

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DEL
MUNICIPIO DE TELLO**

**ANGÉLICA MARÍA OCHOA VALENCIA
JÉSSICA FERNANDA VELÁSQUEZ ORTIZ**

Asesora

PhD. MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Facultad ciencias sociales y humanas.

Programa de psicología

Neiva, Noviembre de 2017.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DEL
MUNICIPIO DE TELLO.**

Asesora

PhD. MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA

Presentado:

**ANGÉLICA MARÍA OCHOA VALENCIA
JÉSSICA FERNANDA VELÁSQUEZ ORTIZ**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicóloga

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
NOVIEMBRE DE 2017.**

NOTA DE ACEPTACIÓN.

Presidente del jurado.

Jurado.

Jurado.

DEDICATORIA.

A los jóvenes, porque indagar sobre su realidad es un reto que supera nuestras
inexperiencias y limitaciones. A los jóvenes de Tello, quienes nos permitieron
adentrarnos en su madriguera emocional y
con su colaboración, nos permitieron asombrarnos ante el mundo que como
profesionales de Psicología, queremos profundizar, a fin de vivir con los pies sobre la
tierra y extasiados por sus ensoñaciones.

AGRADECIMIENTOS.

A Dios por su permanente asesoría.

A los estudiantes, porque gracias a ellos aprendimos nos sentimos investigadoras y porque nos motivaron a incursionar en el mundo de la inteligencia emocional y reconocerlo como un gran mundo por explorar.

A toda la comunidad en general de las Instituciones Educativas La Asunción, Nicolás García Bahamón y San Andrés.

A La Universidad Surcolombiana, pero de manera especial, a nuestra asesora la Doctora: Myriam Oviedo Córdoba, por compartir desinteresada y generosamente con nosotros, sus conocimientos.

A mis padres Reinaldo y Blanca, por su tiempo y sacrificio durante mi carrera profesional, por creer en mis capacidades, darme el apoyo necesario en los momentos difíciles y ayudarme a encontrar mi camino.

A mis hermanas Mónica y Laura y, a mi hija Danna Lucía por ser fuente de motivación e inspiración y así superarme cada día.

A la psicóloga Luz Stella Cárdenas por compartir con nosotras todo su conocimiento y calidez humana, para que seamos excelentes profesionales.

A Eder y a mi compañera de tesis Jéssica.

A mis compañeros de carrera y a todos aquellos que hicieron parte de la realización de este sueño.

ANGÉLICA MARÍA OCHOA VALENCIA.

A mis padres por impulsarme a soñar y apoyar cada uno de mis sueños.

A mis hermanos por estar ahí siempre.

A mis sobrinos Sergio, Sara, Santiago que me dan las más lindas alegrías

A Juan Manuel mi motivación más grande para ser una mejor persona y profesional.

A mi esposo por su paciencia y apoyo incondicional.

A mi madrina, mis tías y familia en general por su apoyo y consejo.

A mis amigos, compañeros y profesores que me llenaron de momentos inolvidables y experiencias llenas de aprendizaje.

A Angélica mi compañera en este paso, sí que aprendí contigo.

JÉSSICA FERNANDA VELÁSQUEZ ORTIZ.

Tabla de contenido

Introducción	10
1. Planteamiento del Problema.....	11
2. Objetivos	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
3. Antecedentes	17
4. Justificación.....	21
5. Marco Teórico.....	24
5.1 Un Recorrido Histórico Antes la Inteligencia Emocional.....	24
5.2 Inteligencia Emocional: Modelo de Mayer y Salovey	28
5.3 Adolescencia y Emociones.....	32
6. Metodología de la Investigación	37
6.1 Enfoque	37
6.2 Diseño Metodológico	37
6.3 Etapas	37
6.3.1 Etapa 1: Definición del Problema a Investigar	37
6.3.2 Etapa 2: Diseño de la Investigación.....	38
6.3.3 Etapa 3: Realización del Trabajo de campo y Análisis de Datos	38
6.4 Población, Universo y Muestra	39
6.5 Variables.....	39
6.6 Técnicas - Instrumentos.....	42
6.7 Validez.....	43
6.8 Confiabilidad	44

6.9 Ética de la Investigación.....	44
7. Resultados	46
7.1 Caracterización Sociodemográfica.....	46
7.2 Análisis Descriptivo de los Resultados del TMMS.24.....	52
7.2.1 Dimensión Atención Emocional.....	53
7.2.2 Dimensión Claridad Emocional.....	55
7.2.3. Dimensión Reparación Emocional	57
7.3 Relación Características Sociodemográficas con las Dimensiones de la Inteligencia Emocional	59
8. Discusión Resultados	61
9. Conclusiones	67
10. Referencias.....	68
Anexos.	76

Resumen

En esta investigación se realiza una caracterización de la inteligencia emocional según el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, a 234 estudiantes de los grados décimo y once en tres Instituciones Educativas del municipio de Tello en el Departamento del Huila, por medio de la aplicación del Instrumento TMMS-24 el cual evalúa inteligencia emocional, versión española de Extremera y Fernández (2004) y adaptada a la población colombiana por Uribe y Gómez (2008).

Se realizó mediante un análisis descriptivo a través del programa de análisis estadístico SPSS, donde se analizaron las dimensiones de atención, claridad y reparación. Los datos analizados sugieren que los adolescentes se encuentran en un adecuado nivel en cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional.

Palabras clave: Inteligencia emocional, adolescentes, TMMS-24.

Introducción

En un mundo tan cambiante y convulsionado, la inteligencia emocional plantea cierta obligatoriedad en su estudio, porque identificar, caracterizar y definir la forma adecuada de orientar las emociones individuales y colectivas, es hoy una necesidad apremiante, especialmente porque se considera que estas son propias de los seres humanos, quienes poseen la capacidad de razonar y deben estar en condiciones de resolver los problemas que a diario la vida les presenta.

El estudio que se presenta consta de dos partes bien diferenciadas: los antecedentes del concepto como tal, y el informe empírico de esta investigación. A esto hay que añadir la introducción general donde se justifica la investigación realizada y se da una visión general del trabajo, y la discusión y conclusiones generales donde se ponen de manifiesto los logros alcanzados y las implicaciones del trabajo.

En el segundo capítulo, se recoge los antecedentes empíricos, cuyo fundamento apoya y valida la investigación a través de una concreta revisión de estudios, orientada a evidenciar el estado del conocimiento en el campo. En el tercer capítulo, se exponen la metodología utilizada, la forma de trabajo, y se presenta la información relevante referente al tema. Se finaliza con un capítulo donde se analiza la pregunta orientadora del proceso, intentando justificar su aporte en el mundo académico.

1. Planteamiento del Problema

Todo el tiempo las personas experimentan diversas emociones, las cuales son la base de diversos comportamientos humanos los cuales, en gran medida, determinan la manera cómo se percibe y se interactúa con el mundo.

No en vano el concepto de inteligencia emocional, se ha convertido con el tiempo en un tema de gran interés para la investigación en ciencias sociales, lo cual ha permitido su evolución y transformación en un concepto más completo y complejo.

Mayer y Salovey, desde 1990 propusieron el constructo de Inteligencia Emocional como un modelo de habilidades que el ser humano puede aprender y desarrollar. Aunque desde entonces se habla de inteligencia emocional, sólo fue hasta Goleman (1995) que se popularizó el término y desde entonces el interés y la investigación en el tema han ido en aumento a nivel mundial.

Así, Mayer y Salovey (1997) proponen un concepto de Inteligencia Emocional, como: “conjunto de habilidades que le permite al ser humano percibir, expresar, regular y comprender las emociones y el contenido de estas, ya sean propias o de los demás, además de utilizarlas para facilitar el pensamiento, la habilidad de adaptación y aprendizaje para la resolución de problemas emocionales, en la transformación personal, social, cognitiva” (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

La inteligencia Emocional se configura en un conjunto de habilidades intrapersonales e interpersonales, entre las que aparecen: manejo adecuado de estrés, mejor desempeño laboral, mejor adaptabilidad, estrategias de afrontamiento asertivas, entre otros, las cuales están estrechamente relacionado con el éxito en la vida (Davila del Valle & Sastre Castillo, 2010).

Las habilidades intrapersonales e interpersonales son el resultado de procesos de aprendizaje, por tanto se desarrollan de manera distinta en los seres humanos. Así, en unas personas se desarrollan satisfactoriamente y en otras, es posible que no se desarrollen de manera adecuada. Por lo anterior conocer su nivel de desarrollo permite brindar herramientas que contribuyan al desarrollo del manejo emocional en quienes lo necesitan, en este caso concreto en los estudiantes de Tello.

Estudios a nivel mundial como los de Fernández y Extremera (2003; 2009; 2013;), llevadas a cabo en España con adolescentes en ámbito escolar, consideran la importancia de que los maestros se ocupen, de la inteligencia académica por y también del estudio la inteligencia emocional pues ésta trae beneficios sociales y personales para los adolescentes.

Las investigaciones se han interesado por estudiar la inteligencia emocional en distintos ámbitos: académico, empresarial, deportivo y militar; en Colombia, por ejemplo, los estudios se han enfocado en población general, pero el trabajo con adolescentes es escaso. Igualmente en el municipio de Tello, aunque se han abordado aspectos relacionados con la inteligencia emocional, no existen investigaciones concretas al respecto.

En estudios que abarcan de manera más general la problemática en adolescentes, se encuentran cifras altas en algunas dificultades o situaciones problemáticas, las cuales son muestra fehaciente de dificultades en la inteligencia emocional. Entre estas dificultades que afectan la vida de los adolescentes, se tienen los altos índices de embarazos, suicidios, los intentos de suicidio, el consumo de sustancias psicoactivas, los

altos índices de agresividad y la frecuencia de riñas y prácticas de matoneo entre compañeros.

Al mirar someramente en las problemáticas de los adolescentes, enunciadas anteriormente es preciso citar que el embarazo adolescente es una problemática, que en muchos casos modifica el proyecto de vida, debido a la carga emocional que esto conlleva y a las características de afrontamiento que poseen las adolescentes y determinan su desarrollo personal (Durán Flórez, y otros, 2016). Así mismo, es interesante citar al periodista Óscar Sánchez, quien el 27 de febrero de 2017, afirma que en Colombia, una de cada cinco mujeres menores de 19 años ha tenido un embarazo, lo cual afecta significativamente las zonas rurales. En ciudades intermedias como es el caso de Neiva, se presentan tasas mucho más altas que las grandes ciudades, además que se registran alarmantes cifras de embarazos en menores de 14 años. Solo en el 2015 se presentaron 154 embarazos adolescentes (ICBF. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2013).

En el departamento del Huila, según informe del jefe de cartera de educación del Huila, otra problemática sería son los intentos de suicidio (57 en el 2015), 7 suicidios escolares y 619 casos de Bullying (Gobernación del Huila, 2015). Por otra parte, un estudio realizado por el gobierno nacional sobre el consumo de sustancias psicoactivas en Colombia (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2013), informa que en adolescentes de los 12 a 17 años se presentaron 159.526 casos de consumo de sustancias psicoactivas ilegales como: marihuana, cocaína, éxtasis, entre otros; y para el Huila 5.622 casos (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2013).

El municipio de Tello ubicado a 22 kms de la capital del Huila, seleccionado para este estudio, la información existente revela que entre los adolescentes predominan las conductas de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual e intento de suicidio (Marín Pinzón & Horta Castillo, 2016). Según el reporte de la dirección local de salud del municipio, en el comité de convivencia y salud mental, los intentos de suicidio y violencia intrafamiliar y de género, son las problemáticas más reportadas.

En el municipio de Tello, se ha hecho un abordaje importante a los adolescentes por parte de la Universidad Surcolombiana enfocado en su mayoría en los Servicios de Salud Amigables para Adolescentes y Jóvenes, el cual consiste en brindar atención a los jóvenes para la promoción de la salud mental, sexual y reproductiva y la prevención de la enfermedad, teniendo en cuenta las problemáticas que a nivel mundial aquejan a la población joven y a la comunidad en general (Ministerio de la Protección Social y Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2008).

Estas intervenciones han evidenciado que es necesario, mostrar más el problema y su evolución histórica, aunque frente a estas problemáticas abundan las explicaciones desde el sentido común, al afirmar que estos problemas están relacionados con las condiciones de pobreza, es claro que estas dificultades en los adolescentes, están vinculadas con la inmadurez cerebral, según Mayer y Salovey relacionadas directamente con carencias en la Inteligencia emocional.

Conocer cómo se encuentran los adolescentes en cuanto a Inteligencia Emocional en un contexto donde se han presentado situaciones que preocupan a la comunidad y a los mismos adolescentes, es una tarea edificante.

En este trabajo se tuvo como base el modelo de Mayer y Salovey, la cual aborda la percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, uso de las emociones para la comunicación y procesos cognitivos, significado de las emociones y su influencia a través del tiempo, y el promover la comprensión y el crecimiento personal.

Se espera que este trabajo sirva de punto de partida para enfocar la atención en los adolescentes y contribuir en disminuir el vacío de conocimiento que existe en este municipio, respecto al tema motivo de estudio. Razón por la cual se plantea la pregunta que permitirá indagar y orientar este ejercicio investigativo: ¿Cuáles son las características de Inteligencia Emocional en Adolescentes Escolarizados del Municipio de Tello-Huila?

2. Objetivos

Este trabajo se propuso los siguientes objetivos:

Objetivo General

Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades en Inteligencia Emocional según el modelo de Mayer y Salovey en adolescentes de los grados décimo y once de las Instituciones Educativas La Asunción, Nicolás García Bahamón y San Andrés del municipio de Tello – Huila.

Objetivos Específicos

- Establecer las características sociodemográficas de los adolescentes de los grados décimo y once de las Instituciones Educativas La Asunción, Nicolás García Bahamón y San Andrés del municipio de Tello – Huila.
- Contrastar las características sociodemográficas y las habilidades en Inteligencia Emocional de los adolescentes del municipio de Tello – Huila.
- Determinar las características de habilidades en Inteligencia Emocional de los adolescentes de los grados decimo y once de las instituciones educativas La Asunción, Nicolás García Bahamón y San Andrés del municipio de Tello – Huila.
- Establecer semejanzas y diferencias en el nivel de desarrollo de las dimensiones del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey de los estudiantes participantes en esta investigación.

3. Antecedentes

Esta investigación inicia su desarrollo mediante dos ejes de partida: el primero es el interés en Inteligencia Emocional (IE), que en psicología ha ido en aumento desde la década del 90 cuando Mayer y Salovey fueron los primeros en utilizar el término, aunque siendo popularizado por Goleman en 1995 y, que ha sido fuente de investigaciones a partir de entonces a nivel internacional, siendo España el país que más ha estudiado el modelo Mayer y Salovey en población escolar (Casas A, Irreño, Puerto Salamanca, & Pérez, 2009; Fernández-Berrocal, Ramos, & Extremera, Inteligencia Emocional, Supresión Crónica de Pensamientos y Ajuste Psicológico, 2001).

Si bien, en Colombia se ha investigado sobre Inteligencia Emocional en población infantil, adulta joven y adulta ha sido de manera breve y sin continuidad por parte de estos investigadores, además, son insuficientes para dar un aporte significativo en torno al desarrollo de IE en el país (Buitrago Muñoz & Herrera Ortigoza, 2014; Malagón Sierra, 2012; Campo Ternera, Cervantes Díaz, Fontalvo Sierra, García Mercado, & Robles de la Cruz, 2008).

De igual manera, el Huila no ha sido la excepción a este tema, recientemente se han realizado varias investigaciones de IE en adolescentes y adultos, sin embargo, no es suficiente como para generar continuidad, al menos, en la población a la cual se intervino. Por otro lado, el interés en la población adolescente, que ha ido en crecimiento debido a que es una época en la cual existen muchos cambios a nivel físico, emocional, individual, sexual y social, por esto, las investigaciones realizada a nivel internacional giran en torno a estos cambios y en cómo los adolescentes lidian y resuelven los conflictos que ello trae a nivel de salud física y mental (Peña Galbán, Casas Rodríguez, Padilla de la Cruz, Gómez Arencibia, & Gallardo Álvarez, 2002; Bella, Fernández, &

Willington, 2010; Cortés Alfaro, 2013; Alarcón Argota, Coello Larrea, Cabrera García, & Monier Despeine, 2009; Martínez-Vizcaíno & Sánchez-López, 2008).

Colombia no se ha quedado atrás de este tipo de investigaciones, ciudades como Bogotá, Medellín, Tuluá, Bucaramanga, Barranquilla, Cartagena, entre otras, se han interesado en averiguar sobre la población adolescente, especialmente en aspectos que tienen que ver con la vida sexual, el consumo de sustancias, comportamiento suicida, estilos de vida, la percepción académica e incluso, la responsabilidad penal en este grupo de personas (Bello-Villanueva, Palacio, Rodríguez-Díaz, & Oviedo-Trespalcios, 2013; Díaz Montes, Rodríguez Torres, Lara Barrios, Matute Ramírez, & Palacio Ariza, 2013; Rojas García, Alarcón Ovalle, & Calderón, 2010; Sánchez Valencia, y otros, 2013; Holguín M., y otros, 2013; Campo-Arias, Silva Durán, Meneses Moreno, Castillo Suárez, & Navarrete Hernández, 2004; Arango M. & Vanegas M., 2014; Bahamón Muñetón, 2012; Campo-Arias, y otros, 2007; Vélez Álvarez & Betancurth Loaiza, 2015; Campo-Arias, y otros, 2005; Trejo, Palacio, Mosquera Mario, Blasini, & Tuesca, 2009).

En el Huila, especialmente en Neiva, se ha investigado en población adolescente temas relacionados con la sexualidad, embarazos no deseados, intento de suicidio, conductas pro ambientales, las motivaciones cuando se participan en competencias deportivas, imaginarios sociales, entre otros, en los cuales se ha encontrado que los adolescentes tienen poco conocimiento respecto a temas relacionados con la sexualidad y por lo general, son comentados entre pares; la comunicación familiar tiende a ser nula y conflictiva y, puede influir en los motivos de intentos de suicidio, entre otros temas que son tenidos en cuenta en las investigaciones a nivel nacional e internacional (Arce Leguizamo, Baron Londoño, & Bravo Ramírez, 2007; Barón Cerquera & Ramírez Ramírez, 2008; Carvajal Mendoza & Montaña Rodríguez, 2008; Arias Sánchez,

Calderón Ruiz, & Rodríguez Medina, 2009; Escobar, Martínez, Sánchez, Rojas, & Noriega, 2009; Barreto, Cortés, & Villani, 2009; Bolaños & Vargas, 2010; Castro Pizo, 2011; Diaz Cardozo & Benavides España, 2011; Losada Ramírez, Salazar Fortaleché, Mengual Cuéllar, & Monroy Trujillo, 2014).

Después de conocer este panorama, se encuentra que, la población adolescente ha sido estudiada en muchos ámbitos. No obstante los estudios en el área de la inteligencia emocional no han sido frecuentes en el Huila. Hasta el momento se registra solo la investigación realizada (Cardozo Silva, Quiza Fierro, & Torrente Penagos, 2010) la cual abordó la inteligencia emocional como un medio facilitador de parámetros de equidad, justicia y demás valores presentes en el aula de clase de los estudiantes del grado once de las instituciones educativas públicas de la comuna 8 de la ciudad de Neiva.

En el Municipio de Tello se carece de información y conocimiento acerca de Inteligencia Emocional. Además, es de gran interés destacar la importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo del ser humano, teniendo en cuenta que esta influye en el desarrollo de sus propias emociones y en la manera como orientan su vida.

Reconocer la importancia del factor emocional y su influencia en el desarrollo humano es el punto de partida para realizar un abordaje pertinente y poder contribuir a que tal desarrollo sea adecuado. No basta con solo preocuparse por las capacidades cognoscitivas o intelectuales de los adolescentes, ya que es por medio de la Inteligencia Emocional que se logran habilidades como reconocer y controlar las emociones propias y de los demás, resolver asertivamente los problemas, tener empatía, indispensables en la adaptación social y en una adecuada calidad de vida (Ferreya & Pedrazzi, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se hace pertinente y relevante, porque en la región existen pocos estudios de IE, aunque los adolescentes han sido

investigados desde otros puntos de vista, en lo referente a IE es escaso y por consiguiente, esta exploración pretende hacer una identificación en aspectos de la IE en adolescentes las Instituciones Educativas La Asunción, Nicolás Bahamón García y San Andrés del municipio de Tello, mediante el uso del instrumento TMMS-24 validado en Colombia y, a partir de aquí, seguir aportando a generar en el Sur de Colombia la creación de investigaciones desde este campo que permitan un mayor y profundo abordaje a las problemáticas de la población. Además, este diagnóstico sobre la realidad de los adolescentes con respecto a Inteligencia Emocional permita que las miradas se dirijan a esta población y, a su realidad logrando futuras estrategias y políticas de intervención, no solo para el mejoramiento de la calidad de vida de los adolescentes, sino también que favorezca al sector educativo y al municipio en general.

4. Justificación

El progresivo desarrollo de investigaciones sobre la inteligencia emocional, y su influencia en diferentes contextos, ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar la vida de manera edificante.

En la actualidad, la conceptualización sobre inteligencia emocional, ha dado pasos agigantados, de igual manera la evaluación de los distintos modelos que a ella se refieren. Unos basados en el procesamiento de la información emocional centrados en las habilidades básicas de Mayer y Salovey y otros basados en rasgos de la personalidad como el de cómo Bar-On, entre otros.

Lo que sí es indudable, es afirmar que estudiar la inteligencia emocional permite según Goleman, tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo. Adoptar una actitud empática y social que brindará mayores posibilidades de desarrollo personal, participar, deliberar y convivir con todos desde un ambiente armónico y de paz, lo que se puede resumir en satisfacción de vida.

Considerando que existe una correlación positiva entre Inteligencia Emocional y estabilidad emocional, esta investigación es pertinente en cuanto puede aportar para combatir flagelos sociales que afectan la estabilidad emocional y el proyecto de vida de los adolescentes del Huila y de Colombia, como son: la tristeza, la depresión, la desesperanza, las dificultades para relacionarse, que llevan a elevar los índices de: suicidios, consumo de sustancias psicoactivas, embarazos prematuros, etc.

Las relaciones significativas entre la inteligencia emocional de los adolescentes y las dimensiones de resolución de problemas sociales, debe ser una preocupación de los estudiosos del comportamiento humano, con el propósito de alcanzar mayor poder predictivo, para lograr una exitosa reparación emocional, desarrollar acciones predictivas teniendo como notable exigencia, el hecho de que entre más se acerque el niño a la adolescencia, mayores serán los problemas de comportamiento y salud mental por resolver. Razón por la cual los resultados de este ejercicio investigativo son de interés para mejorar la comprensión de la relación entre la Inteligencia Emocional y las conductas de riesgo psicosocial. También se convertirán en un aporte valioso para el análisis de otras realidades similares.

Este trabajo, es un soporte para sugerir la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que estimulen la inteligencia emocional, que propendan en mejorar la autoestima, la tolerancia a la frustración, la capacidad de afrontamiento de situaciones estresantes, el optimismo, etc. Programas que sean extensivos a otro miembro de las comunidades, que lleven sobre sus hombros la responsabilidad de aportar estrategias cognitivas de afrontamiento para mejorar los niveles de salud mental y el éxito de los jóvenes.

Es necesario trabajar, para conseguir el pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer & Salovey 1997). Ya que los individuos más emocionalmente inteligentes pueden triunfar en sus trabajos con más facilidad. La Inteligencia Emocional cumple un papel determinante en el control de las emociones y en el bienestar de las personas (Fernández- Berrocal & Ruiz, 2008), así mismo es lógico

esperar que los jóvenes con bajos niveles de inteligencia emocional, presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Sainz, et al., 2012).

Esta investigación se justifica porque el interés en Inteligencia Emocional, en psicología ha ido en aumento desde la década del 90 y ha sido fuente de investigaciones a partir de entonces a nivel internacional. En consecuencia, este trabajo de investigación se hace pertinente para enriquecer el trabajo antes realizado y además, porque abre puertas a futuras indagaciones que sobre este tema se presentarán desde el modelo Mayer y Salovey (Álvarez Padilla & Montealegre Linares, 2005; Cardozo Silva, Quiza Fierro, & Torrente Penagos, 2010; Delgado Cruz, Rodríguez Rojas, Rodríguez Perdomo, & Garrido, 2013).

También, este trabajo vale la pena, porque aunque la población adolescente ha sido estudiada en muchos ámbitos, desde el área de la inteligencia emocional no ha sido uno de los mayores aportes desde el Huila y, en el Municipio de Tello se carece de información al respecto. No basta con solo preocuparse por las capacidades cognoscitivas o intelectuales de los adolescentes, es necesario emprender acciones para lograr una adecuada calidad de vida (Ferreyra & Pedrazzi, 2007).

5. Marco Teórico

5.1 Un Recorrido Histórico Antes la Inteligencia Emocional

Para comenzar es necesario acercarse al concepto Inteligencia emocional. En primer lugar, la Inteligencia, es definida por la Real Academia Española, entre otras características como la capacidad para entender o comprender, como habilidad, destreza y experiencia; y como habilidad para resolver problemas (RAE Real Academia Española, 2016). Por su parte, la Asociación americana de psicología menciona sobre la inteligencia que “las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios” (APA American Psychological Association, 2016). Así, entonces, se puede reconocer la Inteligencia como esa capacidad o habilidad del ser humano, que es desarrollada por las personas teniendo en cuenta su contexto, utilizada para la resolución de problemas. Sin embargo, el abordaje y definición de la Inteligencia, ha sido un proceso constante que aun en la actualidad se continúa trabajando.

El interés por definir el concepto de Inteligencia ha brindado que sea un aspecto de gran polémica, en 1921 se realizó un simposio acerca de éste concepto, sin embargo no se llegó a una conclusión de un único significado, pues fueron varios psicólogos quienes dieron sus aportes (Molero Moreno, Saiz Vicente, & Esteban Martínez, 1998). Todo esto ha contribuido a que cada vez sea un tema de mayor estudio, no quedándose solamente en capacidad intelectual, si no llevándola a otras dimensiones como la emocional.

Éste constructo se ha estudiado desde diversos autores, con diferentes perspectivas, desde los griegos y sus aportaciones filosóficas, hasta abordajes desde la

psicología diferencial, evolutiva y cognitiva. Y ha contribuido a la construcción de lo que hoy se conoce como inteligencia emocional (Carbajo Vélez, 2011).

Desde muchos años atrás, se ha visto el interés por estudiar el constructo de inteligencia desde su concepto, intervención, evaluación, escalas de medición, etc.; por ejemplo, Galton (1822-1911) tomado de Molero y colaboradores se interesó por encontrar las diferencias particulares en cuanto a las capacidades mentales de las personas, atribuyendo las características, el aspecto moral e intelectual como algo innato del ser humano; enfocándose y siendo precursor en su estudio sistemático. Por su parte, Binet (1817-1911) elaboró la primera escala de inteligencia para niños (1905) y se interesó por examinar las funciones superiores del ser humano, donde consideraba encontraría las bases de la inteligencia; sumado a esto, en 1916 realiza una nueva versión del test y donde destaca el cociente intelectual como la razón entre edad mental y cronológica (Molero Moreno, Saiz Vicente, & Esteban Martínez, 1998).

Cattel (1967) destaca dos tipos de inteligencia, la fluida y la cristalizada, haciendo referencia respectivamente a la capacidad de resolver problemas sin un conocimiento o experiencia previa, mientras que la cristalizada si requiere de experiencia y conocimiento cultural (Pérez & Medrano, 2013), además, en 1980 inventa las pruebas mentales. Por su parte Wechsler en 1939 diseña el primer instrumento de evaluación de procesos mentales en adolescentes y adultos y en 1949 lo adapta para niños (Molero Moreno, Saiz Vicente, & Esteban Martínez, 1998).

En un abordaje psicométrico de la Inteligencia, Martin Bravo (1992) tiene en cuenta las aportaciones de Sternberg quien tiene en cuenta como parte importante de la inteligencia el razonamiento y la solución de problemas, considera que se debe abordar la inteligencia desde distintos componentes.

En un recorrido histórico y acercándose al abordaje de la inteligencia emocional, aparecen algunos autores relevantes. Inicialmente en el estudio de las emociones, Charles Darwin en 1872 una de sus aportaciones determina que la respuesta emocional tiene un carácter innato, sin embargo el aprendizaje contribuye a la manera como se realiza esta respuesta (Chóliz Montañes, 1995), afirma que la evolución es determinante en las emociones y esta contribuye a la supervivencia y formación como persona y como sociedad (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2016).

Thorndike habla también sobre inteligencia, como las capacidades intelectuales interrelacionadas, afirma que esta habilidad depende de la situación que vive una persona y considera la existencia de diferentes tipos, la abstracta, relacionada con ideas y símbolos; la mecánica con el manejo de objetos y la social que tiene que ver con las relaciones humanas (Thorndike, 1920) acercándose un poco a la IE, la inteligencia social es definida como “la capacidad para entender y manejar a la gente” (R. L. Thorndike y Stain 1937 tomado de (Mayer & Salovey, 1993) específicamente “la capacidad de comprender y gestionar los hombres y mujeres, niños y niñas, para que actúen acertadamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920) incluyendo aspectos no solamente cognitivos a la inteligencia (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2016).

Con la influencia de Weschler (1934) con los test que evaluaban el cociente intelectual, este considero también la existencia de otros factores distintos a los intelectuales que se desarrollan en la práctica de la vida cotidiana, factores conativos que intervienen en el desarrollo y desempeño de conductas inteligentes (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2016).

En una visión más pluralista y menos tradicional de la inteligencia, aparece Howard Gardner (1994-1999) quien hace una crítica a la manera como se aborda la

inteligencia, pues ésta se reduce a la aplicación de test que indica la capacidad intelectual de una persona (Pérez & Medrano, 2013). Postula entonces que las personas poseen diferentes habilidades, fortalezas, capacidades que no pueden ser explicadas con el indicador de cociente intelectual, considera entonces que es de importancia tener en cuenta que habilidades, fortaleza o capacidades tiene la persona a la hora de determinar su inteligencia (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2016).

Así mismo, propone la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) donde refiere que “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia para un contexto cultural o una comunidad determinada” (Gardner, 1993).

En 1983 con la publicación de *Frames of Mind* postula la existencia de siete inteligencias y en 1995 agrega una más, siendo la primera teoría con un enfoque multifactorial y que no se limita a lo cognitivo, estas inteligencias son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal o kinestésica, naturalista y las inteligencias interpersonal e intrapersonal que son las que se relacionan a la inteligencia emocional y han contribuido a la formación de este constructo; la intrapersonal se refiere a las capacidades para formar un modelo verídico y real de sí mismo y utilizarlo para llevar una vida de manera eficiente, además se refiere a la capacidad de comprender las emociones; y la inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender a las demás personas e interactuar acertadamente (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2016).

Stenberg propone tres tipos de modelos explicativos de la inteligencia, los basados en el individuo que estudian a éste desde sus procesos y mecanismos psicológicos; los relacionados con la sociedad que ve la inteligencia como algo externo, es decir lo cultural o social; y los modelos de la relación individuo-sociedad que se

refiere a la interacción entre lo interno y externo del individuo dándole importancia a la experiencia y el desarrollo del individuo a lo largo del ciclo vital (Carbajo Vélez, 2011; Prieto Sánchez & Stenberg, 1991); además, en 1985 propone la existencia de tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica, esta última se refiere a la solución de problemas reales usando la propia inteligencia, siendo esta la que más se relaciona con el constructo de Inteligencia Emocional (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2016).

5.2 Inteligencia Emocional: Modelo de Mayer y Salovey

A partir de lo planteado por Gardner y teniendo como base los antecedentes ya mencionados, aparece Mayer y Salovey (1990) quienes postulan el concepto de Inteligencia Emocional, aunque la popularidad del concepto solo se alcanzó con la publicación de la obra de Goleman (1995) (Molero Moreno, Saiz Vicente, & Esteban Martínez, 1998).

Mayer y Salovey inicialmente definen la IE como un tipo de Inteligencia social, que tiene que ver con la capacidad para manejar las emociones propias y de los demás, y utilizar la información para guiar los pensamientos y acciones (Salovey & Mayer, 1990).

La propuesta de Mayer y Salovey es un modelo de habilidad, que corresponde a habilidades específicas relacionadas a la comprensión, regulación y uso de las emociones de manera adaptativa, además aplicándola al propio pensamiento. Las cuales pueden ser aprendidas y mejoradas; que permiten un mejor razonamiento y un pensamiento más inteligente en cuanto al aspecto emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Este modelo inicial consistía en tres habilidades relacionadas: evaluación y expresión de las emociones, regulación de las emociones, y utilización de emociones de manera adaptativa (Salovey & Mayer, 1990)

Más adelante, los mismos autores del concepto, realizan una revisión al constructo definiéndolo (1997):

“La Inteligencia Emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual”

Considerando el modelo de Inteligencia Emocional basado en cuatro ramas interrelacionadas, en el que para que una se desarrolle de manera adecuada es necesario que las otras lo hagan también de manera apropiada y eficaz, este modelo está basado en las habilidades emocionales y como estas pueden ser desarrolladas mediante la experiencia y el aprendizaje.

Mayer y Salovey (1997) lo plantean así:

“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”

El primer componente es percepción, evaluación y expresión de las emociones, esta se refiere a la precisión con que se identifican tanto las emociones como el contenido emocional, a la identificación de las propias emociones de manera acertada y reconocer las reacciones fisiológicas y cognitivas productos de estas; también implica el reconocimiento de las emociones y discriminar de manera acertada la manera como estas están dirigidas, de las demás personas, en el arte, pintura, arquitectura, entre otros;

además de prestar atención y descodificar las señales emocionales provenientes de la expresión facial y corporal, y el tono de voz; también se refiere (Mayer & Salovey, 1997).

El segundo componente, la facilitación emocional de pensamiento tiene que ver con los eventos emocionales que actúan o favorecen el procesamiento intelectual, que permite el razonamiento y solución de problemas, aquella habilidad que permite generar y sentir emociones para utilizarlas en el desarrollo de procesos cognitivos, estas emociones moldean el pensamiento dirigiendo la atención a aspectos importantes como la toma de decisiones, y focalizando la atención en lo importante o relevante. Esta habilidad permite que las emociones actúen de manera asertiva en pro de funciones como toma de decisiones y razonamiento (Mayer & Salovey, 1997; Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2013).

El siguiente componente es la habilidad de comprender las emociones y el contenido emocional, se trata de entender y analizar las emociones; la comprensión de la información que viene de las emociones como se combinan con otras emociones y como se intensifican o se transforman de acuerdo al evento, momento o contexto, además de apreciar el significado emocional de cada evento; es decir, reconocer las señales provenientes de las emociones, identificar a que emoción corresponde, que la produce y cuáles serían las reacciones futuras de esta; además, la interpretación de las distintas emociones, incluso las complejas, y la transición entre una emoción y otra (Mayer & Salovey, 1997; Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005).

El último componente es la habilidad de regulación emocional se refiere a la regulación reflexiva de las emociones propias y de los demás para mejorar el crecimiento emocional e intelectual, es decir cómo se presta atención a los sentimientos

y se discrimina entre ellos tanto positivos como negativos y aprovecharlos para contribuir al crecimiento emocional y personal; además, regular las emociones potenciando las positivas y moderando las negativas y poner en práctica estrategias para mejorar tal regulación (Mayer & Salovey, 1997; Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2005;2013).

Aprovechando el desarrollo del concepto de Inteligencia Emocional dado por Mayer y Salovey, aparece Daniel Goleman sumándole a estos aspectos como habilidades sociales y motivación, en su libro Inteligencia Emocional (1995), este hizo que la Inteligencia Emocional se tuviera en cuenta con más fuerza y focalizando la atención y popularizando el concepto, logrando que los estudios en el tema se fortalecieran y se incrementaran (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2016).

PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL	FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	ENTENDER Y ANALIZAR LAS EMOCIONES; EMPLEANDO CONOCIMIENTO EMOCIONAL	REGULACIÓN EMOCIONAL
Capacidad de identificar la emoción en sus estados físicos, sentimientos y pensamientos.	Las emociones priorizan el pensamiento dirigiendo la atención a la información importante	Capacidad de etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas, como la relación entre gustar y amar	Capacidad de permanecer abierto a los sentimientos tanto los agradables como los desagradables
Capacidad de identificar las emociones en otras personas, diseños, obras de arte, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento	Las emociones son suficientemente vivas y disponibles para que puedan ser generadas como ayudas al juicio y a la memoria sobre los sentimientos	Capacidad de interpretar los significados que las emociones transmiten y con que se relaciona, como que la tristeza a menudo acompaña a una pérdida	Capacidad para involucrar o separar reflexivamente una emoción juzgada dependiendo de su información o utilidad
Capacidad de expresar las emociones con precisión y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos	Los cambios emocionales del humor cambian la perspectiva del individuo del optimista al pesimista, estimulando la consideración de puntos de vista múltiples	Capacidad de entender sentimientos complejos, simultáneos como amor y odio, o combinaciones como temor y sorpresa	Capacidad de monitorear de manera reflexiva las emociones propias y de los demás, como reconocer cuán claros, típicos, influyentes o razonables son.
Capacidad de discriminar entre expresiones honestas o deshonestas de sentimientos	Los estados emocionales estimulan diferencialmente acercamientos específicos del problema, como la felicidad, el razonamiento inductivo y la creatividad y la creatividad	Capacidad de reconocer transiciones probables entre emociones como de la ira a satisfacción, o de ira a vergüenza	Manejar las emociones propias y de los demás, moderando las negativas y realizando las agradables, sin reprimir o exagerar la información a transmitir

Resumen del modelo de Inteligencia Emocional por Mayer y Salovey (1997)

Tomado de Mayer y Salovey (1997)

5.3 Adolescencia y Emociones

El ser humano experimenta una gran cantidad de cambios durante su crecimiento y desarrollo, desde la célula hasta un ser racional dotado de características particulares, sin embargo, a pesar de ser un proceso que se lleva de manera individual, este tiene

características comunes para todos los seres humanos. Este desarrollo está vinculado a todas sus esferas, en lo físico, cognitivo, social, cultural y emocional.

Son varias las etapas por las que trascurren las personas a lo largo de su vida, desde la niñez, la adolescencia, la adultez y la vejez, cada una de las cuales tiene etapas específicas, con características precisas de acuerdo al desarrollo de la persona, además inciden de manera directa en cómo se continúa el proceso de crecimiento, pues los aprendizajes y experiencias que se adquieren tienen sus repercusiones tanto positivas como negativas en las siguientes etapas. Sin embargo, estas etapas o ciclo vital está sujeto al contexto en el que se desarrolla la persona, sus creencias, costumbres, cultura, entre otros.

La adolescencia, es aquella etapa en la que el ser humano experimenta con mayor intensidad diversos cambios, a nivel cognoscitivo, físico, emocional, social y la manera como interviene o interactúa en su entorno. Esta etapa está marcada por el inicio de la pubertad, que es aquel proceso que determina la madurez sexual y sus características (Papalia , Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009) comprende las edades entre los 10 y 19 años, una etapa sujeta a diversos cambios biológicos comunes para todas las personas, sin embargo, difieren entre ellas de acuerdo a su contexto socioeconómico (Organización Mundial de la Salud, 2017), sumado a esto, los desarrollos psicológicos y sociales que son de gran importancia y trascendencia en esta etapa del ciclo vital, además en esta etapa los adolescentes transforman y se transforman con respecto a su entorno (Ministerio de la Protección Social y Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2008).

Durante la adolescencia las personas continúan, no solamente el proceso de desarrollo físico, sino también cerebral, incluso hasta la adultez, un ejemplo de ello es la

corteza prefrontal que culmina su desarrollo en la etapa adulta (Olivia Delgado, 2007), esta corteza está directamente implicada en las funciones ejecutivas como toma de decisiones, la regulación de la conducta, planificación, entre otros (Cadaveira Mahia, 2009) pese a que aún no se ha culminado los procesos de maduración cerebral, estos ya han avanzado y se puede decir que tendrá un mayor control conductual y emocional (Golberg, 2001) necesario en esta etapa en que las personas se enfrentan a diversas situaciones que requieren de su total atención y que de una u otra manera inciden en su desarrollo como personas adultas. Otras estructuras implicadas en la conducta y emociones de los adolescentes son la corteza orbito-frontal, algunas estructuras límbicas, el hipocampo y el núcleo caudado (Olivia Delgado, 2007) además de la amígdala, que está relacionada con el procesamiento emocional (Román & Sánchez Navarro, 2004) estas estructuras tienen un avance importante durante el desarrollo de la primera infancia (Cadaveira Mahia, 2009).

En la adolescencia se experimenta una de las tareas más importantes de la evolución del ser humano, la autonomía frente a sus padres y es ahí donde empieza comportarse como un ser humano capaz de actuar y tomar sus propias decisiones, esta autonomía no es solo social sino que está influida e influye a nivel emocional. Sin embargo, es eso precisamente unos de los factores que desencadenan relaciones débiles con los padres, pues se ejerce más presión sobre los adolescentes, esperando de ellos un comportamiento más maduro y un mejor manejo de tal autonomía como toma de decisiones, solución de problemas y respuestas más asertivas (Olivia Delgado & Parra Jimenez, 2006).

Este periodo es crítico no solamente para el desarrollo de habilidades emocionales sino también de las habilidades sociales, pues en esta etapa la socialización

deja de ser generalizada como en la niñez y pasa enfocarse en la búsqueda de comprensión y aceptación social frente a sus pares, pero con un comportamiento desafiante y crítico frente a las normas (Zavala Berbena, Valadez Sierra & Vargas Vivero, 2008).

El estudio de la Inteligencia Emocional en Adolescentes ha ido en aumento, actualmente se encuentran diversos estudios que abordan estas dos variables; en su mayoría estos estudios han sido orientados al ámbito educativo, varios de ellos concluyen en la estrecha relación existente entre Inteligencia emocional, rendimiento académico y habilidades cognitivas, faltas injustificadas, expulsiones y deserción escolar; sin embargo, se debe reconocer la importancia de la Inteligencia Emocional en los diferentes entornos del adolescentes, como el manejo de las relaciones sociales sobre todo en la aceptación social, esta valoración social influye en la manera ver el mundo y el logro de objetivos. Esta interacción positiva influirá en el desarrollo adecuado de la adolescencia y de las siguientes etapas del desarrollo humano (Zavala Berbena, Valadez Sierra & Vargas Vivero, 2008).

El desarrollo psicosocial adecuado de esta etapa contribuirá al desarrollo adecuado de la Inteligencia Emocional, como lo plantea Erikson en su teoría del desarrollo psicosocial, los adolescentes se encuentran en la etapa de Exploración de identidad vs confusión de identidad, aquí los seres humanos construyen su identidad con respecto a sus experiencias, consolidándose así, la personalidad, el autoconcepto y la independencia (Villamizar Solórzano, 2015).

Entre los beneficios de la inteligencia emocional están los aportes que hace a la salud mental y física de los seres humanos, relacionadas por ejemplo con ajuste psicológico, consumo de sustancias psicoactivas, relaciones sociales, conductas

agresivas y rendimiento académico. Estudios realizados por Extremera Pacheco & Fernández Berrocal (2016) encontraron que la carencia de habilidades en Inteligencia emocional afectan el entorno escolar y cotidiano de los adolescentes.

Específicamente al ajuste psicológico se encontró que adolescentes con mayor inteligencia emocional está relacionado con menos ansiedad, depresión, intentos de suicidio, estrés social y somatización; otro hallazgo fue que los adolescentes con Inteligencia Emocional altas tienen dificultades en las habilidades sociales, disminuyendo el desarrollo de conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco 2005; 2013).

6. Metodología de la Investigación

6.1 Enfoque

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, en el cual no se manipularon intencionalmente las variables y se hizo la recolección de datos en el contexto natural, se observaron las situaciones ya existentes, con una única medición y análisis los resultados, tal como lo define Sampieri y colaboradores (2010) “...es *secuencial y probatorio... se usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías*”. (p. 4)

6.2 Diseño Metodológico

Esta investigación es de diseño no experimental y de corte transversal, en la cual se “*busca de especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice*” (Hernández Sampieri, Fernández collado, & Baptista Lucio, 2010). Por lo tanto, este proyecto busca describir las características de la población escolar de los grados décimo y once del municipio de Tello ante una problemática específica, en este caso la Inteligencia Emocional (IE), realizando la recolección de datos en un momento específico para después ser analizados.

6.3 Etapas

Esta investigación se realizó de acuerdo a lo establecido por Sampieri y colaboradores (2010), el cual consta de diez (10) fases, sin embargo, en este proyecto las etapas son las siguientes:

6.3.1 Etapa 1: Definición del Problema a Investigar: Esta fase se definió la idea y el problema a investigar, originalmente se pretendía indagar el estado de la Inteligencia

Emocional en todos los adolescentes del municipio de Neiva. Sin embargo, al considerar la dificultad del acceso a dicha población, se razonó conveniente trabajar sólo adolescentes escolarizados.

Luego, se tuvo la misma dificultad y debido a que se hizo práctica profesional en el municipio de Tello y se tenía acceso a toda la población escolarizada, se decidió averiguar las características de la I.E. en los grados décimo y once del municipio.

6.3.2 Etapa 2: Diseño de la Investigación: Con el fin de enmarcar este proyecto a una teoría ya existente sobre la Inteligencia Emocional, en este caso el Modelo Mayer y Salovey, se realizó una revisión teórica y evidencia empírica sobre este modelo, de esta manera, el diseño de la investigación se eligió teniendo en cuenta la pregunta y los objetivos, es decir, el enfoque cuantitativo y el diseño metodológico, además, se realizó la elección de hacer un censo a la población respecto a la Inteligencia Emocional.

La población es entendida como todo estudiante de los grados décimo y once de las instituciones educativas La Asunción, Nicolás García Bahamón y San Andrés, respecto a Inteligencia Emocional.

6.3.3 Etapa 3: Realización del Trabajo de campo y Análisis de Datos: La recolección de datos se realizó a toda la población definida en la investigación, lo cual se llevó a cabo en tres días y en forma grupal, se hizo la socialización a algunos padres de familia y la entrega del consentimiento informado, seguido del formato de datos sociodemográficos y finalmente, el instrumento TMMS-24.

Para el análisis de los datos se realizó una matriz en Excel con los respectivos código y equivalencia del formato de datos sociodemográficos y del TMMS-24, para ser analizado en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS VERSIÓN 15.0). Lo primero que se realizó fueron los resultados descriptivos.

6.4 Población, Universo y Muestra

La población para esta investigación son los adolescentes escolarizados de los grados décimos y once de las Instituciones Educativas: La Asunción, Nicolás García Bahamón y San Andrés del municipio de Tello, del año 2017.

Para este trabajo, el universo es de 250 estudiantes, de los cuales 234 hicieron parte de la investigación, debido a que en algunos casos no hubo consentimiento de los padres y de los estudiantes, por lo tanto el margen de error podría ser el 5%.

6.5 Variables

Cuadro 1. Operacionalización de las Dimensiones Inteligencia Emocional

Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Definición de las Dimensiones	Indicadores
Inteligencia Emocional	Habilidad de percibir, comprender y regular con precisión, valorar y expresar emociones propias y de los demás.	Atención	Ser capaz de atender a los sentimientos propios de manera acertada	✓ Presto atención e identifico con precisión las señales emocionales. ✓ Identifico acertadamente las sensaciones fisiológicas y cognitivas que las emociones conllevan. ✓
		Claridad	Ser capaz de atender a los sentimientos propios de manera acertada	✓ Identifico las diferencias entre el comportamiento verbal y las expresiones de mis emociones. ✓ Identifico acertadamente como afectan las emociones en la toma de decisiones. ✓ Soluciono los problemas de acuerdo a mi estado emocional.

Cuadro 1. (Continuación)

Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Definición de las Dimensiones	Indicadores
Inteligencia Emocional	Habilidad de percibir, comprender y regular con precisión, valorar y expresar emociones propias y de los demás.	Claridad	Comprendo bien mis estados emocionales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifico las señales emocionales y las categorías de los sentimientos. ✓ Conozco las causas que generan mi estado de ánimo. ✓ Sé la forma en la que se combinan los estados emocionales para dar lugar a las emociones secundarias. ✓ Interpreto acertadamente el significado, de mis emociones. ✓ Reconozco los cambios en los estados emocionales ya sean simultáneos y contradictorios.
		Reparación	Ser capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexiono sobre las emociones positivas y negativas para aprovechar su utilidad. ✓ Modero mis emociones negativas e intensifico las positivas. ✓ Pongo en práctica diversas estrategias de regulación emocional para modificar mis emociones y los de los demás. ✓ Regulo conscientemente mis emociones.

Fuente: Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos (2004)

Cuadro 2. Operacionalización Características Sociodemográficas

Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Definición de las Dimensiones	Indicadores
Sociodemográficas	Datos personales, sociales y económicos, que permiten conocer una población	Edad	Tiempo transcurrido en años, desde el nacimiento hasta el momento en que se estima la vida de una persona.	✓ Número de años que tiene la persona al momento de hacer parte del estudio.
		Género	Conjunto de características biológicas, sociales y comportamentales asociadas a la sexualidad.	✓ Masculino ✓ Femenino
		Tipo de Familia	Conjunto de características que reúne un grupo de personas que conviven.	✓ Nuclear ✓ Monoparental ✓ Extendida ✓ Ensamblada ✓ De Hecho
		Institución Educativa	Centro de educación formal en el cual un conjunto de personas instruyen a otras.	✓ La Asunción ✓ Nicolás García Bahamón ✓ San Andrés
		Grado	Nivel educativo que ocupan las personas cuando reciben educación formal.	✓ Décimo ✓ Once
		Zona	Conjunto de características geográficas que tiene el lugar donde habitan las personas.	✓ Urbano ✓ Rural
		Vive con	Personas que conviven en una misma residencia	✓ Padres ✓ Mamá ✓ Papá ✓ Abuela ✓ Abuelo ✓ Tía ✓ Pareja

Cuadro 2. (Continuación)

Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Definición de las Dimensiones	Indicadores		
Sociodemográficas	Datos personales, sociales y económicos, que permiten conocer una población.	Vivienda	Lugar que habita y convive un grupo de personas.	✓	Propia	
					✓	Arrendada
					✓	Compartida
		Estrato	Clasificación dada por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) a la población general.			
	✓		1			
	✓		2			
		✓	3			

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio.

6.6 Técnicas - Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizó la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 versión castellano, adaptación española realizada por Fernández, Extremera y Ramos (2004), del instrumento Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48) de Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai (1995), validado en Colombia por Uribe y Gómez (2008) en hombres y mujeres de 18 a 60 años en la ciudad de Medellín y municipios cercanos.

El TMMS-24 la componen tres dimensiones de la escala original: la atención emocional que se refiere al grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos; una segunda dimensión es la Claridad emocional, es decir, la forma en que las personas creen percibir sus emociones, y la tercera, Reparación de las emociones, relacionada con las creencias del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Esta escala consta de 24 ítems, donde las preguntas 1 a 8, corresponden a la primera dimensión; 9 a 16 para la claridad emocional y de 17 a 24 para la última dimensión. Los participantes, a partir de un auto-informe avalan el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems

sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos: 1=Nada de acuerdo, 2=Algo de acuerdo, 3=Bastante de acuerdo, 4=Muy de acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Además, existen puntos de cortes para hombres y mujeres:

Tabla 1

Puntuación de los factores

Dimensión	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención, presta poca atención. < 21	Debe mejorar su atención, presta poca atención. < 24
	Atención adecuada. 22 a 32	Atención adecuada. 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención. > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención. > 36
Claridad	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35
Reparación	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Fuente: Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos (2004)

6.7 Validez

En la validación realizada por Fernández, Extremera y Ramos (2004) se presentaron diferencias para hombres y mujeres en cada una de las dimensiones de la escala; además, Carrillo, Luit y Tamayo (2007) citados por Uribe y Gómez (2009), consideraron que para la validación del instrumento en México era importante tener en cuenta la cultura.

6.8 Confiabilidad

La confiabilidad del TMMS-24 de la versión española de Fernández et al (2004) utilizando el alfa de Cronbach para las distintas dimensiones: Atención (0,90), Claridad (0,90) y Reparación (0,86). De igual manera, la fiabilidad del mismo instrumento utilizado por Uribe y Gómez (2008) es para toda la escala $\alpha = 0,927$ y para cada dimensión: Atención $\alpha = 0,90$; Claridad $\alpha = 0,88$ y Reparación $\alpha = 0,88$; con una consistencia interna por encima 0,85 en el alfa de Cronbach. Por lo anterior, este instrumento puede ser utilizado en esta investigación, debido a la alta consistencia interna (Uribe Rios & Gomez Betancur, 2008).

Para este estudio, mediante el programa SPSS 15.0, se calculó la confiabilidad del instrumento para toda la escala $\alpha = 0,889$ y para cada dimensión: Atención $\alpha = 0,798$; Claridad $\alpha = 0,807$ y Reparación $\alpha = 0,820$.

6.9 Ética de la Investigación

Según la Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, título II, artículo 11, numeral a, esta investigación es clasificada en la categoría 'sin riesgo', porque no se modifica ni se intervienen de manera intencionada a los participantes de la investigación. Asimismo, en el artículo 14 de dicha Resolución, se establece que el representante legal o el sujeto de investigación, autoriza o no la participación en esta investigación.

Antes de la aplicación del TMMS-24, se informó a los representantes legales de los sujetos de la investigación, sobre la intención de este proyecto y se hizo entrega del consentimiento informado.

Del mismo modo, la Ley 1090 de 2006 hace énfasis en principios universales, tales como la responsabilidad, confidencialidad, la evaluación de técnicas y la

investigación con participantes humanos, para velar por los derechos de los sujetos de investigación.

7. Resultados

7.1 Caracterización Sociodemográfica

A continuación se presentan los resultados de la caracterización en forma de prosa comentada, en los anexos se pueden visibilizar las tablas que corresponden a su reporte numérico.

Al recordar lo planteado en el capítulo anterior, el tipo de investigación es cuantitativa, la muestra estuvo formada por un grupo de 234 estudiantes de los grados decimos y undécimos de los colegios del municipio de Tello – Huila. A quienes se les aplicó el TMMS-24 de la versión española de Fernández, utilizando el alfa de Cronbach para las distintas dimensiones: Atención (0,90), Claridad (0,90) y Reparación (0,86).

En este capítulo se describen los resultados obtenidos, tras el análisis estadístico de la información recogida, la cual se presenta de manera ordenada e interpretada a la luz del marco teórico planteado. Inicialmente se presentan las características sociodemográficas, así: datos personales, sociales y económicos, que permiten conocer la población de estudio, aludiendo a distribución por Institución Educativa, clasificación por edad, sexo, estrato económico, grado que cursan, tipo de vivienda, personas con las que viven y en segundo lugar se presenta los resultados de la prueba utilizadas para determinar la habilidad de los estudiantes, para percibir, comprender, regular con precisión, valorar y expresar emociones propias y de los demás.

En este aparte, se presenta un análisis sociodemográfico de los estudiantes de los grados décimo y once de las I. E. de la zona urbana: La Asunción (**112** - 47,9%) y de la zona rural Nicolás García Bahamón (**41** - 16,5%) y de la I.E. San Andrés (**81** - el 34,6%) del municipio de Tello, para un total de 234 estudiantes. De los estudiantes que participaron la mayoría corresponden al grado décimo, es decir el (52%) ver la tabla 2.

Tabla 2*Distribución por institución educativa y curso*

Institución Educativa	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Curso	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Nicolás García Bahamón	41	17,5%	17,5	Décimo	122	52,1%	52,1
San Andrés La Asunción	81	34,6%	52,1	Once	112	47,9%	100
	112	47,9%	100				
Total	234	100%		Total	234	100%	

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Los estudiantes motivo de estudio oscilan entre los 14 y 20 años de edad, en general, un 81% tiene 17 años, tienen entre 15 y 17 años, el 6,4% tienen de 18 a 20 años y el restante tiene 14 años. Además, 124 son de sexo masculino y 110 son de sexo femenino y la mayoría (54,3%) viven en la zona rural, mientras que el 45,7% restante se encuentran ubicados en la zona urbana del municipio de Tello-Huila. Los estudiantes de zona rural, son dejados en el pueblo, en viviendas arrendadas y generalmente permanecen solos (Tablas 3 y 4).

Tabla 3*Distribución por género, edad*

Grado	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Edad	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Masculino	124	53%	53	14	3	1,3%	1,3
				15	56	23,9%	25,2
				16	79	33,8%	59
				17	81	34,6%	93,6
Femenino	110	47%	100	18	7	3%	96,6
				19	5	2,1%	98,7
				20	3	1,3%	100
Total	234	100%		Total	234	100%	

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 4*Distribución por zona*

Zona	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Rural	127	54,3%	54,3
Urbano	107	45,7%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Germán Muñoz Gonzales (2003), profesor e Investigador, sobre la Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales, afirma que el 38% de la población de jóvenes colombianos se encuentra en situación de pobreza o de miseria, que los jóvenes están afectados por el desempleo, las dificultades para que los jóvenes se incorporen al trabajo, son crecientes, así mismo la educación no es un privilegio de todos, lo demuestran las tasas de deserción que en los dos últimos grados de educación básica llegan a 10% y 8.5% respectivamente, señalando como causas principales la necesidad de trabajar (36%) y los costos elevados del servicio educativo. También se ha venido manifestando una progresiva exclusión de la juventud de los procesos sociales y políticos, para el diálogo y la comprensión intergeneracional. Frecuentemente se percibe al joven como sujeto de alta peligrosidad por su protagonismo en fenómenos de violencia y criminalidad.

Al analizar el tipo de familia de los estudiantes, se encontró que el 58,5% de los participantes, viven en familias «biparentales» (en las que está presente un padre y una madre), pero generalmente los hijos están a cargo de una madre. También existe el grupo formado por los miembros de una pareja con hijos o sin hijos. Un (25, 2 %) que

equivale a 59 adolescentes de Tello que participaron en este trabajo, hacen parte de una familia monoparental, compuesta por un solo progenitor (papá o mamá) y uno o varios hijos. (Ocasionalmente cuando una familia monoparental está a cargo de una mujer se utiliza la expresión falsamente etimológica familia monomarental) (Tabla 5).

Tabla 5

Distribución por tipo de familia y personas con las que viven

Tipo de Familia	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Vive con	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Nuclear	137	58,5%	58,5	Padres	153	65,4%	65,4
Monoparental	59	25,2%	83,8	Mamá	52	22,2%	87,6
				Papá	13	5,6%	93,2
Ensamblada	14	6%	89,7	Abuela	11	4,7%	97,9
				Abuelo	1	0,4%	98,3
Extendida	22	9,4%	99,1	Tío	2	0,9%	99,1
				Pareja	2	0,9%	100
De Hecho	2	0,9%	100				
Total	234	100%		Total	234	100%	

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

En este grupo de estudiantes, viven familias también llamadas de padres solteros o madres solteras, que puede constituir por sí solas una familia independiente o puede convivir con otras personas emparentadas (tabla 5). Esta realidad, puede derivar de circunstancias muy diversas, y puede ser resultado de una opción voluntaria o de circunstancias no deseadas, que de ser así, no deseada es posible pensar que afecta la inteligencia emocional de los padres y de hecho influye en la estabilidad de sus hijos. Aunque haya núcleos familiares monoparentales encabezados tanto por hombres como por mujeres, en la gran mayoría de los casos son madres con hijos y no padres con hijos. En general las razones de unión, pueden ser variadas, así: el fallecimiento de uno de los progenitores, el divorcio o la separación de estos, el nacimiento de un niño con una

madre sin pareja, el rechazo del otro progenitor a asumir su papel, también puede ser la adopción por una persona sola, entre otros.

Comenta Thomas Ubrich (2015), miembro de Save the Children de España, en muchas familias monoparentales, se generan diversos conflictos a la hora de educar y criar a los hijos, se evitan todas las riñas, dado que sólo una persona decide, lo que puede influir en la formación de los adolescentes. Así mismo, es interesante plantear que habrá un solo sueldo, que los horarios que se dedican a la crianza de los hijos son más ajustados, además existirá la obligatoriedad del padre o la madre para trabajar, ya que no pueden dejar de trabajar para criar y cuidar a su hijo, su sueldo es una necesidad para vivir, así mismo, la vida del padre o madre gira en torno a sus hijos, sin posibilidad de dedicarse a otras actividades.

Cuando el progenitor se siente mal, (mamá) los hijos lo notan y se ponen tristes, nunca se puede disimular lo que se siente, ellos saben lo que pasa y es entonces cuando comienza el descontrol. Uno de los problemas es que estas madres a menudo están realmente solas, y no tienen ni siquiera a nadie con quien poder hablar de sus preocupaciones, *"los menores sienten empatía por lo que ven que le pasa a su madre y les afecta directamente"*, confiesa Ubrich (Citado por Mariné, 2015).

Para finalizar, algunos estudiantes, pertenecen a tipos de familia extendida y ensamblada (Respectivamente el 9,4%, el 6% y el 0,9 d3e los estudiantes).

En cuanto al tipo de vivienda en la cual habitan los estudiantes el 79,9% tienen vivienda propia, 33 viven en arriendo y 6% comparten la vivienda con otra familia. La mayoría de los adolescentes viven con sus padres (65,4%), el 27,8 viven con el papá o la mamá, el 6% viven con la abuela, el abuelo o el tío/a, y sólo dos viven con sus parejas (tabla 5). Es importante considerar que el tipo de vivienda, su ubicación determinan el

estrato, al analizar el estrato socioeconómico de la mayoría de los estudiantes investigados, ellos, pertenecen al estrato 1, (82,5%); solo un 1.3% pertenecen al estrato 3 (Tabla 6).

Tabla 6

Distribución tipo de vivienda y estrato económico

Tipo de Vivienda	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Estrato	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Propia	187	79,9%	79,9	1	193	82,5%	82,5
Arrendada	33	14,1%	94	2	38	16,2%	98,7
Compartida	14	6%	100	3	3	1,3%	100
Total	234	100%		Total	234	100%	

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Es decir que un grupo significativo de estudiantes comparten un sitio o lugar, así, la estratificación es un factor que influye en sus creencias, valores, actitudes, estilos y actos de vida. La pobreza es precisamente el limitante económico que impide a un hogar acceder a una vivienda mejor, así como le impide proveerse otros bienes y servicios (salud, educación, recreación, etc.) muy pocos con capacidad de pagar una vivienda mejor se someterían a su familia a permanecer en un lugar que les desmejora su calidad de vida, con el único propósito de acceder a los subsidios destinados a los más pobres, lo que se puede decir es que en una vivienda pobre, viven familias pobres porque la vivienda es una expresión contundente y significativa de la condición socioeconómica del hogar (DANE, 2017). Lo cual no aplica para Galton (1822-1911) que interesado por encontrar las diferencias particulares en cuanto a las capacidades mentales de las personas, atribuye las características al aspecto moral e intelectual como algo innato del ser humano.

7.2 Análisis Descriptivo de los Resultados del TMMS.24

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba **TMMS-24**, instrumento que mide, en primer lugar, la atención emocional y se refiere al grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos; una segunda dimensión es la Claridad emocional, es decir, la forma en que las personas creen percibir sus emociones, y la tercera, reparación de las emociones, relacionada con las creencias del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. La prueba consta de 24 ítems, donde las preguntas 1 a 8, corresponden a la primera dimensión; 9 a 16 para la claridad emocional y de 17 a 24 para la última dimensión, es una escala de tipo Likert de 5 puntos: 1=Nada de acuerdo, 2=Algo de acuerdo, 3=Bastante de acuerdo, 4=Muy de acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Además, existen puntos de cortes para hombres y mujeres.

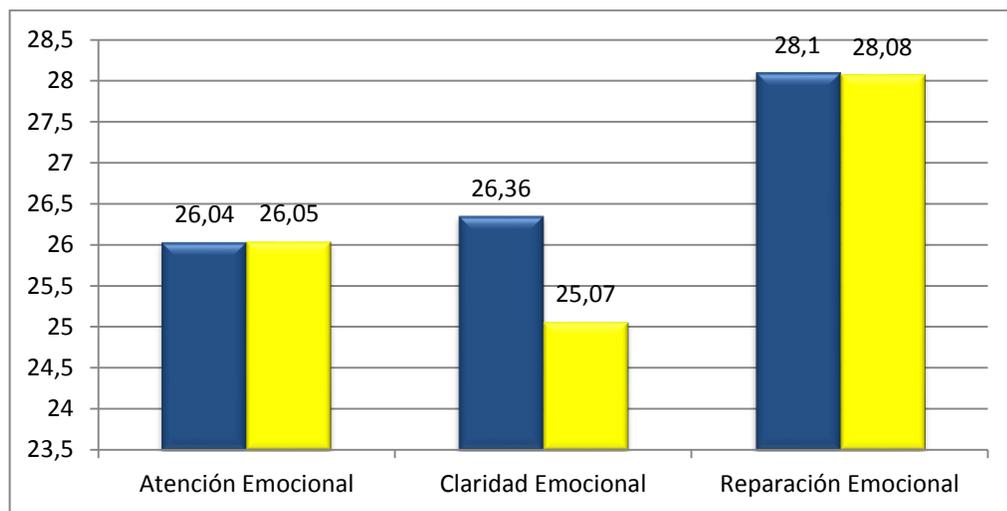


Figura 1. Puntuaciones Media de los Hombres y las Mujeres Adolescentes en el TMMS-24. Fuente: elaboración propia Ochoa y Valencia (2017) para este estudio.

Según la figura 1, se evidencia diferencia entre hombres y mujeres en la dimensión claridad emocional, en donde las mujeres obtuvieron un valor de media 25,07 mientras los hombres, 26,36, sin embargo, esto indica que tanto hombres como mujeres, tienen una adecuada claridad emocional, es decir, que comprenden bien los estados emocionales propios y de los demás. Cuando se habla de la dimensión de atención emocional tanto mujeres como hombres, tiene una media muy cerca 26,05 y 26,04 respectivamente, entendiendo esto como una adecuada atención de sus emociones, de igual manera, la reparación emocional en adolescentes hombres y mujeres es adecuada. A continuación, se muestra el análisis por cada dimensión.

7.2.1 Dimensión Atención Emocional

La Dimensión de Atención Emocional, se refiere a todas aquellas circunstancias relacionadas con las formas de vivir, de pensar o de expresar las emociones, lo que puede dificultar o posibilitar una vida plena y satisfactoria.

La muestra tomada permite afirmar que los adolescentes presentan características comunes en su atención emocional, (la desviación típica del 6,0) La varianza 6,0 nos permite realizar inferencias a la población. Si existen ciertas diferencias, pero muy leves teniendo en cuenta variables como la edad, el sexo y otros.

Tabla 7

Análisis descriptivo atención emocional

		Atención Emocional
N	Válidos	234
	Perdidos	0
Media		26,05
Mediana		26,00
Moda		26
Desv. Típ.		6,048
Varianza		36,577

Fuente: SPSS

Conocer las emociones y sentimientos, tanto propios como ajenos, con el fin de guiar de una forma adecuada los pensamientos y acciones, es fundamental, así en este componente, la moda fue de 26,00 lo cual muestra que existe una tendencia central, así, la media de **26,05** indica que la atención emocional registrada por los participantes está en el nivel adecuado, tanto en hombres como en mujeres, que tiene la capacidad de identificar la emoción en sus estados físicos, sentimientos y pensamientos. También indica que se identifican tanto las emociones como el contenido emocional, a nivel personal (las propias emociones) de manera acertada y se reconocen las reacciones fisiológicas y cognitivas productos de estas; también implica el reconocimiento de las emociones y el discriminar de manera acertada, la forma como estas están dirigidas, como logran habilidad para percibir las propias emociones y otros estímulos en las demás personas, en el arte, pintura, arquitectura, en objetos, historia, música y otros estímulos. Además de prestar atención y descodificar las señales emocionales provenientes de la expresión facial y corporal, y el tono de voz (Mayer & Salovey, 1997).

Tabla 8

Puntaje por género de la dimensión atención emocional

Puntuación	Hombres		Porcentaje Población General	Puntuación	Mujeres		Porcentaje Población General
	Nº	%			Nº	%	
Poca Atención <21	31	25%	13,26%	Poca Atención <24	42	38,2%	17,948%
Adecuada Atención 22 a 32	74	59,68%	31,62%	Adecuada Atención 25 a 35	63	57,3%	26,923%
Demasiada Atención >33	19	15,32%	8,12%	Demasiada Atención >36	5	4,5%	2,136%
TOTAL	124	100%	53%	TOTAL	110	100%	47%

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Sin embargo, debe considerarse que para poder establecer generalizaciones y comparaciones en cuanto a la percepción que los estudiantes tienen acerca de los componentes emocionales, fue preciso establecer puntajes para hombres y mujeres. Según la tabla 8, el 57,3% de los participantes de género femenino, presentan una adecuada atención emocional, frente a un 38,2% que muestra muy poca atención emocional y el restante porcentaje equivale a una atención emocional demasiado elevada a las emociones propias, así mismo los adolescentes hombres participantes en la investigación, tuvieron en su mayoría adecuada atención a sus emociones, correspondiente al 59,6% señalando así que los hombres perciben con mayor capacidad las emociones. El 25% tuvo poca atención a sus emociones, mientras que el 15,32% de los adolescentes presta demasiada atención, esto es el 8,12% de la población general.

7.2.2 Dimensión Claridad Emocional

La claridad emocional vista como habilidad para comprender la información emocional, como las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales, así regular las emociones para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y crecimiento personal.

Tabla 9

Análisis descriptivo claridad emocional

Claridad Emocional		
N	Válidos	234
	Perdidos	0
Media		25,85
Mediana		25,00
Moda		25
Desv. Típ.		6,083
Varianza		37,003

Fuente: SPSS

Según la puntuación dada para esta dimensión, existen tres niveles: mejorar, adecuar y excelente comprensión y, según la tabla 9, la población tiene una moda y una media de 25, presentando una adecuada claridad emocional para las mujeres, sin embargo, en los hombres es limítrofe del nivel primero (poca claridad). Es preciso concretar que las emociones se producen cuando un estímulo es evaluado en términos de bienestar o daño para el individuo y el medio ambiente. Las emociones son vistas como un proceso que nos puede llevar a la adaptación y la transformación personal, social y cognitiva y, se manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004a).

Tabla 10

Puntaje por género de la dimensión claridad emocional

Puntuación	Hombres		Porcentaje Población General	Puntuación	Mujeres		Porcentaje Población General
	Nº	%			Nº	%	
Poca Claridad <25	58	46,8%	24,8%	Poca Atención <23	47	42,73%	20,08%
Adecuada Claridad 26 a 35	56	45,2%	23,9%	Adecuada Atención 24 a 34	57	51,82%	24,36%
Excelente Claridad >36	10	8%	4,3%	Demasiada Atención >35	6	5,45%	2,56%
TOTAL	124	100%	53%	TOTAL	110	100%	47%

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Para los adolescentes hombres en la dimensión de claridad se encontró que 58, correspondientes al 24,8% de población general tuvo poca claridad sobre sus emociones, el 45,2% de los hombres, tienen una adecuada claridad sobre sus emociones, mientras que el resto (8%) tiene excelente comprensión de sus emociones.

Así mismo, la mayoría (51,82%) de las mujeres presentaron adecuada claridad en sus emociones, el 42,73% presentó poca claridad y sólo 6 adolescentes tienen excelente comprensión de sus emociones.

La facilitación emocional de pensamiento tiene que ver con los eventos emocionales que actúan o favorecen el procesamiento intelectual, que permite el razonamiento y solución de problemas, es la habilidad que permite generar y sentir emociones para utilizarlas en el desarrollo de procesos cognitivos.

En este componente, se muestra que las emociones moldean el pensamiento dirigiendo la atención a aspecto importante como la toma de decisiones, y focalizando la atención en lo importante o relevante. Esta habilidad permite que las emociones actúen de manera asertiva (Mayer & Salovey, 1997; Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2013).

Según los resultados obtenidos no se encontraron diferencias muy significativas entre hombres y mujeres. El dato de la media, muestra que existen ciertas diferencias en claridad emocional, de tal manera que por inferencia, es posible decir que los adolescentes más autónomos poseen más claridad emocional que los preocupados, los temerosos y los indiferentes, sin dejar de establecer en relación con la claridad emocional, la edad.

7.2.3. Dimensión Reparación Emocional

Según la tabla 11 y la puntuación dada para esta dimensión, la población presenta una moda de 29 y una media de 28, mostrando una adecuada reparación emocional, tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 11*Análisis descriptivo reparación emocional*

		Claridad Emocional	
N	Válidos	234	
	Perdidos	0	
Media		28,09	
Mediana		28,00	
Moda		29	
Desv. Típ.		6,634	
Varianza		44,008	

Fuente: SPSS

A continuación se observan los puntajes para hombres y mujeres.

La dimensión de reparación arrojó que el 53,2% de los hombres tienen una adecuada regulación de sus emociones, mientras que el 29,8% tienen poca y sólo 21 de ellos tienen una excelente reparación emocional.

Tabla 12*Puntaje por género de la dimensión reparación emocional*

Puntuación	Hombres		Porcentaje Población General	Puntuación	Mujeres		Porcentaje Población General
	Nº	%			Nº	%	
Poca Regulación <23	37	29,84%	15,8%	Poca Atención <23	27	24,54%	11,54%
Adecuada Regulación 24 a 35	66	53,23%	28,2%	Adecuada Atención 24 a 34	61	55,45%	26,06%
Excelente Regulación >36	21	16,93%	9%	Demasiada Atención >35	22	20%	9,4%
TOTAL	124	100%	53%	TOTAL	110	100%	47%

Fuente: Elaboración Propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

El 55,45% de las mujeres participantes en el estudio, tiene una adecuada regulación emocional, 27 personas puntuaron poca regulación emocional y el 20% restante de las mismas tienen excelente regulación emocional. En los adolescentes de género masculino, el 53,23% obtuvo una puntuación adecuada para la regulación de las

emociones propias y de los demás, el 16,93% tiene una excelente regulación emocional y el restante porcentaje, obtuvo poca regulación emocional.

7.3 Relación Características Sociodemográficas con las Dimensiones de la Inteligencia Emocional

En esta parte se presenta la relación entre las características sociodemográficas y las dimensiones, atención emocional, claridad emocional y regulación emocional de la Inteligencia Emocional, esta parte se hizo por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 15.0).

En el apartado anterior, se presentó con mayor profundidad la relación de las dimensiones de la inteligencia emocional con el género, razón por la cual, en esta sección se omitirá.

En este punto, la relación entre las características sociodemográficas y las dimensiones de la inteligencia emocional, demostraron que los estudiantes que tenían adecuada atención, claridad y reparación emocional; además, los estudiantes que puntuaban poco, adecuado o demasiado en atención, tendían a obtener las mismas puntuaciones en las otras dimensiones, sin embargo, también se observó que algunos adolescentes con menor edad, existe una tendencia a puntuar bajo en cada dimensión y en edades mayores a puntuar entre 22 y 32 en hombres y, entre 25 y 35 en mujeres, esto posiblemente porque al aproximarse a la edad adulta se da mayor importancia a las emociones y el manejo de las mismas.

Por otro lado, se halló que algunas de estas características sociodemográficas, como el estrato, la zona y el tipo de vivienda, poco influían en la puntuación de cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional, incluso, el género que en la literatura ha sido investigado y se evidencia diferencias, en esta oportunidad no se demostraron, ni

con el tipo de familia ni con la convivencia familiar. Todo lo anterior, se evidenció en cada una de las pruebas realizadas en el SPSS (Ver anexo).

8. Discusión Resultados

La investigación trabajó con un grupo de adolescentes entre los 14 a 20 años de la zona rural y urbana del municipio de Tello – Huila, frente a las tres dimensiones de Inteligencia Emocional: Atención, claridad y, regulación y teniendo en cuenta, los diferentes cambios físicos, emocionales, sexuales e intelectuales que afrontan los adolescentes (Ministerio de la Protección Social y Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2008).

En la adolescencia se experimenta una de las tareas más importantes de la evolución del ser humano, el desarrollo de la autonomía frente a sus padres, lo cual evidencia tres modelos parentales: democrático, estricto e indiferente, que están ligadas al control conductual y emocional, debido a la alta presión ejercida por los padres promoviendo en los adolescentes independencia en ciertos aspectos de la vida como la forma de vestir, los libros que leen o, por el contrario, impidiendo que sean capaces de tomar sus propias decisiones mediante el control psicológico como inducir la culpa o la retirada de afecto rechazando así, la conducta realizada por el adolescente. El manejo de la autonomía y de las emociones, está directamente relacionada con el tipo de padres que tienen los adolescentes (Oliva Delgado & Parra Jimenez, 2006)

Así mismo, esta investigación demostró que la claridad emocional, tanto en hombres como en mujeres, independientemente de la edad, el estrato, la zona en la que vivan, el tipo de familia, las personas con las que viven, el tipo de vivienda, la institución educativa y el grado, no existen diferencias significativas en cuanto a esta dimensión, posiblemente, debido a que las personas con las que conviven los adolescentes estimulan adecuadamente la autoestima, siendo, según Oliva y Parra (2008), padres de estilo democrático que se caracterizan por mayores muestras de afecto,

control y exigencias de madurez, que demuestran un mejor ajuste emocional y comportamental, es decir, los adolescentes educados bajo este modelo, presentan menos consumo de sustancias, impulsividad, conducta delictiva, menos intentos de suicidio y embarazos no deseados.

Todo lo anterior, es decisivo en el adolescente que se enfoca en la búsqueda de comprensión y aceptación social frente a sus pares, pero con un comportamiento desafiante frente a las normas y, al mismo tiempo, tener comportamientos más elaborados frente a los adultos (Zavala Berbena, Valadez Sierra & Vargas Vivero, 2008).

Como se mostró en la figura 1 entre hombres y mujeres, independientemente del colegio al que asisten, se encontraron diferencias en cuanto a la dimensión claridad, especialmente, al alcanzar un excelente manejo emocional, de expresar y conocer sus emociones y de los demás. Este resultado puede estar relacionado con la educación que reciben de los padres y de las capacidades intelectuales interrelacionadas, habilidad que depende de la situación que vive una persona y cómo la utiliza para la resolución de problemas de manera asertiva, habilidad que puede ser aprendida y mejorada (APA American Psychological Association, 2016; Oliva Delgado & Parra Jimenez, 2006).

Esta educación les enseña a expresar y hablar de sus emociones de manera clara, distinguir las expresiones tanto verbales como no verbales de los demás. Por el contrario a los hombres se les enseña, a medida que van creciendo, que lo emocional no es tan importante, por ello son menos comunicativos, sin embargo, en este estudio, no se encontró diferencias en cuanto a la expresión de las emociones entre hombres y mujeres, las puntuaciones indican que están en el nivel adecuado en las tres dimensiones: atención, claridad y reparación, probablemente, debido a que no hay una clara diferencia

entre la zona rural y urbana del municipio de Tello y esto explique la posición de Gardner: Así una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia para un contexto cultural o una comunidad determinada (Gardner, 1993).

A los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son capaces de afrontar conductas autodestructivas, presentando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de reguladores externos (tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en esas edades (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello, & Extremera, 2006). Es posible, que estas diferencias puedan estar ligadas a las zonas del cerebro que diferencia a hombres y mujeres en el procesamiento emocional (Sánchez et al, 2008; Páez, Fernández, Campos, Zubieta, & Casullo, 2006).

En cuanto a las diferencias de género y las tres dimensiones de la inteligencia emocional, específicamente atención, cuya puntuación en esta investigación, hombres=26,04 y mujeres=26,05, demostró que no se verifica lo dicho por Sánchez et al (2008), en la que se afirma que las mujeres puntuaban más alto en esta dimensión que los hombres, ya sea por el contexto en el cual están inmersos los estudiantes de las distintas instituciones educativas.

En percepción, entendida como capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente, en comprensión de los estados emocionales y regulación como

capacidad de regular estados emocionales correctamente. Lo anterior puede ser, por la educación que han tenido durante su vida, asociada a la cohesión familiar y al apego seguro a un adulto (Páez, Fernández, Campos, Zubieta, & Casullo, 2006). En este trabajo se ha constatado que el estilo de apego adulto, se relaciona con la Inteligencia, la seguridad en el apego implica una mayor capacidad para entender, regular y percibir las emociones que la inseguridad. Cuanto mayor es la inteligencia emocional, mayor es la estabilidad emocional de las personas, las personas estables emocionalmente y, por tanto, con un gran control emocional y de impulsos, aceptan mejor las críticas de los demás y a la incertidumbre, aprendiendo de esto aun cuando sea un fracaso (Caruso, Mayer y Salovey, 2004)

En cuanto a las condiciones materiales de existencia y, el estrato socioeconómico de la población encuestada en el municipio de Telloes posible pensar que no influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional, si se tiene presente que las diferencias no se apreciaron de forma significativa, es más práctico afirmar que la inteligencia emocional, está influenciada por la cultura y el tipo de crianza que recibe (Richaud, y otros). En este sentido, esta investigación no es la excepción, dado que los estratos estudiados permiten afirmar que la mayoría de la población está en estrato 1 y 2.

Cuando se busca establecer conexión entre la edad y la inteligencia emocional de la población encuestada en el municipio de Tello, no se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes de las edades entre 14 y los de 20 años, debido tal vez, como se dijo anteriormente, a la cultura, el tipo de crianza que reciben y al hecho, de no existir diferencias entre la zona urbana y rural del municipio

También, la inteligencia emocional en los adolescentes está ligada al rendimiento académico y habilidades cognitivas como la atención, comprensión, elaboración y

memorización, que van cambiando a medida que se desarrolla el pensamiento operatorio formal y hará que los adolescentes, sean más críticos con las normas y desafíen constantemente la autoridad (Oliva, 2006). Mayer y Salovey (1997) lo plantean así: *“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” es posible inferir que a menor inteligencia emocional, mayor serán las dificultades para permanecer en la vida escolar, “el éxito académico y el ajuste emocional, están íntimamente relacionados, (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008), lo que permite hablar de altos grados de deserción, que puede entenderse como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno (MEN, 2017).*

La deserción es nefasta para un estudiante, según Fernández & Extremera (2013), se tiene que a mayor inteligencia emocional menor ansiedad, intentos de suicidio, estrés social y embarazos no deseados. Ejes que se plantearon como problemáticas identificadas en el departamento del Huila. Aunque la mayoría de los estudiantes del municipio de Tello obtuvo un nivel adecuado en cada una de las dimensiones de inteligencia emocional, no se puede descartar que existan estudiantes de los grados décimo y once del municipio que se identifiquen con estas problemáticas, para ello es importante realizar investigaciones a profundidad en esta población.

Al analizar la convivencia de los adolescentes encuestados, exactamente las personas con las que permanecen y por aquello de que un gran número son de familias monoparentales, es importante afirmar que si el cuidador de un adolescente, es una

persona sensible, autónoma, podrá transmitir a los adolescentes una seguridad y así, el aprenderá como mejorar en las tres dimensiones de inteligencia emocional, no obstante, los resultados de este trabajo, no dieron ninguna diferencia entre los distintos cuidadores que hay, por lo tanto, se puede afirmar que los cuidadores en este caso, tienen un apego seguro (Páez, Fernández, Campos, Zubieta, & Casullo, 2006).

Respecto al contexto rural y/o urbano, según Buitrago (2012) existen diferencias entre el contexto rural y urbano, por las condiciones de desigualdad. Sin embargo, en este estudio realizado en Tello – Huila, no existen tales diferencias entre los adolescentes debido a que en gran medida, las actividades económicas del municipio ya sea en la zona urbana o rural, están ligadas a la agricultura y la ganadería, además, son muy pocos los adolescentes que desean continuar una carrera profesional, por esta razón no se vieron afectados los resultados en las dimensiones de inteligencia emocional, más debe ser una preocupación educativa esencial, como dijera Freinet, realizar un mundo a la medida del niño, en este caso del joven, en el que sean susceptibles de responder al máximo a las aspiraciones naturales y funcionales de su ser, así la inteligencia emocional, sería una inteligencia genuina que permite mejorar la adaptación de los individuos al ambiente, desde el procesamiento de la información emocional propia y la de los demás.

En cuanto a la reparación emocional, se encontró que los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Tello, presentan una adecuada regulación emocional y según Ruiz-Aranda et al (2006), este resultado disminuye las conductas autodestructivas como el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas siendo éstas una forma de regulación externa de las emociones negativas. Sin embargo, éste no es el único factor para que los adolescente se inicien en este tipo de conductas.

9. Conclusiones

A partir de los datos obtenidos y los análisis realizados es posible concluir que:

- Los adolescentes de las Instituciones Educativas de San Andrés, Nicolás García Bahamón y La Asunción del municipio de Tello, presentaron una adecuada percepción, claridad y regulación de las emociones propias.
- Los estudiantes de los grados once participantes en este estudio, dejan entrever que la percepción emocional se muestra como una habilidad importante dentro de la IE a la hora de explicar el desarrollo positivo personal y social en la adolescencia.
- Los estudiantes participantes en este estudio que presentan altos niveles de inteligencia emocional, en mayor medida se les puede considerar con mayor autoestima, con ciertas habilidades cognitivas y actitudes para resolver conflictos asertivamente.
- Los estudiantes participantes en este estudio que presentan mayor capacidad para reparar sus estados afectivos negativos son menos propensos al consumo de sustancias psicoactivas.
- Es necesario realizar una investigación de diseño cualitativo que tenga en cuenta este trabajo, para encontrar las diferencias a nivel contextual en las distintas zonas donde se realizó el estudio.

10. Referencias.

- Aguilar Rivera, M. C., Gil Llanes, O. F., Pinto Garrido, V. A., Quijada Maldonado, C. R., & Zúñiga Sánchez, C. A. (Enero de 2014). Inteligencia Emocional, Estrés, Autoeficacia, Locus de Control y Rendimiento Académico en Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35.
- Alarcón Argota, R., Coello Larrea, J., Cabrera García, J., & Monier Despeine, G. (2009). Factores que Influyen en el Embarazo en la Adolescencia. *Revista Cubana de Enfermería*, 25(1-2), 1-14.
- Álvarez Padilla, M., & Montealegre Linares, B. (2005). Inteligencia Emocional en los Empleados con Cargo Directivo de la Universidad Surcolombiana. Neiva: Surcolombiana, Universidad.
- APA American Psychological Association. (Junio de 2016). *American Psychological Association*. Obtenido de www.apa.org
- Aquino Rodríguez, A. E. (2003). Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un Grupo de Internautas. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Obtenido de http://www.geocities.ws/intelemol/aquino/dif_genero_edad_ie.html
- Arango M., A., & Vanegas M., C. V. (2014). Efectos del Consumo de Alcohol Vía Vaginal en Adolescentes en Cuatro Colegios de la Ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Chilena Obstetricia y Ginecología*, 79(4), 283-287.
- Arce Leguizamo, A. L., Baron Londoño, J. J., & Bravo Ramírez, V. M. (2007). *Conocimientos, Creencias y Prácticas Preventivas del VIH/SIDA en Adolescentes Escolarizados de 10 y 11 del Municipio de Neiva para el Año 2007*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Arias Sánchez, G. P., Calderón Ruiz, A. M., & Rodríguez Medina, Y. A. (2009). *Significado de la Sexualidad que Tienen los y las Adolescentes entre 15 y 17 Años, Escolarizados(as) en las Instituciones Educativas Rodrigo Lara Bonilla y Mauricio Sánchez de la Ciudad de Neiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Bahamón Muñetón, M. J. (2012). Bulimia y Estrategias de Afrontamiento en Adolescentes Escolarizados de la Ciudad de Pereira, Colombia. *Psicología Desde el Caribe*, 29(1), 105-122.
- Barón Cerquera, D., & Ramírez Ramírez, S. D. (2008). *Caracterización de los Adolescentes Escolarizados entre 14 y 16 Años con Intento de Suicidio en la Ciudad de Neiva Huila, Durante el Año 2007*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Barreto, C. F., Cortés, L. P., & Villani, S. M. (2009). *Relación entre las Orientaciones Motivacionales y el Estado de FLOW en los Estudiantes Adolescentes de las Instituciones*

Educativas que Participan en las Competencias de Voleibol, Baloncesto, Fútbol Sala y Fútbol de los Juegos Intercolegiados Municipales. Neiva: Universidad Surcolombiana.

- Bella, M. E., Fernández, R. A., & Willington, J. M. (Noviembre de 25 de 2010). Intento de Suicidio en Niños y Adolescentes: Depresión y Trastorno de Conducta Disocial como Patologías más Frecuentes. *Arch Argent Pediatr*, 108(2), 124-129.
- Bello-Villanueva, A. M., Palacio, J., Rodríguez-Díaz, M., & Oviedo-Trespacios, O. (2013). Medición de la Intención en la Actividad Sexual en Adolescentes: Una Aproximación de Acuerdo al Género del Caribe Colombiano. *Terapia Psicológica*, 31(3), 343-353.
- Buitrago Bonilla, R. E. (2012). Contexto Escolar e Inteligencia Emocional en Instituciones Educativas Públicas del Ámbito Rural y Urbano del Departamento de Boyacá (Colombia). 503. España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Buitrago Muñoz, D. A., & Herrera Ortigoza, C. R. (2014). La Inteligencia Emocional y el Tratamiento de las Conductas Disruptivas en el Aula de Clase. Ibagué, Tolima, Colombia.
- Cadaveira Mahia, F. (2009). Alcohol y Cerebro Adolescente. *Adicciones*, 21.
- Campo Ternera, L., Cervantes Díaz, G., Fontalvo Sierra, Z., García Mercado, M., & Robles de la Cruz, G. (21 de Noviembre de 2008). Inteligencia Emocional Percibida en los Grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales A.R.C "Barranquilla". *Psicogente*, 11(20), 145-151.
- Campo-Arias, A., Dallos Bareño, C. M., González Rueda, S. J., Rodríguez Rodríguez, D., Sánchez Herrera, Z. M., & Díaz Martínez, L. A. (2007). Consumo de Cigarrillo y Síntomas Depresivos en Estudiantes de Bucaramanga, Colombia. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 105(1), 12-16.
- Campo-Arias, A., González Rueda, S. J., Sánchez Herrera, Z. M., Rodríguez Rodríguez, D. C., Dallos Bareño, C. M., & Díaz-Martínez, L. A. (14 de Abril de 2005). Percepción de Rendimiento Académico y Síntomas Depresivos en Estudiantes de Media Vocacional de Bucaramanga, Colombia. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 76(1), 21-26.
- Campo-Arias, A., Silva Durán, J. L., Meneses Moreno, M., Castillo Suárez, M., & Navarrete Hernández, P. A. (21 de Agosto de 2004). Factores Asociados con el Inicio Temprano de Relaciones Sexuales en Estudiantes Adolescentes de un Colegio de Bucaramanga, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33(4), 367-377.
- Carbajo Vélez, M. D. (2011). Historia de la Inteligencia Emocional en Relación con las Personas Mayores. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 24, 225-242.
- Cardozo Silva, C. A., Quiza Fierro, D. A., & Torrente Penagos, L. V. (2010). Caracterización de los Componentes de la Inteligencia Emocional de los Estudiantes de las Instituciones

Educativas Públicas de la Comuna Ocho de la Ciudad de Neiva, que estén cursando el Grado Once Durante el Año 2009. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Carvajal Mendoza, Y. A., & Montaña Rodríguez, L. J. (2008). *Características Sociodemográficas y Complicaciones del Embarazo y Parto en Madres Adolescentes y Neonatos Hospital Universitario Hernando Moncaleano Perdomo Neiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Casas A, D. C., Irreño, M., Puerto Salamanca, J. A., & Pérez, M. E. (Noviembre de 2009). Inteligencia Emocional en Conductores de taxi la Empresa Rentaxi de la Ciudad de Bogotá D.C. Bogotá, Colombia.

Castro Pizo, Á. J. (2011). *Estándares Jurídicos Interamericanos Sobre el Derecho de los Niños y Niñas y Adolescentes en Materia de Abuso y Violación Sexual*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Cerón Perdomo, D. M., Pérez-Olmos, I., & Ibáñez Pinilla, M. (2010). Inteligencia Emocional en Adolescentes de Dos Colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64.

Chávez Escobedo, J. M., Arizpe Gutiérrez, M. T., & Oyervidez Rodríguez, A. (24 de Enero de 2014). Inteligencia Emocional en Adolescentes. Nuevo León, México.

Chóliz Montañes, M. (1995). La Expresión de las Emociones en la Obra de Darwin. *Prácticas de Historia de la Psicología*.

Chóliz, M. (2005). *Psicología Emocional: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.

Colléll, J. E. (2003). L'educació emocional. *Traq, Revista dels mestres de la Garrotxa*, 8-10.

Cortés Alfaro, A. (2013). Conducta Suicida Adolescencia y Riesgo. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(1), 132-139.

DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2017). *Preguntas Frecuentes Estratificación*. Bogotá.

Davila del Valle, I., & Sastre Castillo, M. A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.

De Canales, F. H., Pineda, E. B., & De Alvarado, E. L. (1994). *Metodología de la Investigación. Manual para el Desarrollo de Personal de Salud*. México: Noriega Editores.

Delgado Cruz, B., Rodríguez Rojas, J. C., Rodríguez Perdomo, J., & Garrido, C. (2013). Evaluación de la Inteligencia Emocional y Desempeño Laboral en la Terminal de Transporte de Garzón S.A. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Diario del Huila. (30 de Septiembre de 2014). Preocupan embarazos en adolescentes en Neiva. *Diario del Huila*.

Díaz Cardozo, Y. C., & Benavides España, L. J. (2011). *Relaciones Existentes Entre Educación Artística, Ansiedad, Aproximaciones a la Felicidad y Satisfacción con la Vida, en Adolescentes de 15 a 18 Años de Edad, de Dos Colegios de la Ciudad de Neiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Díaz Montes, C. E., Rodríguez Torres, W., Lara Barrios, L. A., Matute Ramírez, R., & Palacio Ariza, H. (Diciembre de 2013). Factores Asociados al Ejercicio de la Sexualidad de las y los Adolescentes Escolarizados de Cartagena. *Duazary*, 10(2), 88-97.

Durán Flórez, E., Aguirre Gallego, M. M., Low, C., Crespo, M., Ibáñez, M., & Téllez, J. D. (Enero-Junio de 2016). Perfil Psicosocial de Adolescentes Gestantes en Dos Instituciones de Salud en Bogotá. *Psicología y Salud*, 26(1), 137-145.

Escobar, A. M., Martínez, A., Sánchez, J. L., Rojas, J. A., & Noriega, F. (2009). *Factores Sociales que Influyen en Embarazos no Deseados en Adolescentes en el Municipio de Garzón*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2016). *Inteligencia Emocional y Educación*. Madrid, España: Grupo 5.

Fernandez Berrocal , P., & Extremera Pacheco, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1 -6.

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pachecho, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos Científicos de sus Efectos en el Aula. *Revista de Educación*, 97-116.

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pachecho, N. (Agosto de 2013). Inteligencia Emocional en Adolescentes. España.

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (25 de Noviembre de 2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones Desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Fernández Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436.

Fernandez Serranoal, M. J., Moreno Lopez, Perez Garcia, & Verdejo García. (2013). Inteligencia emocional en individuos dependientes de cocaína.

Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(66), 85-108.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Traif Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (Marzo de 2001). Inteligencia Emocional, Supresión Crónica de Pensamientos y Ajuste Psicológico. *Boletín de Psicología*(70), 79-95.
- Ferreya, H. A., & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y Enfoques Psicoeducativos del Aprendizaje* (1 ed.). Buenos Aires: noveduc.
- Garcés Jaramillo, J., Duque Álvarez, D., Cardona Ramírez, M., & Romero Guzmán, F. A. (2014). Inteligencia Emocional y Estilos de Afrontamiento de Jóvenes Infractores Entre 15 y 19 Años de Edad del Municipio de Envigado durante el años 2013. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas PSICOESPACIOS*, 8(13), 32-52.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glen H Elder, J. (1988). The Life Course as Developmental Theory. *The Society for Research in Child*, 69(1), 1-12.
- Gobernación del Huila. (29 de Octubre de 2015). *El Camino es la Educación*. Obtenido de <http://www.huila.gov.co/>
- Gobierno Nacional de la República de Colombia. (2013). *Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Colombia*.
- Golberg, E. (2001). *The Executive Brain: The Frontal Lobes and the Civilized Mind*. Nueva York.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional* . Nueva York: Kairos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición ed.). (J. Mares Chacón, Ed.) México, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Holguín M., Y. P., Mendoza T., L. A., Esquivel T., C. M., Sánchez M., R., Daraviña B., A. F., & Acuña P., M. (2013). Factores Asociados al Inicio de la Actividad Sexual en Adolescentes de Tuluá, Colombia. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 78(3), 209-219.
- ICBF. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Embarazo Adolescente en Colombia*. Colombia: ICBF.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta Agresiva e Inteligencia Emocional en la Adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.

- La Nación|. (2012). Huila educa a través del 'MAR'. *La Nación*.
- Losada Ramírez, G. M., Salazar Fortaleché, M. E., Mengual Cuéllar, R. A., & Monroy Trujillo, S. (2014). *Virtudes y Fortalezas y Prácticas de Conductas Sustentables en Niños, Niñas y Adolescentes de las Instituciones Educativas de la Ciudad de Neiva (Huila)*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Machado, A. (16 de Diciembre de 2015). Riñas hasta 150 casos en un fin de semana en Neiva. *La Nación*.
- Malagón Sierra, C. (2012). Desarrollando el Camino de la Inteligencia Emocional de los Alumnos que se Encuentran Haciendo Curso en la Escuela de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Bogotá.
- Marín Pinzón, W. F., & Horta Castillo, A. (2016). *Jóvenes Tellenses Proactivos por una Salud Integral*. Tello.
- Mariné, C. (12 de Octubre de 2015). Día Mundial de la Salud Mental. *Madres Solas: La Salud Mental en las Familias Monoparentales*.
- Martín Bravo, C. (1992). Análisis del Modelo de Inteligencia de Robert J. Stenberg. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 21-37.
- Martínez-Vizcaíno, V., & Sánchez-López, M. (2008). Relación entre Actividad Física y Condición Física en Niños y Adolescentes. *Revista Español de Cardiología*, 61(2), 108-111.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *INTELLIGENCE*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence. *Emotional Development and Emotional Intelligence*.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Injury*, 15(3), 197-215.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 28 de Octubre de 2017, de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>
- Ministerio de Educación. (09 de Junio de 2010). *Mineducación*. Recuperado el Julio de 2017, de Competencia Ciudadanas: <http://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/235147:Competencias-Ciudadanas>

- Ministerio de la Protección Social y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2008). *Servicios de Salud Amigables para Adolescentes y Jóvenes*. Colombia.
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión Histórica del Concepto de Inteligencia: Una Aproximación a la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Muñoz González, G. (Junio de 2003). Temas y Problemas de los Jóvenes Colombianos al Comenzar el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 1-24.
- Oliva Delgado, A., & Parra Jimenez, A. (2006). *Autonomía Emocional Durante la Adolescencia*. España: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Oliva, A. (2006). Relaciones Familiares y Desarrollo Adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.
- Olivia Delgado, A. (2007). Desarrollo Cerebral y Asunción de Riesgos Durante la Adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 239-254.
- Organización Mundial de la Salud. (7 de Julio de 2017). *Organización Mundial de la Salud*.
Obtenido de
http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Organización Mundial de la Salud. (08 de Febrero de 2017). *Organización Mundial de la Salud*.
Obtenido de
http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. M. (2006). Apego Seguro, Vínculos Parentales, Clima Familiar e Inteligencia Emocional: Socialización, Regulación y Bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 319-341.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. México: McGrawHill.
- Peña Galbán, L. Y., Casas Rodríguez, L., Padilla de la Cruz, M., Gómez Arencibia, T., & Gallardo Álvarez, M. (2002). Comportamiento del Intento Suicida en un Grupo de Adolescentes y Jóvenes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 31(3), 182-187.
- Pérez, E., & Medrano, L. A. (Noviembre de 2013). Teorías Contemporáneas de la Inteligencia: Una Revisión Crítica de la Literatura. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica PSIENCIA*, 5(2), 105-118.
- Policia Nacional. (2016). *Republica de Colombia, Ministerio de Defensa Nacional*. Obtenido de Policia Nacional de Colombia :

http://oasportal.policia.gov.co/portal/page/portal/UNIDADES_POLICIALES/Comandos_deptos_policia/comando_depto_guajira/Programas_desarrollados

- Prieto Sánchez, M. D., & Stenberg, R. J. (1991). La Teoría Triáquica de la Inteligencia. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(11), 77-93.
- RAE Real Academia Española. (16 de Junio de 2016). *Real Academia Española*. Obtenido de www.rae.es
- RAE. Real Academia Española. (19 de Septiembre de 2017). *RAE. Real Academia Española*. Recuperado el 19 de Septiembre de 2017, de RAE. Real Academia Española: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=8DvFfDI>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción* (Quinta ed.). México: The McGrawHill.
- Richaud, M. C., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V., & Tur, A. (2013). Estilos Parentales, Inestabilidad Emocional y Agresividad en Niños de Nivel Socioeconómico Bajo en Argentina y España. *Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés; Ansiedad y Estrés*, 19(1), 53-69.
- Rojas García, D. P., Alarcón Ovalle, M. H., & Calderón, B. P. (Julio de 2010). Vivencia del Embarazo en Adolescentes en una Institución de Protección en Colombia. *Index de Enfermería*, 19(2-3).
- Román, F., & Sánchez Navarro, J. P. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 223 -240.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional Percibida y Consumo de Tabaco y Alcohol en Adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing Co., Inc.*, 185-212.
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañes Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (Septiembre de 2008). ¿Es la Inteligencia Emocional una Cuestión de Género? Socialización de las Competencias Emocionales en Hombres y Mujeres y sus Implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 455-474.
- Sánchez Valencia, Y. A., Mendoza Tascón, L. A., Grisales López, M. B., Ceballos Molina, L. Y., Bustamante Farfan, J. C., Muriel Castañeda, E., y otros. (2013). Características Poblacionales y Factores Asociados a Embarazo en Mujeres Adolescentes de Tuluá, Colombia. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 78(4), 269-281.
- Sánchez, Ó. (27 de Febrero de 2017). Embarazo Adolescente. *El Tiempo*.

- Thorndike, E. L. (January de 1920). Intelligence and Its Uses. *The Harpers Monthly*, 227-235.
- Trejo, A., Palacio, J. E., Mosquera Mario, Blasini, I., & Tuesca, R. J. (2009). Revelación del Estado Serológico para VIH/SIDA en Niños, Niñas y Adolescentes: Una Revisión Teórica. *Revista Chilena de Salud Pública*, 13(3), 143-154.
- Trigoso Rubio, M. (2013). Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas. León, España.
- Uribe Rios, L. M., & Gomez Betancur, J. C. (2008). Validacion de la escala de inteligencia emocional TMMS-24 version castellano, de Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, para su aplicacion en Colombia [recurso electrónico].
- Vélez Álvarez, C., & Betancurth Loaiza, D. P. (2015). Estilos de Vida en Adolescentes Escolarizados de un Municipio Colombiano. *Revista Cubana de Pediatría*, 87(4), 440-448.
- Villamizar Solorzano, R. (2015). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional en Adolescentes Agresivos-Pasivos de un Colegio Privado de Fraijanes, que asisten a un programa de equinoterapia*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. d., & Vargas Vivero, M. d. (2008). Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en Adolescentes con aceptación Social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338.

Anexos.

1. TABLAS SOPORTE DE LA ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA.

A continuación se presentan tablas, que son el resultado de la tabulación de la información recabada con los 234 estudiantes del Municipio de Tello Huila, que participaron en la investigación y que son la base del capítulo de análisis de la información sociodemográfica.

Tabla 13

Características demográficas

N	Válidos	234
	Perdidos	0

Fuente: SPSS

Tabla 14

Distribución por institución educativa

Institución Educativa	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Nicolás García Bahamón	41	17,5%	17,5
San Andrés	81	34,6%	52,1
La Asunción	112	47,9%	100
Total	234	100,0%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 15

Distribución por grado

Grado	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Décimo	122	52,1%	52,1
Once	112	47,9%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 16

Distribución de la edad de los adolescentes

Edad	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
14 años	3	1,3%	1,3

15 años	56	23,9%	25,2
16 años	79	33,8%	59
17 años	81	34,6%	93,6
18 años	7	3,0%	96,6
19 años	5	2,1%	98,7
20 años	3	1,3%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 17

Distribución por género

Género	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Masculino	124	53%	53
Femenino	110	47%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 18

Distribución por zona.

Zona	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Rural	127	54,3%	54,3
Urbana	107	45,7%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 19

Distribución del estrato socioeconómico

Estrato socioeconómico	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
1	193	82,5%	82,5
2	38	16,2%	98,7
3	3	1,3%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 20

Distribución del tipo de familia

Tipo de Familia	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Nuclear	137	58,5%	58,9
Monoparental	59	25,2%	83,8
Ensamblada	14	6%	89,7
Extendida	22	9,4%	99,1
De Hecho	2	0,9%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 21

Distribución de Tipo de Vivienda

Tipo de vivienda	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Propia	187	79,9%	79,9
Arrendada	33	14,1%	94
Compartida	14	6%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

Tabla 22

Distribución de personas con quien viven los adolescentes

Edad	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Padres	153	65,4%	65,4
Mamá	52	22,2%	87,6
Papá	13	5,6%	93,2
Abuela	11	4,7%	97,9
Abuelo	1	0,4%	98,3
Tío	2	0,9%	99,1
Pareja	2	0,9%	100
Total	234	100%	

Fuente: Elaboración propia Ochoa y Velásquez (2017) para este estudio

2. TMMS-24 INSTRUCCIONES.

Esta fue la prueba aplicada a los 234 estudiantes de Tello, de los grados decimos y undécimos que participaron en la información.

TMMS-24.**INSTRUCCIONES:**

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

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

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

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

La TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional.

3. RESUMEN DEL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL POR MAYER Y SALOVEY (1997).

PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL	FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	ENTENDER Y ANALIZAR LAS EMOCIONES; EMPLEANDO CONOCIMIENTO EMOCIONAL	REGULACIÓN EMOCIONAL
Capacidad de identificar la emoción en sus estados físicos, sentimientos y pensamientos.	Las emociones priorizan el pensamiento dirigiendo la atención a la información importante	Capacidad de etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas, como la relación entre gustar y amar	Capacidad de permanecer abierto a los sentimientos tanto los agradables como los desagradables
Capacidad de identificar las emociones en otras personas, diseños, obras de arte, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento	Las emociones son suficientemente vivas y disponibles para que puedan ser generadas como ayudas al juicio y a la memoria sobre los sentimientos	Capacidad de interpretar los significados que las emociones transmiten y con que se relaciona, como que la tristeza a menudo acompaña a una pérdida	Capacidad para involucrar o separar reflexivamente una emoción juzgada dependiendo de su información o utilidad
Capacidad de expresar las emociones con precisión y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos	Los cambios emocionales del humor cambian la perspectiva del individuo del optimista al pesimista, estimulando la consideración de puntos de vista múltiples	Capacidad de entender sentimientos complejos, simultáneos como amor y odio, o combinaciones como temor y sorpresa	Capacidad de monitorear de manera reflexiva las emociones propias y de los demás, como reconocer cuán claros, típicos, influyentes o razonables son.
Capacidad de discriminar entre expresiones honestas o deshonestas de sentimientos	Los estados emocionales estimulan diferencialmente acercamientos específicos del problema, como la felicidad, el razonamiento inductivo y la creatividad y la creatividad	Capacidad de reconocer transiciones probables entre emociones como de la ira a satisfacción, o de ira a vergüenza	Manejar las emociones propias y de los demás, moderando las negativas y realizando las agradables, sin reprimir o exagerar la información a transmitir

Resumen del modelo de Inteligencia Emocional por Mayer y Salovey (1997) Tomado de Mayer y Salovey (1997).

4. FIGURAS SOPORTE PUNTUACIÓN MEDIA DEL TMMS-24 POR DIMENSIONES (ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN)

Figura 2. Puntuación media del TMMS-24 de atención para mujeres según edad.

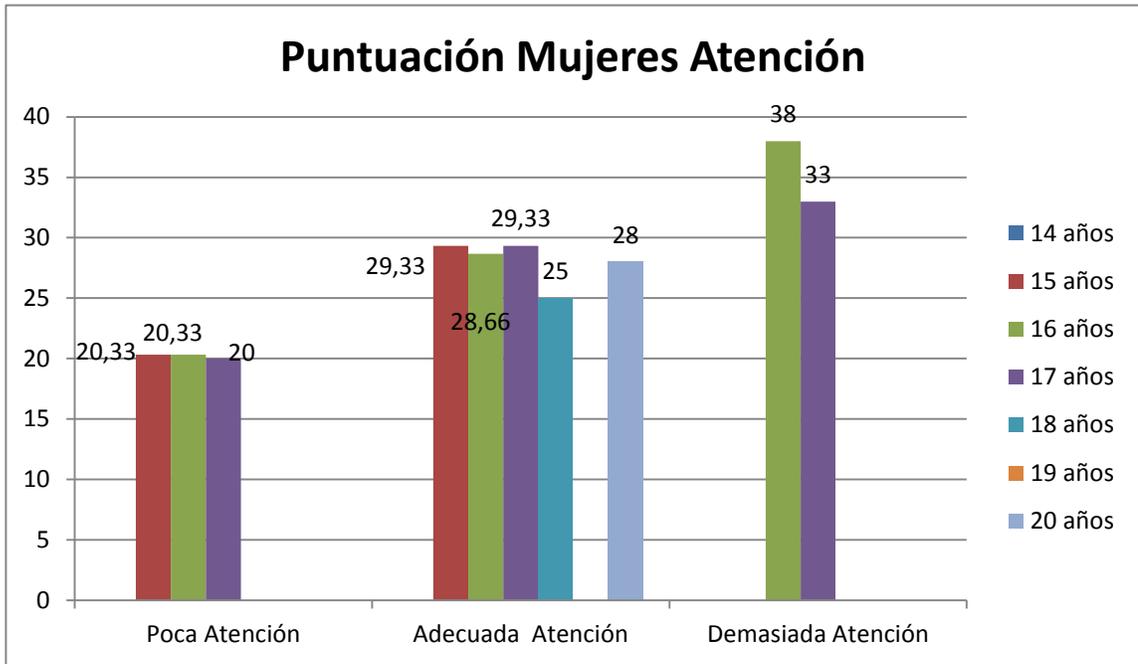


Figura 3. Puntuación media del TMMS-24 de atención para hombres según edad.

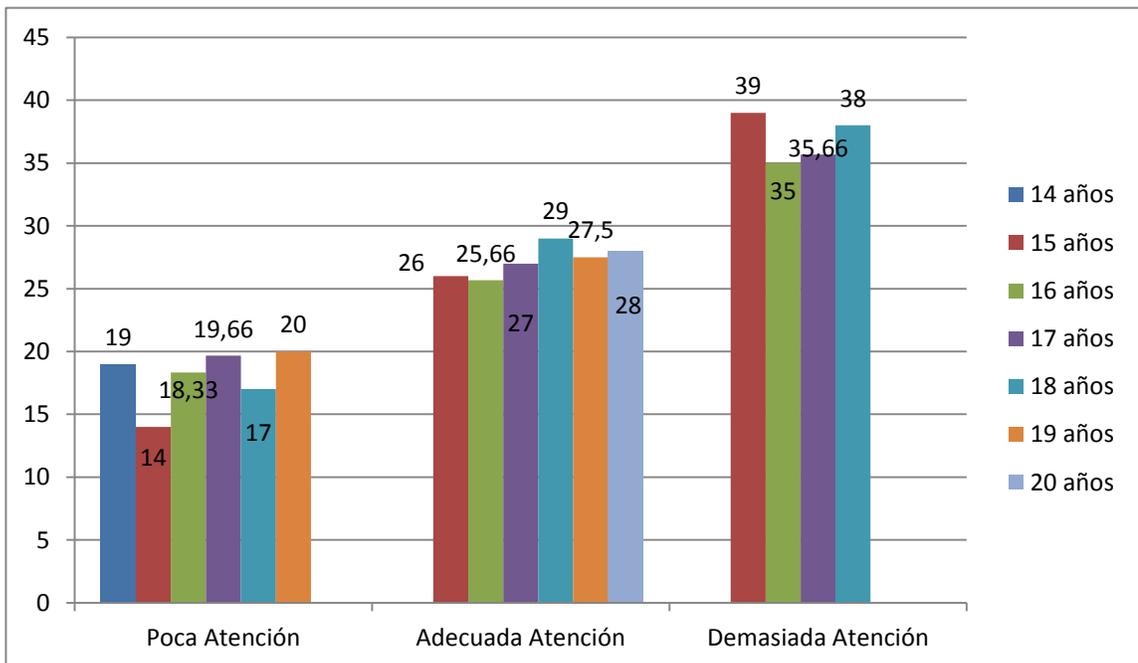


Figura 4. Puntuación media de TMMS-24 de atención para mujeres según tipo de familia

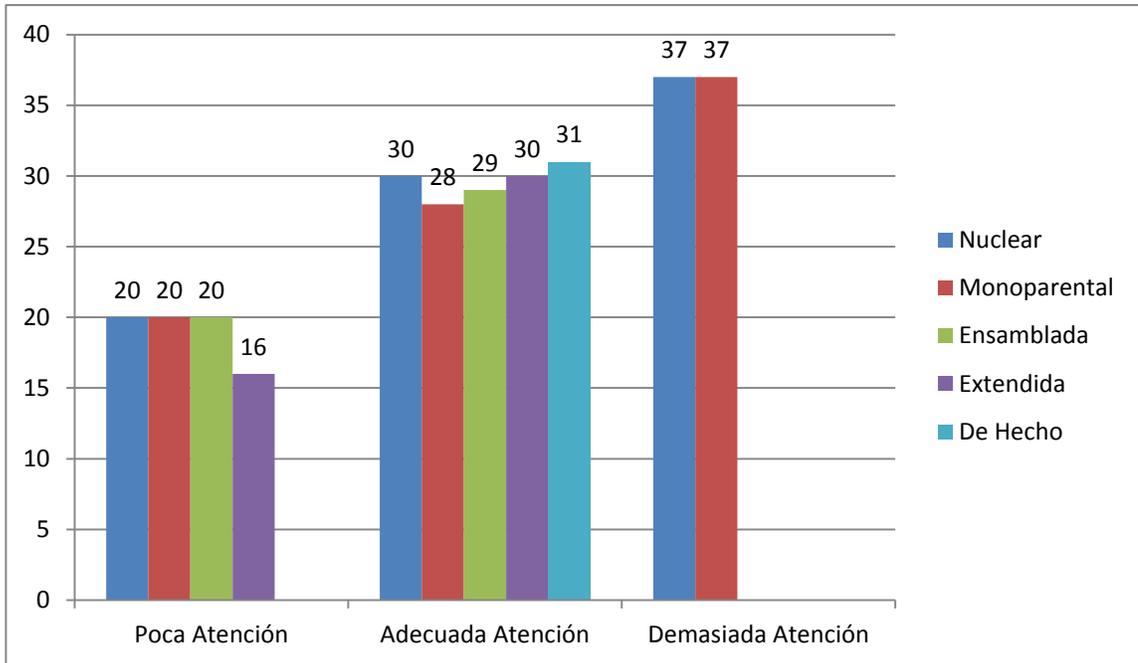


Figura 5. Puntuación media de TMMS-24 de atención para hombres según tipo de familia

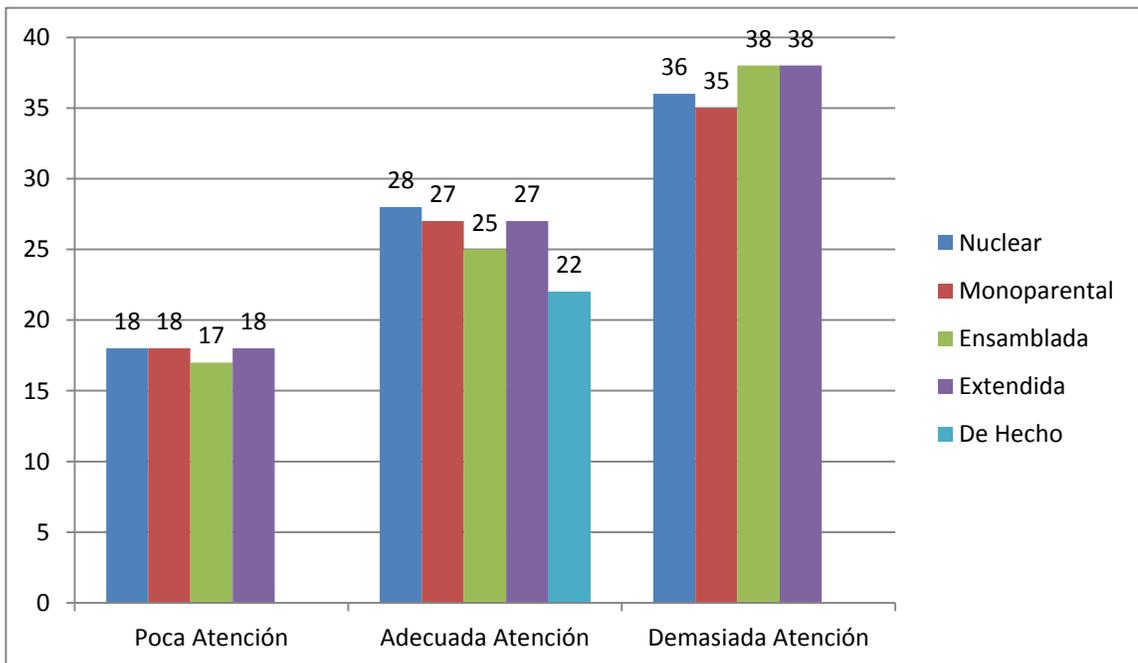


Figura 6. Puntuación media de TMMS-24 de atención para mujeres según persona con la que viven

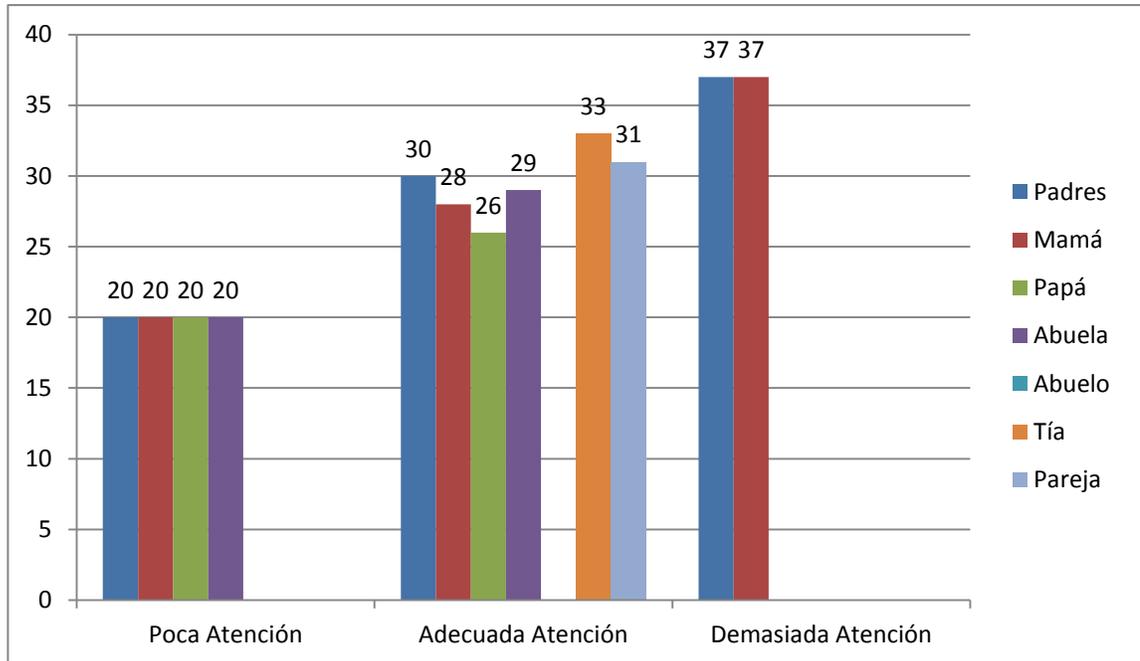


Figura 7. Puntuación media de TMMS-24 de atención para hombres según persona con la que viven

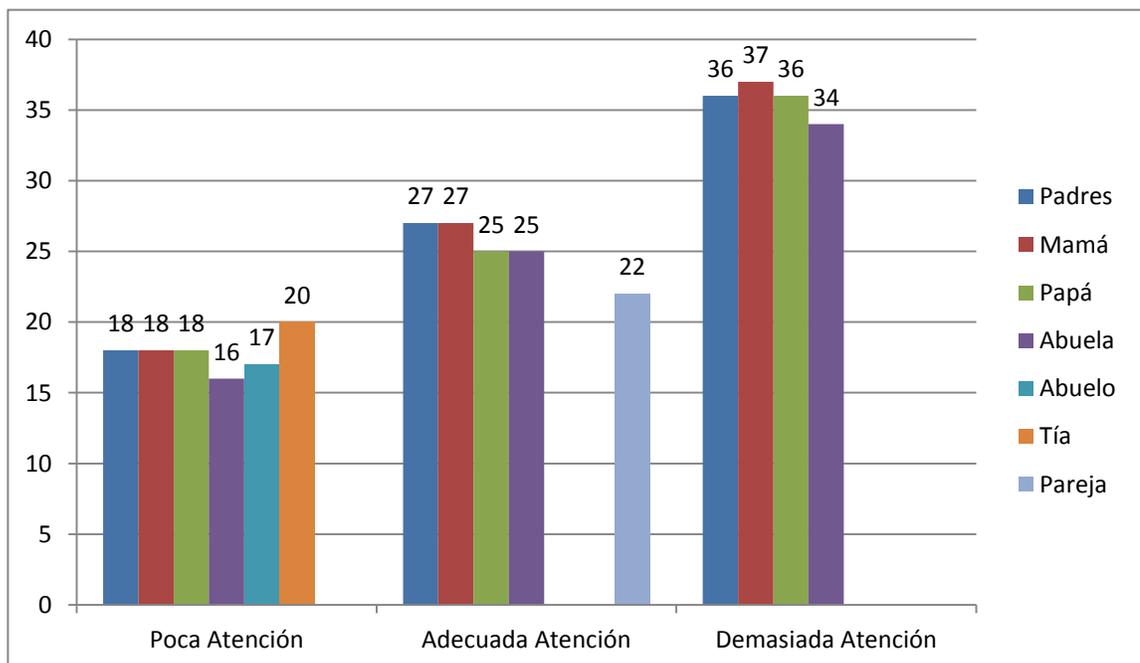


Figura 8. Puntuación media de TMMS-24 de atención para mujeres según zona

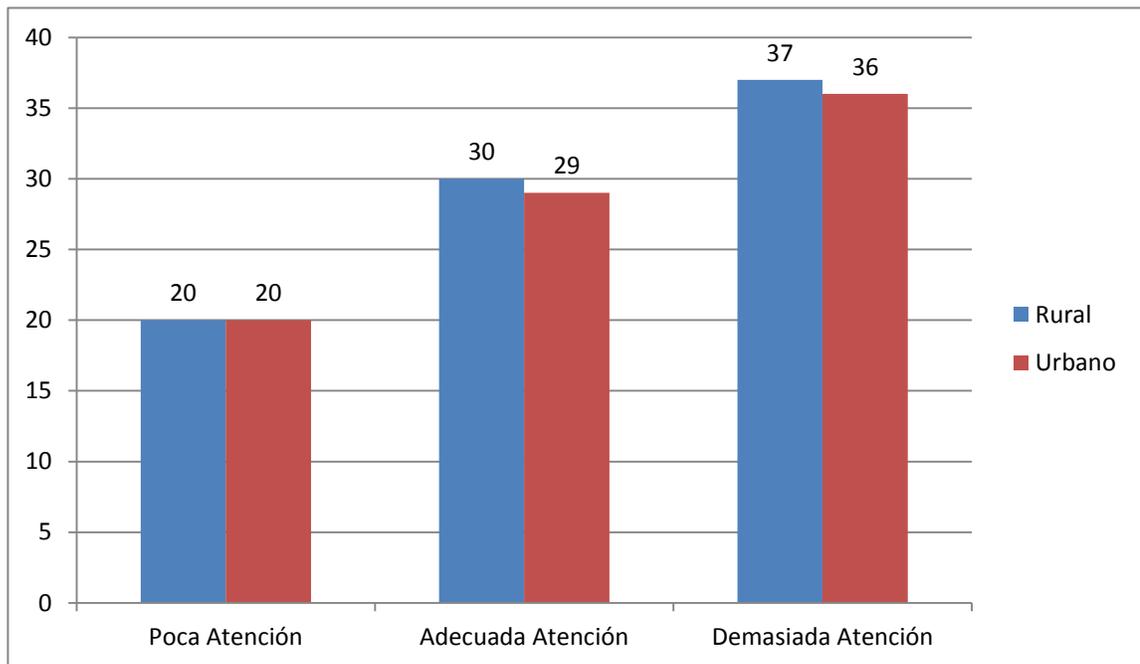


Figura 9. Puntuación media de TMMS-24 de atención para hombres según zona

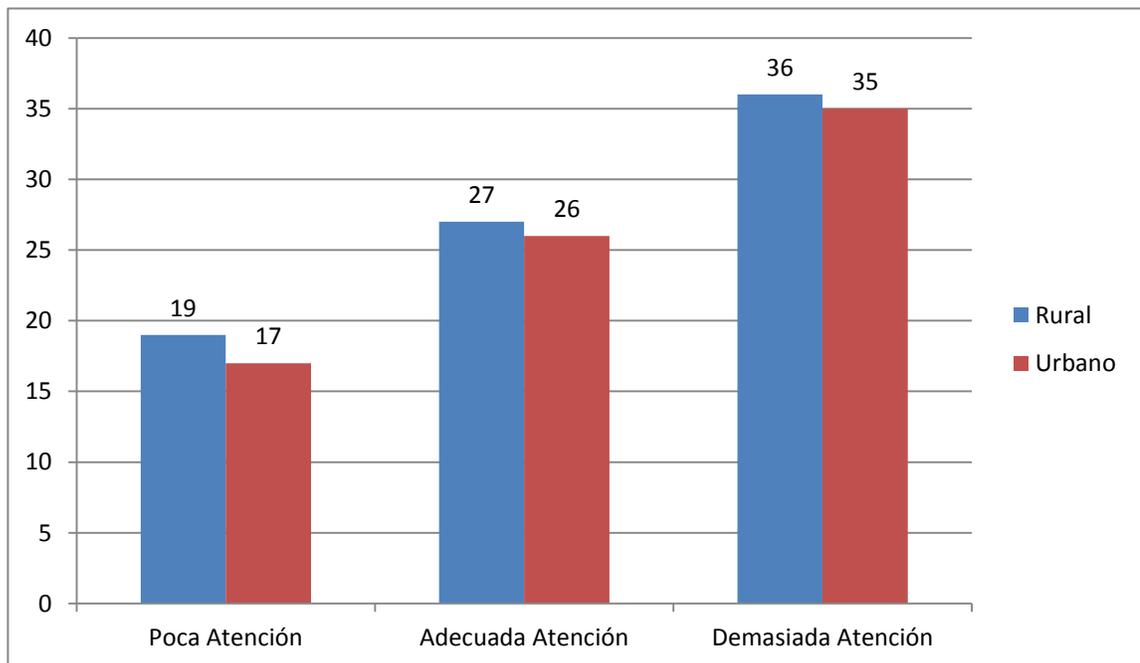


Figura 10. Puntuación media de TMMS-24 de atención para mujeres según tipo de vivienda.

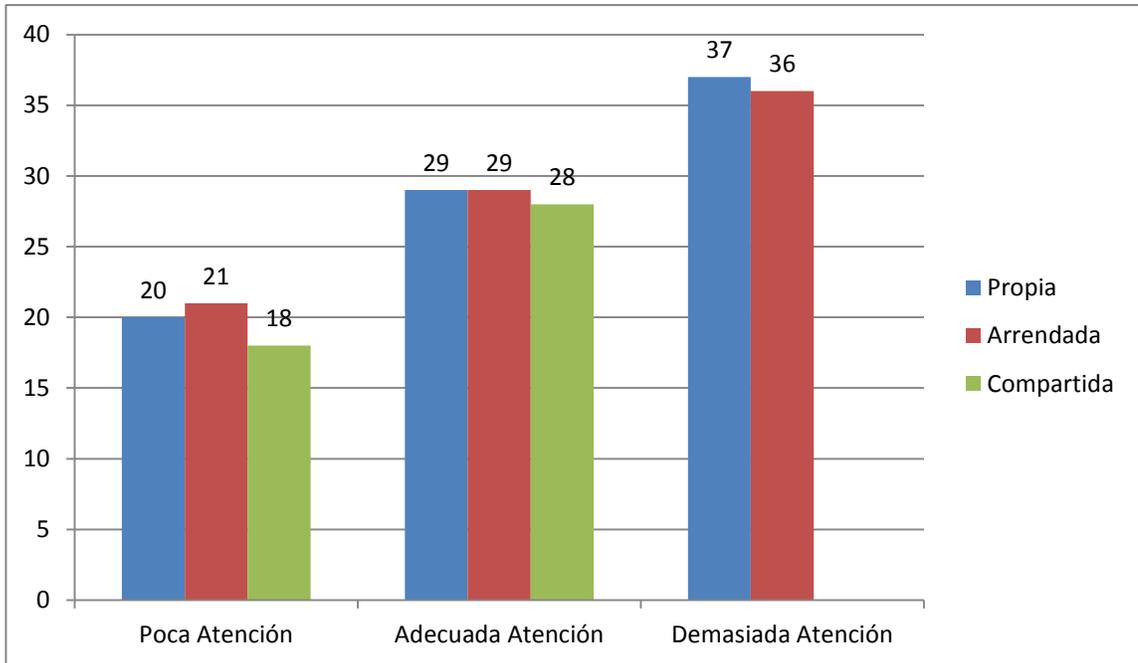


Figura 11. Puntuación media de TMMS-24 de atención para hombres según tipo de vivienda

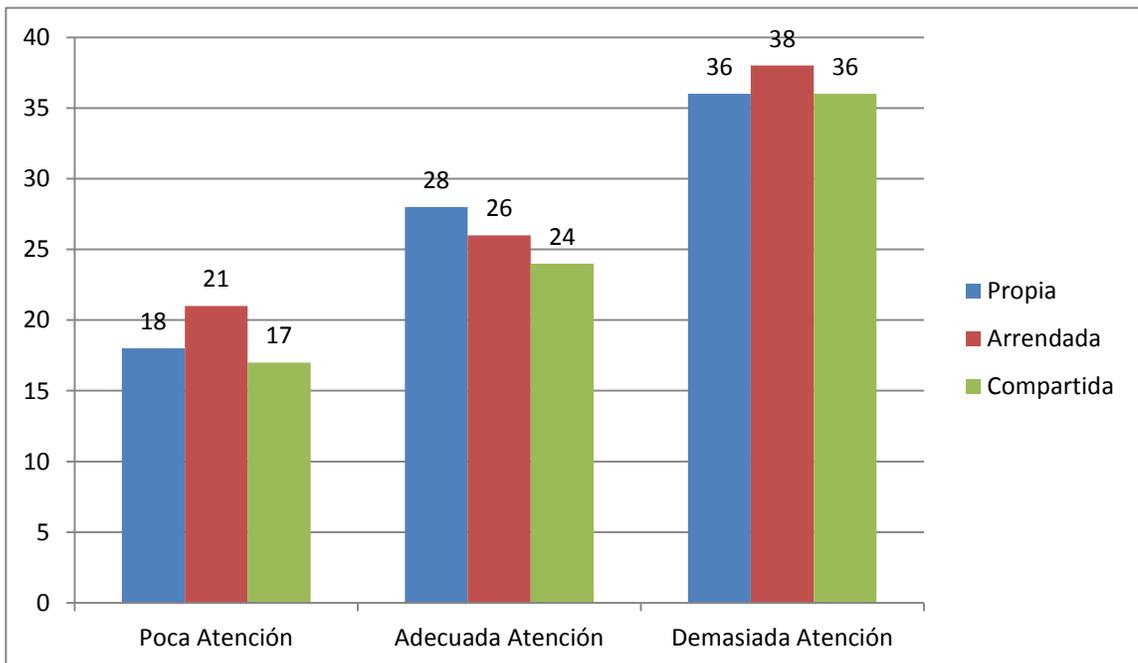


Figura 12. Puntuación media de TMMS-24 de atención para mujeres según estrato económico

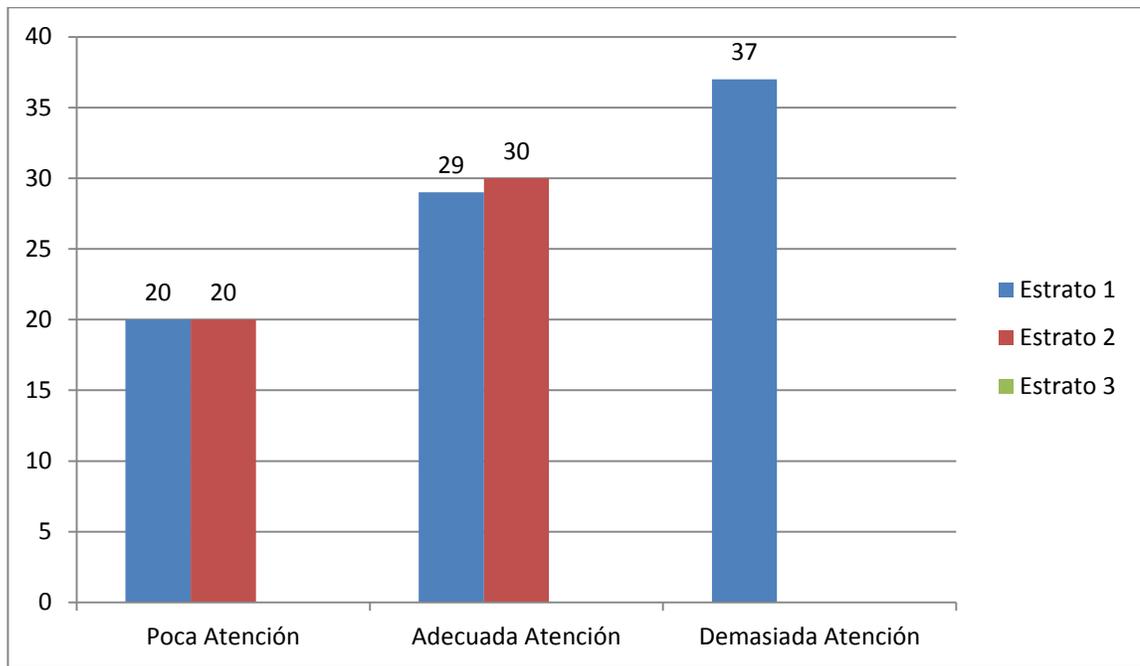


Figura 13. Puntuación media de TMMS-24 de atención para hombres según estrato económico

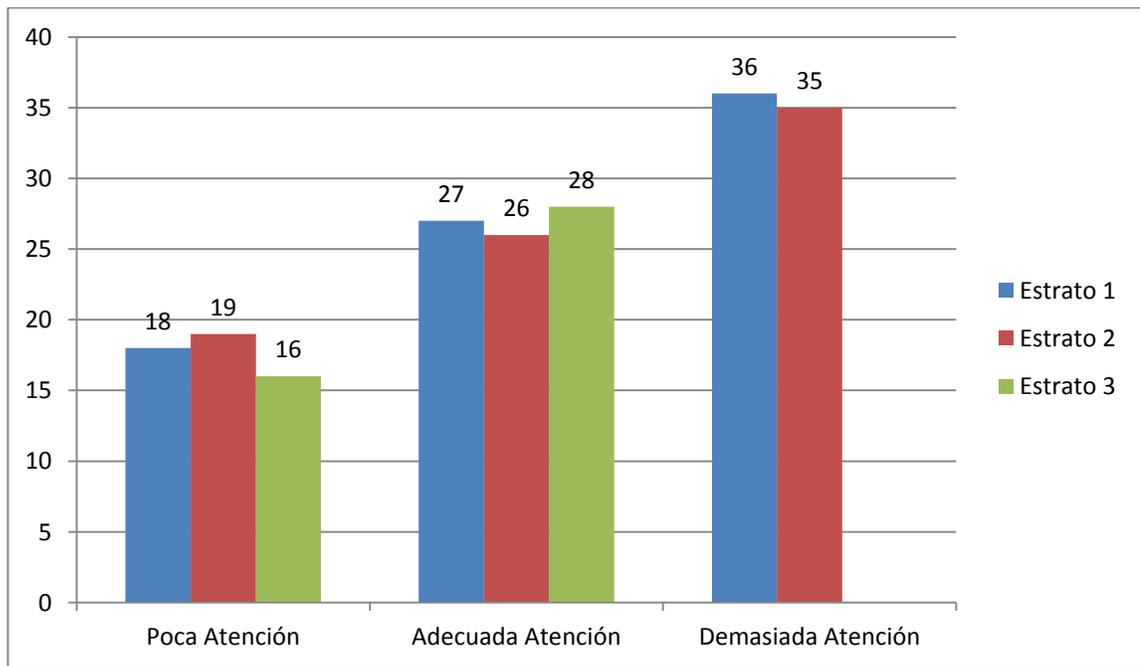


Figura 14. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para mujeres según edad

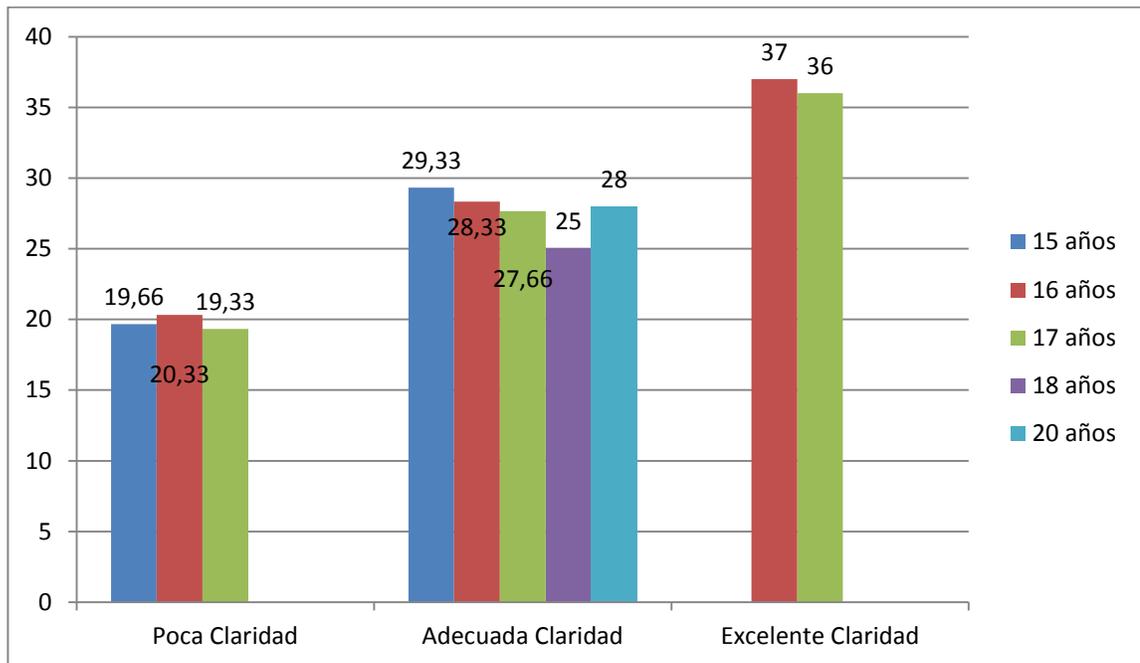


Figura 15. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para hombres según edad

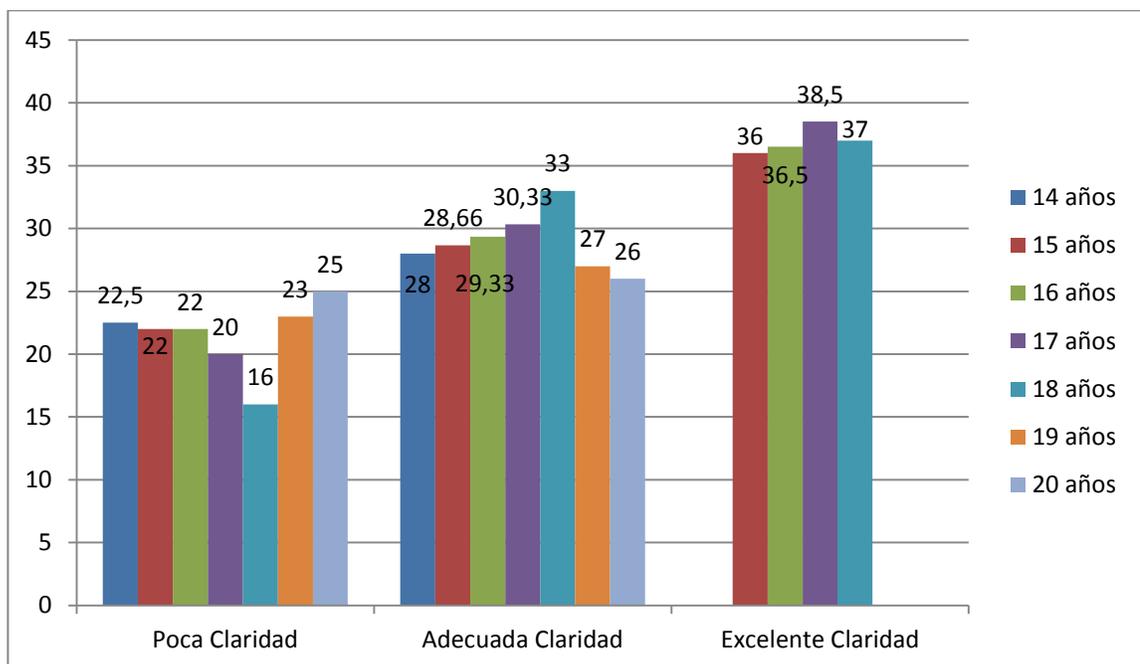


Figura 16. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para mujeres según tipo de familia

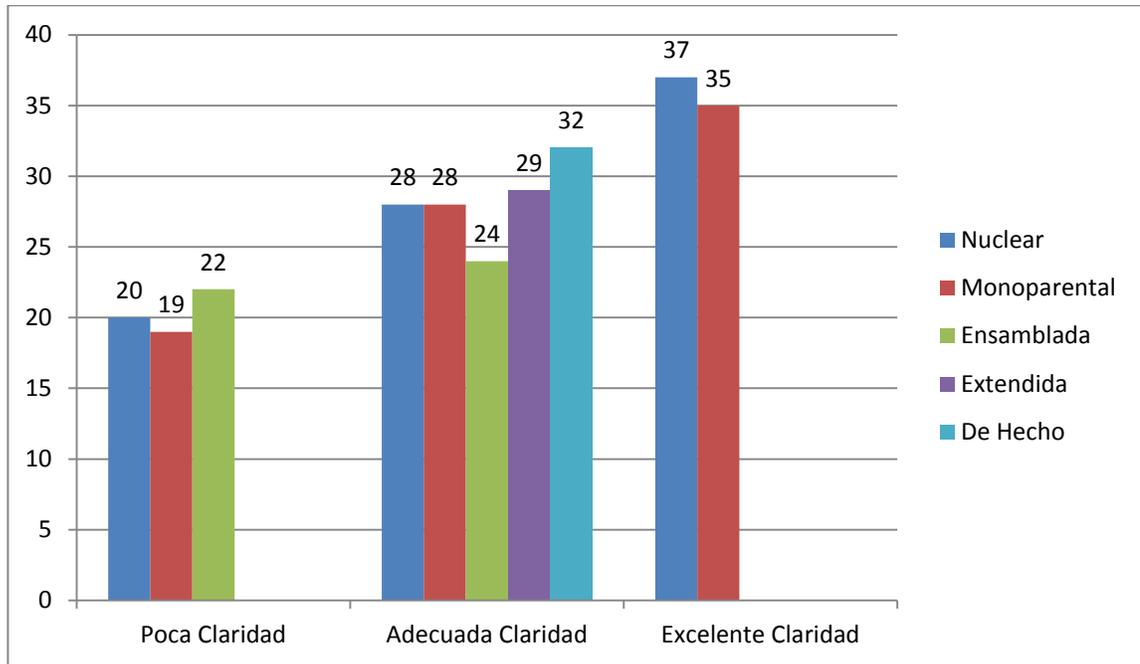


Figura 17. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para hombres según tipo de familia

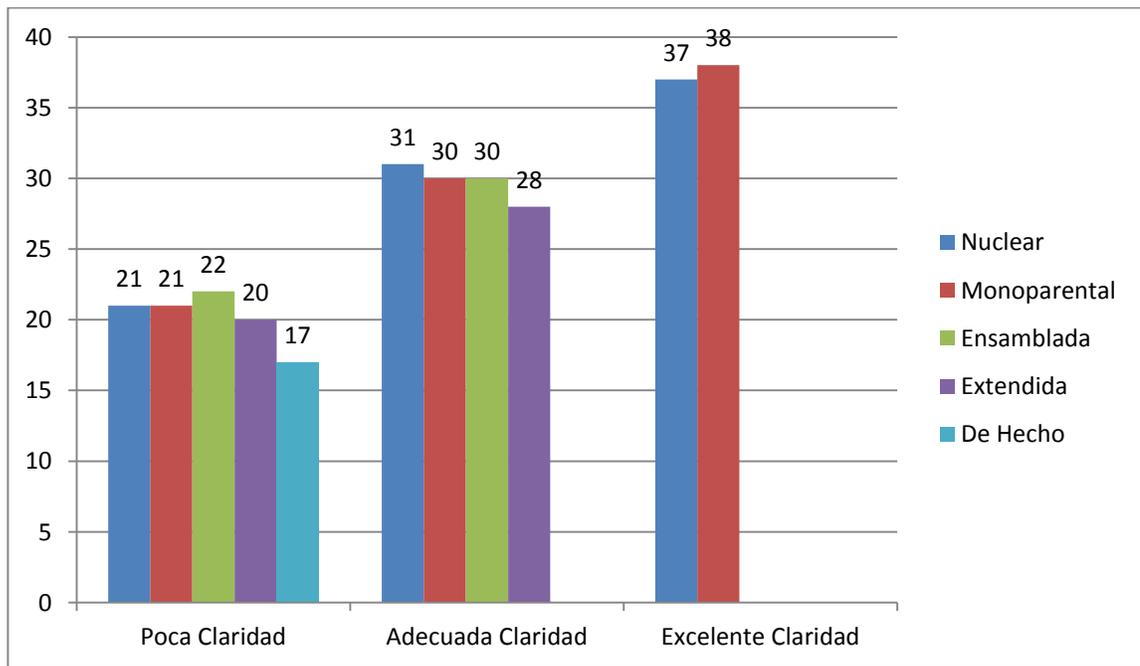


Figura 18. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para mujeres según persona con la que viven

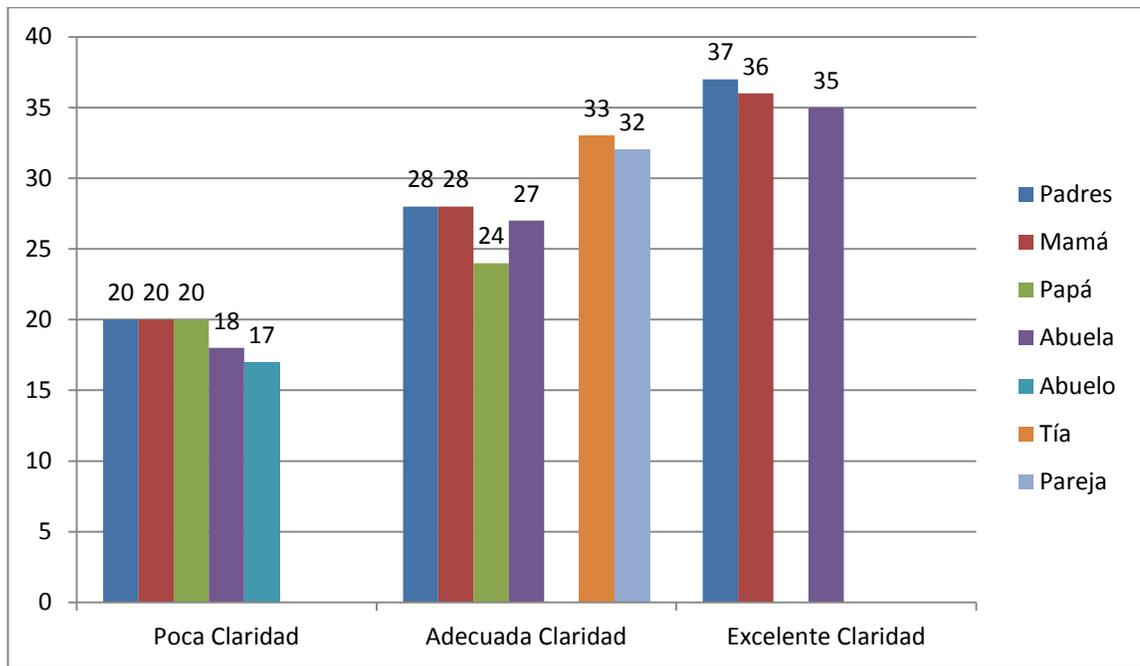


Figura 19. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para hombres según persona con la que viven

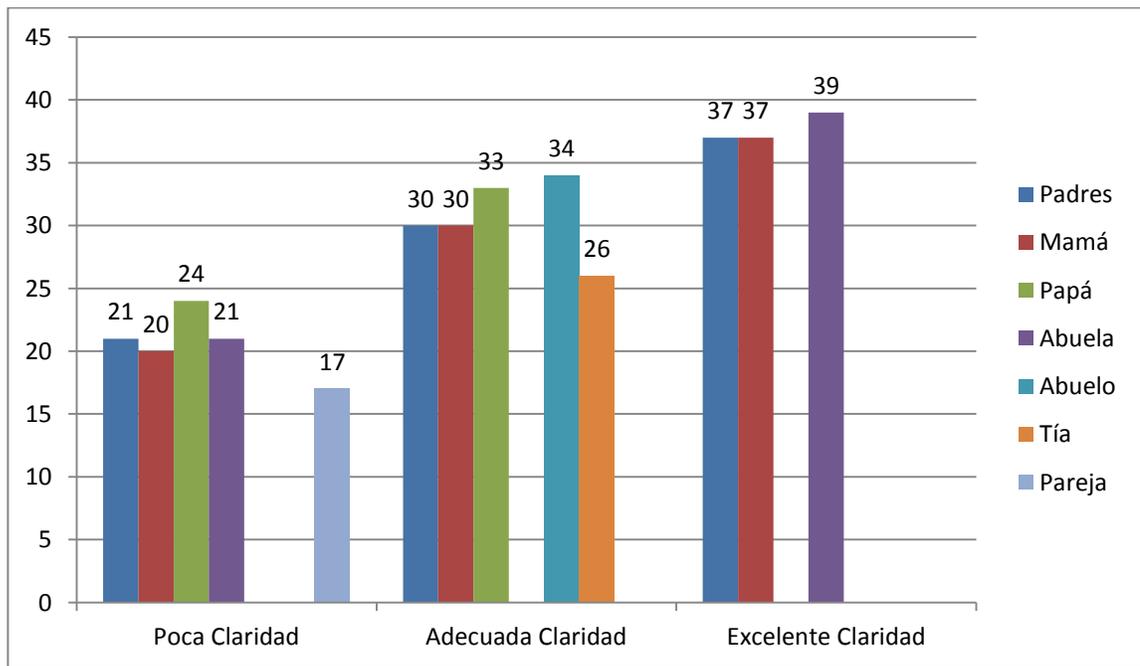


Figura 20. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para mujeres según zona

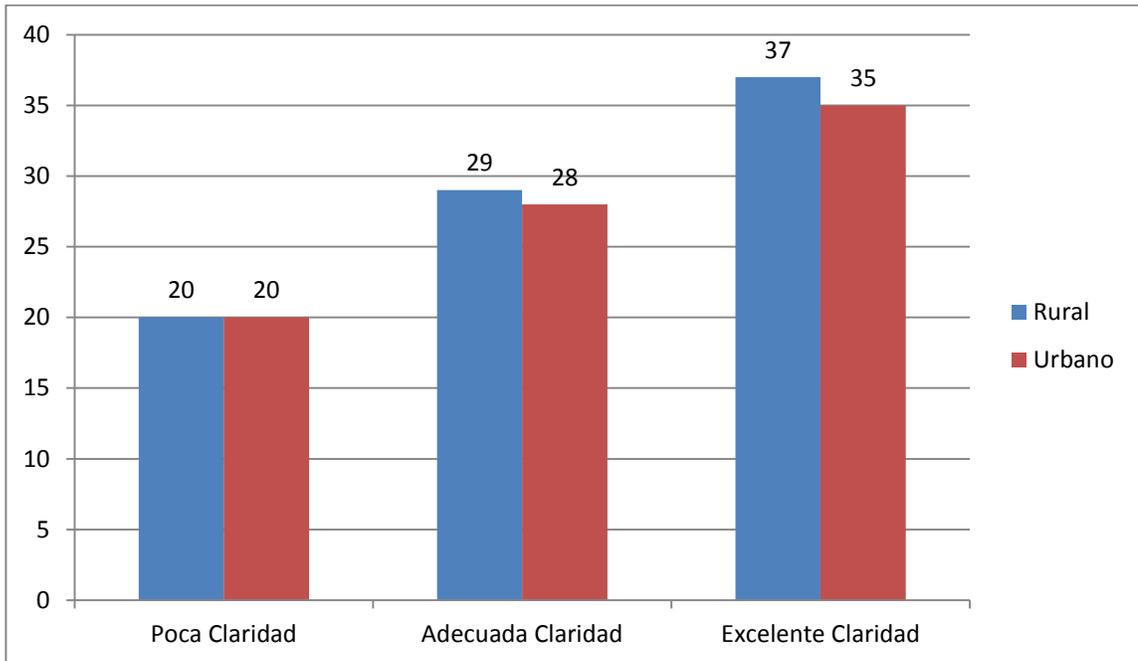


Figura 21. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para hombres según zona

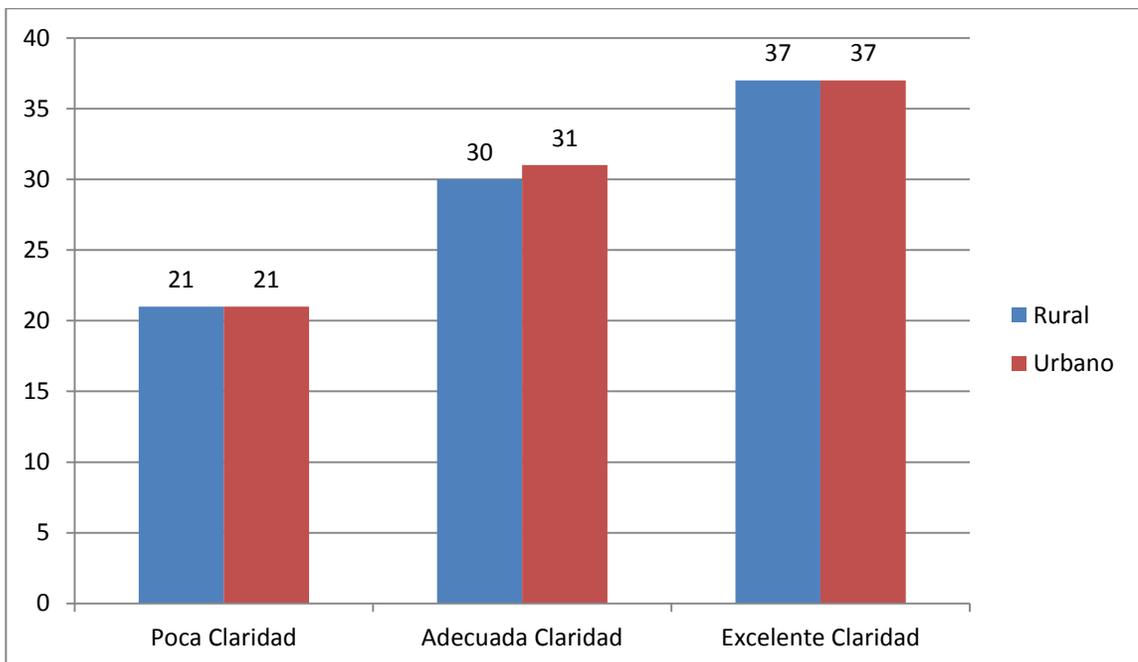


Figura 22. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para mujeres según tipo de vivienda

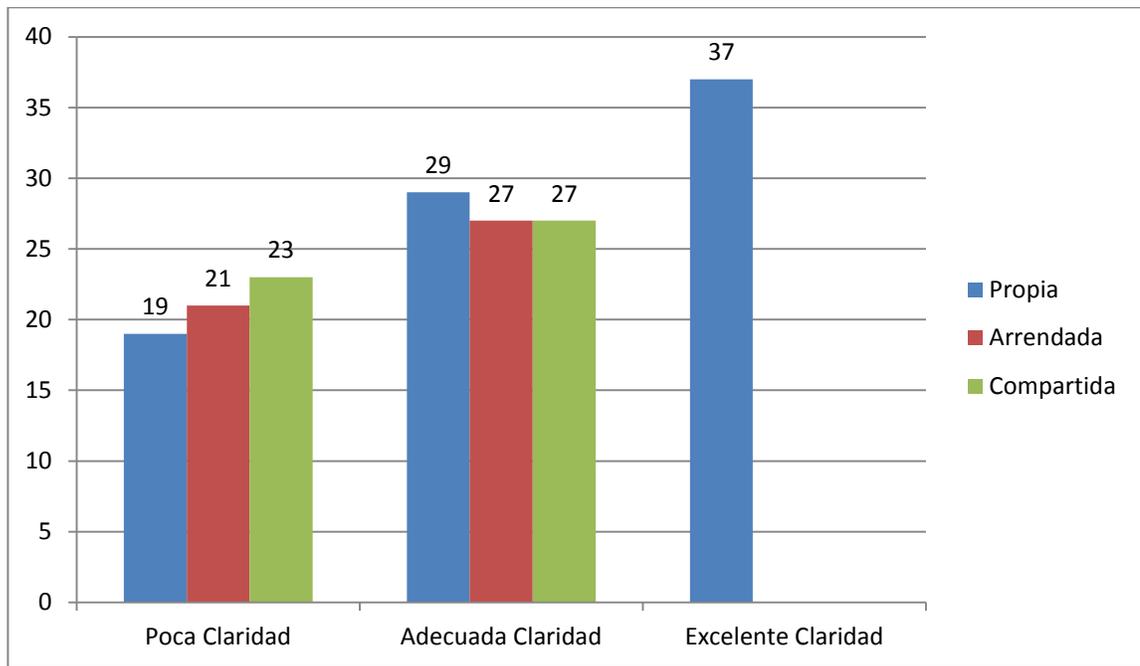


Figura 23. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para hombres según tipo de vivienda

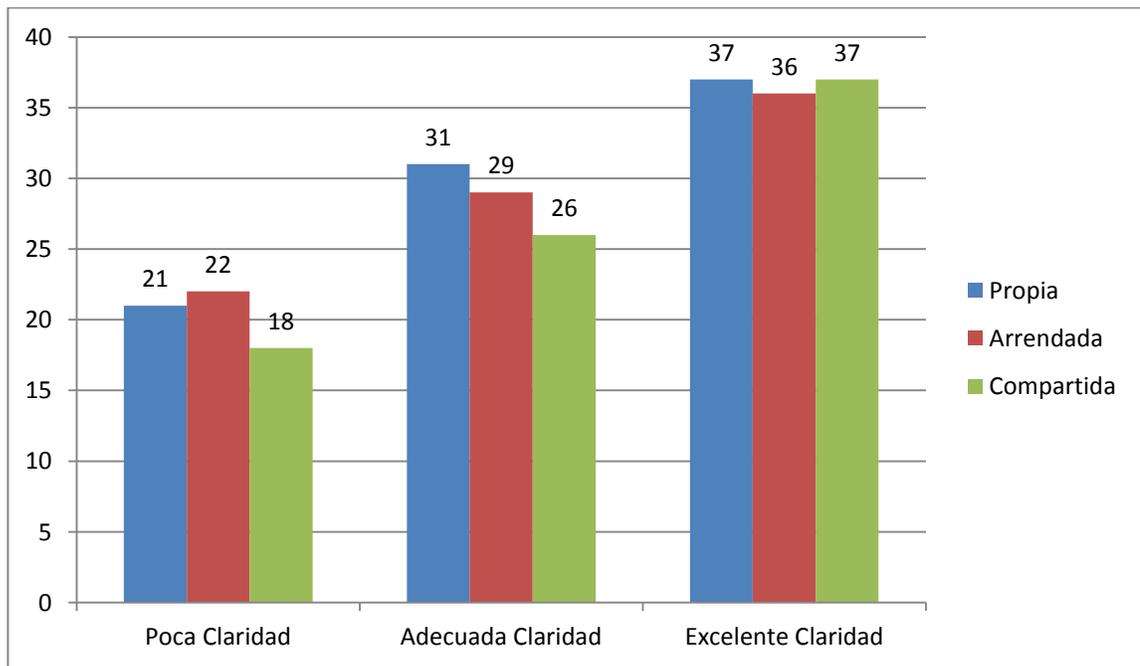


Figura 24. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para mujeres según estrato económico

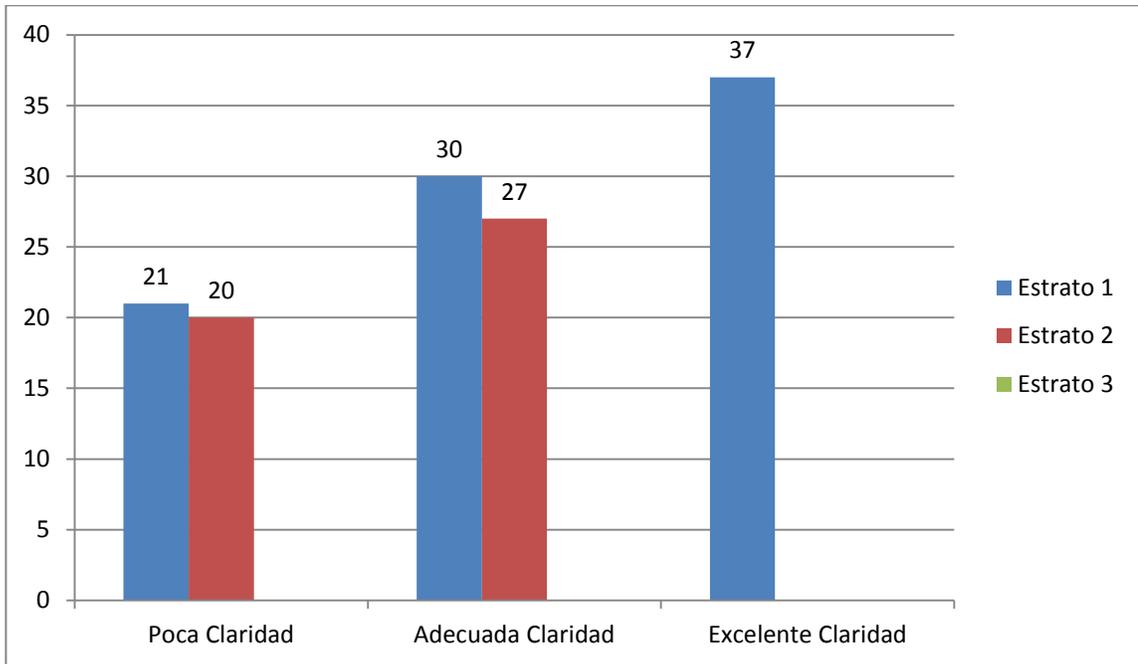


Figura 25. Puntuación media de TMMS-24 de claridad para mujeres según estrato económico

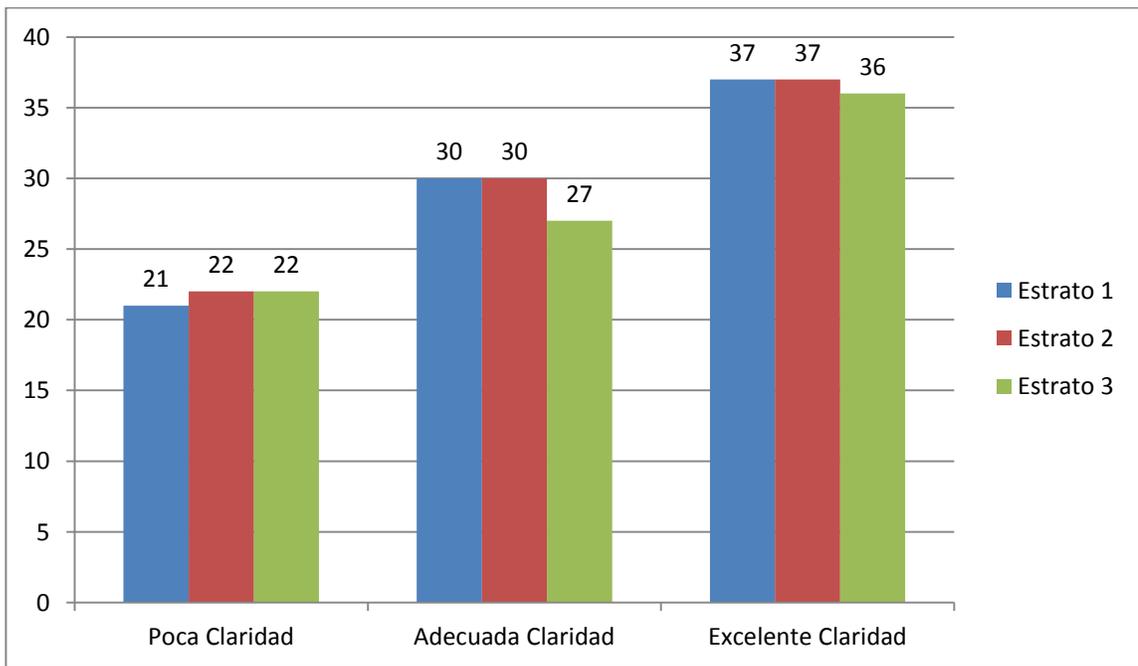


Figura 26. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para mujeres según edad

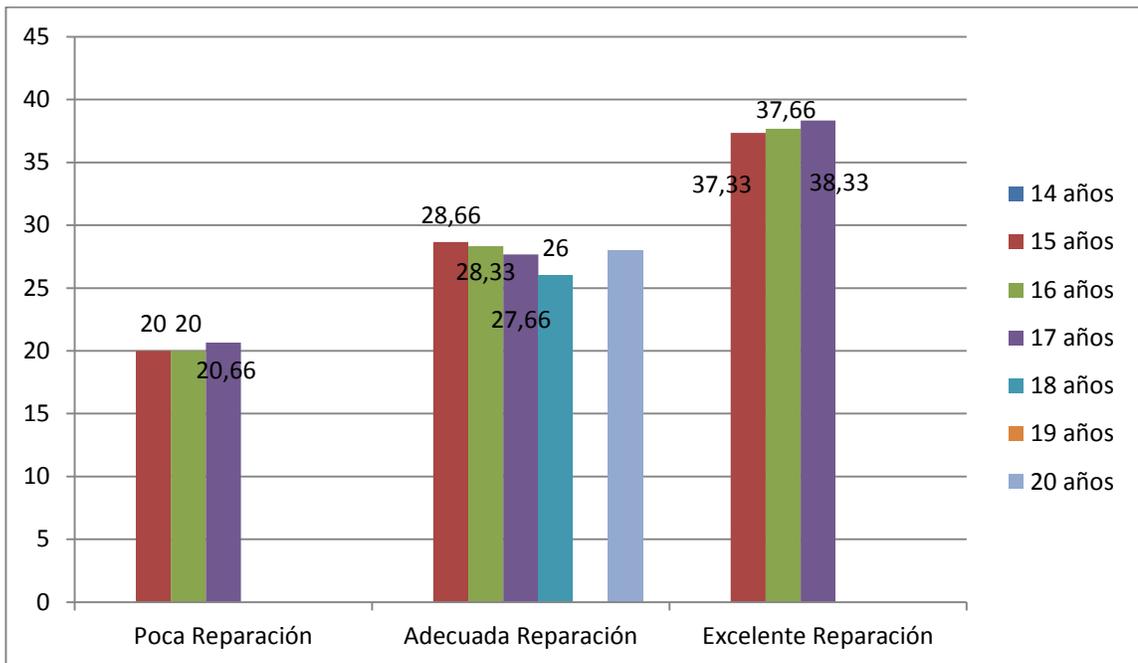


Figura 27. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para hombres según edad

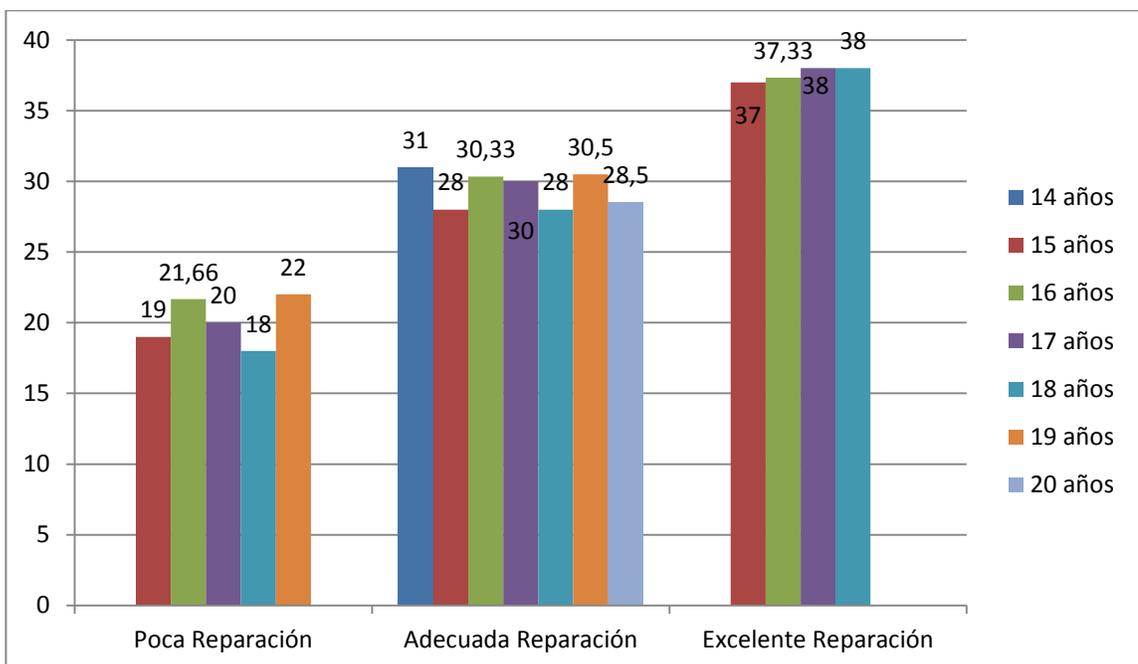


Figura 28. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para mujeres según tipo de familia

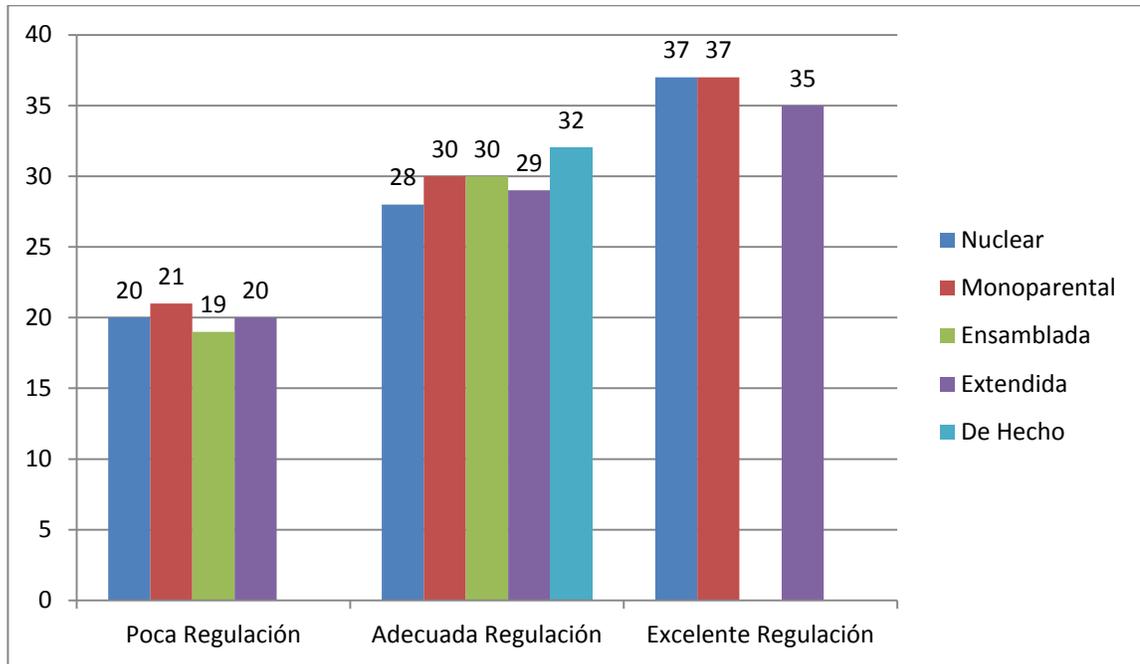


Figura 29. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para hombres según tipo de familia

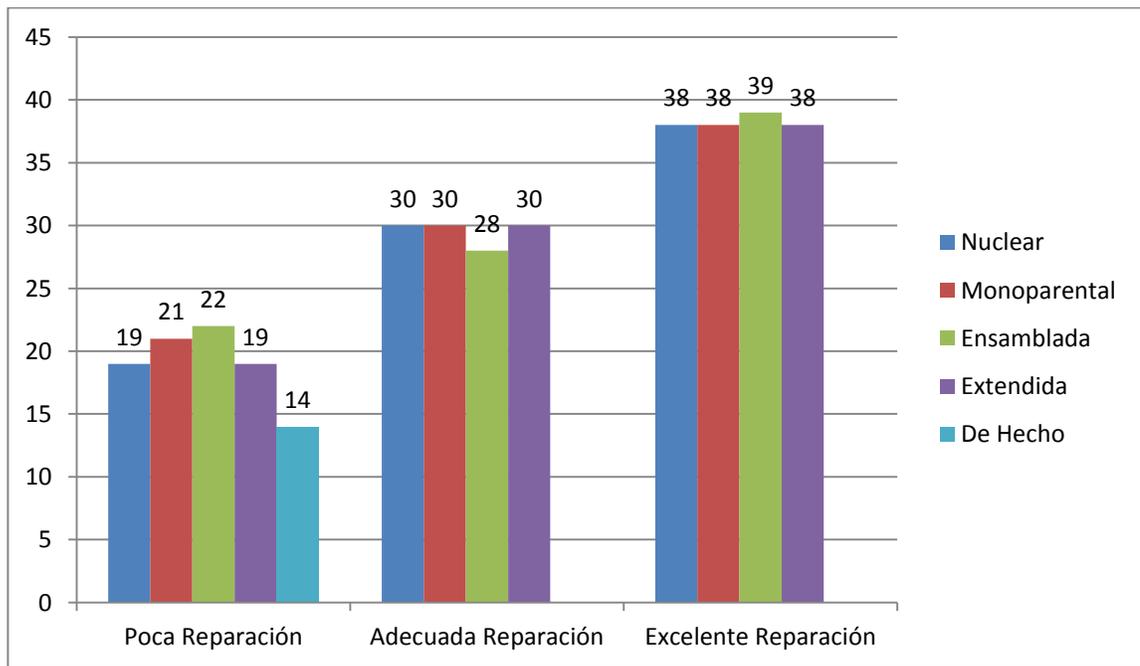


Figura 30. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para mujeres según persona con la que viven

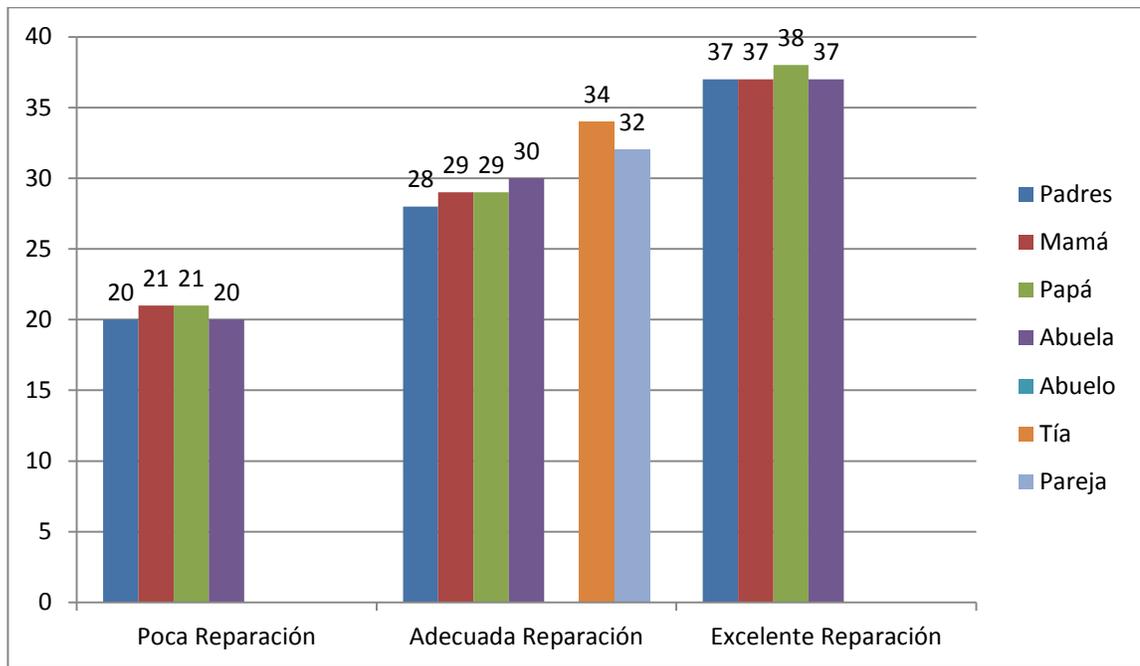


Figura 31. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para hombres según persona con la que viven

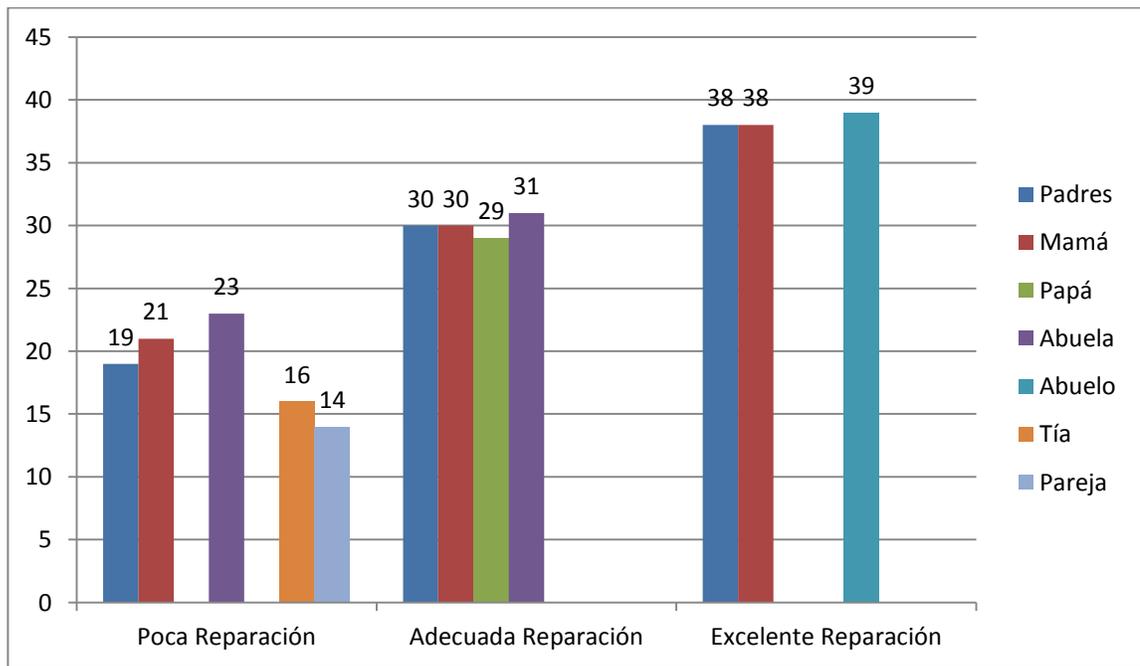


Figura 32. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para mujeres según zona

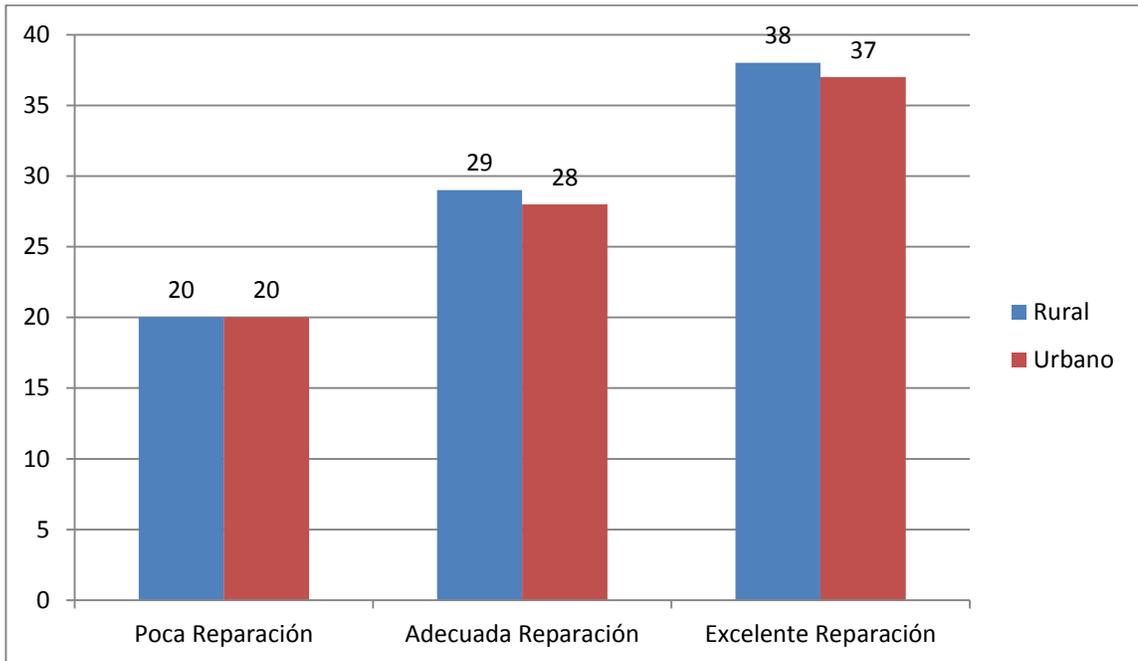


Figura 33. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para hombres según zona

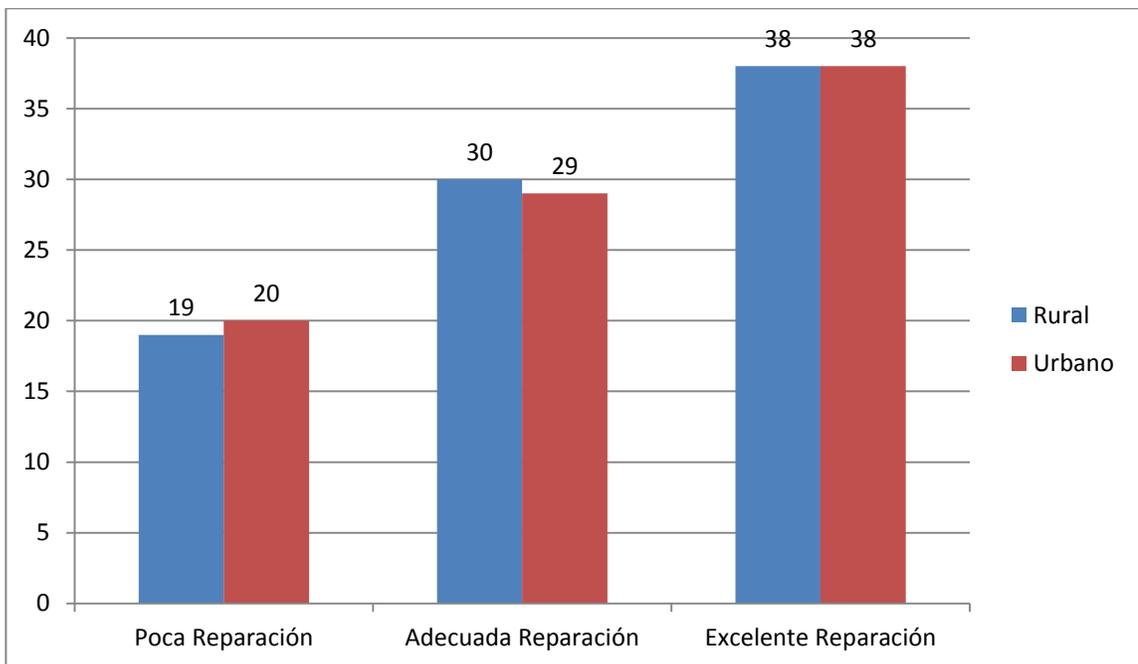


Figura 34. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para mujeres según tipo de vivienda

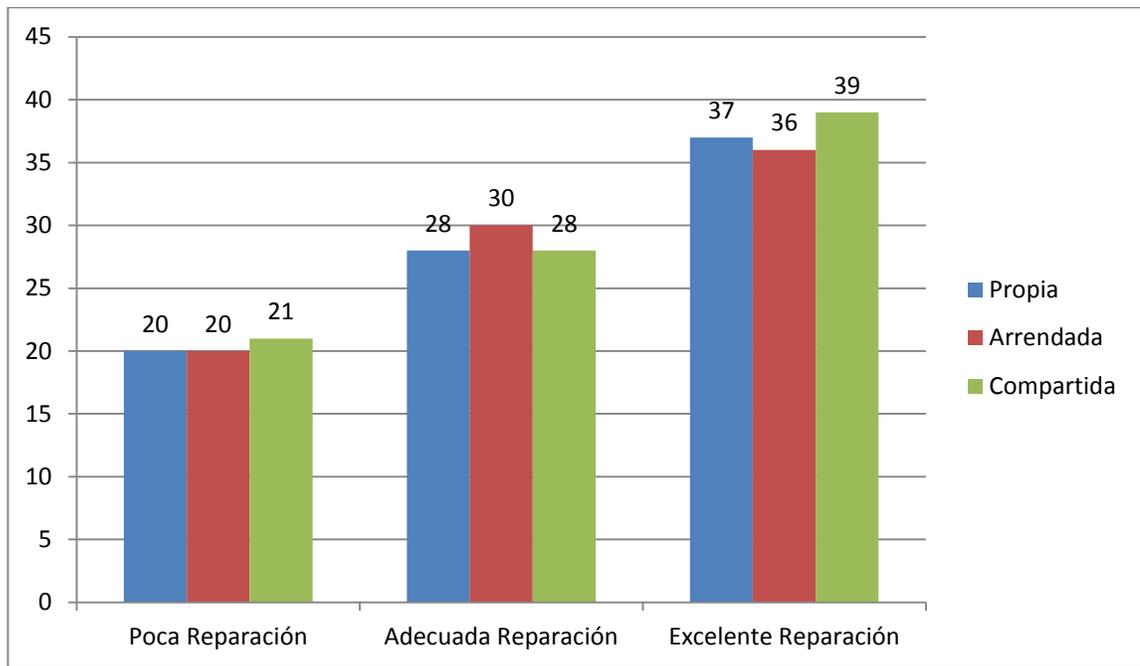


Figura 35. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para hombres según tipo de vivienda

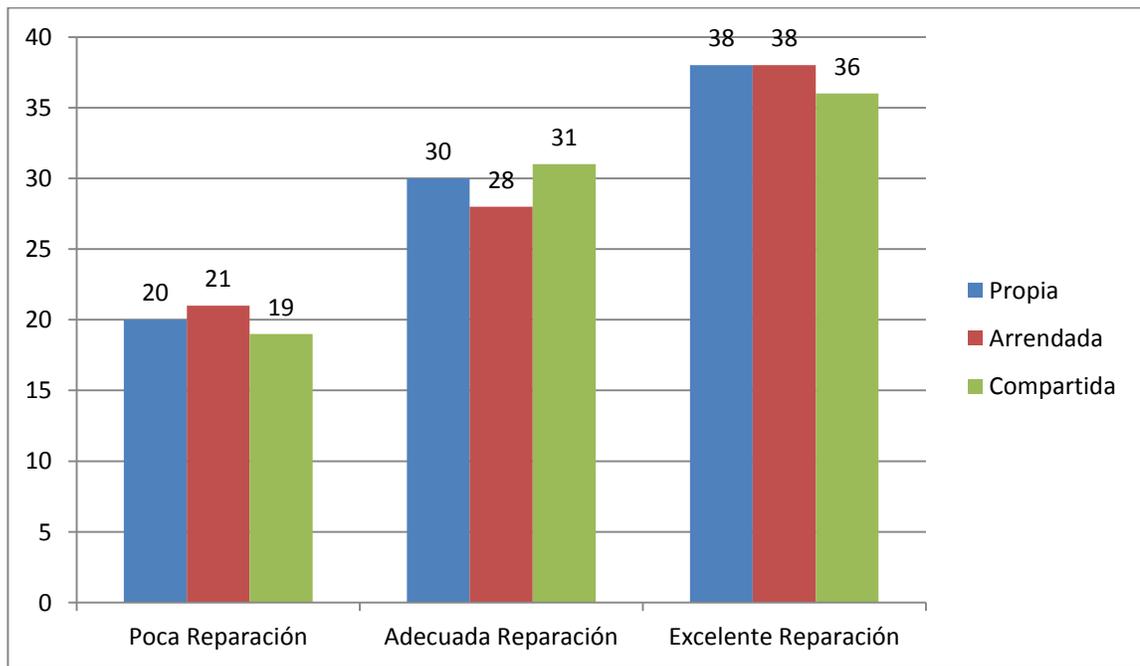


Figura 36. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para mujeres según estrato económico

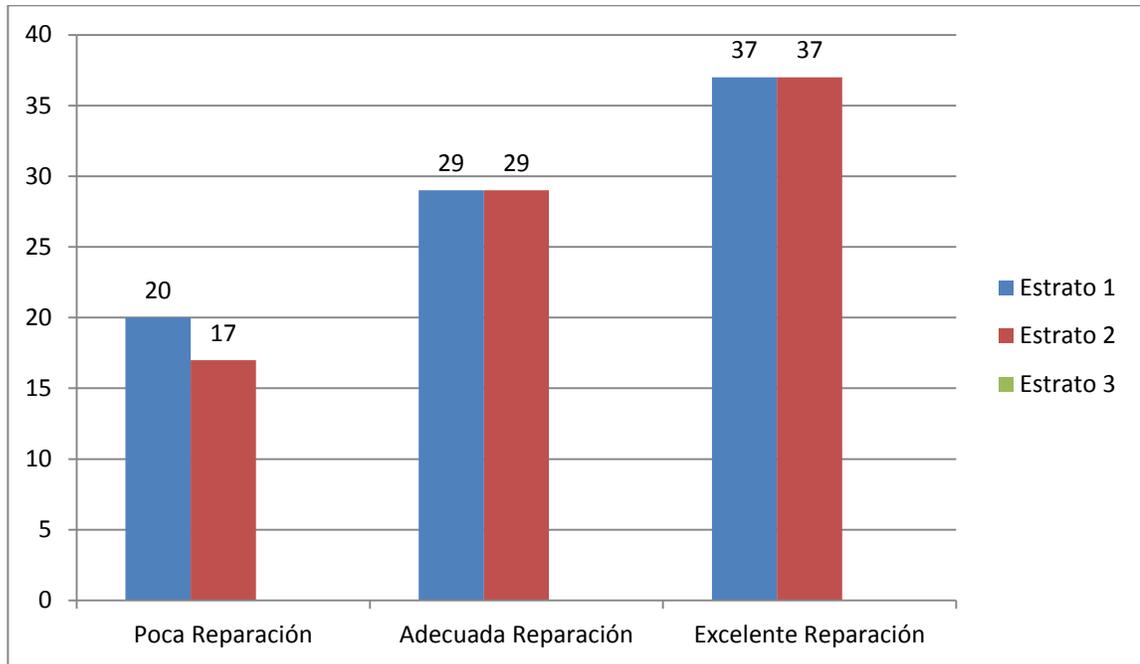
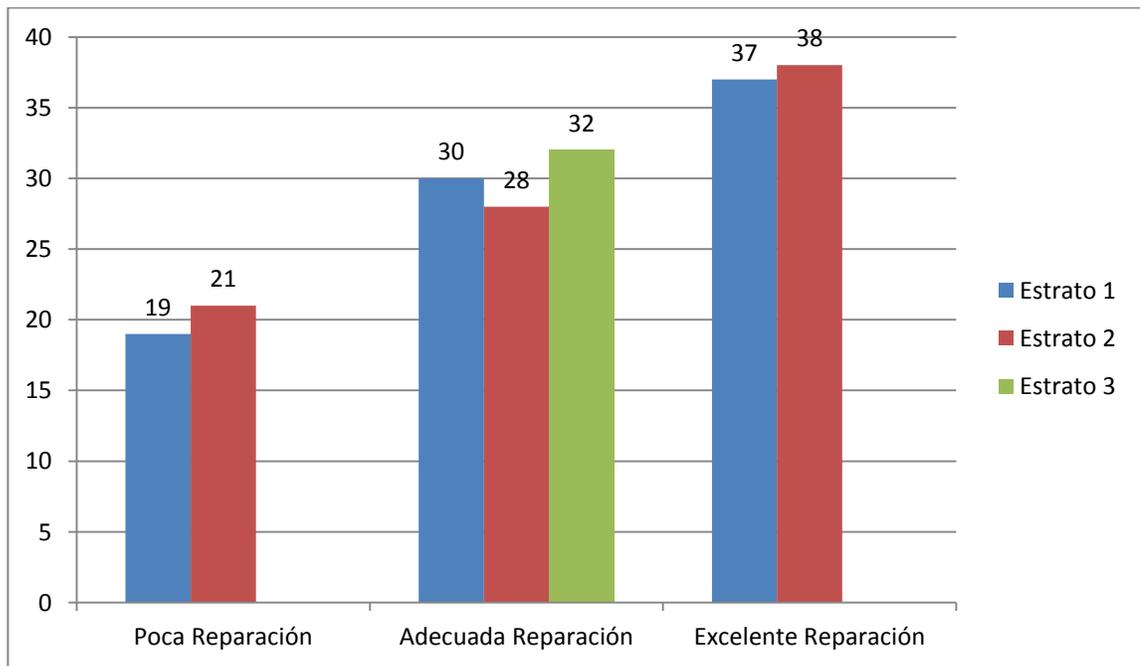


Figura 37. Puntuación media de TMMS-24 de reparación para hombres según estrato económico



5. APLICACIÓN SPSS 15.0

Relación Características Sociodemográficas y Dimensiones de la Inteligencia Emocional (I.E.)

Para realizar la comparación de estas variables, se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 15.0). Para ello, se aplicó la prueba no paramétrica Kolmogorov-Smirnov para saber si las distribuciones de las variables son normales.

Cuadro 3

Prueba de K-S de las variables de instituciones educativas y dimensiones I.E.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

INSTITUCIÓN			SUMA	SUMA	SUMA
INSTITUCIÓN			P	C	R
I.E. Nicolás García Bahamón	N	Media			
	Parámetros normales ^{a,b}	Desviación típica	41	41	41
	Diferencias más extremas	Absoluta	1.00	25.61	25.07
		Positiva	.000 ^c	6.473	6.039
		Negativa		.103	.090
	Z de Kolmogorov- Smirnov			.103	.090
	Sig. Asintót. (bilateral)			-.068	-.079
			.661	.578	
			.774	.893	
				.808	
I.E. San Andrés	N	Media			
	Parámetros normales ^{a,b}	Desviación típica	81	81	81
	Diferencias más extremas	Absoluta	2.00	27.31	26.72
		Positiva	.000 ^c	5.669	5.758
		Negativa		.112	.074
	Z de Kolmogorov- Smirnov			.085	.074
	Sig. Asintót. (bilateral)			-.112	-.070
			1.012	.666	
			.258	.768	
				.512	
I.E. Asunción	N	Media			
	Parámetros normales ^{a,b}	Desviación típica	112	112	112
	Diferencias más extremas	Absoluta	3.00	25.29	25.52
		Positiva	.000 ^c	6.059	6.305
		Negativa		.070	.098
	Z de Kolmogorov- Smirnov			.070	.065
	Sig. Asintót. (bilateral)			-.068	-.098
			.738	1.041	
			.647	.228	
				.540	

- a. La distribución de contraste es la normal. Fuente:SPSS
- b. Se han calculado a partir de los datos.
- c. La distribución no tiene varianza para esta variable. No es posible realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Según la prueba K-S para una muestra, las distribuciones para cada relación entre instituciones educativas y las dimensiones de la Inteligencia Emocional son normales, por lo tanto, se procede a utilizar la prueba ANOVA de un factor para conocer las diferencias entre estas variables.

Cuadro 4

ANOVA de un factor: para las variables institución educativa y dimensiones I.E.

Descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
SUMA P I.E.Nicolás García	41	25.61	6.473	1.011	23.57	27.65	14	38
Bahamón I.E. San	81	27.31	5.669	.630	26.06	28.56	14	40
Andrés. I.E. La Asunción.	112	25.29	6.059	.573	24.16	26.43	11	39
Total.	234	26.05	6.048	.395	25.27	26.83	11	40
SUMA C I.E.Nicolás García	41	25.07	6.039	.943	23.17	26.98	10	37
Bahamón I.E. San	81	26.72	5.758	.640	25.44	27.99	15	40
Andrés. I.E. La Asunción.	112	25.51	6.305	.596	24.33	26.69	11	39
Total.	234	25.85	6.083	.398	25.07	26.63	10	40
SUMA R I.E.Nicolás García	41	27.41	6.917	1.080	25.23	29.60	12	40
Bahamón I.E. San	81	29.20	6.288	.699	27.81	30.59	12	40
Andrés. I.E. La Asunción.	112	27.54	6.729	.636	26.28	28.80	14	40
Total.	234	28.09	6.634	.434	27.24	28.95	12	40

ANOVA

			SUMA DE CUADRADOS	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA grupos	P	Inter-	200.166	2	100.083	2.778	.064
		Intra-	8322.317	231	36.027		
	Total		8522.483	233			
SUMA grupos	C	Inter-	98.524	2	49.262	1.335	.265
		Intra-	8523.241	231	36.897		
	Total		8621.765	233			
SUMA grupos	R	Inter-	151.364	2	75.682	1.731	.179
		Intra-	10102.568	231	43.734		
	Total		10253.932	233			

Fuente: SPSS

Según el cuadro 4, la variable Atención Emocional comparada con cada una de las Instituciones Educativas la significancia es de 0,064. La significancia es de 0,05 para que haya certeza de una hipótesis, sin embargo, este resultado es crítico, debido a que no es muy lejano para que exista certeza en que pueda haber una diferencia entre Atención Emocional y las distintas instituciones. Cuando se trata de las demás dimensiones: Claridad y Reparación Emocional no existen diferencias entre cada grupo por lo tanto, se rechaza la hipótesis. Adicionalmente, se aplicó la prueba Post Hoc - Bonferroni para determinar si existen diferencias entre las Dimensiones de las Instituciones Educativas, y se llegó a la misma conclusión: no existen diferencias (Ver Cuadro 5).

Cuadro 5
Pruebas Post Hoc

Comparaciones múltiples.

Bonferroni

Variable dependiente	(I) INSTITUCIÓN	(J) INSTITUCIÓN	Diferencia de medidas (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
SUMA P	I.E. Nicolás	I.E. San Andrés	-1.699	1.150	.423	-4.47	1.08	
		García Bahamón	.315	1.096	1.000	-2.33	2.96	
		I.E. San Andrés	1.699	1.150	.423	-1.08	4.47	
	I.E. La Asunción	García Bahamón						
		I.E. La Asunción		2.014	.875	.067	-.10	4.13
		I.E. Nicolás		-.315	1.096	1.000	-2.96	2.33
		García Bahamón						
		I.E. San Andrés		-2.014	.875	.067	-4.13	.10
		I.E. La Asunción						
SUMA C	I.E. Nicolás	I.E. San Andrés	-1.643	1.164	.479	-4.45	1.16	
		García Bahamón	-.436	1.109	1.000	-3.11	2.24	
		I.E. San Andrés	1.643	1.164	.479	-1.16	4.45	
	I.E. La Asunción	García Bahamón						
		I.E. La Asunción		1.207	.886	.523	-.93	3.34
		I.E. Nicolás		.436	1.109	1.000	-2.24	3.11
		García Bahamón						
		I.E. San Andrés		-1.207	.886	.523	-3.34	.93
		I.E. La Asunción						
SUMA R	I.E. Nicolás	I.E. San Andrés	-1.783	1.268	.483	-4.84	1.27	
		García Bahamón	-.130	1.207	1.000	-3.04	2.78	
		I.E. San Andrés	1.783	1.268	.483	-1.27	4.84	
	I.E. La Asunción	García Bahamón						
		I.E. La Asunción		1.653	.965	.264	-.67	3.98
		I.E. Nicolás		.130	1.207	1.000	-2.78	3.04
		García Bahamón						
		I.E. San Andrés		-1.653	.965	.264	-3.98	.67
		I.E. La Asunción						

Fuente: SPSS

De igual forma, se aplicó la misma prueba para normalidad a las distribuciones de Grado y Dimensiones de I.E. y se obtuvo que todas las distribuciones son normales (Ver cuadro 6), por consiguiente, se aplicó la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes.

Cuadro 6

Prueba de K-S de las variables grado y dimensiones I.E.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

GRADO		GRADO	SUMA P	SUMA C	SUMA R	
Décimo	N	122	122	122	122	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	1.00	25.13	25.58	28.14
		Desviación típica	.000 ^c	5.970	6.121	6.364
	Diferencias más Extremas	Absoluta		.091	.077	.066
		Positiva		.059	.077	.066
		Negativa		-.091	-.059	-.056
	Z de Kolmogorov- Smirnov			1.001	.855	.731
		Sig. asintót. (bilateral)		.269	.458	.660
Once	N	112	112	112	112	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	1.00	27.04	26.14	28.04
		Desviación típica	.000 ^c	6.001	6.055	6.944
	Diferencias más Extremas	Absoluta		.063	.083	.078
		Positiva		.059	.066	.070
		Negativa		-.063	-.083	-.078
	Z de Kolmogorov- Smirnov			.664	.882	.823
		Sig. asintót. (bilateral)		.770	.419	.507

a. La distribución de contraste es la normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

c. La distribución no tiene varianza para esta variable. No es posible realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Fuente: SPSS

Cuadro 7

T de Student para las variables grado y dimensiones I.E.

Estadísticos de grupo

GRADO		N	Media	Desviación típ.	Error. típ. de la media
SUMA P	Décimo	122	25.13	5.970	.540
	Once	112	27.04	6.001	.567
SUMA C	Décimo	122	25.58	6.121	.554
	Once	112	26.14	6.055	.572
SUMA R	Décimo	122	28.14	6.364	.576
	Once	112	28.04	6.944	.656

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene Para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
SUMA P	Se han asumido Variantes iguales	.084	.773	-2.443	232	.015	-1.1913	.783	-3.456	-.371
	No se han asumido variantes iguales			-2.443	230.091	.015	-1.913	.783	-3.457	-.370
SUMA C	Se han asumido Variantes iguales	.077	.782	-.704	232	.482	-.561	.797	-2.131	1.009
	No se han asumido variantes iguales			-.704	230.700	.482	-.561	.797	-2.130	1.009
SUMA R	Se han asumido Variantes iguales	1.264	.262	.109	232	.913	.095	.870	-1.619	1.809
	No se han asumido variantes iguales			.108	225.292	.914	.095	.873	-1.626	1.815

Fuente: SPSS

Según el cuadro 7, cuando se examina la dimensión Atención Emocional se encuentra que existen diferencias entre los cursos décimo y once de todas las instituciones, debido a que la significancia es 0,015, en consecuencia se acepta la hipótesis, sin embargo, respecto a las demás dimensiones, no existen diferencias entre los grados.

Cuadro 8

Prueba K-S de las variables edad y dimensiones I.E.

		EDAD	EDAD	SUMA P	SUMA C	SUMA R
14	N		3	3	3	3
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	14,00	19,00	24,33	26,33
		Desviación típica				
			,000 ^c	1,000	3,215	7,638
	Diferencias más extremas	Absoluta				
		Positiva		,175	,328	,253
		Negativa		,175	,328	,196
	Z de Kolmogorov-Smirnov			-,175	-,234	-,253
	Sig. asintót. (bilateral)			,303	,567	,438
				1,000	,904	,991
15	N		56	56	56	56
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	15,00	25,13	24,55	27,63
		Desviación típica				
			,000 ^c	5,878	5,771	6,789
	Diferencias más extremas	Absoluta				
		Positiva		,095	,098	,083
		Negativa		,066	,097	,079
	Z de Kolmogorov-Smirnov			-,095	-,098	-,083
	Sig. asintót. (bilateral)			,710	,733	,623
				,694	,656	,833
16	N		79	79	79	79
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	16,00	25,84	26,19	28,47
		Desviación típica				
			,000 ^c	6,297	5,989	6,245
	Diferencias más extremas	Absoluta				
		Positiva		,075	,085	,090
		Negativa		,070	,085	,063
	Z de Kolmogorov-Smirnov			-,075	-,075	-,090
	Sig. asintót. (bilateral)			,666	,756	,803
				,767	,617	,539
17	N		81	81	81	81
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	17,00	26,81	26,06	28,00
		Desviación típica				
			,000 ^c	5,872	6,378	7,147
	Diferencias más extremas	Absoluta				
		Positiva		,090	,090	,079
		Negativa		,090	,045	,079
	Z de Kolmogorov-Smirnov			-,080	-,090	-,070
	Sig. asintót. (bilateral)			,812	,806	,710
				,525	,534	,694

Cuadro 8 (Continuación)

		EDAD	EDAD	SUMA P	SUMA C	SUMA R	
18	N		7	7	7	7	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	18,00	29,29	31,00	28,86	
		Desviación típica	,000 ^c	7,432	8,000	7,358	
	Diferencias más extremas	Absoluta		,176	,313	,207	
		Positiva		,176	,130	,207	
		Negativa		-,146	-,313	-,120	
	Z de Kolmogorov-Smirnov		,066	,828	,546		
	Sig. asintót. (bilateral)		,982	,499	,926		
	19	N		5	5	5	5
		Parámetros normales ^{a,b}	Media	18,00	25,80	25,00	28,80
Desviación típica			,000 ^c	5,658	2,449	4,147	
Diferencias más extremas		Absoluta		,216	,300	,319	
		Positiva		,168	,207	,156	
		Negativa		-,216	-,300	-,319	
Z de Kolmogorov-Smirnov			,484	,671	,714		
Sig. asintót. (bilateral)			,973	,759	,688		
20		N		3	3	3	3
		Parámetros normales ^{a,b}	Media	20,00	28,00	26,33	28,33
	Desviación típica		,000 ^c	3,000	1,528	4,509	
	Diferencias más extremas	Absoluta		,175	,253	,196	
		Positiva		,175	,253	,196	
		Negativa		-,175	-,196	-,183	
	Z de Kolmogorov-Smirnov		,303	,438	,340		
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000	,991	1,000		

Fuente: SPSS

Según el cuadro 8, las distribuciones son normales, por lo tanto se aplicó la prueba ANOVA de un factor para analizar las diferencias.

Cuadro 9

ANOVA de un factor: para las variables edad y dimensiones I.E.

Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
SUMA P	14	3	19.00	1.000	.577	16.52	21.48	18	20
	15	56	25.13	5.878	.785	23.55	26.70	11	39
	16	79	25.84	6.297	.708	24.42	27.25	14	38
	17	81	26.81	5.872	.652	25.52	28.11	12	40
	18	7	29.29	7.432	2.809	22.41	36.16	17	40
	19	5	25.80	4.658	2.083	20.02	31.58	20	31
	20	3	28.00	3.000	1.732	20.55	35.45	25	31
	Total	234	26.05	6.048	.395	25.27	26.83	11	40
SUMA C	14	3	24.33	3.215	1.856	16.35	32.32	22	28
	15	56	24.55	5.771	.771	23.01	26.10	11	36
	16	79	26.19	5.989	.674	24.85	27.53	14	39
	17	81	26.06	6.378	.709	24.65	27.47	10	39
	18	7	31.00	8.000	3.024	23.60	38.40	16	40
	19	5	25.00	2.449	1.095	21.96	28.04	21	27
	20	3	26.33	11.528	.882	22.54	30.13	25	28
	Total	234	25.85	6.083	.398	25.07	26.63	10	40
SUMA R	14	3	26.33	7.638	4.410	7.36	45.31	18	33
	15	56	27.63	6.789	.907	25.81	29.44	12	40
	16	79	28.47	6.245	.703	27.07	29.87	15	40
	17	81	28.00	7.147	.794	26.42	29.58	12	40
	18	7	28.86	7.358	2.781	22.05	35.66	18	40
	19	5	28.80	4.147	1.855	23.65	33.95	22	33
	20	3	28.33	4.509	2.603	17.13	393.53	24	33
	Total	234	28.09	6.634	.434	27.24	28.95	12	40

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA P	Inter-grupos	333.046	6	55.508	1.539	.167
	Intra-grupos	8189.437	227	36.077		
	Total	8522.483	233			
SUMA C	Inter-grupos	303.749	6	50.625	1.382	.223
	Intra-grupos	8318.016	227	36.643		
	Total	8621.765	233			
SUMA R	Inter-grupos	40.145	6	6.691	.149	.989
	Intra-grupos	10213.786	227	44.995		
	Total	10253.932	233			

Fuente: SPSS

Según el cuadro 9, la prueba ANOVA de un factor, arrojó que no existen diferencias entre las dos variables y por lo tanto, no hay aceptación de la hipótesis.

Cuadro 10

Prueba K-S de las variables género y dimensiones I.E.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

SEXO			SEXO	SUMA P	SUMA C	SUMA R
Femenino	N		110	110	110	110
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	1.00	26.05	25.07	28.08
		Desviación típica	.000 ^c	5.724	5.837	6.467
	Diferencias más extremas	Absoluta		.084	.069	.078
		Positiva		.084	.069	.078
		Negativa		-.060	-.056	-.058
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.882	.720	.816	
Sig. asintót. (bilateral)		.418	.678	.519		
Masculino	N		124	124	124	124
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	2.00	26.04	26.54	28.10
		Desviación típica	.000 ^c	6.344	6.236	6.805
	Diferencias más extremas	Absoluta		.055	.100	.101
		Positiva		.055	.075	.072
		Negativa		-.051	-.100	-.101
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.616	1.110	1.122	
Sig. asintót. (bilateral)		.843	.170	.162		

a. La distribución de contraste es la normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

c. La distribución no tiene varianza para esta variable. No es posible realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Fuente: SPSS

Según la prueba K-S que se muestra en el cuadro 10, las distribuciones son normales, por eso, se aplicó la prueba T de Student para conocer las diferencias entre las variables entre género y dimensiones I.E.

Cuadro 11

T de Student para las variables género y dimensiones I.E.

Estadísticos de grupo

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
SUMA P	Femenino	110	26.05	5.724	.546
	Masculino	124	26.04	6.344	.570
SUMA C	Femenino	110	25.07	5.837	.557
	Masculino	124	26.54	6.236	.560
SUMA R	Femenino	110	28.08	6.467	.617
	Masculino	124	282.10	6.805	.611

Cuadro 11 (Continúa)

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene Para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
SUMA P	Se han asumido Variantes iguales	.415	.520	.018	232	.986	.014	.794	-1.550	1.578
	No se han asumido variantes iguales			.018	231.929	.986	.014	.789	-1.540	1.569
SUMA C	Se han asumido Variantes iguales	.641	.424	-1.852	232	.065	-1.468	.793	-3.029	.094
	No se han asumido variantes iguales			-1.859	231.320	.064	-1.468	.789	-3.023	.088
SUMA R	Se han asumido Variantes iguales	.797	.373	-.026	232	.979	.023	.871	-1.739	1.693
	No se han asumido variantes iguales			-.027	230.888	.979	.023	.868	-1.733	1.687

Fuente: SPSS

Según el cuadro 11, la variable Claridad Emocional comparada con cada uno de los géneros da una significancia es de 0,065, por lo tanto este resultado es crítico, porque es muy cerca del $p=0,05$ para que haya certeza de la hipótesis. Cuando se trata de las demás dimensiones: Atención y Reparación Emocional no existen diferencias entre cada grupo por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

Cuadro 12

Prueba K-S de las variables tipo de familia y dimensiones I.E.

TIPO DE FAMILIA		TIPO DE FAMILIA	SUMA P	SUMA C	SUMA R	
Nuclear	N		137	137	137	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	1,00	26,46	25,80	28,23
		Desviación típica				
			,000 ^c	6,158	6,232	6,780
	Diferencias más extremas	Absoluta				
		Positiva		,075	,099	,059
		Negativa		,061	,099	,052
	Z de Kolmogorov-Smirnov			-,075	-,073	-,059
	Sig. asintót. (bilateral)			,877	1,155	,686
				,425	,139	,735
Monoparental	N		59	59	59	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	2,00	25,34	26,10	28,58
		Desviación típica				
			,000 ^c	5,698	6,459	6,347
	Diferencias más extremas	Absoluta				
		Positiva		,082	,125	,115
		Negativa		,082	,083	,115
	Z de Kolmogorov-Smirnov			-,055	-,125	-,106
	Sig. asintót. (bilateral)			,629	,957	,885
				,824	,320	,413
Ensamblada	N		14	14	14	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,00	24,86	24,21	26,71
		Desviación típica				
			,000 ^c	5,641	5,132	6,988
	Diferencias más extremas	Absoluta				
		Positiva		,194	,225	,151
		Negativa		,194	,225	,151
	Z de Kolmogorov-Smirnov			-,104	-,134	-,102
	Sig. asintót. (bilateral)			,725	,841	,566
				,669	,478	,906
Extendida	N		22	22	22	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,00	26,09	26,64	27,32
		Desviación típica				
			,000 ^c	6,739	4,403	6,019
	Diferencias más extremas	Absoluta				
		Positiva		,161	,260	,227
		Negativa		,161	,151	,084
	Z de Kolmogorov-Smirnov			-,118	-,260	-,227
	Sig. asintót. (bilateral)			,756	1,220	1,064
				,617	,102	,207

Cuadro 12 (Continuación)

TIPO DE FAMILIA		TIPO DE FAMILIA	SUMA P	SUMA C	SUMA R
De Hecho	N		2	2	2
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	5,00	26,50	24,50
		Desviación típica	,000 ^c	6,364	10,607
	Diferencias más extremas	Absoluta			
		Positiva	,260	,260	,260
		Negativa	,260	,260	,260
	Z de Kolmogorov-Smirnov		-,260	-,260	-,260
	Sig. asintót. (bilateral)		,368	,368	,368
			,999	,999	,999

Fuente: SPSS

El cuadro 12 muestra la prueba K-S realizada a las variables Tipo de Familia y Dimensiones de la I.E., en la cual, todas las distribuciones son normales, por lo tanto se aplica la prueba paramétrica ANOVA de un factor.

Cuadro 13

ANOVA de un factor: para la variables tipo de familia y dimensiones I.E.

Descriptivos.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
SUMA P	Nuclear	137	26.46	6.158	.526	25.42	27.50	11	40
	Monoparental	59	25.34	5.698	.742	23.85	26.82	14	37
	Ensamblada	14	24.86	5.641	1.508	21.60	28.11	17	38
	Extendida	22	26.09	6.739	1.437	23.10	29.08	12	39
	De hecho	2	26.50	6.364	4.500	30.68	83.68	22	31
	Total	234	26.05	6.048	.395	25.27	26.83	11	40
SUMA C	Nuclear	137	25.80	6.232	.532	24.75	26.86	10	40
	Monoparental	59	26.10	6.459	.841	24.42	27.78	14	49
	Ensamblada	14	24.21	5.132	1.372	21.25	27.18	18	47
	Extendida	22	26.64	4.403	.939	24.68	28.59	14	33
	De hecho	2	24.50	10.607	7.500	-70.80	119.80	17	32
	Total	234	25.85	6.083	.398	25.07	26.63	10	40
SUMA R	Nuclear	137	28.23	6.780	.579	27.08	29.37	12	40
	Monoparental	59	28.58	6.347	.826	26.92	30.23	15	40
	Ensamblada	14	26.71	6.988	1.868	22.68	30.75	15	39
	Extendida	22	27.32	6.019	1.823	24.65	29.99	15	38
	De hecho	2	23.00	12.728	9.000	-91.36	137.36	14	32
	Total	234	28.09	6.634	.434	27.24	28.95	12	40

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA P	Inter-grupos	73.201	4	18.300	.496	.739
	Intra-grupos	8449.282	229	36.896		
	Total	8522.483	233			
SUMA C	Inter-grupos	58.748	4	14.687	.393	.814
	Intra-grupos	8563.017	229	37.393		
	Total	8621.765	233			
SUMA R	Inter-grupos	107.910	4	26.977	.609	.657
	Intra-grupos	10146.022	229	44.306		
	Total	10253.932	233			

Fuente: SPSS

El cuadro 13, muestra que las variables no presentan diferencia entre ellas, por lo tanto se rechaza la hipótesis.

Cuadro 14

Prueba K-S de la variables vive con y dimensiones I.E.

		VIVE CON	VIVE CON	SUMA P	SUMA C	SUMA R	
Padres	N		153	153	153	153	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	1,00	26,51	25,78	28,14	
		Desviación típica		,000 ^c	6,064	6,005	6,689
	Diferencias más extremas	Absoluta					
		Positiva			,057	,068	,060
		Negativa			,053	,068	,043
	Z de Kolmogorov-Smirnov Sig. asintót. (bilateral)				-,057	-,055	-,060
					,710	,845	,748
					,695	,473	,631
	Mamá	N		52	52	52	52
Parámetros normales ^{a,b}		Media	2,00	24,96	26,00	27,71	
		Desviación típica		,000 ^c	5,688	6,094	6,381
Diferencias más extremas		Absoluta					
		Positiva			,083	,107	,135
		Negativa			,083	,096	,135
Z de Kolmogorov-Smirnov Sig. asintót. (bilateral)					-,072	,107	-,101
					,601	,770	,975
					,863	,593	,298
Papá		N		13	13	13	13
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,00	26,85	26,31	28,31	
		Desviación típica		,000 ^c	6,805	5,574	5,422
	Diferencias más extremas	Absoluta					
		Positiva			,165	,231	,114
		Negativa			,165	,208	,114
	Z de Kolmogorov-Smirnov Sig. asintót. (bilateral)				-,125	-,231	-,089
					,594	,833	,410
					,872	,491	,996

Cuadro 14 (Continuación)

		VIVE CON	VIVE CON	SUMA P	SUMA C	SUMA R	
Abuela	N		11	11	11	11	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,00	24,45	24,36	29,55	
		Desviación típica		,000 ^c	6,235	7,814	6,919
	Diferencias más extremas	Absoluta			,097	,208	,146
		Positiva			,094	,208	,108
		Negativa			-,094	-,142	-,146
	Z de Kolmogorov-Smirnov			,320	,691	,483	
	Sig. asintót. (bilateral)			1,000	,726	,974	
	Tía	N		2	2	2	2
		Parámetros normales ^{a,b}	Media	6,00	26,50	29,50	25,00
Desviación típica				,000 ^c	9,192	4,950	12,728
Diferencias más extremas		Absoluta			,260	,260	,260
		Positiva			,260	,260	,260
		Negativa			-,260	-,260	-,260
Z de Kolmogorov-Smirnov				,368	,368	,368	
Sig. asintót. (bilateral)				,999	,999	,999	
Pareja		N		2	2	2	2
		Parámetros normales ^{a,b}	Media	7,00	26,50	24,50	23,00
	Desviación típica			,000 ^c	6,364	10,607	12,728
	Diferencias más extremas	Absoluta			,260	,260	,260
		Positiva			,260	,260	,260
		Negativa			-,260	-,260	-,260
	Z de Kolmogorov-Smirnov			,368	,368	,368	
	Sig. asintót. (bilateral)			,999	,999	,999	

Advertencia

No hay casos válidos suficientes para procesar el archivo de segmentación VIVE CON=Abuelo. No se calcularán los estadísticos.

Fuente: SPSS

Según la prueba K-S aplicada a las variables Vive con y las Dimensiones de la I.E. (cuadro 14), muestra que todas las distribuciones son normales, por lo tanto se aplica la prueba ANOVA de un factor.

Cuadro 15

ANOVA de un factor: para las variables vive con y dimensiones de la I.E.

Descriptivos.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
SUMA P	Padres	153	26.51	6.064	.490	252.54	27.48	11	40
	Mamá	52	24.96	5.688	.789	23.38	26.55	14	38
	Papá	13	26.85	6.805	1.887	22.73	30.96	18	39
	Abuela	11	24.45	6.235	1.880	20.27	28.64	15	34
	Abuelo	1	17.00	.	.	.	.	17	17
	Tía	2	26.50	9.192	6.500	-56.09	109.09	20	33
	Pareja	2	26.50	6.364	4.500	-30.68	83.68	22	31
	Total	234	26.05	6.048	.395	25.27	26.83	11	40
SUMA C	Padres	153	25.78	6.005	.486	24.83	26.74	10	40
	Mamá	52	26.00	6.094	.845	24.30	27.70	14	39
	Papá	13	26.31	5.574	1.546	22.94	29.68	17	34
	Abuela	11	24.36	7.814	2.356	19.11	29.61	16	39
	Abuelo	1	34.00	.	.	.	.	34	34
	Tía	2	29.50	4.950	3.500	-14.97	73.97	26	33
	Pareja	2	24.50	10.607	7.500	-70.80	119.80	17	32
	Total	234	25.85	6.083	.398	25.07	26.63	10	40
SUMA R	Padres	153	28.14	6.689	.541	27.07	29.21	12	40
	Mamá	52	27.71	6.381	.885	25.94	29.49	15	40
	Papá	13	28.31	5.422	1.504	25.03	31.58	20	38
	Abuela	11	29.55	6.919	2.086	24.90	34.19	19	39
	Abuelo	1	39.00	.	.	.	.	39	39
	Tía	2	25.00	12.728	9.000	-89.36	139.36	16	34
	Pareja	2	23.00	12.728	9.000	91.36	137.36	14	32
	Total	234	28.09	6.634	.434	27.24	28.95	12	40

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA P	Inter-grupos	212.905	6	35.484	.969	.447
	Intra-grupos	8309.578	227	36.606		
	Total	8522.483	233			
SUMA C	Inter-grupos	125.568	6	20.928	.559	.763
	Intra-grupos	8496.197	227	37.428		
	Total	8621.765	233			
SUMA R	Inter-grupos	221.644	6	36.941	.836	.543
	Intra-grupos	10032.287	227	44.195		
	Total	10253.932	233			

Fuente: SPSS

Después de aplicar el ANOVA y ver el cuadro 15, se observa que no existen diferencias entre los grupos con los cuales viven los adolescentes, sin embargo, es importante anotar que existe un solo dato para 'Abuelo' y por lo tanto no pudo ser analizada.

Cuadro 16

Prueba K-S de las variables zona y dimensiones I.E.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

ZONA			ZONA	SUMA P	SUMA C	SUMA R
Rural	N		127	127	127	127
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	1.00	26.76	26.23	28.57
		Desviación típica	.000 ^c	6.002	6.066	6.817
	Diferencias más extremas	Absoluta		.072	.068	.065
		Positiva		.060	.068	.047
		Negativa		-.072	-.050	-.065
	Z de Kolmogorov-Smirnov			.811	.771	.731
Sig. asintót. (bilateral)			.527	.592	.660	
Urbana	N		107	107	107	107
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	2.00	25.21	25.40	27.52
		Desviación típica	.000 ^c	6.022	6.101	6.395
	Diferencias más extremas	Absoluta		.074	.094	.092
		Positiva		.074	.078	.092
		Negativa		-.061	-.094	-.062
	Z de Kolmogorov-Smirnov			.762	.971	.955
Sig. asintót. (bilateral)			.607	.302	.321	

a. La distribución de contraste es la normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

c. La distribución no tiene varianza para esta variable. No es posible realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Fuente: SPSS

Según la prueba K-S de normalidad que está en el cuadro 16, muestra que las distribuciones son normales, por lo tanto, se aplica la prueba T de Student para saber las diferencias entre las variables.

Cuadro 17

T de Student para las variables zona y dimensiones I.E.

Estadísticos de grupo

	ZONA	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
SUMA P	Rural	127	26.76	6.002	.533
	Urbana	107	25.21	6.022	.582
SUMA C	Rural	127	26.23	6.066	.538
	Urbana	107	25.40	6.101	.590
SUMA R	Rural	127	28.57	6.817	.605
	Urbana	107	27.52	6.395	.618

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene Para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
SUMA P	Se han asumido Variantes iguales	.001	.980	1.965	232	.051	1550	.789	-.004	3.104
	No se han asumido variantes iguales			1.965	225.067	.051	1.550	.789	-.005	3.105
SUMA C	Se han asumido Variantes iguales	.006	.939	1.036	232	.301	.826	.798	-.746	2.399
	No se han asumido variantes iguales			1.035	224.870	.302	.826	.799	-.747	2.400
SUMA R	Se han asumido Variantes iguales	.033	.857	1.209	232	.228	1.051	.870	-.662	2.765
	No se han asumido variantes iguales			1.216	229.306	.225	1.051	.865	-.653	2.756

Fuente: SPSS

El cuadro 17, muestra la significancias para cada relación de variable, en la cual se evidencia que no existe ninguna diferencia entre el lugar en el cual reside el adolescente y la claridad y la reparación emocional, sin embargo, cuando se habla de atención emocional, se tiene que existe una significancia de 0,051, y podría existir diferencias en la forma en la que se atiende a las emociones propias, dependiendo del lugar en el cual vive el adolescente, pero no se puede afirmar porque se pasa del límite 0,05 para que exista diferencias.

Cuadro 18

Prueba K-S de las variables tipo de vivienda y dimensiones I.E.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

VIVIENDA			VIVIENDA	SUMA P	SUMA C	SUMA R
Propia	N		187	187	187	187
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	1.00	26.14	26.05	28.57
		Desviación típica		.000 ^c	6.235	6.308	6.556
	Diferencias más extremas	Absoluta		.068	.073	.059
		Positiva		.068	.064	.051
		Negativa		-.063	-.073	-.059
	Z de Kolmogorov-Smirnov			.931	.999	.809
Sig. asintót. (bilateral)			.352	.271	.530	
Arrendada	N		33	33	33	33
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	2.00	26.00	25.39	26.98
		Desviación típica		.000 ^c	4.623	4.873	6.168
	Diferencias más extremas	Absoluta		.107	.128	.102
		Positiva		.107	.128	.102
		Negativa		-.060	-.094	-.081
	Z de Kolmogorov-Smirnov			.613	.738	.587
Sig. asintót. (bilateral)			.847	.648	.882	
Compartida	N		14	14	14	14
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	3.00	24.86	24.21	24.64
		Desviación típica		.000	6.712	5.605	7.772
	Diferencias más extremas	Absoluta		.094	.167	.155
		Positiva		.093	.167	.155
		Negativa		-.094	-.127	-.100
	Z de Kolmogorov-Smirnov			.353	.624	.580
Sig. asintót. (bilateral)			1.000	.831	.889	

a. La distribución de contraste es la normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

c. La distribución no tiene varianza para esta variable. No es posible realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Fuente: SPSS

Según el cuadro 18 las distribuciones son normales, por esta razón se aplicó la prueba ANOVA de un factor.

Cuadro 19

ANOVA de un factor: para las variables tipo de vivienda y dimensiones I.E.
Descriptivos.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
SUMA P	Propia	187	26.14	6.235	.456	52.24	27.04	11	40
	Arrendada	33	26.00	4.623	.805	24.36	27.64	18	38
	Compartida	14	24.86	6.712	1.794	20.98	28.73	12	36
	Total	234	26.05	6.048	.395	25.27	26.83	11	40
SUMA C	Propia	187	26.05	6.308	.461	25.14	26.96	10	40
	Arrendada	33	25.39	4.873	.848	23.67	27.12	18	36
	Compartida	14	24.21	5.605	1.498	20.98	27.45	14	37
	Total	234	25.85	6.83	.398	25.07	26.63	10	40
SUMA R	Propia	187	28.57	6.556	.479	27.62	29.52	12	40
	Arrendada	33	26.88	6.168	1.074	24.69	29.07	15	39
	Compartida	14	24.64	7.772	2.077	20.16	29.13	14	39
	Total	234	28.09	6.634	.434	27.24	28.95	12	40

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA P	Inter-grupos	21.667	2	10.834	.294	.745
	Intra-grupos	8500.816	231	36.800		
	Total	8522.483	233			
SUMA C	Inter-grupos	52.064	2	26.032	.702	.497
	Intra-grupos	8569.701	231	37.098		
	Total	8621.765	233			
SUMA R	Inter-grupos	257.288	2	128.644	2.973	.053
	Intra-grupos	9996.644	231	43.276		
	Total	10253.932	233			

Fuente: SPSS

En el cuadro 19, se observa la significancia para la dimensión Reparación Emocional de 0,053 que puede llegar a significar la aceptación de la hipótesis de que existen diferencias entre el tipo de vivienda de los adolescentes y esta dimensión, aunque es importante aclarar que el punto límite es 0,05 para aceptar una hipótesis. Respecto a las demás dimensiones se encontró que no existen diferencias.

Cuadro 20

Prueba K-S de las variables estrato y dimensiones I.E.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

ESTRATO		ESTRATO	SUMA P	SUMA C	SUMA R	
1	N	193	193	193	193	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	1.00	26.19	26.07	28.20
		Desviación típica	.000 ^C	6.084	6.175	6.579
	Diferencias más extremas	Absoluta		.063	.075	.055
		Positiva		.062-	.066	.045
		Negativa		.063	-.075	-.055
	Z de Kolmogorov-Smirnov Sig. asintót. (bilateral)			.874	1.042	.763
			.430	.228	.605	
2	N	38	38	38	38	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	2.00	25.50	24.53	27.16
		Desviación típica	.000 ^C	5.904	5.466	7.019
	Diferencias más extremas	Absoluta		.109	.091	.121
		Positiva		.092	.091	.121
		Negativa		-.109	-.051	-.107
	Z de Kolmogorov-Smirnov Sig. asintót. (bilateral)			.669	.561	.746
			.762	.911	.634	
3	N	3	3	3	3	
	Parámetros normales ^{a,b}	Media	3.00	24.00	28.33	33.00
		Desviación típica	.000 ^C	7.000	7.095	2.646
	Diferencias más extremas	Absoluta		.333	.241	.314
		Positiva		.238	.241	.314
		Negativa		-.333	-.193	-.225
	Z de Kolmogorov-Smirnov Sig. asintót. (bilateral)			.576	.418	.544
			.894	.995	.929	

a. La distribución de contraste es la normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

c. La distribución no tiene varianza para esta variable. No es posible realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Fuente: SPSS

Según la prueba K-S que se aplicó a las variables estrato y dimensiones de I.E. se encuentra que las distribuciones son normales y por consiguiente, se aplicó la prueba ANOVA de un factor para conocer las diferencias.

Cuadro 21

ANOVA de un factor para las variables estrato y dimensiones I.E.

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA P	Inter-grupos	27.698	2	13.849	.377	.687
	Intra-grupos	8494.785	231	36.774		
	Total	8522.483	233			
SUMA C	Inter-grupos	94.640	2	47.320	1.282	.279
	Intra-grupos	8527.125	231	36.914		
	Total	8621.765	233			
SUMA R	Inter-grupos	107.760	2	53.880	1.227	.295
	Intra-grupos	10146.172	231	43.923		
	Total	10253.932	233			

Fuente: SPSS

Descriptivos.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
SUMA P	1	193	26.19	6.084	.438	25.32	27.05	11	40
	2	38	25.50	5.904	.958	23.56	27.44	15	36
	3	3	24.00	7.000	4.041	6.61	41.39	16	29
	Total	234	26.05	6.048	.395	25.27	26.83	11	40
SUMA C	1	193	26.07	6.175	.444	25.20	26.95	10	40
	2	38	24.53	5.466	.887	22.73	26.32	15	37
	3	3	28.33	7.095	4.096	10.71	45.96	22	36
	Total	234	25.85	6.083	.398	25.07	26.62	10	40
SUMA R	1	193	28.20	6.579	.474	27.27	29.14	12	40
	2	38	27.16	7.19	1.139	24.85	29.47	15	39
	3	3	33.00	2.646	1.528	26.43	39.57	31	36
	Total	234	234	6.634	.434	27.24	28.95	12	40

Fuente: SPSS

Según el cuadro 21 no existen diferencias entre las variables, además, se rechaza la hipótesis de que puede haber diferencias entre los distintos estratos sociales frente a las dimensiones de I.E.

6. ANÁLISIS DE FIABILIDAD: ALFA DE CRONBACH

Mediante el programa SPSS 15.0 se obtuvo el alfa de Cronbach para este estudio.

Cuadro 22

Resumen procesamiento de datos TMMS-24

		N	%
Casos	Válidos	234	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	234	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad de la escala TMMS-24

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,889	,890	24

Fuente: SPSS

Así mismo, se obtuvo el alfa de Cronbach para cada dimensión: atención, claridad y reparación.

Cuadro 23

Resumen procesamiento de datos dimensión atención

		N	%
Casos	Válidos	234	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	234	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad dimensión atención

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,798	,801	8

Fuente: SPSS

Cuadro 24**Resumen procesamiento de datos dimensión claridad**

		N	%
Casos	Válidos	234	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	234	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad dimensión claridad

Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach	N de elementos
,807	,807	8

Fuente: SPSS

Cuadro 25**Resumen procesamiento de datos dimensión reparación**

		N	%
Casos	Válidos	234	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	234	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad dimensión reparación

Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach	N de elementos
,820	,819	8

Fuente: SPSS