al 0,05. Por ello se concluye que no existen diferencias entre hombres y mujeres en las escuelas en las variables analizadas.

Tabla 7
Prueba de Mann Whitney

Sujeto		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación De Emociones
Mujer	U de Mann-Whitney	1145,500	1090,000	1249,000
	Sig. asintót. (bilateral)	0,183	,090	0,511
Hombre	U de Mann-Whitney	802,000	943,000	975,000
	Sig. asintót. (bilateral)	0,038	0,319	0,453
a. Variable de agrupación: Ubicación de la Escuela				

La tabla 7 presenta la comparación entre hombres y mujeres. (Elaboración propia).

La comparación de ubicación de las escuelas por género, permite observar una diferencia en atención emocional entre los hombres de escuelas rurales frente a los de escuela urbana, superior al 95% de confianza. En las otras variables no se encuentran diferencias significativas.

En la comparación de hombres y mujeres, se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov para probar normalidad y se encontró que en tres condiciones no se cumple con la normalidad, lo que obliga la utilización de pruebas no paramétricas también en este caso, las cuales se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 8
Pruebas paramétricas

	Sujeto	Kolmogorov-Smirnova		
		Estadístico	gl	Sig.
Atención Emocional	Mujer	0,091	104	0,033
	Hombre	0,087	94	0,076
Claridad Emocional	Mujer	0,083	104	0,077
	Hombre	0,067	94	0,200*
Reparación De Emociones	Mujer	0,103	104	0,008
	Hombre	0,093	94	0,044
a. Corrección de la significación de Lilliefors *. Este es un límite inferior de la significación verdadera.				

La tabla 8 presenta la comparación entre género (prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov). (Elaboración propia).

Tabla 9
Pruebas paramétricas

	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación de Emociones
U de Mann-Whitney	3955,500	4389,500	4160,500
Sig. asintót. (bilateral)	0,020	0,215	0,070
Variable de agrupación: Sujeto			

La tabla 9 presenta los estadísticos de contraste con la prueba U de Mann Whitney (Elaboración propia).

En la tabla 9 se presentan los estadísticos de contraste con la prueba U de Mann Whitney y se concluye de la prueba que existe diferencia en la Atención Emocional entre hombres y mujeres, siendo mayor para estas últimas, como se observa más claramente en un diagrama de cajas ilustrado en la siguiente figura 6.

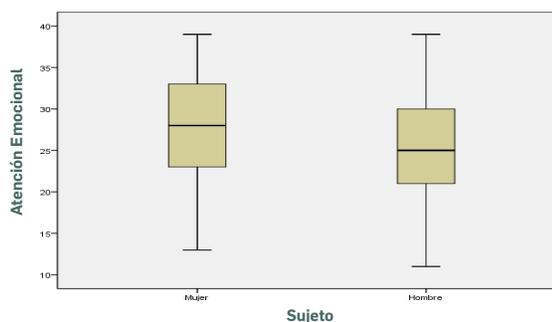


Figura 6. Diagrama de cajas genero vs atención emocional

En cuanto a la comparación de las escuelas, se observó que en varias condiciones tampoco se cumple la condición de normalidad, lo que obliga nuevamente el uso de pruebas no paramétricas. En la tabla 10 se presentan los resultados que no cumple con los parámetros de normalidad: claridad emocional en el contexto rural (0,003) y reparación de emociones en el contexto urbano (0,000).

Tabla 10
Prueba de normalidad

	Ubicación de la Escuela	Kolmogorov-Smirnova		
		Estadístico	Gl	Sig.
Atención Emocional	Rural	0,091	93	0,055
	Urbano	0,078	105	0,125
Claridad Emocional	Rural	0,117	93	0,003
	Urbano	0,060	105	0,200*
Reparación De Emociones	Rural	0,072	93	0,200*
	Urbano	0,145	105	0,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

La tabla 10 presenta la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov en ubicación de Escuela. (Elaboración propia).

Tabla 11
Estadísticas de contraste

Estadísticos de contrastes			
	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación De Emociones
U de Mann-Whitney	3796,000	4190,500	4594,000
Sig. asintót. (bilateral)	0,007	0,085	0,473
a. Variable de agrupación: Ubicación de la Escuela			

La tabla 11 muestra los estadísticos de contraste Mann Whitney. (Elaboración propia).

Con el uso de pruebas no paramétricas (U de Mann Whitney) se encuentra el valor de 0,007 en la significancia asintótica bilateral. Se concluye de la prueba que existe diferencia en la Atención Emocional entre escuelas rurales y escuelas urbanas, siendo mayor para estas primeras.

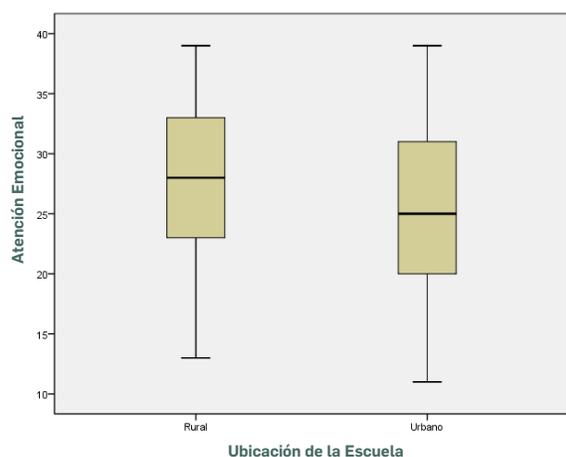


Figura 7. Diagrama de caja "ubicación vs atención emocional"

De acuerdo al estudio estadístico, se puede decir, que no se encuentran diferencias significativas en la inteligencia emocional de los jóvenes de las dos instituciones, rural y urbana. Solamente en el componente de atención emocional se calcula una diferencia que muestra significancia entre los hombres de la zona rural y los hombres de la zona urbana, mostrando que los primeros alcanzan

valores mayores en promedio, 27,15 y 24,25, respectivamente. Ambos valores se encuentran catalogados por la prueba como **adecuados**.

De acuerdo a la correlación de significación Lilliefors se concluye que las mujeres presentan una mayor atención emocional, aspecto corroborado en otros estudios (salovey y Mayer, 1990); (Mayer, Salovey y Caruso 2000); (Gartzi, Aritzeta, Balluerka y Barbera, 2012) aunque los dos valores comparados entre mujeres y hombres se encuentran clasificados como adecuados por los parámetros de la prueba TMMS24. Según la figura 7, la escuela rural presenta un nivel más alto de atención emocional que la escuela urbana, sin embargo, estas diferencias no son significativas.

En el presente análisis todos los valores encontrados en cada uno de los aspectos son considerados adecuados por la prueba, aunque se espera que los resultados tiendan a mejorar a través de un proceso de educación emocional.

Discusión

El propósito de la presente investigación fue determinar el nivel de inteligencia emocional

percibida por los estudiantes de media vocacional de dos instituciones públicas ubicadas en contextos socioeconómicos y culturales diferentes (urbano y rural), con el fin de hallar diferencias entre estos.

El resultado principal encontrado indicó que los estudiantes de las dos instituciones no presentan diferencias significativas en la inteligencia emocional percibida calculada a través del test TMMS24. Este resultado no es coherente con el estudio de García, Valenzuela y Miranda (2012) en el cual se evalúa la inteligencia emocional percibida, en cuatro contextos diversos, encontrando diferencias significativas y concluyendo que el contexto educativo y social influye en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Aunque no se puede definir cuáles otros factores pueden influenciar en estos resultados, es preciso argumentar que los jóvenes de la zona rural y urbana poseen contextos familiares diferentes que pueden influir en la inteligencia emocional percibida y la forma de afrontar las dificultades, sin embargo, estas diferencias no se presentan como significativas en el presente estudio. Adicionalmente, existen diversos estudios que buscan explicar la forma que los adolescentes y jóvenes afrontan los problemas de la vida diaria y la manera de resolverlos (Caballero, Suárez y Bruges, 2015; Gómez, 2007; Extremera y Fernández, 2004). Estos estudios buscan dar relación entre la forma de sentir y la forma de resolución de problemáticas, tales como el uso de sustancias psicoactivas, intentos de suicidio, embarazos adolescentes, depresión o conductas agresivas entre muchas más, problemáticas existentes en ambos contextos.

Otro estudio que se contrapone a los resultados encontrados, es un estudio doctoral realizado en Colombia, específicamente en Boyacá, donde se encuentra que los niños

de la zona Urbana tiene mayor inteligencia emocional intrapersonal que los niños de la zona rural, y pone en manifiesto las razones socioeconómicas, políticas, familiares e institucionales de esta desigualdad tan marcada en nuestro país (Buitrago, 2012). Este autor argumenta describiendo las prácticas que tanto docentes y estudiantes llevan a cabo y hacen que esta diferencia sea evidente.

En los contextos del presente estudio, se conoce que el actuar de los docentes y la dinámica institucional y familiar del contexto rural compensan de manera positiva las necesidades socioemocionales de los estudiantes, logrando alcanzar niveles de inteligencia emocional percibida iguales que los jóvenes del contexto urbano.

En relación con las diferencias entre la inteligencia emocional de los hombres y las mujeres, de acuerdo a lo que reporta la literatura las mujeres tienen una mayor IE que los hombres con el uso de instrumentos de autorreporte (Fernández-Berrocal 1998; Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos 1999), los resultados muestran diferencias interesantes, en las cuales las mujeres obtuvieron niveles más elevados de atención que los hombres. En el presente estudio, se encontró que al comparar hombres y mujeres de las dos instituciones no se encontraron diferencias significativas en la IE percibida. Sin embargo, cuando el análisis se divide por dimensiones se encontró que en atención emocional las mujeres del estudio alcanzan valores mayores estadísticamente significativos con respecto a los hombres. Este resultado es coherente con los estudios anteriormente citados.

En la dimensión atención emocional, la literatura reporta una relación de este factor con estados depresivos y ansiosos, cuando este aspecto alcanza valores altos y empatía en hombres (Fernández-Berrocal 1998; Fernández-Berrocal, Alcaide

y Ramos, 1999). En el presente estudio los valores medios encontrados en la dimensión atención emocional son adecuados. Otro estudio interesante (Goldman, Kraemer y Salovey, 1996) relaciona la IE, especialmente el componente atención en relación con síntomas o enfermedades en épocas de estrés, encontrando que a mayor atención, mayor declaración de síntomas físicos, dejando claro la relación de los estados emocionales en momentos de estrés con la salud.

En la dimensión claridad emocional, un estudio buscó relacionar la IE con la adaptación exitosa a las situaciones estresantes (Salovey et al, 1995) encontrando una correlación directa entre la claridad emocional (discriminación de las emociones) y reparación emocional, actuando este último como generador de más cantidad de estados positivos. En el presente estudio se observa que la reparación y la claridad emocional no presentan diferencias significativas, lo que se encuentra validado en el estudio descrito anteriormente, además los valores hallados se catalogan como adecuados según el test TMMS24.

Conclusiones

Después del análisis global de los resultados de la prueba TMMS, y su comparación con estadística descriptiva, se llega a la conclusión que los estudiantes evaluados no presentan diferencias significativas en su IE percibida, contradiciendo la hipótesis uno formulada, en la cual se plantea que "La inteligencia emocional percibida de los estudiantes está influenciada significativamente por su contexto (rural o urbano)". Se concluye que la brecha que existe entre la educación rural y urbana, no fue un factor definitivo para la determinación de la inteligencia emocional en este caso específico, por lo cual se deduce que otros factores pueden estar afectando

positiva o negativamente a cualquiera de los dos contextos.

Los resultados generales obtenidos ubican a las dos poblaciones en niveles adecuados de atención claridad y reparación emocional, que son susceptibles de mejorar, por tanto, es necesario que este sea un aspecto a trabajar, y se promueva el desarrollo de un programa psicopedagógico orientado a optimizar los niveles de inteligencia emocional, dedicándose orientaciones específicas para los componentes de claridad y reparación emocional, los cuales son las dos dimensiones que en la prueba alcanzan el nivel de excelencia.

Es importante recordar que los datos presentes son valores promedio pero que existe una cantidad considerable de estudiantes que no se encuentran en los niveles adecuados de IE, sino que su puntaje es clasificado como bajo, estudiantes que necesitan de manera más urgente las herramientas que la educación emocional puede brindar.

Frente a la hipótesis 2 planteada en el trabajo "La inteligencia emocional está influenciada por el sexo del estudiante" encontramos que el estudio corrobora la hipótesis, encontrando que las mujeres alcanzaron diferencias significativas en la dimensión de atención emocional frente a los hombres, corroborado por diferentes estudios (Fernández, 1998; Fernández, Alcaide y Ramos, 1999) que demuestran que las características propias del género hacen que esta dimensión alcance valores mayores frente a los hombres, para lo cual se concluye que las mujeres prestan mayor atención a las emociones que los hombres.

Frente a los valores individuales obtenidos en la prueba, se observa que la dimensión que se considera urgente de trabajar es la atención y claridad emocional, pues más del 40% de la población tiene una baja o inadecuada

puntuación, lo que indica un potencial para una intervención psicopedagógica en inteligencia emocional. Este caso es igual para las dos instituciones, en cada una de las dimensiones evaluadas por el test se encuentran estudiantes que no alcanzan un nivel adecuado, y son susceptibles a las problemáticas juveniles, sin tener las armas emocionales que les permitan afrontarlas y salir triunfantes.

De la misma manera, los estudiantes que puntúan excelente en las dimensiones de claridad y Reparación, son individuos que se pueden analizar para encontrar qué aspectos han influido para alcanzarlo, lo cual es un insumo importante para aportar en el estudio de la inteligencia emocional.

Se concluye que desde la mirada del psicopedagogo, la inteligencia emocional es el constructo que fortalece los contextos familiares y escolares, y se traduce en una sana convivencia, en la formación de seres integrales, no solo individuos con conocimientos, sino personas con habilidades emocionales que aportan a la construcción de la sociedad.

Referencias

Alvarado, D., Alvarez, J., Cabrera, M. C., Dangond, C., Pelaez, C., Polo, G.,... Sandoval, N. (2006). *fracaso escolar. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte*. Recuperado de <https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/16/articulos/Fracaso20%escolar.pdf>,

Bizquerra, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Estudios sobre educación*, 9(11), 9-25. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>

Bizquerra, R. y Perez, N. (2007). *las competencias emocionales. educación XX1*, 10 (3), 61-82. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/valentina?projector=1>

Calle, M. G., Remolina de Cleves, N. y Velasquez, B. (2011). *La inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. NOVA, publicación científica de ciencias biomedicas*, 9(15), 1-112. Recuperado de http://www.unicolmayor.edu.co/invest_nova/NOVA/NOVA15_REVIS2_INTELIG.pdf

Carballo, S. (2006). *Educación de la expresión de la sexualidad y la inteligencia emocional en niñas, niños y adolescentes. Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-29. Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_búsqueda.php?indice=autor&busqueda=CARBALLO%20VARGAS,%20SONIA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo

Ceballos, G. y Suarez, C. Y. (2012). *Características de inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en una. CES Psicología*, 5(2), 88-100.

Cuevas, M. C., & Castro, L. (2009). *efectos emocionales y conductuales de la exposición a violencia en niños y adolescentes en Colombia. Behavioral Psychology*, 17(2), 277-297.

Extremera, N., y Fernandez, P. (1 de febrero de 2002). *La evaluación de la inteligencia en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En B. Molina (Presidencia), I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Granada, España.*

Extremera, N., y Fernandez B, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de Educación*, (332), 97-116.

Fernandez, P., y Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-La InteligenciaEmocionalYLaEducacionDeLasEmocionesD-2126754.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-La%20InteligenciaEmocionalYLaEducacionDeLasEmocionesD-2126754.pdf)

Fernandez, P. y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>

García, L. C., Valenzuela, M. E. y Miranda, J. F. (2012). *Inteligencia emocional en niños de sexto grado de contextos urbano, urbano marginado, rural e indígena*. *electronica de investigacion Educativa Sonorense*, (12), 7-25. Recuperado de <https://docplayer.es/36109776-Inteligencia-emocional-en-ninos-de-sexto-grado-de-contextos-urbano-urbano-marginado-rural-e-indigena.html>

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente*. Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38686467/1983_Gardner_Howard_-_Estructuras_de_la_mente.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543818034&Signature=n3oOplj1GsytTtPA%2FAAWZntrOR8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barbera, E. (2012). *Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales*. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723135028.pdf>

Hernandez, R. (2014). *Metodología de La Investigacion*. Mexico: Mc Graw Hill Interamericana Editore S.A. Recuperado de [http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-](http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf)

[content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf](http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf)

Leire, G., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). *Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales*. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (2018). *What is emotional intelligence?*. En. P. Salovey y D. Sluyter. (Ed. 1), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-34). New York: Basic Book. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). *Emotional Intelligence*. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

Mejía, J. J. (2013). *Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición*. *Científica*, 1(17), 10-32. Recuperado de <http://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-770.pdf>

Mora, J. M., y Gomez, M. (2015). *Colombia hacia un proceso educativo emocionalmente inteligente: reto y necesidad*. (Tesis de pregrado). Los libertadores fundación universitaria, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorios.rumbo.edu.co/handle/123456789/1213>

Paez, D., Fernandez, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). *Apego seguro, vinculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar*. Buenos Aires, Argentina: UNED. Recuperado de https://www2.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Iltziar/IE_AEstres06.pdf

Pulido, F., y Herrera, F. (2017). *La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico*. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.

Ruis, D., Fernandez, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). *Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes*. *Ansiedad y estrés*, 12(1), 223-230. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf55consumo_tabaco_alcohol_en_adolescentes.pdf

Sternberg, R. J., & Prieto Sanchez, M. D. (Mayo-Agosto de 1991). *La Teoría triarquica de*

La inteligencia. Interuniversitaria de formación del profesorado, (11), 77-93. Recuperado de <file:///C:/Users/luife/Downloads/Dialnet-LaTeoriaTriaarquicaDeLaInteligencia-117765.pdf>

Trujillo, A. y Rivas, L. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. *INNOVAR-revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24.