

2018-06-22

Inteligencia emocional autopercebida y su relación con indicadores de Sintomatología Psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata

López, Yanina

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/698>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR.

PLAN DE ESTUDIOS: 1989 OCS 143/89- 2010 OCS 553/09.

APELLIDO Y NOMBRE: Yanina López y Mailen Reyes.

CÁTEDRA DE RADICACIÓN: Biología Humana.

SUPERVISOR: Lic. Rocío González.

CO-SUPERVISOR: Esp. Liliana Bakker.

EL PROYECTO FORMA PARTE DE: Grupo de investigación: Comportamiento Humano, Genética y Ambiente.

TÍTULO DEL PROYECTO: Inteligencia Emocional Autopercebida y su relación con indicadores de Sintomatología Psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata.

PLAN DE TRABAJO

DENOMINACIÓN DEL PROBLEMA.

Inteligencia Emocional Autopercebida y su relación con indicadores de Sintomatología Psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA.

En las últimas décadas, el auge de la Inteligencia Emocional Autopercebida (IEA) ha sido significativo, siendo el modelo teórico con mayor aceptación en la literatura científica actual el de Mayer, Caruso y Salovey, conceptualizando a la misma como las creencias que se tiene hacia la propia experiencia emocional y la conciencia de las habilidades emocionales, siendo así procesos reflexivos que acompañan a la mayoría de los estados de ánimo, mediante los cuales se perciben, valoran y regulan los estados anímicos de forma constante. En los últimos años, la literatura científica ha mostrado que las carencias en la IEA afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo, asociado con síntomas físicos, ansiedad, depresión, conducta agresiva, consumo de drogas y bajo rendimiento académico. En este sentido, la presencia de sintomatología psicológica puede ser pensada desde la falta o carencia de habilidades y comportamientos emocionalmente inteligentes que conllevan a desajustes psicosociales. Por ello, la orientación educativa actual está otorgando en forma creciente un papel relevante a la formación en competencias socioemocionales de los estudiantes, fomentando el aprendizaje de las mismas mediante programas de educación emocional, destinadas tanto a la educación infantil, primaria y secundaria, como universitaria. El objetivo del presente estudio consiste en establecer relaciones entre la Inteligencia Emocional Autopercebida e indicadores de Sintomatología Psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata. Se espera que los resultados permitan conocer el estado de situación actual en el contexto educativo argentino y aportar mayor información respecto de esta temática para futuras investigación en este campo.

PALABRAS CLAVE.

Inteligencia Emocional Autopercebida, Sintomatología Psicológica, Estudiantes Universitarios.

DESCRIPCIÓN DETALLADA.

El estudio de la emoción constituye actualmente una temática principal en las investigaciones de neurociencia tendientes a profundizar su conocimiento, debido a la importancia reconocida que posee en la experiencia y desarrollo humano (LeDoux, 2000; Mejía-Díaz, 2012). El término “emoción” se refiere a estados breves dirigidos a un objeto definido que involucra una serie de respuestas con una valencia específica, que se presentan frente a estímulos específicos (internos o externos) y que involucran cambios en múltiples sistemas de respuesta (experiencial, comportamental, fisiológico) (Bisquerra-Alzina, 2003; Ochsner, & Gross, 2005). Desde la aproximación funcionalista actual, se enfatiza el rol que las emociones poseen en la supervivencia, al estar implicadas en la activación y coordinación de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales necesarios para proveer una respuesta efectiva a las demandas del ambiente, además de participar en la toma de decisiones y constituir una fuente útil de información acerca de la relación entre el individuo y su medio (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, & Palomera, 2011).

Dentro de este campo de conocimiento, surge en la década del noventa el constructo teórico de Inteligencia Emocional (IE). Desde entonces se han elaborado un gran número de teorías basadas principalmente en dos modelos: el modelo que considera a la IE como rasgo y el modelo de IE entendida como habilidad (Mejía-Díaz, 2012).

El modelo de rasgo o mixto concibe a la IE como una combinación de habilidades emocionales y rasgos de personalidad, considerándola como una característica innata e incluyendo en sus definiciones conceptos como autoestima, control de impulsos, felicidad y optimismo (Valadez, Pérez, & Beltrán, 2010). Los modelos mixtos más desarrollados son el modelo de la IE social de Bar-On (1997) y el modelo de las competencias emocionales de Goleman (1995), los cuales han recibido fuertes críticas basadas principalmente en el insuficiente fundamento empírico para sus postulados (Brackett, & Mayer, 2003; Oberst, & Lizeretti, 2004) y la débil congruencia entre las medidas y el modelo teórico de partida (Peñalva-Vélez, López-Goñi, & Landa-González, 2013).

Por su parte, el modelo de habilidad considera a la IE como un conjunto de habilidades cognitivas necesarias para el procesamiento de la información emocional en contextos intra e interpersonales (Zafra, Martos, & Martos, 2014). Desde esta perspectiva, el modelo que actualmente tiene mayor aceptación en la literatura científica es el de Mayer, Caruso y Salovey (1999), conceptualizando a la IE como la capacidad para identificar, evaluar y diferenciar las emociones propias y las de los demás, saber utilizarlas en la toma de decisiones, comprenderlas y regular tanto las emociones positivas como las negativas en uno mismo y en otros.

Desde este enfoque, se han desarrollado diversos estudios empíricos focalizados principalmente en el estudio de la IE intrapersonal, con el fin de conocer la actitud de las personas hacia su experiencia

emocional y la conciencia de sus propias habilidades emocionales. Esta línea de investigación consiste en el estudio de los procesos reflexivos que acompañan a la mayoría de los estados de ánimo, mediante los cuales se perciben, valoran y regulan los estados anímicos de forma constante, proceso que se denomina experiencia de meta-humor. Según este modelo, la IE intrapersonal o autopercebida (IEA) incluye tres dimensiones: (1) Atención a los propios sentimientos, es decir, el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos, (2) Claridad emocional, que se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones y (3) Reparación de las propias emociones, que alude a la creencia en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Extremera-Pacheco, & Fernández-Berrocal, 2005).

Este modelo cuenta con definiciones más precisas y apoyadas en estudios empíricos, y resulta de gran interés para la Psicología, ya que concibe a la IE no como un rasgo o característica interna que resulta heredable e inmodificable, sino que la define como la puesta en práctica de habilidades y comportamientos susceptibles de aprendizaje y desarrollo, posibles entonces de entrenamiento, lo cual es de utilidad para el ámbito clínico, laboral, y principalmente para el educativo en su conjunto (Billings, Downey, Lomas, Lloyd, & Stough, 2014).

En relación a ello, la orientación educativa actual está otorgando en forma creciente un papel relevante a la formación en competencias socioemocionales de los estudiantes, fomentando el aprendizaje de las mismas mediante programas de educación emocional, destinadas tanto a la educación infantil, primaria y secundaria, como universitaria (Barrón-Sánchez, & Molero, 2014; Bisquerra, & Pérez, 2007; Extremera-Pacheco, & Fernández-Berrocal, 2016). En efecto, en los últimos años la literatura científica ha mostrado que las carencias en la IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo, estudios que se han centrado principalmente en estudiantes de nivel secundario y universitario debido a que se considera que en esta etapa se logra cierta estabilidad o continuidad estructural en la IE (Sánchez-Núñez, 2008).

En este sentido, diversas investigaciones han evidenciado que niveles bajos de IEA se relacionan con desajustes emocionales, como sintomatología depresiva y ansiosa (Fernández-Berrocal, Ramos, & Orozco, 1999; Rodríguez De Alba, & Suárez-Colorado, 2012; Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo, Flores-Ibarra, & Fulquez-Castro, 2013; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002). Así, en el estudio realizado por Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2006), los resultados muestran que las dimensiones de claridad y reparación emocional se asocian negativamente con ansiedad y depresión, y positivamente con un adecuado funcionamiento social, salud mental, vitalidad y percepción de salud. Siguiendo esta línea, Martínez, Piqueras e Inglés (2011) evidencian que niveles bajos en IEA se relacionan con estrategias de afrontamiento basadas en la evitación, la rumiación y la superstición, destacando así el papel que juega la IE en el autocontrol y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes.

Asimismo, se ha evidenciado que niveles bajos de IEA se relacionan con conducta agresiva y antisocial, hostilidad e ira (Inglés et al., 2014; Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger, & Dennison, 2001), descenso en el rendimiento académico y mayor consumo de sustancias adictivas (Extremera-Pacheco, & Fernández-Berrocal, 2004), trastornos de la alimentación (Costarelli, Demerzi, & Stamou, 2009; Pettit, Jacob, Page, & Porras, 2010), ideación e intento de suicidio (Barna, & Brott, 2011; Extremera-Pacheco, & Fernández-Berrocal, 2013) y sintomatología somática (Augusto-Landa, & Montes-Berges, 2009).

Por otro lado, se han desarrollado estudios que han investigado las relaciones entre IEA y las diferencias de género, evidenciando que las mujeres informan mayores niveles en atención emocional, frente a los hombres que presentan una mayor regulación o reparación emocional, aunque estos resultados no siempre son consistentes (Contreras, Barbosa, & Espinosa, 2010; Extremera-Pacheco, Duran, & Rey, 2007; Gratzia, Aritzeta, Balluerka, & Barbera, 2012; López-Barajas, Álvarez, Martínez, & Sánchez, 2010; Molero, Álvarez, & de Ávila, 2010; Palomera, Gil-Olarte, & Brackett, 2006; Colorado, & Bisval, 2016; Van-Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2005).

Asimismo, en cuanto a los indicadores de sintomatología psicológica en función a las diferencias de género, se ha evidenciado una mayor presencia de cuadros depresivos y de ansiedad en mujeres, junto con un estilo de pensamiento rumiativo, mientras que los hombres presentan tasas más altas de trastornos de personalidad antisocial y de abuso de sustancias (Cazalla-Luna, & Molero, 2014; Colorado, & Bisval, 2016; Fernández-Berrocal, Ramos, & Extremera-Pacheco, 2001; Jiménez, & López-Zafra, 2008; Matud-Aznar, Guerrero, & Matías, 2006; Solar, 2005; Trujano, Ramos, & Rodríguez, 2015; Usall-Rodié, 2001).

De esta manera, resulta interesante explorar si existen relaciones entre la IEA e indicadores de sintomatología psicológica en varones y mujeres en el ámbito académico local, lo cual permitiría conocer el estado de situación actual en el contexto argentino y aportar mayor información respecto de esta temática para futuras investigación en este campo.

OBJETIVO GENERAL.

Establecer relaciones entre Inteligencia Emocional Autopercebida e indicadores de Sintomatología Psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Analizar la Inteligencia Emocional Autopercebida en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata en función del género.
- Evaluar los indicadores de Sintomatología Psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata en función del género.
- Establecer relaciones entre la Inteligencia Emocional Autopercebida y los indicadores de Sintomatología Psicológica.

HIPÓTESIS DE TRABAJO.

- Las estudiantes universitarias mujeres informarán mayores niveles en atención emocional que los hombres, mientras que los estudiantes universitarios hombres reportarán mayor reparación emocional que las mujeres.
- Las estudiantes universitarias mujeres informarán mayores indicadores de sintomatología depresiva y ansiedad que los estudiantes universitarios hombres.
- Los estudiantes con puntuaciones altas en Inteligencia Emocional Autopercebida presentarán niveles más bajos de Sintomatología Psicológica que aquellos que carecen de habilidades o comportamientos emocionalmente inteligentes.

MÉTODOS Y TÉCNICAS.

El presente proyecto se realizará a través de un diseño ex post facto, retrospectivo, con un grupo, según la clasificación de Montero y León (2007).

La muestra, de conveniencia, estará conformada por 250 estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con edades comprendidas entre 18 y 24 años, seleccionados por muestreo no probabilístico. Se tomará contacto con los participantes a través del Servicio Universitario de Salud de la UNMDP, y su participación será voluntaria y sujeta a la firma de consentimiento informado. Durante el desarrollo del trabajo se respetarán los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger el anonimato y la confidencialidad de los datos.

El abordaje metodológico se realizará a través de la aplicación de los siguientes instrumentos:

Para evaluar la inteligencia emocional percibida se aplicará la escala Trait Meta-Mood Scale - TMMS24- (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995), en su versión española (Fernández-Berrocal, Extremera-Pacheco, & Ramos, 2004). Se trata de una medida de autoinforme que evalúa la IE percibida basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y consiste en un cuestionario tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), compuesta por 24 ítems con ocho reactivos por cada sub-escala: 1) Atención Emocional, 2) Claridad Emocional y 3) Reparación Emocional. Para cada factor, la consistencia interna es aceptable, superiores a $\alpha=.81$.

Para evaluar sintomatología se utilizará el inventario de síntomas Symptom Assessment-45 Questionnaire -SA-45- de Davison y colaboradores (1997) en su versión española de Sandín, Valiente, Chorot, Santed y Lostao (2008). El mismo consiste en un instrumento de autoinforme que evalúa síntomas psicopatológicos con 45 ítems derivado del SCL-90 de Derogatis (1994), siendo una forma abreviada del mismo minimizando el solapamiento entre las dimensiones, con un formato de respuesta tipo likert con cinco opciones (desde nada hasta mucho). Está compuesto por nueve escalas o áreas sintomáticas de cinco ítems cada una: 1) Somatización, 2) Obsesiones y compulsiones, 3) Sensibilidad Interpersonal, 4) Depresión, 5) Ansiedad, 6) Hostilidad, 7) Ansiedad Fóbica, 8) Ideación y 9) Psicoticismo. Cada una de las escalas del cuestionario posee buenos niveles de consistencia interna (igual o superiores a .80), al igual que la escala completa (.95), coeficientes similares a los referidos en la escala original.

LUGAR DONDE SE REALIZARÁ EL TRABAJO.

El lugar de trabajo será el Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), el cual cuenta con una infraestructura de oficinas para los investigadores y becarios y tesistas, asegurando las instalaciones necesaria, equipos informáticos, instrumentos de evaluación, software para el procesamiento de datos, acceso a bases de datos científicas informatizadas y servicios de búsquedas del Centro de Documentación. El trabajo de tesis se incluye dentro del Grupo de Investigación “Comportamiento Humano, Genética y Ambiente” dirigido por la Esp. Liliana Bakker.

CRONOGRAMA.

MESES

ACTIVIDADES	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Búsqueda, revisión y análisis de la literatura	X	X	X	X	X	X
Desarrollo del marco teórico	X	X	X			
Contacto con las Instituciones Educativas		X				
Aplicación del instrumento			X	X		
Carga de datos				X		
Análisis de los datos obtenidos				X	X	
Elaboración Informe final						X

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Augusto-Landa, J. M., & Montes-Berges, B. (2009). Perceived Emotional Intelligence, Health and Somatic Symptomatology in Nursing Students. *Individual Differences Research*, 7(3), 197-212.
- Barna, J., & Brott, P. (2011). How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional School Counseling*, 14(3), 242-250.
- Bar-On, R. (1997). EQ-iBarOn emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence: Technical manual. Multi-HealthSystems.
- Barrón-Sánchez, M. C. B., & Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 12, 7-18.
- Billings, C. E., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J., & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18.
- Bisquerra-Alzina, B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Cazalla-Luna, N. & Molero, D. (2014). Inteligencia Emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
- Contreras, F., Barbosa, D., & Espinosa, J. C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas*, 6(1), 65-79.
- Colorado, Y. S., & Bisval, C. W. (2016). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Educación y Humanismo*, 17(28), 119-132.

- Costarelli, V., Demerzi, M., & Stamou, D. (2009). Disordered eating attitudes in relation to body image and emotional intelligence in young women. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 22(3), 239-245.
- Davison, M. K., Bershadsky, B., Bieber, J., Silversmith, D., Maruish, M. E., & Kane, R. L. (1997). Development of a brief, multidimensional, self-report instrument for treatment outcomes assessment in psychiatric settings: Preliminary findings. *Assessment*, 4, 259-276.
- Derogatis, L. R. (1994). *Symptom Checklist-90-Revised: Administration, Scoring and Procedures Manual*. Minneapolis (MN): National Computer Systems.
- Extremiera-Pacheco, N., Durán, M. A. D., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremiera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremiera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 1(2-3), 101-122.
- Extremiera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). La influencia de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de los estudiantes universitarios malagueños. En F. J. González (Coord.) *Innovación Educativa y Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 207-228). Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Extremiera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes, Padres y Maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 352, 34-39.
- Extremiera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Inteligencia emocional y educación: Psicología*. España: Editorial Grupo 5.
- Fernández Berrocal, P., Ramos, N., & Extremiera-Pacheco, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Inglés-Suara, C. J., Torregrosa Díez, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez-López, E., & Delgado-Domenech, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.

- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- LeDoux, J. (2000). Cognitive-emotional interactions: Listen to the brain. *Cognitive Neuroscience of Emotion*, 129-155.
- López-Barajas, D. M., Álvarez, F. O., Martínez, I. V., & Sánchez, M. L. Z. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 17, 38-41.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14(37).
- Matud-Aznar, P. M., Guerrero, K., & Matías, R. G. (2006). Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 7-21.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mejía-Díaz, J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 17, 10-32.
- Molero, D., Álvarez, F. O., & de Ávila, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D., & Dennison, S. (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*, 24(6), 743-751.
- Oberst, U., & Lizeretti, N. P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60(4), 5-22.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Palomera, M. R., Gil-Olarte, P. M., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(Suplemento), 118-123.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., & Landa-González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Pettit, M. L., Jacobs, S. C., Page, K. S., & Porras, C. V. (2010). An assessment of perceived emotional intelligence and eating attitudes among college students. *American Journal of Health Education*, 41(1), 46-52.

- Rodríguez De Alba, U., & Suárez-Colorado, Y., (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., Flores-Ibarra, A., & Fulquez-Castro, S. C. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, Disclosure, and Health*, 125-154.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 8, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Sánchez-Núñez, M. T. (2008). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental. Tesis de Doctorado, Universidad de Castilla - La Mancha.
- Sandín, B., Valiente, R. M., Chorot, P., Santed, M. A., & Lostao, L. (2008). SA-45: forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20(2), 290-296.
- Solar, F. C. (2005). Una perspectiva evolutiva de las diferencias de género en la presencia de trastornos depresivos. *Terapia Psicológica*, 23, 1, 49-57.
- Trujano, R. S., Ramos, E. Á., & Rodríguez, M. D. S. (2015). Estudio de género sobre depresión y consumo de tabaco y alcohol en estudiantes de carreras del área de la salud y de otras áreas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(2), 879-903.
- Usall Rodié, J. (2001). Diferencias de género en los trastornos del estado de ánimo: una revisión de la literatura. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 29(4), 269-274.
- Valadez, M. D., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Zafra, E. L., Martos, M. P., & Martos, P. B. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.

Firma del Supervisor

Firma del Co-Supervisor

Firma de los Alumnos

P/Área de Investigación:

Resultado de la evaluación:

Fecha:



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Inteligencia Emocional Autopercibida y su relación con
indicadores de Sintomatología Psicológica en estudiantes
universitarios de la ciudad de Mar del Plata.**

Informe final del trabajo de investigación.

López, Yanina. Mat: 7017/05.

Reyes, Mailen. Mat: 08804/09.

SUPERVISOR: Esp. González, Rocío.

CO- SUPERVISOR: Esp. Bakker, Liliana.

Cátedra de Radicación: Biología Humana.

Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de Mar del Plata.

Inteligencia Emocional Autopercebida y su relación con indicadores de Sintomatología
Psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata.

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme
O.C.S. 553/09.

Alumna: López, Yanina.

Matrícula: 7017/05

DNI: 31.094309

Alumna: Reyes, Mailen.

Matrícula: 08804/09

DNI: 35.283.452

. Supervisor: González, Rocio. Co-Supervisor: Bakker, Liliana.

.Cátedra de radicación: Biología Humana.

.Fecha de presentación: 2018.

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Yanina López y Mailen Reyes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de la autora”.

“El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Yanina López, Matrícula 7017/05, y Mailen Reyes, Matrícula 08804/09, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los.....días del mes de.....del año 2018”.

Firma, aclaración del Supervisor y/o Co-Supervisor.

Informe de evaluación del Supervisor y/o Co-supervisor.

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de establecer relaciones entre inteligencia emocional autopercebida e indicadores de sintomatología psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata.

En calidad de supervisor y co-supervisor de la investigación consideramos que los objetivos del trabajo se lograron muy satisfactoriamente, realizando las tareas propuestas de acuerdo al cronograma planteado inicialmente. Es importante destacar la motivación constante de las estudiantes, la excelente predisposición en todas las etapas del proceso, en la búsqueda y análisis bibliográfico, en el trabajo de campo, la recolección de datos, así como en el análisis de los mismos, demostrando una actitud positiva ante las sugerencias y correcciones realizadas en el transcurso del mismo.

A partir de lo expuesto anteriormente concluimos que el presente informe se corresponde con un trabajo de investigación muy satisfactorio donde se evidencia el esfuerzo, la dedicación y el interés de las estudiantes.

Supervisor.

Co-supervisor.

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Yanina López, Matrícula 7017/05, y Mailen Reyes, Matrícula 08804/09”.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora.

Fecha de aprobación:

INDICE.

I. INTRODUCCIÓN.....	Pág. 8.
II. FUNDAMENTACION TEÓRICA.....	Pág. 10.
INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	Pág.11.
• Precedentes de la inteligencia emocional.	
• Modelos de Inteligencia emocional.	
• Inteligencia emocional autopercebida.	
ANTECEDENTES EMPIRICOS.....	Pág.17.
• Inteligencia emocional y diferencias de género.	
• Inteligencia emocional en estudiantes universitarios.	
• Inteligencia emocional en estudiantes universitarios y su relación con sintomatología psicológica.	
III. MATERIALES Y MÉTODOS.....	Pág.22.
IV. RESULTADOS.....	Pág.25.
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	Pág.31.
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Pág.38.
VII. ANEXOS.....	Pág.51.
VIII. AGRADECIMIENTOS.....	Pág.56.

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN.

El estudio de la emoción es actualmente una línea de investigación de creciente desarrollo en el campo de la neurociencia, debido a la importancia reconocida que posee en la experiencia y en el desarrollo humano (LeDoux, 2000; Mejía-Díaz, 2013). En este contexto, surge en la década del noventa el concepto de Inteligencia Emocional (IE), en el que se considera a la emoción como un componente necesario para el desarrollo de las operaciones mentales, conjuntamente con la motivación y la cognición (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2016; Rego & Fernandes, 2005). Si bien se han elaborado diferentes teorías de IE, el modelo que actualmente tiene mayor aceptación en la literatura científica es el de Mayer, Caruso y Salovey (1999), en el cual se ha estudiado la Inteligencia Emocional Intrapersonal o Autopercibida (IEA), definida como la actitud de las personas hacia su experiencia emocional y la conciencia de sus propias habilidades emocionales, siendo los procesos reflexivos que acompañan a la mayoría de los estados de ánimo, mediante los cuales se perciben, valoran y regulan los estados anímicos de forma constante. Diversas investigaciones se han desarrollado tendientes a evaluar las relaciones entre la IEA y distintas formas de sintomatología psicológica en estudiantes universitarios, evidenciando que aquellos estudiantes con elevada IEA informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social, rumiación y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, felicidad y empatía, mejor calidad en sus relaciones sociales y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas (Extremera-Pacheco, & Fernández-Berrocal, 2013; Inglés et al., 2014; Rodríguez De Alba, & Suárez-Colorado, 2012; Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo, Flores-Ibarra, & Fulquez-Castro, 2013). Si bien estas evidencias muestran la necesidad de valorar las emociones en los procesos de aprendizaje en la educación formal como un factor de importancia para favorecer el comportamiento académico óptimo, en el contexto local marplatense no se han realizado estudios que brinden evidencia empírica al respecto. Por lo que el objetivo del presente estudio consistió en establecer relaciones entre la Inteligencia Emocional Autopercibida y los indicadores de sintomatología psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata, analizando diferencias de género.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

INTELIGENCIA EMOCIONAL.

ANTECEDENTES DEL CONSTRUCTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Actualmente, la literatura científica ha mostrado un interés particular en el estudio de las diferencias individuales en la habilidad para procesar y utilizar la información emocional (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Esta perspectiva se basa en la hipótesis de que las personas que son capaces de entender y expresar sus emociones, asignan significados a su experiencia emocional y regulan sus emociones, presentando un mejor ajuste psicológico y social al entorno (Ciarrochi, Chan, Caputi, & Roberts, 2001). Por lo cual, el estudio de la emoción es actualmente una temática principal en las investigaciones de neurociencia tendientes a profundizar su conocimiento, debido a la importancia reconocida que posee en la experiencia y en el desarrollo humano (DeSteno, Gross, & Kubzansky, 2013; Lang, 2010; LeDoux, 2000; Mejía-Díaz, 2013; Moltó et al., 2013).

Si bien el estudio de las emociones ha sido objeto de investigación desde los estudios de Darwin (1872/1965), fueron menos estudiadas en comparación a otras áreas del funcionamiento psicológico (Cereceda et al., 2010), quizás debido a que históricamente en Occidente la educación formal ha valorado el rendimiento académico, centrandose su atención en los aspectos cognitivos y dejando de lado las emociones (Oros, Manucci, & Richaud de Minzi, 2011), ya que se consideraba que las mismas correspondían al ámbito familiar y no al escolar (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008). Es probable que esta posición respondiera a que el concepto de emoción fuera pensado como contrapuesto al de la razón, incluyendo a las emociones dentro de la dimensión animal del hombre, vinculando la racionalidad a la dimensión que diferencia al hombre del resto de los animales (Bach & Darder, 2002).

Es a mediados de los años 60 cuando surge una posición crítica respecto de las relaciones sociales, políticas, culturales, económicas y educativas con los Nuevos Movimientos Sociales y los Movimientos de Renovación Pedagógica, destacándose la importancia de una educación para la vida, basada en la afectividad y el desarrollo integral de la persona (Bisquerra-Alzina, 2005; Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2002;

Freire, 1996), pasando así de una visión patogénica a una salutogénica (Graczyk et al., 2000). De esta manera, se comienza a pensar a la escuela como una red social protectora que permite nutrir el desarrollo infantil, potenciar el entrenamiento social y afectivo de los estudiantes generando un clima más positivo para el aprendizaje (Oros et al., 2011). En la última mitad de los años noventa se suma, a las temáticas propuestas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, la valoración de las emociones en los procesos de aprendizaje en la educación formal (Bisquerra-Alzina, 2005; Souza-Barcelar, 2012), surgiendo así el interés por el desarrollo de programas de educación emocional (Lamas, 2013).

Comienza a conceptualizarse a las emociones desde una aproximación funcionalista, en la que se enfatiza el rol que las mismas poseen en la supervivencia, al estar implicadas en la activación y coordinación de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales necesarios para proveer una respuesta efectiva a las demandas del ambiente, además de participar en la toma de decisiones y constituir una fuente útil de información acerca de la relación entre el individuo y su medio (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, & Palomera, 2011).

Surge así en la década del noventa el concepto de Inteligencia Emocional (IE) (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2016; Mejía-Díaz, 2013), en el que se considera a la emoción como un componente necesario para el desarrollo de las operaciones mentales, conjuntamente con la motivación y la cognición (Rego & Fernandes, 2005). Los antecedentes de este nuevo constructo provienen del campo de estudio de la inteligencia, en el cual se pueden identificar varias etapas: las teorías o estudios legos como las de Aristóteles, Platón y San Agustín; los preludios de estudios psicométricos como los de James, Wundt y Galton; los enfoques psicométricos como los de Binet, Simon y Piaget; las teorías de jerarquización o inteligencia general de Spearman y Terman; las teorías de pluralización o de varios factores de Thurstone y Guilford (Trujillo-Flores & Rivas-Tovar, 2005), llegando al precedente más significativo que es la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), la cual toma en consideración las diferencias en los perfiles de inteligencia de distintos individuos y establece que las personas poseen siete tipos de inteligencia, cada una relativamente independiente de la otra: inteligencia auditiva, cenestésica-corporal, visual-espacial, verbal-lingüística, lógico-matemática, y dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike (1920): la inteligencia intrapersonal, es decir, la capacidad para comprenderse a uno mismo, apreciar los

sentimientos, temores y motivaciones propios; y la interpersonal, es decir, la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas (Gardner, 2011).

A partir de esta concepción de inteligencia, y tomando principalmente como referente a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, Salovey y Meyer en 1990 acuñan el término de Inteligencia Emocional (IE), definiéndola como la habilidad para identificar y controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en otros, utilizando esta información para guiar las acciones y el pensamiento, siendo una habilidad que podía ser evaluada como una habilidad mental (Mestré, Guil, & Brackett, 2008).

MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Desde el surgimiento del concepto de IE se han elaborado diferentes teorías basadas principalmente en dos modelos: el modelo que considera a la IE como rasgo y el modelo de IE entendida como habilidad (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2016; Mejía-Díaz, 2013).

El modelo de rasgo o mixto concibe a la IE como una combinación de habilidades emocionales y rasgos de personalidad, entendiéndola como una característica innata e incluyendo en sus definiciones conceptos como autoestima, control de impulsos, felicidad y optimismo, evaluando el constructo igual que los rasgos de personalidad mediante cuestionarios de auto-informe (Valadez, Pérez, & Beltrán, 2010). Los modelos mixtos más desarrollados son el modelo de la IE social de Bar-On (1997) y el modelo de las competencias emocionales de Goleman (1995).

El modelo de Bar-On (1997) emplea la expresión “inteligencia emocional y social” definiéndola como un conjunto de competencias y destrezas personales, emocionales y sociales aprendidas (no cognitivas) que influyen en las estrategias de afrontamiento y determinan la eficacia del individuo para comprender y relacionarse con otras personas, así como para resolver los problemas cotidianos. Este modelo introduce el término cociente emocional (EC), considerando que la esfera emocional y la cognitiva contribuyen en igual medida a las potencialidades de una persona y explicarían cómo un individuo se relaciona con las personas que lo rodean y con su ambiente (Mejía-Díaz, 2013). Desde este enfoque, la IE incluye los siguientes factores: habilidades intrapersonales e interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuales a su vez se subdividen

en 15 componentes de orden mayor, subcomponentes que hacen que se considere a este modelo como un modelo mixto. Estas destrezas y habilidades son evaluadas a través del Bar-On Emotional Quotient Inventory -Bar-On EQ-I-, instrumento dividido en cinco escalas generales y 15 subescalas correspondientes al modelo teórico planteado (Bar-On, 1997; Mejía-Díaz, 2013; Ugarriza, 2001).

Por su parte, Goleman en 1995 es quien populariza el concepto de IE de Salovey y Mayer en su libro “Inteligencia Emocional”, en el que plantea al igual que Bar-On la existencia de un cociente emocional (CE), complementario al cociente intelectual (CI). Presenta una teoría de la IE basada en las competencias que incluye un conjunto de habilidades afectivas y cognitivas, tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar los impulsos y demorar la gratificación, regular el humor, entre otras (Goleman, 1995). Este modelo incluye cinco componentes básicos, los cuales consisten en: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Todos estos componentes se han clasificado en dos grandes categorías: la competencia personal en el trato con uno mismo y la competencia social en el trato con los demás (Goleman, 1995), siendo así evaluadas a través de un cuestionario denominado Emotional Competence Inventory -ECI- de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) que combina el auto-informe con la calificación del observador, e incluye dos factores basados en el modelo: la inteligencia intrapersonal con tres subescalas para autoconocimiento, autocontrol y motivación, y la inteligencia interpersonal con dos subescalas para empatía y habilidades sociales.

Si bien estos modelos mixtos han tenido gran repercusión, han recibido fuertes críticas basadas tanto en el insuficiente fundamento empírico para sus postulados, las relaciones obtenidas entre la IE y otros constructos pertenecientes al ámbito de la Psicología de la personalidad, así como en la débil congruencia entre las medidas y los modelos teóricos de partida (Brackett & Mayer, 2003; Oberst & Lizeretti, 2004; Peñalva-Vélez, López-Goñi, & Landa-González, 2013).

Por su parte, el modelo de habilidad considera a la IE como un conjunto de habilidades cognitivas necesarias para el procesamiento de la información emocional en contextos intra e interpersonales (Zafra, Martos, & Martos, 2014). Desde esta perspectiva, el modelo que actualmente tiene mayor aceptación en la literatura científica es el de Mayer, Caruso y Salovey (1999), conceptualizando a la IE como la capacidad para identificar,

evaluar y diferenciar las emociones propias y las de los demás, saber utilizarlas en la toma de decisiones, comprenderlas y regular tanto las emociones positivas como las negativas en uno mismo y en otros.

Desde su conceptualización, estos autores se interesaron por los métodos de evaluación del constructo (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990; Mayer & Geher, 1996), diseñando la primera herramienta de evaluación de la IE intrapersonal a través de auto-informe denominada Trait Meta-Mood Scale (TMMS). En 1997, Mayer y Salovey se focalizan en la IE interpersonal y reorganizan el constructo de IE en cuatro ramas o dimensiones ordenadas en forma jerárquica, en función de su conformación psicoevolutiva (Cazalla-Luna & Molero, 2015; Mestré et al., 2008; Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann, 2003): (1) percepción emocional o capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; (2) facilitación emocional o habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; (3) comprensión o conocimiento emocional; y (4) regulación emocional. De esta manera, se enfatiza en las habilidades cognitivas implícitas en la conducta emocionalmente inteligente, presentándose un enfoque más semejante a los de procesamiento de la información que en el inicial (Mestré et al., 2008).

A nivel teórico, este modelo cuenta con definiciones más precisas y apoyadas por estudios empíricos, como así también prescinde de conceptos próximos a la personalidad (Billings, Downey, Lomas, Lloyd, & Stough, 2014; Oberst & Lizeretti, 2004), lo cual resulta necesario para considerar a la IE una nueva inteligencia (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001). Por otro lado, desde este modelo, la IE se encuentra conceptualmente asociada a la Cognición Social, sólido constructo que ha avanzado en la identificación y definición de los sustratos neurobiológicos y anatómicos de base, a partir de las investigaciones desarrolladas en el campo de las neurociencias (Ferguson & Austin, 2010). Asimismo, este modelo resulta de gran interés para la Psicología, ya que concibe a la IE, no como un rasgo o característica interna que resulta heredable e inmodificable, sino como la puesta en práctica de habilidades y comportamientos susceptibles de aprendizaje y desarrollo, posibles entonces de entrenamiento, lo cual es de utilidad en el ámbito clínico, laboral, y principalmente para el educativo en su conjunto (Billings et al., 2014).

INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA.

La IE es un constructo que, como se mencionó anteriormente, contempla la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información como guía de los pensamientos y las acciones (Cortés, Barragán, & Vázquez, 2002). El grado en que las personas utilizan las señales y la información afectiva y las integran en su pensamiento forma parte de lo que se denomina Inteligencia Emocional Intrapersonal o Autopercibida (IEA), la cual tienen importantes consecuencias para éstas y su entorno (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995), enmarcada en el modelo de habilidad de Mayer, Caruso y Salovey (1999).

De esta manera, la IEA se define como la actitud de las personas hacia su experiencia emocional y la conciencia de sus propias habilidades emocionales, por lo que esta línea de investigación consiste en el estudio de los procesos reflexivos que acompañan a la mayoría de los estados de ánimo, mediante los cuales se perciben, valoran y regulan los estados anímicos de forma constante, proceso que se denomina experiencia de meta-humor. Según este modelo, la IEA incluye tres dimensiones: (1) Atención a los propios sentimientos, es decir, el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos, (2) Claridad emocional, que se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones y (3) Reparación de las propias emociones, que alude a la creencia en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005).

Como se mencionó, para evaluar la IEA, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai desarrollaron el Trait Meta-Mood Scale -TMMS- en el 1995, siendo la primera medida de auto-informe que permite evaluar, de modo estable en el tiempo, actitudes o creencias de las personas sobre sus estados de ánimos y emociones. De esta manera, el objetivo de la escala es obtener un índice que evalúe el conocimiento que cada persona posee acerca de sus propios estados emocionales, consiguiendo así una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005; Salovey, et al., 1995). Posteriormente, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) realizaron una versión reducida y adaptada al español de esta escala americana, denominándola Trait Meta-Mood Scale-24 -TMMS-24-.

Se han realizado diversas investigaciones empíricas tendientes a analizar la IEA y su

relación con la adaptación al medio en distintos campos y aplicaciones tales como el educativo, el laboral, el familiar y en el de salud mental (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2006; Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2008; Lopes, Cotè, & Salovey, 2007; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2004; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Otto & Lantermann, 2005; Pena & Repetto, 2008), evidenciando generalmente que las personas emocionalmente inteligentes presentan respuestas más adaptativas ante situaciones vitales negativas. Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas en nuestro país.

ANTECEDENTES EMPÍRICOS.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DIFERENCIAS DE GÉNERO.

Las diferencias entre hombres y mujeres, tanto a nivel biológico como las resultantes de los procesos de socialización, han suscitado numerosos estudios que analizan las diferencias de género y su relación con las emociones, particularmente el entendimiento emocional (Aragón, Franco, & Chávez, 2008). Numerosos estudios transculturales han investigado las diferencias de género en la IE, sin embargo los resultados son contradictorios y no concluyentes (Cazalla-Luna & Molero, 2014; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos, & Extremera-Pacheco, 2001; Martínez, Piqueras, & Inglés, 2011).

En esta línea, diversas investigaciones evidencian que no existen diferencias en IE general entre varones y mujeres, lo que se contradice con la creencia popular de que las mujeres están más en contacto con las emociones (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thome; 2000; Candela-Agulló, Barberá-Heredia, Ramos-López, & Sarrió-Catalá, 2002; Dawda & Hart; 2000). Sin embargo, otras investigaciones encontraron que las mujeres puntúan más alto que los hombres en los factores de IE, lo cual a su vez suele incrementarse con la edad (Aragón et al., 2008; Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000; Harrod & Scheer, 2005; Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2005). Asimismo, se han evidenciado que las mujeres informan mayores niveles en atención emocional, frente a los hombres que presentan una mayor regulación o reparación emocional (Colorado & Bisval, 2016; Contreras, Barbosa, & Espinosa, 2010; Extremera-Pacheco, Duran, & Rey, 2007; Gratzia, Aritzeta, Balluerka, & Barbera, 2012; Molero-López-Barajas, Ortega-Álvarez, Valiente-Martínez, & Zagalaz-

Sánchez, 2010; Molero, Álvarez, & de Ávila, 2010; Palomera, Gil-Olarte, & Brackett, 2006).

Las explicaciones que los autores brindan para estas diferencias consisten en que los procesos de socialización ejercen una gran influencia en el desarrollo de las habilidades emocionales. Tradicionalmente se ha considerado que las mujeres son más emocionales que los hombres, debido a una socialización que las acerca a los sentimientos propios y de los demás, por lo que suele afirmarse que las mujeres generalmente son emocionalmente más expresivas que los varones y que reconocen mejor las emociones en los demás (Aragón et al., 2008; Candela et al., 2002). En este sentido, se sostiene que la cultura propiciaría diferentes reglas para expresar las emociones, de manera que los niños adquieren la comprensión de estas reglas de expresión emocional a través del modelado y el aprendizaje vicario. Esto indica que el componente cultural pone límites y reglas para este tipo de expresiones y los vinculan al desempeño social que tengan las personas (Henaol-López & García-Vesga, 2009). En esta línea, Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés-Rodríguez y Latorre-Postigo (2008) consideran que uno de los factores que influye en las diferencias de género es la influencia de las diferentes pautas de socialización emocional que utilizan los padres en función del género y de qué modo repercuten en el desarrollo diferencial de las competencias emocionales.

Otros estudios han planteado la hipótesis de una neurobiología diferencial en las mujeres para la percepción de emociones (Aragón et al., 2008; Ciarrochi et al., 2000). En este sentido, existen evidencias empíricas que muestran que las áreas del cerebro relacionadas con el procesamiento de las emociones serían de mayor tamaño en mujeres que en varones, al igual que se evidencia que la actividad cerebral muestra diferencias en relación al sexo (Baron-Cohen, 2005; Gur, Gunning-Dixon, Bilker, & Gur, 2002; Jausovec & Jausovec, 2005; Sánchez-Núñez et al., 2008).

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SINTOMATOLOGIA PSICOLOGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

En el estudio de la IE intrapersonal, diversas investigaciones han evidenciado que niveles bajos de IEA se relacionan con desajustes emocionales (Rodríguez De Alba & Suárez-Colorado, 2012; Ruvalcaba-Romero et al., 2013; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), sin embargo es preciso diferenciar aquellos estudios que consideran solo el indicador

de IEA total de aquellos que se basan en las tres dimensiones del constructo.

Con respecto a los estudios que relacionan la IEA total con indicadores de sintomatología, se ha evidenciado que niveles bajos de IEA se relacionan con conducta agresiva y antisocial, hostilidad e ira (Inglés et al., 2014; Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger, & Dennison, 2001) y mayor consumo de sustancias adictivas (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004), trastornos de la alimentación (Costarelli, Demerzi, & Stamou, 2009; Pettit, Jacob, Page, & Porras, 2010), ideación e intento de suicidio (Barna & Brott, 2011; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013) y sintomatología somática (Augusto-Landa & Montes-Berges, 2009). Siguiendo esta línea, Martínez y colaboradores (2011) mostraron que niveles bajos en IEA se relacionan con la utilización de estrategias de afrontamiento basadas en la evitación, la rumiación y la superstición, destacando así el papel que juega la IEA en el autocontrol y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes.

En cuanto a los estudios que relacionan las tres dimensiones de la IEA con indicadores de sintomatología, se ha evidenciado que las dimensiones de claridad y reparación emocional se asocian negativamente con ansiedad y depresión, y positivamente con un adecuado funcionamiento social, salud mental, vitalidad y percepción de salud (Cazalla-Luna & Molero, 2014; De Alba & Colorado, 2012; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2006; Latorre-Postigo, & Montañés-Rodríguez, 2004), mientras que atención emocional es una dimensión cuyos niveles extremos (bajo o alto) se relacionan con desajuste emocional debido a que una tendencia muy baja o muy alta a observar y pensar sobre las propias emociones y sentimientos, sobre todo cuando no va seguida de una suficiente capacidad de claridad y reparación emocional, genera un proceso rumiativo que perpetúa el estado de ánimo negativo y diversos indicadores de sintomatología psicológica (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal et al., 2001; Nolen-Hoeksema, Larson, & Grayson, 1999; Salovey et al., 2002). De esta manera, las personas que prestan atención a sus emociones en niveles moderados serán las que utilizan estrategias de regulación emocional más adaptativas al manejar eficientemente la información obtenida de sus emociones (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005; Gohm, 2003).

En el ámbito de la educación, los estudios han mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001; Extremera-

Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez et al., 2008), observándose que aquellos estudiantes con escasas habilidades emocionales tienen mayor probabilidad de experimentar estrés y dificultades emocionales (Fernández-Berrocal, et al., 2004; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004), por el contrario contar con buenas habilidades emocionales favorece el pensamiento, incrementa la concentración y la motivación intrínseca, permite el control de la conducta impulsiva, la adaptación educativa, las estrategias de afrontamiento ante el estudio, las relaciones interpersonales, el logro del rendimiento en condiciones de estrés y se asocia a los indicadores de malestar o bienestar psicológico respectivamente (Belmonte-Lillo, 2013; Morales & López-Zafra, 2009).

En este sentido, diversos estudios evaluaron las relaciones entre la IEA y sintomatología psicológica en estudiantes universitarios, evidenciando que aquellos estudiantes con elevada IEA informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social, rumiación y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, felicidad y empatía, mejor calidad en sus relaciones sociales y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal & Aranda, 2008; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera-Pacheco & Pizarro, 2006). Asimismo, al ser expuestos a tareas de inducción de estrés en laboratorio, estos estudiantes perciben los estresores como menos amenazantes y presentan niveles de cortisol y de presión sanguínea más bajos que los estudiantes con baja IEA (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Mikulic, Crespi, & Cassullo, 2010; Salovey et al., 2002).

Estas evidencias muestran la importancia de valorar las emociones en los procesos de aprendizaje en la educación formal (Abarca-Castillo, 2003; Bisquerra-Alzina, 2005; Souza-Barcelar, 2012), surgiendo así el interés por el desarrollo de programas de educación emocional (Lamas, 2013), los cuales tiendan a potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral, formando individuos capaces de afrontar los requerimientos del mundo moderno profesional (Bisquerra-Alzina, 2003; Correa & Torres, 2002; Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2009; Soldevila, Filella, Ribes, & Agulló, 2007).

Aunque estos estudios indican que la IE de los estudiantes constituye un factor de importancia para favorecer el comportamiento académico óptimo, en el contexto

universitario de la ciudad de Mar del Plata no se han realizado estudios que brinden evidencia empírica al respecto, solo se han desarrollado estudios locales tendientes a analizar la presencia de indicadores de sintomatología psicológica en estudiantes universitarios marplatenses, observándose que un 17,3% de los estudiantes de Psicología presentan indicadores de riesgo y/o presencia de alguna psicopatología, lo cual se relaciona directamente con su capacidad para cursar y aprobar asignaturas y exámenes finales (Urquijo, Del Valle, Ané, Heredia, & Martínez, 2013).

Asimismo, en estos estudios locales se observó diferencias de género en relación a la presencia de sintomatología psicológica, mostrando que las estudiantes de sexo femenino presentan mayor sintomatología que los estudiantes masculinos (Urquijo, 2014), lo cual coincide con otros estudios que muestran una mayor presencia de cuadros depresivos y de ansiedad en mujeres, junto con un estilo de pensamiento rumiativo, mientras que los hombres presentan tasas más altas de trastornos de personalidad antisocial y de abuso de sustancias (Cazalla-Luna & Molero, 2014; Colorado & Bisval, 2016; Jiménez & López-Zafra, 2008; Trujano, Ramos, & Rodríguez, 2015). Algunos autores han afirmado que las mujeres perciben, reconocen, informan y solicitan ayuda para los síntomas con mayor frecuencia que los hombres, mientras que es más probable que éstos expresen sus síntomas de forma diferente, a través del consumo de alcohol o drogas para hacerle frente a su estado depresivo, por lo que las mujeres expresarían sus emociones más libremente que los hombres (Matud-Aznar, Guerrero, & Matías, 2006).

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio consistió en establecer relaciones entre la Inteligencia Emocional Autopercebida y los indicadores de sintomatología psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata, analizando asimismo posibles diferencias de género.

III. MATERIALES Y MÉTODOS

III. MATERIALES Y METODOS.

TIPO DE ESTUDIO.

El presente proyecto se realizó a través de un estudio descriptivo correlacional con un diseño ex post facto, retrospectivo, con un grupo según la clasificación de Montero y León (2007).

PARTICIPANTES.

La muestra estuvo constituida de forma intencional por 342 estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, con edades comprendidas entre 17 y 54 años ($M=21.03$ y $DE=3.59$), de los cuales 81 estudiantes asistían a la Facultad de Psicología, 70 a la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, 69 a la Facultad de Cs. Exactas y Naturales, 61 a la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, y 62 a la Facultad de Derecho. Respecto a la distribución de género, la muestra estuvo conformada por 97 estudiantes de sexo masculino y 245 estudiantes de sexo femenino.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

El abordaje metodológico se realizó a través de la aplicación de los siguientes instrumentos:

Para evaluar la Inteligencia Emocional Percibida se aplicó la versión española (Fernández-Berrocal et al., 2004) de la escala Trait Meta-Mood Scale -TMMS24- (Salovey et al., 1995). Se trata de una medida de autoinforme que evalúa la IEA basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y consiste en un cuestionario tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), compuesta por 24 ítems con ocho reactivos por cada sub-escala: 1) Atención Emocional, grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos, 2) Claridad Emocional, que se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones, y 3) Reparación Emocional, que alude a la creencia de la persona en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Para cada factor, la consistencia interna es aceptable, superiores a $\alpha=.81$.

Para evaluar sintomatología se utilizó el inventario de síntomas Symptom Assessment-45 Questionnaire -SA-45- de Davison y colaboradores (1997) en su

versión española de Sandín, Valiente, Chorot, Santed y Lostao (2008). El mismo consiste en un instrumento de autoinforme que evalúa síntomas psicopatológicos con 45 ítems derivado del SCL-90 de Derogatis (1994), siendo una forma abreviada del mismo minimizando el solapamiento entre las dimensiones, con un formato de respuesta tipo likert con cinco opciones (desde nada hasta mucho). Está compuesto por nueve escalas o áreas sintomáticas de cinco ítems cada una: 1) Somatización, 2) Obsesiones y compulsiones, 3) Sensibilidad Interpersonal, 4) Depresión, 5) Ansiedad, 6) Hostilidad, 7) Ansiedad Fóbica, 8) Ideación y 9) Psicoticismo. Cada una de las escalas del cuestionario posee buenos niveles de consistencia interna (igual o superiores a .80), al igual que la escala completa (.95), coeficientes similares a los referidos en la escala original.

PROCEDIMIENTO.

Se realizó el contacto con los estudiantes en el Complejo Universitario de la UNMdP, se explicaron los objetivos del estudio y se procedió a la administración de los instrumentos de evaluación de forma grupal en el aula. La participación fue voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los estudiantes. Durante el desarrollo del trabajo se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger el anonimato y la confidencialidad de los datos.

ANÁLISIS DE DATOS.

Para realizar los análisis estadísticos se utilizó el paquete SPSS versión 19. Para alcanzar los objetivos propuestos se realizaron análisis estadísticos descriptivos (media y DE) y análisis de correlación. Asimismo, se sometieron los datos a la prueba U de Mann-Whitney para comparar medias y establecer si las diferencias observadas son estadísticamente significativas. Se utilizó esta prueba dado el tamaño de la muestra, ya que es una alternativa a la prueba t sobre diferencia de medias cuándo no se cumplen los supuestos en los que se basa la prueba t (normalidad y homocedasticidad) (Pardo & Ruiz, 2000). Asimismo, se calculó el tamaño del efecto de la diferencia, para lo cual se utilizó la clasificación por rangos de Cohen, que indica que el tamaño del efecto puede ser grande (mayor a .80), mediano (cerca a .50) o menor (menor a .20) (Quezada, 2007).

IV. RESULTADOS

IV. RESULTADOS.

Con el objetivo de describir la Inteligencia Emocional Autopercebida en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata en función del género, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo, aplicándose asimismo la Prueba U-Mann-Whitney y el tamaño del efecto Cohen's d, cuyos resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la Inteligencia Emocional Autopercebida según género, resultados de la prueba U-Mann-Whitney y tamaño del efecto Cohen's d.

Inteligencia Emocional Autopercebida	Varones		Mujeres		Sig. Asintót. (bilateral)	d
	Media	DE	Media	DE		
Atención	27.97	6.93	29.54	5.69	.15	.24
Claridad	29.33	5.56	28.37	5.57	.21	.17
Reparación	31.34	5.28	29.37	7.02	.14	.31
Escala Total	88.64	12.12	87.29	12.27	.57	.11

** La diferencia es significativa al nivel .01

* La diferencia es significativa al nivel .05

Se observan que las mujeres puntúan más alto en atención emocional en comparación a los varones, mientras que éstos puntúan más alto en claridad y reparación emocional como así también en la escala total. Sin embargo, no se evidencia diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las subescalas según el género.

Con el objetivo de describir la Sintomatología Psicológica en estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata en función del género, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo, aplicándose asimismo la prueba U-Mann-Whitney y el tamaño del efecto Cohen's d, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la Sintomatología según género, resultados de la prueba U-Mann-Whitney y tamaño del efecto Cohen's d.

Síntomatología Psicológica	Varones		Mujeres		Sig. Asintót. (bilateral)	d
	Media	DE	Media	DE		
Depresión	5.55	4.06	5.64	4.48	.62	.02
Hostilidad	3.72	3.81	3.78	4.23	.70	.01
Sensibilidad Interp.	6.15	4.20	6.12	4.65	.40	.00
Somatización	4.30	3.45	4.96	4.44	.71	.16
Ansiedad	5.20	3.58	6.30	4.18	.08	.28
Psicoticismo	3.13	3.13	2.33	2.80	.06	.26
Obsesiones	8.15	4.21	7.66	4.01	.19	.11
Ansiedad Fóbica	1.90	2.45	2.98	3.73	.04*	.34
Ideación Paranoide	7.30	3.72	6.37	4.25	.01**	.23
Síntomatología Total	45.40	23.07	46.14	27.14	.40	.02

** La diferencia es significativa al nivel .01

* La diferencia es significativa al nivel .05

Se observan que tanto las mujeres como los varones presentan indicadores altos en obsesiones y compulsiones, ideación paranoide, ansiedad, sensibilidad interpersonal y depresión. Se evidencia diferencias estadísticamente significativas según el género en ansiedad fóbica siendo las mujeres quienes puntúan más alto, y en ideación paranoide siendo los varones quienes puntúan más alto que las mujeres, en todos los casos con un tamaño del efecto menor.

Con el objetivo de analizar las relaciones entre la Inteligencia Emocional Autopercebida y los indicadores de Síntomatología Psicológica en función del género, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis de correlación bivariada, presentándose los resultados para los varones en la tabla 3 y para las mujeres en la tabla 4.

Tabla 3. Análisis de correlaciones entre la Inteligencia Emocional Autopercebida y a los indicadores de Síntomatología Psicológica en Varones.

Síntomatología Psicológica		Inteligencia Emocional Autopercebida			
		Atención	Claridad	Reparación	Escala Total
Depresión	r de Pearson	.17	-.30	-.27	-.16
	Sig. (bilateral)	.09	.00**	.00**	.11
Hostilidad	r de Pearson	.00	-.17	-.24	-.18
	Sig. (bilateral)	.97	.09	.01*	.07
Sensibilidad Interp.	r de Pearson	.05	-.29	-.20	-.19
	Sig. (bilateral)	.56	.00**	.04*	.06
Somatización	r de Pearson	.13	-.22	-.12	-.08
	Sig. (bilateral)	.19	.02*	.22	.42
Ansiedad	r de Pearson	.19	-.30	-.19	-.11
	Sig. (bilateral)	.05	.00**	.05	.27
Psicoticismo	r de Pearson	.02	-.26	-.15	-.17
	Sig. (bilateral)	.77	.00**	.12	.08
Obsesiones	r de Pearson	.16	-.26	-.04	-.04
	Sig. (bilateral)	.11	.01**	.64	.63
Ansiedad Fóbica	r de Pearson	.19	-.27	-.11	-.06
	Sig. (bilateral)	.06	.00**	.27	.52
Ideación Paranoide	r de Pearson	.11	-.16	-.25	-.11
	Sig. (bilateral)	.25	.10	.01*	.24
Síntomatología Total	r de Pearson	.16	-.35	-.25	-.18
	Sig. (bilateral)	.10	.00**	.01*	.07

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Se observan que, en el grupo de varones, los niveles bajos de claridad emocional correlacionan de manera estadísticamente significativa con indicadores de sintomatología de depresión, sensibilidad interpersonal, somatización, ansiedad, psicoticismo, obsesiones y compulsiones, ansiedad fóbica y sintomatología total, mientras que niveles bajos de reparación emocional correlaciona de manera estadísticamente significativa con indicadores de sintomatología de depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, ideación paranoide y sintomatología total. Sin embargo, atención emocional y la escala total de inteligencia emocional no correlacionan de manera estadísticamente significativa con ningún indicador de sintomatología psicológica en el grupo de varones.

Tabla 4. Análisis de correlaciones entre la Inteligencia Emocional Autopercebida y a los indicadores de Sintomatología Psicológica en Mujeres.

Sintomatología Psicológica		Inteligencia Emocional Autopercebida			
		Atención	Claridad	Reparación	Escala Total
Depresión	r de Pearson	.14	-.35	-.44	-.34
	Sig. (bilateral)	.02*	.00**	.00**	.00**
Hostilidad	r de Pearson	.07	-.24	-.44	-.33
	Sig. (bilateral)	.24	.00**	.00**	.00**
Sensibilidad Interp.	r de Pearson	.05	-.33	-.44	-.38
	Sig. (bilateral)	.39	.00**	.00**	.00**
Somatización	r de Pearson	.03	-.09	-.08	-.07
	Sig. (bilateral)	.61	.13	.17	.22
Ansiedad	r de Pearson	.13	-.20	-.31	-.21
	Sig. (bilateral)	.04*	.00**	.00**	.00**
Psicoticismo	r de Pearson	.19	-.16	-.21	-.10
	Sig. (bilateral)	.00**	.01*	.00**	.09
Obsesiones	r de Pearson	.09	-.14	-.15	-.11
	Sig. (bilateral)	.13	.02*	.01*	.08
Ansiedad Fóbica	r de Pearson	.10	-.15	-.26	-.16
	Sig. (bilateral)	.09	.01*	.00**	.00**
Ideación Paranoide	r de Pearson	.04	-.24	-.44	-.34
	Sig. (bilateral)	.51	.00**	.00**	.00**
Sintomatología Total	r de Pearson	.12	-.29	-.43	-.32
	Sig. (bilateral)	.04*	.00**	.00**	.00**

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

Se observan que, en el grupo de mujeres, a diferencia del grupo de varones, los niveles altos de atención emocional correlacionan de manera estadísticamente significativa con indicadores de sintomatología de depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, ansiedad, psicoticismo y sintomatología total. Por otro lado, niveles bajos de claridad y reparación emocional correlacionan de manera estadísticamente significativa con todos los indicadores de sintomatología psicológica, excepto con somatización, mientras que niveles bajos en la escala total de inteligencia emocional correlaciona de manera estadísticamente significativa con indicadores de sintomatología de depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, ansiedad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y sintomatología total.

Con el objetivo de analizar la Inteligencia Emocional Autopercebida según el género en función de la presencia y ausencia de indicadores de Sintomatología Psicológica (puntaje total de sintomatología total mayor a 70), los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo, aplicándose asimismo la prueba U-Mann-Whitney y el tamaño del efecto Cohen's d, cuyos resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la Inteligencia Emocional Autopercebida en función de la presencia y ausencia de indicadores de Sintomatología Psicológica en la muestra total (N con ausencia de sintomatología=288 / N con presencia de sintomatología=55) en varones (N con ausencia de sintomatología=87 / N con presencia de sintomatología=10) y en mujeres (N con ausencia de sintomatología=201 / N con presencia de sintomatología=45), resultados de la prueba U-Mann-Whitney y tamaño del efecto Cohen's d.

Genero	IEA	Ausencia de Sintomatología		Presencia de Sintomatología		Sig. Asintót. (bilateral)	d
		Media	DE	Media	DE		
Varones	Atención	27.87	6.89	28.80	7.67	.60	.12
	Claridad	30.01	5.17	23.40	5.54	.00**	1.4
	Reparación	31.67	5.19	28.50	5.46	.07	.59
	Escala Total	89.55	11.82	80.70	12.40	.02*	.78
Mujeres	Atención	29.20	5.55	31.07	6.09	.01**	.36
	Claridad	28.90	5.23	26.04	6.47	.00**	.36
	Reparación	30.55	6.31	24.13	7.68	.00**	.92
	Escala Total	88.64	11.65	81.24	13.29	.00**	.58

** La diferencia es significativa al nivel .01

* La diferencia es significativa al nivel .05

Con respecto a los varones, se observan diferencias estadísticamente significativas en claridad emocional y en la escala total de IEA con un tamaño del efecto grande, obteniendo menores puntajes aquellos varones con presencia de sintomatología psicológica. En cambio en las mujeres, se observan diferencias estadísticamente significativas en las tres subescalas y en la escala total de IEA, mostrando que aquellas mujeres con presencia de sintomatología psicológica presentan mayores puntajes en atención emocional con un tamaño del efecto mediano, y menores puntajes en claridad emocional y en la escala total de IEA con un tamaño del efecto mediano, y en reparación emocional con un tamaño del efecto grande.

V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Una de las áreas de estudio actual, dentro del campo de investigación de la IEA, consiste en la valoración de las emociones en los procesos de aprendizaje, como un factor de importancia para favorecer el comportamiento académico óptimo en el contexto de la educación formal. Se ha evidenciado que los estudiantes con baja IEA informan mayor número de síntomas psicológicos, menor autoestima y satisfacción interpersonal, como así también bajo rendimiento académico (Gallegos-Guajardo, Flores-Ibarra, & Fulquez-Castro, 2013; Páez-Cala & Castaño-Castrillón, 2015; Rodríguez De Alba & Suárez-Colorado, 2012; Ruvalcaba-Romero et al., 2002; Sandoval & Castro, 2016). El presente estudio aporta evidencia empírica acerca de las relaciones entre la IEA y los indicadores de sintomatología psicológica en estudiantes universitarios en el contexto local marplatense en el cual no se han realizado estudios previos al respecto. Asimismo, contribuye al estudio acerca de las diferencias de género en la IEA, cuyos resultados en la literatura científica actual han sido contradictorios y no permiten arribar a conclusiones claras, por lo que resulta necesario continuar profundizando esta línea de investigación (Depape, Hakim-Larson, Voelker, Page, & Jackson, 2006; Petrides, Furnham, & Martin, 2004; Martínez, Piqueras & Inglés, 2011; Salovey, 2006).

Del análisis de los resultados del presente estudio en cuanto a las características de la IEA en los estudiantes universitarios marplatenses, no se evidenciaron diferencias significativas en IEA entre varones y mujeres, lo cual coincide no solo con el estudio de validación de la versión española de la escala realizado por Fernández-Berrocal, Extremera-Pacheco y Ramos (2004), sino también con los estudios de Dawda y Hart (2000), Bar-On et al. (2000), Agulló et al. (2002) y Suárez-Colorado, Guzmán-García, Medina-Alfonso y Ceballos-Ospino (2012). Estos resultados contradicen las explicaciones propuestas (Henao-López & García-Vesga, 2009; Sanchez-Núñez, et al., 2008) acerca de que los procesos de socialización ejercen una gran influencia en el desarrollo de las habilidades emocionales, al menos en lo referente a la auto-percepción.

En relación a ellos, si bien numerosos estudios evidencian diferencias en la IEA en función del género (Contreras et al., 2010; Extremera-Pacheco et al., 2007; Fernández-Berrocal et al., 2004; Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006; Molero, et al., 2010; Palomera et al., 2006; Sánchez-Núñez et al., 2008), se ha observado que dichas diferencias

se aprecian dependiendo del tipo de instrumento de evaluación que se utilice (pruebas de autoinforme o de ejecución), siendo más consistentes los resultados cuando se utilizan medidas de ejecución al observarse claras diferencias significativas en IE, con total predominancia de las mujeres frente a los hombres (Brackett et al., 2006; Day & Carroll, 2004; Extremera-Pacheco, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006; Goldenberg et al., 2006; Kafetsios, 2004; Lopes, Salovey, & Straus, 2003; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

En este sentido, se han desarrollado investigaciones tendientes en estudiar las diferencias de género en función de la IE auto-informada y la IE medida a través de pruebas de ejecución, evidenciando que los hombres autoinforman una IE superior a la que posteriormente ejecutan, mientras que las mujeres informan una IE inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución (Brackett & Mayer, 2003; Brackett et al., 2006; Petrides & Furnham, 2000; Sánchez-Núñez, 2007), por lo que habría una tendencia de las mujeres a infravalorar sus habilidades emocionales y de los hombres a sobrevalorarlas, razón por la cual podrían no evidenciarse diferencias en el reporte subjetivo de las habilidades emocionales (Sánchez-Núñez et al., 2008).

A pesar de ello, se observa una tendencia en las mujeres a percibir mayores niveles de atención emocional, es decir, a estar más atentas a sus emociones, presentando una mayor habilidad para identificar y reconocer los propios sentimientos, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstos conllevan, siendo más hábiles que los varones a la hora de atender y decodificar con precisión las señales emocionales. En tanto que los varones tienden a percibirse con mayor claridad y reparación emocional, es decir poseen un grado de habilidad levemente superior que las mujeres para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, discriminando unas de otras y consiguiendo una mejor identificación de los sentimientos, como así también poseen un mejor manejo de su mundo interno, lo que les permite regular conscientemente sus emociones, moderando las negativas e intensificando las positivas. Es decir, pueden reflexionar sobre sus sentimientos para descartar o aprovechar la información en función de su utilidad. Esto concuerda con diversas investigaciones previas (Extremera-Pacheco et al., 2007; Contreras et al., 2010; Colorado & Bisval, 2016; Gratzia et al., 2012; Molero et al., 2010; Sánchez-Núñez et al., 2008).

En cuanto a los indicadores de sintomatología psicológica, los resultados evidencian que los síntomas psicológicos con mayor prevalencia en los estudiantes universitarios del contexto local corresponderían a obsesiones y compulsiones, ideación paranoide, ansiedad,

sensibilidad interpersonal y depresión, es decir, a pensamientos, impulsos y acciones que son vivenciadas como involuntarias, no deseadas, egodistónicas y percibidas como imposibles de controlar; pensamiento hostil, suspicaz, delirios, pérdida de autonomía y grandiosidad; sentimientos de inadecuación y malestar en las relaciones interpersonales; nerviosismo, temblores, miedos, inquietud o palpitaciones; disforia, falta de motivación, pérdida de intereses, falta de energía, llanto, sentimientos de desesperanza, tristeza, o ideación suicida. Esto es coincidente con los estudios de Sánchez y Ledesma (2009), Carrasco, Moral, Ciccotelli y Del Barrio (2003) y Gempp Fuentealba y Avendaño Bravo (2008).

Asimismo, los resultados muestran diferencias según género en relación a los indicadores de sintomatología psicológica, en concordancia con los aportes de diversos estudios (Derogatis, 1994; Caparrós et al., 2007; Carrasco et al., 2003; Casullo, 2004; González de Rivera, De las Cuevas, Rodríguez, & Rodríguez, 2002; Schmitz et al., 2000), los cuales evidencian mayor prevalencia de sintomatología psicopatológica en mujeres en comparación a los varones. En esta línea, Casullo (2004) en una muestra de adultos de nuestro país observó diferencias significativas entre hombres y mujeres en todas las escalas, excepto en ideación paranoide.

Específicamente, los resultados del presente estudio muestran que los varones, presentan mayores indicadores de ideación paranoide y las mujeres mayores indicadores de ansiedad fóbica, de manera que los varones tenderían a presentar un modo de pensamiento más hostil, suspicaz, tendiente a la pérdida de autonomía y grandiosidad, lo cual se corresponde con lo evidenciado en estudios previos (Barna & Brott, 2011; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013), mientras que las mujeres tenderían a presentar una respuesta persistente de miedo (a personas, lugares, objetos o situaciones específicas) que es irracional y desproporcionado en relación con el estímulo que lo provoca y conductas de evitación o escape del estímulo atemorizante.

Sin embargo, la literatura científica reciente muestra, en el caso de las mujeres, una mayor presencia de cuadros depresivos y de ansiedad, junto con un estilo de pensamiento rumiativo, mientras que los hombres presentan tasas más altas de trastornos de personalidad antisocial y de abuso de sustancias (Cazalla-Luna & Molero, 2014; Colorado & Bisval, 2016; Fernández-Berrocal, Ramos, & Extremera-Pacheco, 2001; Jiménez & López-Zafra, 2008; Matud-Aznar et al., 2006; Trujano et al., 2015).

En cuanto a la relación entre la inteligencia emocional autopercebida y los indicadores

de sintomatología psicológica, los resultados del presente estudio muestran que, en relación a la atención emocional, solo las mujeres que se perciben con niveles altos de atención emocional presentarían mayores indicadores de sintomatología de depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, ansiedad, y psicoticismo, lo cual coincide con los hallazgos de diversos estudios que indican que las personas que tienden a observar y pensar sobre sus emociones y sentimientos, centrándose y maximizando su experiencia emocional manifiestan una inadecuada utilización de estrategias adaptativas, sobre todo cuando una alta atención a las emociones no va seguida de una suficiente capacidad de claridad y reparación emocional, generando así un proceso rumiativo que perpetúa el estado de ánimo negativo y diversos indicadores de sintomatología psicológica (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005; Salovey et al., 2002).

Precisamente, se ha evidenciado que son las mujeres quienes presentan mayores niveles de atención emocional (Colorado & Bisval, 2016; Contreras et al., 2010; Extremera-Pacheco et al., 2007; Gratzia et al., 2012; Molero-López-Barajas, Ortega-Álvarez & Moreno Romero de Ávila, 2010; Molero et al., 2010; Palomera et al., 2006; Sánchez-Núñez et al., 2008) y a su vez de sintomatología psicológica (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005; Salovey et al., 2002).

Sin embargo, en el presente estudio no se ha evidenciado asociación entre la dimensión de atención emocional y los indicadores de sintomatología psicológica en el grupo de varones, lo cual se corresponde con estudios que sostienen que los varones, en general, tienden a presentar niveles bajos de atención emocional y por ende desarrollan en menor medida sintomatología psicológica (Cazalla-Luna & Molero, 2014; Colorado & Bisval, 2016; Fernández-Berrocal et al., 2001; Jiménez & López-Zafra, 2008; Matud-Aznar et al., 2006; Trujano et al., 2015).

En cuanto a claridad y reparación emocional, los resultados muestran que los varones que se perciben con niveles bajos de claridad emocional presentan indicadores de sintomatología de depresión, sensibilidad interpersonal, somatización, ansiedad, psicoticismo, obsesiones y compulsiones, ansiedad fóbica y sintomatología total, mientras que los que se perciben con bajos niveles de reparación emocional presentan, además de los indicadores ya citados anteriormente, indicadores de hostilidad e ideación paranoide. Esto se corresponde con estudios previos los cuales señalan que las dimensiones de claridad y reparación emocional se asocian negativamente con ansiedad y depresión, y positivamente

con un adecuado funcionamiento social, salud mental, vitalidad y percepción de salud (Cazalla-Luna & Molero, 2014; De Alba & Colorado, 2012; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2006; Latorre-Postigo & Montañés-Rodríguez, 2004).

Asimismo, los resultados muestran que, al igual que en el grupo de varones, las mujeres que se perciben con niveles bajos de claridad y reparación emocional, como así también de inteligencia emocional total presentarían mayores indicadores de sintomatología psicológica, coincidente con investigaciones previas en las que se ha mostrado que niveles bajos de IEA se relacionan con conducta agresiva y antisocial, hostilidad e ira, mayor consumo de sustancias adictivas, trastornos de la alimentación, e ideación e intento de suicidio (Barna & Brott, 2011; Cazalla-Luna & Molero, 2014, Costarelli et al., 2009; De Alba & Colorado, 2012; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013; Inglés et al., 2014; Latorre-Postigo & Montañés-Rodríguez, 2004; Pettit et al., 2010).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, se considera conveniente ampliar la muestra a fin de clarificar los datos discordantes entre varones y mujeres, como así también relevar indicadores socioeconómicos y culturales que pudiesen estar interviniendo, junto con el impacto que tiene la relación analizada en el presente estudio con el rendimiento académico. Además, sería importante la implementación de instrumentos que permitan complementar la evaluación de la inteligencia emocional de forma situacional y no a través de cuestionarios de autoinformes ya que, si bien ha sido el método de evaluación más tradicional y utilizado en el campo de la Psicología (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2010), pueden verse afectados por los sesgos perceptivos de las personas, siendo posible la tendencia a falsear la respuesta para crear una imagen más positiva (deseabilidad social), como así también implican contar con un insight emocional, lo cual puede resultar problemático en personas que tengan dificultades en la comprensión de aspectos concretos de sus habilidades emocionales (Roberts, MacCann, Matthews, & Zeidner, 2010).

Sin embargo, el presente estudio permite aportar evidencia empírica en la conceptualización de la Inteligencia Emocional Autopercebida y su relación con indicadores de sintomatología psicológica en estudiantes universitarios de nuestro contexto en función del género, lo que podría utilizarse para diseñar programas de intervención clínicos y educativos tendientes a fortalecer las habilidades emocionales adaptativas, reduciendo así la prevalencia de sintomatología psicológica y potenciando el bienestar psicológico de los

mismos.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abarca-Castillo, M. M. (2003). La Educación Emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica (Tesis Doctoral). España: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42457/1/00.MMAC_PREVIO_INTRODUCCION.pdf
- Agulló, C. C., Heredia, B. E., Ramos López, A. & Sarrió Catalá, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación REME*, 5(10), 167-182.
- Aragón, R. S., Franco, B. E. R. & Chávez, E. C. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: Diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/E Avaliação Psicológica*, 26(2), 193-216.
- Augusto-Landa, J. M., & Montes-Berges, B. (2009). Perceived Emotional Intelligence, Health and Somatic Symptomatology in Nursing Students. *Individual Differences Research*, 7(3), 197-211.
- Bach, E., & Darder, P. (2002). *Sedúcete Para Seducir: Vivir y Educar las Emociones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barna, J. & Brott, P. (2011). Practitioner-Focused Research: How Important is Personal/Social Development to Academic Achievement? *The Elementary School Counselor's Perspective. Professional School Counseling*, 14(3), 242-249.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D. & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118.
- Baron-Cohen, S. (2005). *La Gran Diferencia: Cómo Son Realmente los Cerebros de Hombres y Mujeres*. Barcelona, España: Editorial AMAT.
- Belmonte-Lillo, V. M. (2013). Inteligencia emocional y creatividad: Factores predictores del rendimiento académico (Tesis inédita de doctorado). España: Universidad de Murcia. Recuperado de

<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/35772/1/TESIS%20V%C3%8DCTOR%20BELMONTE%20LATEST1.pdf>

- Billings, C. E., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18.
- Bisquerra-Alzina, B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra-Alzina, B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence*, 99(6), 343-362.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Candela-Agulló, C., Barberá-Heredia, E., Ramos-López, A., & Sarrió-Catalá, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación REME*, 5(10), 167-182.
- Caparrós-Caparrós, B., Villar-Hoz, E., Ferrer, J. J., & Viñas-Poch, F. (2007). Symptom Check-List-90-R: fiabilidad, datos normativos y estructura factorial en estudiantes universitarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 781-794.
- Carrasco, M. Á., Moral, V. S., Ciccotelli, H., & Del Barrio, M. V. (2003). Listado de síntomas SCL-90-R: Análisis de su comportamiento en una muestra clínica. *Acción Psicológica*, 2(2), 149-161.
- Casullo, M. (2004). Síntomas psicopatológicos en adultos urbanos. *Psicología y Ciencia Social*, 6(1), 49-57.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos

- en estudiantes universitarios. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2015). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.
- Cereceda-Danús, S., Rodríguez, I. P., & Symmes, V. V. (2010). Reconocimiento de emociones: estudio neurocognitivo. *Praxis Revista de Psicología*, 18, 29-64.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*, 25-45.
- Ciarrochi, J. V., Forgas, J. P., & Mayer, J. (2006). Emotional intelligence: A scientific approach. New York: Psychology Press
- Colorado, Y. S., & Bisval, C. W. (2016). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Educación y Humanismo*, 17(28), 119-132.
- Contreras, F., Barbosa, D., & Espinosa, J. C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 65-79.
- Correa-García, A., & Torres-Triana, M. V. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 175-189.
- Cortés-Sotres, J. F., Barragán-Velásquez, C., & Vázquez-Cruz, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60.
- Costarelli, V., Demerzi, M., & Stamou, D. (2009). Disordered eating attitudes in relation to body image and emotional intelligence in young women. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 22(3), 239-245.
- Davison, M. K., Bershady, B., Bieber, J., Silversmith, D., Maruish, M. E., & Kane, R. L. (1997). Development of a brief, multidimensional, selfreport instrument for treatment

- outcomes assessment in psychiatric settings: Preliminary findings. *Assessment*, 4, 259-276.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458.
- De Alba, U. R., & Colorado, Y. S. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359.
- Depape, A. M. R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S., & Jackson, D. L. (2006). Self-talk and emotional intelligence in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 250-260.
- Derogatis, L. R. (1994). *Symptom Checklist-90-Revised: Administration, Scoring and Procedures Manual*. Minneapolis (MN): National Computer Systems.
- DeSteno, D., Gross, J. J., & Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: the importance of emotion and emotion regulation. *Health Psychology*, 32(5), 474-486.
- Extremera-Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 44(342), 239-256.
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 1(2-3), 101-122.
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. F. (2016). *Inteligencia Emocional y Educación: Psicología*. Madrid. Editorial Grupo 5.

- Extremera-Pacheco, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema, 18*, 42-48.
- Ferguson, F. J., & Austin, E. J. (2010). Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 414-418.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruíz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(15), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 85-108.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research, 4*(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports, 94*(3), 751-755.
- Fernández Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera-Pacheco, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología, 70*, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera-Pacheco, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 4*, 1-15.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 3*(6), 43-52.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York. Basic books.
- Gempp-Fuentealba, R., & Avendaño-Bravo, C. (2008). Datos normativos y propiedades psicométricas del SCL-90-R en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 26(1), 39-58.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594-607.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González de Rivera, J., De las Cuevas, C., Rodríguez, M., & Rodríguez, F. (2002). *Cuestionario de 90 síntomas SCL-90-R de Derogatis. Adaptación Española*. Madrid: TEA Ediciones.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J, Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application and Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Gur, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12(9), 998-1003.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Henao-López, G. C., & García-Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- 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.
- Jaušovec, N., & Jaušovec, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and Cognition*, 59(3), 277-286.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93(1), 21-39.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
- Lamas, M. C. (2013). Educación emocional contribución de la escuela a la salud mental infantil. *Revista Iberoamericana de Educación* 62/63. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5966Lamas.pdf>
- Lang, P. J. (2010). Emotion and motivation: Toward consensus definitions and a common research purpose. *Emotion Review*, 2, 229-233.
- Latorre, J. M., & Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 112-125.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23(1), 155-184.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14(37), 1-24.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Massachusetts. MIT press.
- Matud, M. P., Guerrero, K., & Matías, R. G. (2006). Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 7-21.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional

- standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Percerving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Mejía-Díaz, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, (17), 10-32.
- Mestre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., Guil, R., & Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 6(16) 407-438.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. C., & Cassullo, G. L. (2010). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de Psicología. *Anuario de Investigaciones*, 17(3), 169-178.
- Molero-López-Barajas, D., Ortega-Álvarez, F., & Moreno Romero de Ávila, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (3), 165-172.
- Molero-López-Barajas, D., Ortega-Álvarez, F., Valiente-Martínez, I., & Zagalaz- Sánchez, M. L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 38-41.
- Moltó, J., Segarra, P., López, R., Esteller, À., Fonfría, A., Pastor, M. C., & Poy, R. (2013). Adaptación española del "International Affective Picture System"(IAPS): tercera parte. *Anales de Psicología*, 29(3), 965-984.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of*

Clinical and Health Psychology, 7(3), 847-862.

- Morales, M. I. J., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D., & Dennison, S. (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*, 24(6), 743-751.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1061-1072.
- Oberst, U., & Lizeretti, N. P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60(4), 5-22.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Otto, J. H., & Lantermann, E. D. (2005). Individual differences in emotional clarity and complex problem solving. *Imagination, Cognition and Personality*, 25(1), 3-24.
- Páez-Cala, M. L., & Castaño-Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Palomera-Martín, R., Gil-Olarte-Márquez, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pardo, A., & Ruiz, M. (2000). *Spss 11 Guía para el Análisis de Datos. Análisis no Paramétrico*. México, D. C.: Mc Graw Hill.
- Pena-Garrido, M., & Repetto-Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 400-420.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., & Landa-González, N. (2013). *Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales*. Valladolid: Paidós.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and

- psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, 144(2), 149-162.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pettit, M. L., Jacobs, S. C., Page, K. S., & Porras, C. V. (2010). An assessment of perceived emotional intelligence and eating attitudes among college students. *American Journal of Health Education*, 41(1), 46-52.
- Quezada, C. (2007). Potencia estadística, sensibilidad y tamaño de efecto: ¿un Nuevo canon para la investigación? *Onomázein*, 16, 159-170.
- Rego, A., & Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 23-38.
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 821-840.
- Rodríguez De Alba, U., & Suárez-Colorado, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., Flores-Ibarra, A., & Fulquez-Castro, S. C. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-

- Mood Scale. *Emotion, Disclosure, and Health*, 125-154.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Sánchez, O. R., & Ledesma, R. D. (2009). Análisis psicométrico del Inventario de Síntomas Revisado (SCL-90-R) en población clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(3), 265-274.
- Sánchez-Núñez, M. T. (2007). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental (Tesis doctoral). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperada de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/982/249%2520Inteligencia%2520emocional%2520autoinformada%2520y%2520ajuste%2520perceptivo%2520en%2520la%2520familia.pdf?sequence=1>
- Sánchez-Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (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.
- Sandín, B., Valiente, R. M., Chorot, P., Santed, M. A., & Lostao, L. (2008). SA-45: forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20(2), 290-296.
- Sandoval, M., & Castro, R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 1292-1294.
- Schmitz, N., Hartkamp, N., Kiuse, J., Franke, G., Reister, G., & Tress, W. (2000). The Symptom Check-List-90-R (SCL-90-R): A German validation study. *Quality of Life Research*, 9, 185-193.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.
- Souza-Barcelar de, L. (2012). Competencias Emocionales y Resolución de Conflictos Interpersonales en el Aula. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperada de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsb/indice.htm>
- Suárez-Colorado, Y., Guzmán-García, K., Medina-Alfonso, L., & Ceballos-Ospino, G. (2012). Características de inteligencia emocional y género en estudiantes de psicología

- y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia: un estudio piloto. *Duazary*, 9(2), 132-139.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. New York. Harper's magazine (140).
- Trujano, R., Ramos, E., & Rodríguez, M. (2015). Estudio de género sobre depresión y consumo de tabaco y alcohol en estudiantes de carreras del área de la salud y de otras áreas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(2), 879-903.
- Trujillo-Flores, M. M., & Rivas-Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Urquijo, S. (2014). Prevalencia de psicopatologías en estudiantes universitarios de Psicología. Trabajo presentado en XVIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico XXV Jornadas Nacionales de ADEIP. Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (ADEIP). Resumen recuperado de <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/79.pdf>
- Urquijo, S., Del Valle, M. V., Ané, A. M. D., Heredia, L. & Martínez, B. (2013). Psicopatología y desempeño académico en estudiantes universitarios. Trabajo presentado en En XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional De La Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Resumen recuperado de <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/32.pdf>
- Valadez, M. D., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Zafra, E. L., Martos, M. P., & Martos, P. B. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, (110), 21-36.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46(2-3), 69-96.

VII. ANEXOS

VII. ANEXOS.

Inteligencia Emocional Autopercebida.

TMMS-24.

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una cruz (X) la respuesta que más se aproxime a su forma de sentir o actuar. Sea sincero, no hay respuestas correctas o incorrectas.

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

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

Sintomatología Psicológica.

SA-45.

A continuación se presenta una lista de problemas y molestias que la gente sufre en alguna ocasión. Marca tu respuesta con una cruz en la casilla correspondiente, pensando en cómo te has sentido, en qué medida ese problema te ha preocupado o molestado durante los últimos 7 días. No dejes respuestas en blanco. Se sincero/a al contestar, no hay respuestas correctas o incorrectas.

	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Tener la idea de que otra persona pueda controlar tus pensamientos.					
2. Creer que la mayoría de tus problemas son culpa de los demás.					
3. Sentir miedo en los espacios abiertos o en la calle.					
4. Oír voces que otras personas no oyen.					
5. Tener la idea de que uno no se puede fiar de la mayoría de las personas.					
6. Tener miedo de repente y sin razón.					
7. Tener arrebatos de cólera o ataques de furia que no logras controlar.					
8. Miedo a salir de casa solo/a.					
9. Sentirse solo/a.					

10. Sentirse triste.					
11. No sentir interés por las cosas.					
12. Sentirse nervioso/a o con mucha ansiedad.					
13. Creer que los demás se dan cuenta de tus pensamientos.					
14. La sensación de que los demás no te comprenden o no te hacen caso.					
15. La impresión de que otras personas son poco amistosas o no les caes bien.					
16. Hacer las cosas muy despacio para estar seguro/a de que las haces bien.					
17. Sentirse inferior a los demás.					
18. Tener dolores musculares.					
19. Tener la sensación de que las otras personas te miran o hablan de vos.					
20. Tener que comprobar una y otra vez todo lo que haces.					
21. Tener dificultades para tomar decisiones.					
22. Sentir miedo a viajar en colectivo, metro o tren.					
23. Sentir calor o frío de repente.					
24. Tener que evitar ciertos lugares o situaciones porque te dan miedo.					
25. Que se te quede la mente en blanco.					
26. Sentir entumecimiento y hormigueo en alguna parte del cuerpo.					
27. Sentirse desesperanzado/a con respecto al futuro.					
28. Tener dificultades para concentrarse.					
29. Sentirse débil en alguna parte del cuerpo.					
30. Sentirse preocupado/a, tenso/a o agitado/a.					
31. Sentir pesadez en los brazos o en las piernas.					
32. Sentirse incómodo cuando la gente te mira o habla acerca de vos.					
33. Tener pensamientos que no son suyos.					
34. Sentir el impulso de golpear, herir o hacer daño a alguien.					
35. Tener ganas de romper algo.					
36. Sentirse muy cohibido/a o inhibido/a entre otras personas.					
37. Sentir miedo o ansiedad entre mucha gente (en el cine, supermercado).					
38. Tener ataques de terror o pánico.					
39. Tener discusiones frecuentes.					
40. Sentir que otros no reconocen adecuadamente tus logros.					
41. Sentirse inquieto/a o intranquilo/a.					
42. Tener la sensación de ser un/a inútil o no valer nada.					
43. Gritar o tirar cosas.					
44. La impresión de que la gente intentaría aprovecharse de vos si					

los dejaras.					
45. Tener la idea de que deberías ser castigado/a por tus pecados.					

VIII. AGRADECIMIENTOS

VIII. AGRADECIMIENTOS.

Son varias las personas que se nos vienen a la cabeza a la hora de pensar en agradecer, no solo por el acompañamiento durante este proyecto sino por el apoyo a lo largo de toda la carrera.

Queremos agradecer en primer lugar a Rocío Gonzalez y a Liliana Bakker por su dedicación, su tiempo, la buena predisposición, el compromiso y la enseñanza brindada en el proceso de elaboración de este trabajo de investigación.

A nuestras familias, padres, abuelos, hermanos y parejas quienes han sido piedras angulares para la realización de la carrera en general y de este proyecto en particular, por el apoyo incondicional, el acompañamiento y la paciencia.

A los amigos de siempre, los incondicionales, cuyo consejo sincero ha servido de brújula en tantas ocasiones.

GRACIAS.