

INTERVENCIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL A ADOLESCENTES DESDE
TÉCNICAS COGNITIVO-CONDUCTUALES

JENNIFFER DAJAN GONZALEZ FERRER

Documento resultado de Investigación para optar por el título de PSICÓLOGO

Director: CINDY FABIANA CORDERO GALINDEZ

Magíster en Psicología Clínica

Magíster en Psicopatología Clínica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS SEDE VIRTUAL Y A
DISTANCIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA BOGOTÁ UVD

COLOMBIA

2019

INTERVENCIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL A ADOLESCENTES DESDE
TÉCNICAS COGNITIVO-CONDUCTUALES

Sub-línea de investigación: Psicología y Desarrollo Humano

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS SEDE VIRTUAL Y A DISTANCIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA BOGOTÁ UVD

COLOMBIA

2019

Contenido

ÍNDICE DE TABLAS	4
RESUMEN	5
1 INTRODUCCIÓN	6
2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
3 PREGUNTA PROBLEMA	9
4 JUSTIFICACIÓN	10
5 OBJETIVOS	12
6 MARCO TEÓRICO	13
7 METODOLOGÍA	22
7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	22
7.2 VARIABLES	22
7.3 POBLACIÓN Y MUESTRA	23
7.4 INSTRUMENTOS	23
7.5 PROCEDIMIENTO	24
8 RESULTADOS	28
9 DISCUSIÓN	36
10 CONCLUSIONES	41
11 RECOMENDACIONES	42
12 REFERENCIAS	43
13 ANEXOS	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Descriptivo de la edad.....	28
Tabla 2: sexo y orientación sexual.....	28
Tabla 3: Unión de los padres y estrato socioeconómico.....	29
Tabla 4: Posición en los hermanos.....	29
Tabla 5: Medias de aplicación 1 y 2 de la dimensión Atención a las Emociones.....	30
Tabla 6: Diferencias entre la primera y segunda aplicación de atención a las emociones...30	
Tabla 7: Medias de aplicación 1 y 2 de la dimensión de claridad emocional.....31	
Tabla 8: Diferencias entre la primera y segunda aplicación de atención a las emociones...31	
Tabla 9: Medias de aplicación 1 y 2 de la dimensión de reparación emocional.....32	
Tabla 10: Diferencias entre la primera y segunda aplicación de reparación emocional.....32	
Tabla 11: Prueba de normalidad entre las aplicaciones y la variable de convivencia de los padres.33	
Tabla 12: Prueba T-Student en la 1 y 2 aplicación de las 3 dimensiones y la convivencia de los padres..... 34	
Tabla 13: Prueba T-Student en la 1 y 2 aplicación de 2 dimensiones y la no convivencia de los padres.....34	

RESUMEN

El presente estudio tuvo como finalidad establecer un programa de intervención desde técnicas cognitivo-conductuales para con ello evaluar el efecto en el entrenamiento de inteligencia emocional en un contexto educativo en 29 estudiantes de grado decimo, haciendo énfasis en tres dimensiones, descritas como atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional, siendo cada una de estas unidades de análisis en cuanto a percepción intrapersonal de cada persona para la inteligencia emocional. Es una investigación cuantitativa cuasiexperimental, con un diseño de caso único ABA. Se trabajo con una muestra intencional a quienes se le midió inteligencia emocional en dos momentos, con el fin de establecer línea de base previo a la intervención y posterior a esta, para ello se les aplico en dos momentos la prueba TMMS-24. Para el cumplimiento de los objetivos se analizaron los datos obtenidos en el programa estadístico SPSS versión 23 y a partir de dicho análisis se logró evidenciar un impacto significativo en claridad emocional y de manera opuesta se encontró cambios no significativos en atención a las emociones y reparación emocional, además de ello se logró establecer correlaciones de cada una de estas dimensiones con las variables de convivencia o no convivencia por parte de los padres.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, Adolescentes, Afectividad, Terapias cognitivo-conductuales, Aprendizaje

1 INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta lo que implica el paso de la etapa adolescente de acuerdo a los cambios que son experimentados por ellos, no solo a nivel biológico sino también en cuanto a los roles que empiezan a desempeñar en el contexto familiar con una mayor independencia y en el contexto social la búsqueda de pares y pertenencia a grupos, lo que en la teoría se encontrado como situaciones que presentan riesgo para el adolescente cuando este no cuenta con el repertorio conductual para dar frente a las diferentes situaciones con altos niveles de exigencia emocional, siendo así la adolescencia un factor predisponente o en ocasiones precipitante para diferentes psicopatologías, por ello se hace necesario cada vez más acciones de prevención y promoción, como intervenciones de problemáticas cotidianas desde un entrenamiento en diferentes habilidades que permita a las personas hacer frente a situaciones complejas y así prevenir la evolución de estas problemáticas a trastornos psicológicas.

De acuerdo a lo anterior se ha resaltado la importancia del trabajo en inteligencia emocional, que permita al adolescente contar con las herramientas necesarias para responder al contexto y de esta manera afrontar de manera más efectiva las distintas problemáticas, ahora, teniendo en cuenta la importancia de la interacción en los adolescentes y en general en el contexto humano, el entrenamiento en el manejo emocional aporta a la afectividad y en general esto ayuda y mejora el bienestar psicológico, lo que de manera paralela aporta a diferentes situaciones, como una muy importante en la etapa adolescente, la cual es el proceso de aprendizaje entorno a lo académico y lo relacional.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente se entiende la adolescencia como un periodo complejo y determinante en el desarrollo de la persona, durante el cual se producen una serie de cambios biológicos, cognitivos y emocionales. En esta etapa las personas se encuentran más vulnerables a la presentación de problemas en el ajuste o adaptación y, por lo tanto, a diferentes dificultades psicológicas (Levesque, 2011)

La capacidad de poder reconocer las emociones y los sentimientos es esencial, fundamental e importante para el desarrollo del ser humano, poder tener la aptitud para reaccionar y distinguir las emociones de los demás, tanto a nivel expresivo como de comunicación no verbal puede afectar a la hora de tomar una decisión.

Todo ello contribuye a que este momento de desarrollo se asocie a la emergencia de competencias, pero también de dificultades y vulnerabilidades que pueden derivar problemáticas de tipo emocional, conductual y relacional. (Forns, Abad y Kirchner, 2011), el proceso de adaptación a estos cambios puede generar estrés y dificultades en el ajuste psicosocial que podrían tener continuidad en la adultez, existiendo factores como la capacidad para establecer relaciones y vínculos sociales positivos. (Allen et al., 2002)

Se evidencia que, en los adolescentes los términos de afectividad, emociones y sentimientos se ven reprimidos por las situaciones sociales, familiares y personales que afrontan durante su proceso de desarrollo, no son capaces de identificar sus emociones, si el adolescente está triste y llora, socialmente es catalogado como sensible, frente a los demás,

por estos motivos no lo expresan de manera adecuada o se cohiben de hacerlo (Celdrán-Baños, & García, 2017). Las problemáticas más evidentes relacionadas con el reconocimiento de emociones y la toma de decisiones son: el suicidio, el consumo de sustancias psicoactivas, tabaquismo, conductas agresivas, problemas emocionales, la falta de motivación frente al rendimiento académico, el comportamiento inadecuado en contextos determinados, la incorrecta comunicación frente a su sentir, la agresividad social y familiar, la inapropiada percepción de los sentimientos, la creación de vínculos equivocados y problemas somáticos que perjudican la salud mental, todos estos son resultados de las distintas formas de afrontamiento en las diferentes situaciones durante la etapa de adolescencia, en cada uno presenta connotaciones diferentes. (Guerrero, Cruz, & Soriano, 2016; Torre-Cruz, García-Linares, & Casanova-Arias, 2017; Vega, & Oros, 2013).

Teniendo en cuenta que el joven está identificando, conociendo y llevando diferentes procesos de aprendizaje, es de gran importancia que tenga la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento; tener una buena estrategia de afrontamiento e identificar y reconocer lo que siente, como lo siente y como lo demuestra en determinadas situaciones de su vida cotidiana, su contexto social y familiar, pues en caso de que no exista un adecuado reconocimiento puede llevarlo a crear vínculos y decisiones equivocadas, por lo tanto, se debe tener en cuenta estas variables que afectan su proceso y así ayudar al adolescente a manejar su afectividad, creando habilidades y resaltando la importancia de realizar un proceso adecuado para todas estas situaciones, que se convierten en momentos significativos en su proceso de aprendizaje determinando su comportamientos y conductas, es necesario

generar herramientas que a futuro permitan que el adolescente cuente con la capacidad de responder y actuar a los diferentes contextos que se le puedan presentar y que requieran de una inteligencia emocional.

3 PREGUNTA PROBLEMA

¿Cuál es el efecto de un programa de intervención desde las técnicas cognitivo-conductuales en la inteligencia emocional de los estudiantes de décimo grado del Instituto educativo Álvaro Mutis?

4 JUSTIFICACIÓN

Entendiendo que cada una de las etapas de desarrollo de todo niño, niña y adolescente (NNA) es de gran vitalidad en su crecimiento, en las cuales se ve inmersamente relacionado su proceso de aprendizaje y específicamente en lo que tiene que ver con su proceso de formación académica, ya que esto hace parte de la formación de estructuras lógicas que permita la construcción del sujeto con capacidades de distinguir, relacionar y ordenar (Barba, Cuenca y Gómez, 2007), además de un desarrollo potencializado de las estructuras cerebrales entendiendo que dicha estimulación favorece la maduración adecuada de dichas estructuras (Rosselli, 2003).

Se hace importante proponer intervenciones que permitan al adolescente dar una respuesta efectiva en torno a las demandas del ambiente acerca de su expresión emocional en diferentes contextos, y que dicha expresión se acorde a la situación y la vivencia propia del sujeto. Pues se ha relacionado la relación que hay entre la inteligencia emocional y aspecto positivos para el desarrollo y proceso de aprendizaje del adolescente, siendo esto uno de los intereses desde los procesos educativos como de los procesos psicológicos. Ya que se ha evidenciado en diferentes investigaciones que el reconocimiento de emociones y el entrenamiento de estas, permite en los adolescentes mayor número de conductas prosociales, mejor rendimiento académico, como también las interacciones familiares y con sus pares, permitiendo que la etapa adolescente se presente de manera más adecuada entorno al proceso y la salud mental (Segura-Martín, Cacheiro-González, Domínguez-Garrido, 2015).

Para ello desde diferentes posturas se han desarrollado técnicas de intervención que permitan el reconocimiento de sentimientos y emociones y así mismo la expresión de estas, las técnicas de intervención cognitivo-conductuales ha mostrado una alta eficacia entorno a diferentes problemáticas y patologías, y entorno al manejo de las emociones se han evidenciado logros significativos desde estas técnicas de intervención (González Frago, Rueda, y Guevara Benítez, 2012).

5 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Establecer el efecto de un programa de intervención desde las técnicas cognitivo-conductuales en la inteligencia emocional de los estudiantes de décimo grado del Instituto educativo Álvaro Mutis.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar medición para establecer línea de Base previa y posterior a la intervención.
- Establecer las diferencias en los resultados obtenidos en las líneas de base.
- Describir la relación existente entre atención a las emociones, claridad emocional, reparación emocional y convivencia de los padres

6 MARCO TEÓRICO

Entorno a los procesos de aprendizaje existen diferentes posturas que refieren explicaciones teóricas de cómo se aprende, enmarcado principalmente en la historia de la psicología en dos corrientes psicológicas, cada una de ellas con un excelente sustento teórico y epistemológico, siendo estas el conductismo y cognitivismo (claro, sin dejar a un lado la corriente gestalt y humanista), la conductual refiere procesos de aprendizaje enmarcados en la conducta observable, desde la interacción sujeto – ambiente, describiendo dos procesos básicos, como lo son el modelamiento y moldeamiento, procesos de aprendizajes basados en la observación a partir de asociaciones entre estímulo - respuesta y como la consecuencia influye en el aumento o disminución de la probabilidad que dicha conducta se vuelva a presentar (Leiva, 2005).

Ahora en lo que tiene que ver con el aprendizaje desde la cognición, atendiendo a los intereses de la presente investigación, es de resaltar que en diferentes ocasiones se han planteado distintas categorías en función a establecer procesos de aprendizaje, como las mencionadas por Saljö, quien indica categorías propuestas por estudiantes de acuerdo a su percepción del procedimiento de aprendizaje, en el que se mencionó el aprendizaje como incremento de conocimiento, aprendizaje como memorización, el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica, el aprendizaje como abstracción de significado y el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad (1979, como se citó en Gonzales, 1997), estas categorías mencionadas, permiten ver un espectro general de lo que un proceso de aprendizaje en la

interacción docente – alumno y que esta se extiende al alumno – alumno, permite establecer unos alcances e interés significativos dentro de los procesos de aprendizaje.

Dando continuidad con los procesos de aprendizaje, ahora, desde el procesamiento de la información, es importante hacer mención de tres procesos básicos inmersos en el aprendizaje, estos procesos corresponden a adquisición, recuperación de la información, y procesamiento de la información, en función al primero, en este se involucran procesos de discriminación, generalización y construcción de lo que se va a aprender para guiar el aprendizaje desde su entrada hasta su memorización a largo plazo, el cual se puede dar en dos niveles, uno selectivo, en el cual se elige la información relevante para poder trabajar en ella y luego utilizarla en nuevos procesos de aprendizaje que impliquen el uso de dicha información y en el otro nivel, es el generativo, el cual constructivo, pues la persona es capaz de generar una asignación simbólica a lo que está aprendiendo (Castañeda, 2004, como se citó en Paba, Lara, y Palmezano, 2008).

En cuanto a la recuperación de información, se hace referencia a la estrategia para practicar, reactivar y mantener activada la información necesaria para trabajar con ella; y en el procesamiento de la información, hace referencia al proceso en el cual el estudiante da cuenta de la comprensión de la información que es aprendida de dos formas, convergente, la cual se da cuando el estudiante produce la información sin haber realizado ningún cambio en esta, y divergente, que en la que el estudiante es capaz de hacer críticas constructivas a la información aprendida, construir hipótesis y agregar nuevos conocimientos al ya adquirido (Castañeda, 2004, como se citó en Paba, Lara, y Palmezano, 2008).

Los procesos de aprendizaje han sido de gran importancia para explicar diferentes fenómenos, uno de ellos es el aprendizaje social, que integra dos de las más fuertes corrientes, Bandura en sus modelos explicativos dividía los procesos de aprendizaje imitativo en cuatro, el primero haciendo referencia a los procesos de atención, en el que mencionaba que una vez se seleccionaba a que persona prestarle atención se iba dar el aprendizaje vicario, el segundo proceso corresponde al de retención, refiriendo en este que una vez se da el modelamiento de una conducta esta información era almacenada en la memoria del sujeto, dando paso al tercer proceso correspondiente a la reproducción motórica, correspondiente a la traducción de las representaciones simbólicas (cognitivas) de los estímulos ya modelados a actos motores manifiestos y por último ocurre el proceso de incentivación y motivación, en el que la emisión de la conducta da apertura a la expectativa de recompensa y así mismo la evitación de consecuencias desagradables para el sujeto (Arancibia, 1990)

Y es que la relación entre el aprendizaje y la motivación ha sido siempre de gran interés, pues son diferentes investigaciones que mencionan la correlación directa de estas dos variables, como por ejemplo la investigación de Ospina (2006), en la que menciona que la motivación es un motor para los procesos de aprendizaje toda vez que, la motivación influye sobre las actividades que el estudiante realiza encaminadas al aprendizaje.

Ahora, anudado a lo anterior, en investigaciones también se han mencionado las diferentes variables que afectan el adecuado y normal proceso de aprendizaje en NNA, como lo son las dificultades en el entorno familiar, dificultades de salud física y mental y problemáticas en la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, entre otros,

causando así bajo rendimiento académico en los estudiantes de instituciones en educación básica y superior (Meneses, et al., 2013).

Se ha logrado evidenciar que muchas instituciones educativas continúan haciendo uso de las estrategias tradicionales las cuales están basadas en la memorización, la repetición y la concepción de un proceso centrado en la actividad única del docente, a partir del registro de diferentes necesidades las teorías constructivistas específicamente en los postulados de Vygostky y Ausubel.

En búsqueda de garantizar que los procesos de aprendizaje se den de la manera más adecuada en los NNA, es importante hacer mención acerca del aprendizaje y lo que su procedimiento comprende, por ello, se hace necesario hablar acerca del aprendizaje significativo y para ello se resalta la teoría propuesta por David Ausubel en 1963, este autor comprende el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana, (Ausubel, 1976, 2002, como se citó en Rodríguez, 2004).

Esta teoría está enmarcada en un aprendizaje en el aula, el cual pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de grandes significados que se manejan en la escuela (Rodríguez, 2004). De acuerdo a lo anterior, implica que el proceso de aprendizaje es una reconstrucción activa de las ideas, percepciones, conceptos y esquema que los NNA poseen en su estructura cognoscitiva, por ello hay que identificar el contenido que el NNA va a aprender sea potencialmente significativo y de esta manera dar lugar a la construcción de significados y para ello debe tener una coherencia en

su estructura interna es decir, significatividad psicológica y para esto, es necesario que los NNA tengan una actitud favorable ante el proceso de aprendizaje (Terán de Serrentino, y Pachano, 2009).

Ahora, se ha evidenciado que trabajar ciertas dinámicas entre los grupos mejora y ayuda significativamente a la actitud de ellos hacia el aprendizaje y de esta manera su rendimiento académico, pues se ha encontrado que conductas como tratos inadecuados, agresividad y disruptivas, causan dificultades en la convivencia escolar y a su vez en el rendimiento académicos, pues el aprendizaje no se da manera exitosa (Dominguez y Pino, 2007).

Se realizará mención de una de las variables que las teorías han mencionado como factores protectores y así disminuir la probabilidad de las diferentes problemáticas que se puedan dar en un aula de clase, una de estas es la inteligencia emocional, entendida por diferentes autores, como un punto intermedio entre los sentimientos y la razón, en otras definiciones, refieren, que es la capacidad que puede tener cualquier NNA de experimentar íntimamente las realidades exteriores y de experimentar así mismo.

Acorde a lo anterior, diferentes investigaciones, han mencionado en sus estudios la importancia, la relación de las emociones y los procesos de aprendizaje, como lo es Quintinilla (2003), en su artículo mencionó que es importante entrenar a los NNA en habilidades emocionales, cognitivas y de conducta y así mejorar el rendimiento académico.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario referir que las intervenciones no solo se deben realizar ante psicopatologías, pues si bien las estadísticas de salud mental en el mundo

y especialmente en Colombia en la que se refiere según el Estudio Nacional de Salud Mental, que el 40,1% de la población en el país, ha padecido un trastorno mental en la vida, como también se mencionan que las más altas cifras están relacionadas con trastornos como depresión y trastorno afectivo bipolar, encontrando en este grupo de personas afectadas por trastornos emocionales un 25% de ellos son adolescentes y niños y aunque estas cifras son alarmantes, se hace necesario promover la prevención y promoción para no tener que llegar a estas cifras tan elevadas, como también es importante intervenir las problemáticas cotidianas que afectan el bienestar psicológico y así la calidad de vida de las personas y de esta manera no dejar evolucionar un problema a una psicopatología (MINSALUD, 2015).

En relación a lo anterior, entonces se habla de que las dificultades en interacción y en procesos de aprendizaje no necesariamente se tiene que evidenciar desde una psicopatología, sino que estas se pueden presentar desde un aspecto cotidiano, sin necesidad de cumplir cada uno de los criterios diagnósticos para un trastorno, pues las personas pueden presentar estas dificultades por falta de conocimiento y conductas que permitan dar frente a las diferentes situaciones que generen una demanda de un repertorio conductual que tal vez, las personas y en este caso los adolescentes no cuenta (Paludo, & Koller, 2007). Y todo esto está directamente relacionado con el bienestar psicológico (BP), pues como lo refiere Seligman (2011) el BP se sustenta en emociones positivas, de unión, entre otros factores.

La inteligencia emocional (en adelante IE) ha sido ampliamente estudiada en la psicología positiva, pues esta es una temática amplia ya que abarca desde mecanismos fisiológicos hasta conductas observables, relacionándose con distintos aspectos personales, sociales y culturales (Alcalá, et al., 2006). Y el afecto hace parte del bienestar subjetivo, el

cual se construye en función a los resultados de la intensidad y frecuencia de los afectos y satisfacción con la vida (Warner y Rasco, 2014).

De acuerdo con lo mencionado por Watson y Clark en 1995, refieren en estudios iniciales, que las emociones se componen por afectos positivos y negativos. En concordancia a lo anterior se menciona que con relación al afecto positivo se encuentra emociones tales como alegría, felicidad entusiasmo, entre otras y entorno a los negativos se ubican emociones como ira, miedo, rabia, entre otros (Lyubomirsky, King, & Diener 2005).

El desarrollo de la IE es fundamental en las bases del progreso integral del ser humano, esta se refiere a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Esta integra la afectividad que es la forma de expresar las vivencias a nivel individual y social. Estas vienen determinadas por las emociones y los sentimientos. Las emociones implican cambios fisiológicos en el organismo. Son una suma de cogniciones, actitudes y creencias que se utilizan para valorar una realidad específica, además de influir en el modo en el que se percibe dicha realidad. (Cosmides y Tobby, 2000) y los sentimientos son procesos cognitivos que tienen mucho que ver con las experiencias vividas con anterioridad.

La IE fue definida como un conjunto de cuatro habilidades, integradas por: percibir y expresar emociones con precisión, utilizar las emociones para facilitar la actividad cognitiva, comprender las emociones y regularlas para el crecimiento personal y emocional. (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

La percepción de las emociones es la habilidad para identificar las emociones propias y ajenas, en el caso de las emociones propias la percepción se relaciona con una mayor conciencia emocional (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker y Zeitlin, 1990), en lo que refiere a las emociones ajenas, la percepción incluye la sensibilidad afectiva (Campbell, Kagan y Krathwohl, 1971), la habilidad para recibir afecto (Buck, 1976) y la sensibilidad no verbal (Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers y Archer, 1979). Además, se refiere a la percepción de emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.

La utilización de las emociones consiste en el uso de estas para tareas como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación, la focalización de la atención y el pensamiento creativo. Por tanto, se trata del uso de las emociones para el pensamiento como, por ejemplo, el pensamiento creativo (Averill, 1999, 2002; Averill y Nunley, 1992).

La comprensión de emociones implica el conocimiento de estas, su combinación entre una emoción y otras nos permite comprender la información emocional, cómo se combinan y progresan a través del tiempo. En esta habilidad podemos encontrar diferencias entre los sujetos entre los que son más hábiles en la comprensión de emociones y poseen un vocabulario emocional rico y los que no. Los primeros son más sensibles a cómo se organiza el lenguaje para expresar emociones e identifican mejor el significado de las experiencias emocionales propias y ajenas. Esta habilidad se ha relacionado con la activación de sistemas de neuronas espejo, las cuales se activan cuando un individuo realiza una acción, así como cuando observa una acción en otro individuo. Esto es fundamental para la empatía emocional. (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

La regulación de emociones es la habilidad para modificar los estados emocionales y la evaluación que hacemos de las estrategias para modificarlos. Se trata de una habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, así como promover la comprensión y el crecimiento personales. Para manejar las propias emociones es preciso ser capaz de observar, distinguir y etiquetar las emociones con precisión, creer que se pueden modificar, poner en marcha las estrategias más eficaces para modificar las emociones negativas y, finalmente, evaluar todo el proceso. Se ha demostrado que hay diferencias interindividuales en esta habilidad para la regulación emocional, tanto en lo que se refiere a la autoeficacia percibida (Cataranzo y Greenwood, 1994; Salovey et al., 1995), como en el manejo de las emociones de otros (Wasielewski, 1985).

Las investigaciones sobre la IE y su influencia en diferentes contextos han generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés que se produce en el contexto educativo. A raíz de las investigaciones empíricas realizadas, se observa numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre la IE, el éxito académico y el ajuste emocional (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente es importante generar dimensiones concretas para formar una IE completa, teniendo en cuenta la atención emocional, siendo esta la percepción de las emociones propias, es decir, la capacidad para sentir y expresar cada emoción de manera adecuada, la claridad emocional, siendo la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales y la reparación emocional, que refiere a la capacidad percibida para la regulación de los estados emocionales de forma correcta. (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

7 METODOLOGÍA

7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta es una investigación cuantitativa cuasiexperimental con un diseño de caso único se optó por el diseño ABA, con alcance descriptivo toda vez que se hará mención del efecto que tuvo la intervención en las dimensiones de inteligencia emocional. (Martínez, Castellanos y Chacón, 2014).

7.2 VARIABLES

Inteligencia Emocional: es un conjunto de cuatro habilidades, integradas por: percibir y expresar emociones con precisión, utilizar las emociones para facilitar la actividad cognitiva, comprender las emociones y regularlas para el crecimiento personal y emocional. (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Dimensiones a partir de la definición de Fernández-Berrocal & Ruiz (2008)

Atención a las emociones o percepción de las emociones: es la capacidad para sentir y expresar cada emoción de manera adecuada.

Claridad emocional: es la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales

Reparación emocional: la capacidad percibida para la regulación de los estados emocionales de forma correcta

7.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

En la presente investigación la población estuvo conformada por adolescentes, estudiantes de bachillerato de la institución educativa Álvaro Mutis, para el caso de la muestra esta se conformó por 29 estudiantes del grado decimo, con edades entre el rango de 14 y 17 años, siendo 19 mujeres y 10 hombre, pertenecientes a estratos 2 y 3.

7.4 INSTRUMENTOS

Se utilizó la escala para evaluar la inteligencia emocional percibida, denominada Trait Meta-Mood Scale (TMMS) desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), haciendo uso de la versión reducida y adaptada al español, el Trait MetaMood Scale-24 (TMMS-24), (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a), que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo, siendo así, una escala de rasgo de metaconocimiento emocional.

Esta escala cuenta con 24 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos, desde 1, siendo este “nada de acuerdo” hasta 5 representado por “totalmente de acuerdo”. La dimensión de atención emocional está constituida por 8 ítems, la claridad emocional por ocho ítems y la reparación emocional por 8 ítems igualmente.

7.5 PROCEDIMIENTO

Fase 1: Se realiza socialización con los directivos de la institución, con el fin de manifestar la problemática identificada, exponiendo la teoría acerca del manejo de afectividad y de esta manera la inteligencia emocional, resaltando la importancia de estas para los adolescentes. Se solicita el permiso para poder realizar la misma socialización con los padres de los estudiantes y poder gestionar las autorizaciones para realizar la investigación (Anexo. 4), y así mismo poder aplicar la prueba a los estudiantes, ya que todos son menores de edad.

Fase 2: Se socializa la información la misma forma con los estudiantes con el fin de obtener la firma de los asentimientos informados, requerido para dar inicio con la investigación (Anexo 1), de igual manera se les presento y aplico el instrumento para recoger datos sociodemográficos (Anexo 2).

Fase 3: Se realiza un establecimiento de línea de base, en esta fase se aplicó la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones con la finalidad de evaluar la inteligencia emocional interpersonal percibida (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional) (Anexo 3), esta aplicación se realizó en una jornada de dos horas académicas, realizando primero un proceso de sensibilización de la importancia de contestar cada ítem lo más cercano a la realidad y veraz posible, se resolvieron dudas de los estudiantes y se procedió a la aplicación del instrumento

Fase 4: se realizó la primera intervención la cual tenía como objetivo el reconocimiento de las diferentes emociones básicas que posee el ser humano (miedo, tristeza, alegría, ira, sorpresa y desagrado). En esta fase se realizó una actividad donde cada estudiante debía

comprender las emociones, cada uno pensaría en una situación que le hubiera generado una emoción y con base en esta experiencia desarrollaría un interrogatorio donde cada uno respondería pensando en sí mismo y en los demás. (ver interrogatorio en anexos). Las respuestas del interrogatorio fueron compartidas de manera grupal, y aquí se identificó lo que produce la emoción en determinada situación, la manera como cada uno reacciona y se expresa, la influencia que tiene al momento de tomar una decisión y si esta emoción está respondiendo de manera adecuada.

Fase 5: Se realizó la segunda intervención con el objetivo de que cada estudiante tomara conciencia para la regulación emocional. Se fomenta el desarrollo de una actitud de aceptación, de toma de conciencia de las experiencias, emociones y pensamientos. Se explica que es indispensable empezar a aceptar para conseguir cambios.

Se dibujo una rosa de los vientos donde en cada punta se escribe una emoción (norte-alegría, sur-tristeza, oriente-ira, occidente-miedo) y en el centro se representa cada uno de ellos, escribiendo una cualidad o haciendo un dibujo representativo. Esta rosa representara el sentir y el logro de cada emoción, se realizó una explicación donde se interpreta a la rosa como el ser de cada estudiante, en donde no se pueden negar ninguna de las emociones que se poseen, es aquí donde se puede vivir cada emoción y que pese a que la emoción no sea muy agradable se debe manejar y tomar la decisión correcta para ir en camino de otra, que sea más conveniente, de cualquier modo siempre se va a estar en la mitad de la rosa y todos los puntos hacen parte de lo que se es.

En esta fase también se indagó sobre la forma de actuar de forma opuesta a la emoción, la identificación de las emociones justificadas y no justificadas y la solución de problemas.

Se realiza una explicación breve del modo que se debe trabajar la respiración para hacer uso de ella en algún tipo de situación donde se deba conectar con el momento presente y calmar la mente.

Fase 6: se realizó la tercera y última intervención la cual tenía como objetivo despertar en los estudiantes diferentes emociones para que logren identificarlas, se utilizaron algunos sentidos para realizar una serie de actividades donde los estudiantes pueden expresar diferentes emociones, las estrategias fueron basadas la activación de los sentidos, como lo fue el sentido del oído (música relájate vs zumbido de mosquito) y el tacto (gel).

Se inicio dando la instrucción de que cerraran los ojos y se concentraran en su respiración, basados en la explicación de la intervención anterior. Se solicita centrar la atención en lo que está sucediendo con su cuerpo y la manera con que cambia su ritmo con la respiración.

Al mismo tiempo se inicia con la música relajante y después de hacer la introducción para obtener una atención plena se empiezan a introducir los elementos que activan los sentidos (zumbido de mosquito y gel), se va explorando en la sensación que produce cada uno de ellos.

Posterior a esto se invita a que tomen una postura cómoda con el fin de iniciar la siguiente actividad, que correspondió a una exposición en vivo de una situación simulada con respecto a situaciones de orden familiar que permitiera la experimentación de distintas emociones y la expresión de estas.

Durante las fases de intervención constantemente se hizo uso de preguntas que permitieran la exploración, identificación, reconocimiento y expresión de las emociones

propias y de los demás, varios ejemplos de estas fueron: ¿Qué siento?, ¿Por qué me siento así?, ¿Qué pienso?, ¿Como expreso la emoción?, ¿Que me impulsa hacer esta emoción?, ¿Si la emoción no es agradable, que puedo hacer para sentirme mejor?

Fase 7: se vuelve a aplicar la prueba que se utilizó en la fase 3 (Anexo 3).

8 RESULTADOS

Con el fin de dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos para la presente investigación, se realizó la recolección de datos de la manera indicada en el procedimiento y una vez obtenidos se procedió a realizar el análisis de estos en el software SPSS Statistic 23, así entonces, se presentan los resultados y sus respectivas descripciones.

Tabla 1.

Descriptivo de la edad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	29	14,00	17,00	15,4138	,77998
N válido (por lista)	29				

En la Tabla No. 1, en torno a la descripción de la edad de la muestra el promedio de edad de los 29 estudiantes de grado decimo que participaron en la investigación, encontrando la edad mínima de 14 años y la edad máxima de 17 años y el promedio de 15 años.

Tabla 2.

Sexo y Orientación Sexual

		Orientación Sexual		
		Hetero	Bisexual	Total
Sexo	Mujer	13	6	19
	Hombre	9	1	10
Total		22	7	29

En la Tabla No. 2, se logra evidenciar el sexo y orientación sexual se identifica que de los 29 estudiantes que participaron en la investigación, 19 son mujeres y 10 son hombre, 13 de las mujeres tienen una orientación heterosexual, y 6 son bisexuales, 9 de los hombres tiene una orientación heterosexual y 1 hombre es bisexual.

Tabla 3.

Unión de los padres y estrato socioeconómico

		Estrato		Total
		Estrato 2	Estrato 3	
Unión de los Padres	Unión Libre	3	4	7
	Casados	5	2	7
	Separados	13	2	15
Total		21	8	29

En la Tabla No. 3, se muestra la relación o unión de los padres con el estrato económico al que pertenecen los 29 estudiantes que participaron en la investigación, 21 de los estudiantes pertenecen a estratos 2, 13 de ellos sus padres son separados, 5 son casados y 3 viven en unión libre. 8 de los estudiantes son estrato 3, 2 de ellos sus padres son separados, 2 son casados y 4 vive en unión libre.

Tabla 4.

Posición en los hermanos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menor	13	44,8	44,8	44,8
	Medio	8	27,6	27,6	72,4
	Mayor	6	20,7	20,7	93,1
	Hijo único	2	6,9	6,9	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

En la Tabla No 4, se caracteriza la posición de los hermanos, lográndose así, observar la ubicación que tiene cada uno de los 29 estudiantes que participaron en la investigación con respecto a sus hermanos., 13 de los estudiantes son los menores, 8 de los estudiantes son los del medio, 6 de los estudiantes son los mayores y 2 son hijos únicos.

Tabla 5.

Medias de aplicación 1 y 2 de la dimensión Atención a las Emociones

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Atención a las Emociones 1	22,6897	29	7,02090	1,30375
Atención a las Emociones 2	23,3448	29	6,07263	1,12766

En la Tabla No 5, se logra evidenciar las diferencias de las medias entre los resultados de la primera aplicación de atención a las emociones y la segunda aplicación de atención a las emociones, esta última aplicación realizada luego de las intervenciones, siendo entonces la media de la primera aplicación de 22, 68 y en la segunda aplicación la media correspondió a 23.34.

Tabla 6.

Diferencias entre la primera y segunda aplicación de atención a las emociones

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Atención a las Emociones 1								
Atención a las Emociones 2	-,65517	7,74263	1,43777	-3,60031	2,28997	-,456	28	,652

En la tabla No. 6 se expone el valor de las diferencias obtenida en las dos mediciones de la dimensión de atención de emociones, es decir de la línea de base previa a la intervención y la línea de base posterior a la intervención, encontrando entonces a partir del valor obtenido, siendo este 0,652, que no hay diferencia significativa entre estas dos aplicaciones.

Tabla 7.

Medias de aplicación 1 y 2 de la dimensión de claridad emocional

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Claridad Emocional 1	23,0690	29	6,08236	1,12947
Claridad Emocional 2	25,7931	29	6,71554	1,24705

En la Tabla No 7, se logra evidenciar las diferencias de las medias entre los resultados de la primera y la segunda aplicación de claridad emocional, esta última aplicación realizada luego de las intervenciones, siendo entonces la media de la primera aplicación de 23,06 y en la segunda aplicación la media correspondió a 25,79.

Tabla 8.

Diferencias entre la primera y segunda aplicación de atención a las emociones

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bil.)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Claridad Emocional 1	-2,72414	5,47003	1,01576	-4,80482	-,64345	-2,682	28	,012
Claridad Emocional 2								

En la tabla No. 8 se expone el valor de las diferencias obtenida en las dos mediciones de la dimensión de claridad emocional, es decir de la línea de base previa a la intervención y la línea de base posterior a la intervención, encontrando entonces a partir del valor obtenido, siendo este 0,012, y entendiendo que la diferencia significativa es todo aquel valor menor de 0,05, esto quiere decir que para esta dimensión la diferencia entre las aplicaciones es significativa.

Tabla 9.

Medias de aplicación 1 y 2 de la dimensión de reparación emocional.

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Reparación Emocional 1	26,5517	29	7,89930	1,46686
Reparación Emocional 2	25,6552	29	6,29215	1,16842

En la Tabla No 9, se logra evidenciar las diferencias de las medias entre los resultados de la primera y la segunda aplicación de reparación emocional, esta última aplicación realizada luego de las intervenciones, siendo entonces la media de la primera aplicación de 26,55 y en la segunda aplicación la media correspondió a 25,65

Tabla 10.

Diferencias entre la primera y segunda aplicación de reparación emocional

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Reparación Emocional 1	,89655	6,03765	1,12116	-1,40005	3,19315	,800	28	,431
Reparación Emocional 2								

En la tabla No. 10 se expone el valor de las diferencias obtenida en las dos mediciones de la dimensión de reparación emocional, es decir de la línea de base previa a la intervención y la línea de base posterior a la intervención, encontrando entonces a partir del valor obtenido, siendo este 0,431, es decir que no hay diferencias significativas.

Tabla 11.

Prueba de normalidad entre las aplicaciones y la variable de convivencia de los padres

	Convivencia Padres	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Atención a las Emociones 2	Conviven	,174	14	,200*	,933	14	,333
	No conviven	,176	15	,200*	,956	15	,629
Claridad Emocional 2	Conviven	,196	14	,148	,904	14	,129
	No conviven	,222	15	,044	,877	15	,043
Reparación Emocional 2	Conviven	,213	14	,086	,895	14	,096
	No conviven	,252	15	,011	,927	15	,250
Atención a las Emociones 1	Conviven	,134	14	,200*	,931	14	,311
	No conviven	,126	15	,200*	,918	15	,177
Claridad Emocional 1	Conviven	,166	14	,200*	,931	14	,320
	No conviven	,102	15	,200*	,952	15	,562
Reparación Emocional 1	Conviven	,178	14	,200*	,941	14	,437
	No conviven	,127	15	,200*	,978	15	,951

En la tabla No. 11 se puede observar la aplicación de la prueba de normalidad, que para el caso de la presente investigación evalúa los valores obtenidos con Shapiro-Wilk, teniendo en cuenta que esta es usada cuando el N es menor a 50, y en lo que concierne a la presente investigación el N corresponde a 29, entonces, de acuerdo a los valores obtenidos se logra evidenciar que solo la segunda aplicación de claridad emocional cuenta con significancia con relación no convivencia de los padre, lo que implica que a excepción de esta todas las aplicaciones se utilizarán pruebas no paramétricas.

Tabla 12.

Prueba T-Student en la 1 y 2 aplicación de las 3 dimensiones y la convivencia de los padres

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Atención a las Emociones 1	1,85714	9,64650	2,57814	-3,71258	7,42687	,720	13	,484
Atención a las Emociones 2								
Claridad Emocional 1	-3,50000	5,52964	1,47786	-6,69272	-,30728	-2,368	13	,034
Claridad Emocional 2								
Reparación Emocional 1	2,78571	6,58879	1,76093	-1,01854	6,58997	1,582	13	,138
Reparación Emocional 2								

En la tabla No. 12 se intenta establecer la relación entre las primera y segunda línea de base y la variable de convivencia de los padres, encontrando que en claridad emocional si hay una diferencia significativa de los padres que conviven porque es menor a 0,05.

Tabla 13.

Prueba T-Student en la 1 y 2 aplicación de 2 dimensiones y la no convivencia de los padres

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Atención a las Emociones 1	-3,00000	4,61364	1,19124	-5,55495	-,44505	-2,518	14	,025
Atención a las Emociones 2								
Reparación Emocional 1	-,86667	5,06905	1,30882	-3,67381	1,94048	-,662	14	,519
Reparación Emocional 2								

En la tabla No. 13 se pone en manifiesta los valores obtenidos de relación entre la primera y segunda línea de base de atención a las emociones y reparación emocional, lo que de acuerdo con los resultados obtenidos es la relación significativa en atención para emociones para los niños de los padres que no conviven

9 DISCUSIÓN

Cuando se habla de las emociones comprendemos que es algo que abarca a todas las personas, sin embargo, con relación al adecuado manejo y expresión de las emociones es algo que ante determinadas situaciones no se logran modular, generando así gran dificultad en distintas áreas de ajuste de las personas (Vargas, & Muñoz-Martínez, 2013), es por esto que el interés de esta investigación se centro en la intervención en inteligencia emocional y la identificación del efecto que hubo en los adolescentes de decimo grado, esto en función, a las dificultades que presentan los adolescentes y lo que esto implica en su proceso académico y las interacciones con pares y familias.

El objetivo de esta investigación consistió en identificar el efecto de un programa de intervención desde las técnicas cognitivo-conductuales en la inteligencia emocional de los estudiantes de décimo grado del Instituto educativo Álvaro Mutis, por lo tanto, se realizo la aplicación del instrumento con el fin de establecer la línea de base antes de la intervención, encontrando en la dimensión de atención a las emociones a 16 estudiantes de los 29 de la muestra, con puntajes en la categoría de “poca” atención a las emociones, siendo esto el 55% de la muestra, el otro 37% puntuó una adecuada atención a las emociones, siendo 11 estudiantes y un 8% de la muestra se encontró que presentan demasiada atención a las emociones, en relación a la segunda dimensión, claridad emocional se ubica el 62% de la muestra en “mejorar” la claridad emociona, el 31% en adecuada claridad emocional y un 7% en excelente claridad emocional, ahora, en la dimensión de reparación emocional por el contrario a los anterior valores, en los cuales se logra evidenciar que mas del 50% de la

muestra en las categorías anteriores obtuvieron bajos puntajes, en este caso el 44% puntuaron en “adecuada” reparación emocional, 17% en “excelente” y el porcentaje restante en 39% en “mejorar” la reparación emocional, estos datos obtenidos concuerdan con lo expresado por Hernandez (2016), quien refirió a partir de su investigación, encontró que la mayoría de adolescentes de su muestra, presentaban un nivel alto de problemáticas emocionales y conductuales debido a diferentes factores.

En este mismo sentido los autores Navor, Guadarrama, López, & Mendoza, (2017), encontraron en su investigación existe una significativa prevalencia de problemas emocionales y conductuales en una muestra de adolescentes, manifestar también, que se encuentra un mayor riesgo en las mujeres que en los hombres, de presentar estas dificultades.

En relación con la segunda aplicación del instrumento con el fin de establecer una segunda línea de base luego de la intervención realizada, se encontró con respecto a la atención de emociones un cambio en los valores obtenidos en la primera, obteniendo en esta ocasión un 31% de la muestra que presenta “poca” atención a las emociones y porcentaje restante, es decir el 69% se ubico en “adecuada” atención a las emociones, en el caso de claridad emocional también hubo cambios, ubicando el 27% en “mejorar”, el 59% en “adecuada” y el 14% en “excelente” claridad emocional, en la reparación emocional hubo un efecto contrario, pues el 21% se ubicó en “mejorar”, el 72% obtuvo “adecuado” y 7% en “excelente” reparación emocional, se logra evidenciar que este ultimo valor disminuyo en la segunda medición en comparación a los resultados de la primera aplicación. En general se evidencias cambios a partir de la intervención, sin embargo, estos mismos son analizados estadísticamente a continuación.

De acuerdo con el segundo objetivo específico en función a la comparación y evaluación del efecto, una vez analizados los datos en el SPSS, se logro ubicar que si bien en los puntajes de media de atención a las emociones hay una diferencia, como se logra evidenciar en la tabla No. 5, siendo la media para primera aplicación un valor de 22,68 y para segunda aplicación un valor de 23,34 en donde se evidencia un aumento en los valores a partir de la intervención, el efecto no alcanza a ser significativo de acuerdo con la tabla No. 6 donde si hay un cambio, pero el mismo no es estadísticamente significativo.

Ahora, con relación a la claridad emocional las diferencias en los puntajes de media son más amplios como lo muestra la tabla No. 7, en la que evidencia que en la aplicación inicial se obtuvo una media de 23,06 y en la segunda aplicación 25,79, siendo la diferencia más amplia a comparación de los datos obtenidos en atención a las emociones, lo que indica que estadísticamente en esta dimensión de claridad emocional como lo evidencia la tabla No. 8 si existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos en las dos mediciones, dejando en evidencia que esta dimensión la intervención tuvo un efecto significativo.

Por otra parte, y de manera contraria a las anteriores mediciones, en el caso de reparación emocional hubo un efecto contrario donde el valor de la media disminuyo en la segunda medición de la línea de base, pues como se logra muestra en la tabla No. 9 en la que en la primera medición se obtuve una media de 26,55 y en la segunda aplicación del instrumento para establecer la línea de base se obtuvo una media de 25,65, razón por la cual no hubo estadísticamente diferencia significativa como se logra ver en la tabla No. 10.

Ahora como se ha evidenciado en distintas investigaciones que se menciona que existen diferentes variables que impactan la inteligencia emocional y de esta manera un adecuado manejo de emociones, como lo indican Matei, & Dumitrescu (2012) en su investigación refiriendo que los niños que crecen institucionalizados en hogares de paso, crecen con mayor dificultades emocionales; en este mismo sentido Nastas, & Sala (2012) refirieron en su investigación que la forma en como interactúan los padres con los hijos como son los estilos de crianza definitivamente influyen en el nivel de inteligencia emocional que el adolescente presenta. Es por esto por lo que, con relación a área familiar específicamente parental, de acuerdo con las investigaciones se ha establecido como una de las variables predictoras para el desarrollo en el adolescente de la inteligencia emocional, por esta razón en esta investigación se intentó correlacionar los datos obtenidos en las dimensiones con la variable de si los padres conviven o no.

En función a lo anterior en el caso de claridad emocional se encontró una correlación significativa con la convivencia de los padres, como se logró evidenciar en la tabla No. 12, lo que indica que para el caso de la muestra de esta investigación además de la intervención una variable que puede influir la inteligencia emocional es la convivencia de los progenitores del adolescente, este resultado está en concordancia con lo dicho por Lekaviciene, & Antiniene (2016) en su investigación en la que mencionan que el clima familiar y la fortaleza de el vínculo con madre y padre, son variables importantes para el nivel de inteligencia emocional.

Por otra parte, en el caso de la dimensión de atención en las emociones como se evidencia en la tabla No. 13 se encontró una correlación significativa en los puntajes obtenidos en esta

dimensión con la variable de no convivencia de los padres, estando esto directamente relacionado con lo ya mencionado a la variable familiar, esto se logra comparar con los resultados de la investigación de Li, Bai, Zhang, & Chen, (2017), quienes encontraron que las desregulaciones de los padres permean e impactan la regulación emocional de adolescente, que a partir de los conflictos de pareja y los divorcios se logra ver afectado los niveles emocionales del adolescente.

10 CONCLUSIONES

Si bien la intervención tuvo un efecto en la atención de las emociones y la claridad emocional, obteniendo en esta última un efecto significativo dejando en evidencia la efectividad de las técnicas cognitivo conductuales para la intervención en procesos emocionales y afectivos, es por esto que no solo se debe seguir con las intervenciones sino también con las prevenciones, pues como se ha venido mencionando en torno a las emociones, que aunque de acuerdo con sus procesos de aprendizajes y etapas del ciclo vital estos se experimentarían de manera distinta (Márquez-González, Fernández de Trocóniz, Montorio & Losada, 2008). En el caso de las emociones en los adolescentes es importante tener en cuenta el proceso madurativo, como lo es en el campo biológico, pues en lo que tiene que ver con las estructuras cerebrales, la que a partir de la adultez joven la conexión entre la corteza órbita-frontal y algunas estructuras límbicas como la amígdala, el hipocampo y el núcleo caudado tiene un mejoramiento en torno a su proceso de formación, una vez estas conexiones se establecen se logra de una mejor manera un control cognitivo, control emocional y conductual y de esta manera la disminución de la agresividad, todos estos factores muy característicos en la adolescencia pues en dicho momento apenas se está iniciando el proceso de desarrollo (Oliva y Antolín, 2010).

Lo que deja en vista la importancia del acompañamiento al adolescente en el entrenamiento del manejo de sus emociones, pues esto no solo beneficia el bienestar psicológico de él, sino que también favorece procesos académicos y filiales, siendo esto una de las principales necesidades en esta etapa, como se ha mencionado reiterativamente,

haciendo mención que el trabajo no solo se debe dar con la institución educativa sino también con el entorno familiar.

11 RECOMENDACIONES

Estas actividades o intervenciones grupales es conveniente hacerlas en un contexto diferente al que están acostumbrados o al que pasan la mayoría de tiempo (aula), sería ideal tener estos encuentros en espacios abiertos, con diferentes aromas y sonidos que logren cautivar a los estudiantes, con una buena iluminación.

Es importante oír y respetar los puntos de vista de todos los estudiantes que estén participando en la actividad, esto promoverá a que cada uno diga lo que piensa sin temor a ser juzgado, por este motivo tiempo que se requiere es fundamental, ya que ganar la confianza del adolescente lleva un mayor lapso, y cuando se logra permite que en las siguientes actividades haya una participación voluntaria manteniendo una actitud de cooperación, de esta manera se facilita construir un ambiente adecuado, donde todos se sientan cómodos, y que permita al grupo responsabilizarse sobre logros y las dificultades presentadas durante la intervención.

12 REFERENCIAS

- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18, 143–148.
- Averill, J.R. y Nunley, E.P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free Press.
- Averill, J.R. (2002). Emotional creativity: Toward “spiritualizing the passions”. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 172-185. New York: Oxford University Press.
- Allen, J. P., Marsh, P., Mcfarland, C., Mcelhaney, K. B., Land, D. J., Jodl, K, M., y Peck, S. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 55-66.
- Buck, R. (1976). A test of nonverbal receiving ability: preliminary studies. *Human Communication Research*, 2, 162-171.
- Cataranzo, S.J. y Greenwood, G. (1994) Expectancies for negative mood regulation, coping, and dysphoria among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 41(1), 34-44.

Campbell, R.J., Kagan, N.I y Krathwohl, D.R. (1971). The development and validation of a scale to measure affective sensitivity (empathy). *Journal of Counseling Psychology*, 18, 407-412.

Celdrán-Baños, J., & García, C. F. (2017). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28).
doi:10.25115/ejrep.v10i28.1536

Cosmides, L. y Tobby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. En M. Lewis y J.M.Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*.18:7-12.

Fernández-Berrocal,P., & Ruíz, D. (2008).La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436

Ford, T., Abad, J., y Kirchner, T. (2011). Internalizing and externalizing problems, En R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1464-1469), Springer: New York

González, E., (2002). *Educación en la afectividad*. Universidad Complutense. Madrid, España.
Recuperado de

<https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Educacion%20en%20la%20afectividad.pdf>

González Fragoso, C., Rueda, A., & Guevara Benítez, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. Recuperado de http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/265

Guerrero, T. J., Cruz, E. V., & Soriano, J. A. (2016). Percepción de la funcionalidad familiar y el consumo de alcohol en adolescentes. *Atención Familiar*, 23(3). doi:10.22201/facmed.14058871p.2016.3.56529

Hernández, J. (2016). Problemas emocionales y conductuales en una muestra de adolescentes de la ciudad de Toluca. *Universidad Autónoma del Estado de México*. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65268/problemas%20emocionales%20y%20conductuales%20en%20adolescentesj%20%281%29-split-merge.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Lane, R.D., Quinlan, D.M., Schwartz, G.F., Walker, P.A. y Zeitlin, S.B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.

Levesque, R. (2011). Mental Health, En R. J. R. Levesque (Ed), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1692-1693). Springer: New York.

Lekaviciene, R., & Antiniene, D. (2016). High Emotional Intelligence: Family Psychosocial Factors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 609–617.
doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.066

Li, L., Bai, L., Zhang, X., & Chen, Y. (2017). Family Functioning during Adolescence: The Roles of Paternal and Maternal Emotion Dysregulation and Parent–Adolescent Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1311–1323.
doi:10.1007/s10826-017-0968-1

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.

Márquez-González, M., Fernández de Trocóniz, M., Montorio Cerrato, I., & Losada Baltar, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20 (4), 616-622.

Matei, S. R., & Dumitrescu, S. M. (2012). Comparative study on the development of emotional intelligence of institutionalized adolescents and teenagers in the family. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 513–517.
doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.174

Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Manual de inteligencia emocional. Madrid: Pirámide.

- Nastas, L.-E., & Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 478–482. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.167
- Navor, J. C. H., Guadarrama, R. G., López, M. V., & Mendoza, O. M. (2017). Prevalencia de problemas emocionales y conductuales en una muestra de adolescentes mexicanos. *Psico*, 48(4), 250. doi:10.15448/1980-8623.2017.4.25438
- Oliva, A., y Antolín, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conducta agresiva y de asunción de riesgos. *Estudios de Psicología*. 31 (1), 53-66
- Paez Rovira, D., & Carbonero Martinez, A. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5 (Sup), 133-150.
- Paludo, S. S., & Koller, H. (2007). Psicología positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17, 9–20.
- Quintanilla Madero, B. (2003). La educación de la afectividad. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 4, (4),254-266
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodriguez, M., (2004). *La teoría del Aprendizaje Significativo*. Centro de Educación a Distancia. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

- Rosenthal, R., Hall, J.A., DiMatteo, M.R., Rogers, P. y Archer, D. (1979). Sensitivity to non- verbal communication. A profile approach to the measurement of individual differences. *Baltimore, MA: John Hopkins University Press.*
- Rosselli, M., (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 125-144
- 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. In J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure, & health* 125-154. Washington, DC, US: American Psychological Association.
<http://dx.doi.org/10.1037/10182-006>
- Segura-Martín, J. M., Cacheiro-González, M. L. y Domínguez-Garrido, M. C. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educ. Educ.* Vol. 18, No. 1, 9-26. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.1
- Seligman, M. E. (2011). Flourish. A visionary new understanding of happiness and wellbeing. New York, NY: Free Press.
- Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., & Casanova-Arias, P. F. (2017). Relaciones entre Estilos Educativos Parentales y Agresividad en Adolescentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(32). doi:10.14204/ejrep.32.13118

Vargas, M., & Muñoz-Martínez, M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24 (2), 225-240.

Vega, N. G., & Oros, L. B. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos. *Psicodebate*, 13(0), 9.
doi:10.18682/pd.v13i0.358

Wasielewski, P. (1985). The Emotional Basis of Charisma. *Symbolic Interaction*, 8, 2, 207-222.

Warner, R. M., & Rasco, D. (2014). Structural equation models for prediction of subjective well-being: Modeling negative affect as a separate outcome. *The Journal of Happiness and Well-Being*. 2, 34–50. Retrieved from
<http://www.journalofhappiness.net/articles/pdf/v02i01/MODEL.pdf>

Watson, D., & Clark, L. A. (1995). Depression and the melancholic temperament. *European Journal of Personality*, 9, 351–366.

13 ANEXOS

Anexo 1.

ASENTIMIENTO INFORMADO (MENOR DE EDAD)

Me han explicado y sé que se me aplicara un instrumento que pretende evaluar el reconocimiento de mis emociones. Entiendo que esta actividad implica que debo responder una serie de preguntas u afirmaciones que no generarán ningún perjuicio para mí o mis compañeros. También sé que esto no hace parte de mis clases y no obtendré ninguna nota por ello, razón por la cual esto no afectará mi rendimiento académico. Sé que tengo la libertad de responder lo que yo considere adecuado y que se ajuste a mí. Me han respondido las preguntas que me han surgido, y sé que puedo preguntar cualquier duda que tenga cuando esté diligenciando los formatos.

Entiendo que al firmar este documento estoy aceptando participar en la investigación.

Sólo si el participante asiente,

Nombre Completo

Fecha

Anexo 2.

Datos Sociodemográficos

Tenga en cuenta que la información que se le solicita acá será usada solo con fines investigativos, esta información permitirá la caracterización de la población participante en la presente investigación. Recuerde que esta información es confidencial, por ello, aunque se darán a conocer generalidades de la información no se revelara nombres de las personas que contestan. Si tiene alguna pregunta por favor realícela pues se espera que la información sea lo más ajustado a la realidad.

Sexo: _____ Estrato: _____ Edad: _____

Con quien vivo: _____

Relación de los padres:

Casados: __ Unión libre: __ separados: __ otro: _____

Cuantos hermanos tengo: _____ Que posición ocupo yo: _____

Con que persona de mi núcleo familiar tengo mayor confianza o mejor relación:

Anexo 3.

INSTRUMENTO TMMS-24

ESCALA PARA LA EVALUACION DE LA EXPRESION, MANEJO Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES (TMMS-24)

Apreciado estudiante a continuación encontraras 24 afirmaciones que deberás leer detenidamente y contestar de la manera más real y sincera, ten en cuenta que no hay respuesta buenas ni malas, como también que estos resultados no serán conocidos por nadie más, recuerda que la información será manejada con completa confidencialidad y que los resultados tendrá un exclusivo uso para fines académicos, como también deberás tener en cuenta que esto no repercutirá de ninguna manera en tus clases y notas académicas. Por favor lee detenidamente, si tiene inquietud estaré atenta.

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

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5

19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

¡Gracias por su respuesta!

Anexo 4.



DEPARTAMENTO DE PSICO-ORIENTACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO
INSTITUTO ÁLVARO MUTIS
“MI CAMINO AL ÉXITO CON CALIDAD”

El motivo de esta circular es informar a los padres de familia, que en el marco del convenio Instituto Álvaro Mutis-Corporación Universitaria Minuto de Dios se realizarán diferentes actividades con el fin de propender el bienestar, fortaleciendo habilidades de afectividad e inteligencia emocional en sus hijos, estas actividades harán parte del área de psico-orientación.

Psico-orientación

RECIBIDO

Nombre del estudiante: _____ Curso: _____

Nombre del Acudiente: _____ Firma: _____