UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

TESIS DE GRADO

Inteligencia emocional y perspectiva temporal futura en adolescentes

PRESENTADA POR

Bertoglio Daniela Camila

Legajo n° 12094

Título a obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en Psicología

Tutora: Grasso Imig Paula

JUNIO 2019

Agradecimientos

Principalmente, agradezco a mi familia, por haber sido mi sostén y apoyo en lo que elegí hacer y acompañarme en ese recorrido.

También a mis amigos y amigas, por su comprensión y palabras de aliento en todo momento.

A mis amigas y compañeras de facultad, que me ayudaron en el transcurrir de esta hermosa carrera que tenemos el placer de compartir.

A mi tutora Paula, por su ayuda y compromiso.

Y a los alumnos de la escuela, que estuvieron dispuestos a participar de esta investigación, sin ellos no hubiera sido posible.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Perspectiva Temporal Futura en adolescentes de una escuela secundaria con orientación tecnológica industrial. Se contó con una muestra total de 124 casos (72.60 % hombres, 27.40 % mujeres) con un rango de edad que oscila entre los 15 y 18 años. Los instrumentos que se administraron fueron un cuestionario sociodemográfico, el Inventario de Cociente Emocional para jóvenes EQ-i:YV y el Inventario de Perspectiva Temporal Futura.

En cuanto a los resultados, al realizar las comparaciones entre grupos, se han encontrado diferencias en función del sexo. Por otro lado, se encontró que existe relación significativa entre la Inteligencia Emocional Total y todas las dimensiones de la variable Perspectiva Temporal, excepto por una (Presente Fatalista).

Todos estos resultados se discuten a la luz de los antecedentes teóricos revisados y se dejan abiertos interrogantes para futuras investigaciones.

Palabras claves: inteligencia emocional – adolescentes – perspectiva temporal futura

Abstract

The objective of the present investigation was to study the relationship between emotional intelligence and future temporal perspective in adolescents of a secondary school with industrial technological orientation. There was a total sample of 124 cases (72.60% men, 27.40% women) with an age range ranging between 15 and 18 years. The instruments that were administered were a sociodemographic questionnaire, the Emotional Quotient Inventory for young EQ-i: YV and the Inventory of future temporal perspective. Regarding the results, when making comparisons between groups, differences were found according to sex. On the other hand, it was found that there is a significant relationship between the Total Emotional Intelligence and all the dimensions of the Temporal Perspective variable, except for one (Fatalistic Present).

All these results are discussed in light of the theoretical background reviewed and open questions for future research.

Keywords: emotional intelligence - adolescents - future temporal perspective

Índice

Agradecimientos 2
Resumen 3
Abstract 4
Introducción 8
Primera parte: Antecedentes y Marco Teórico 10
Capítulo 1 11
Estado del arte 11
Capítulo 2 18
Marco Teórico 18
2.1 Adolescencia 18
2.2 Inteligencia Emocional 23
2.2.1 Modelos de habilidad 23
2.2.2 Modelos Mixtos 24
2.2.3 Inteligencia emocional en la escuela 30
2.3 Perspectiva Temporal Futura 32
Segunda parte: El presente estudio 39
Capítulo 3 40
Propuesta metodológica 40
3.1 Tipo de estudio 40
3.2 Finalidad 40
3.3 Tipo de datos 40
3.4 Secuencia temporal 40
3.5 Tipo de diseño 41
3.6.1 Objetivo general 41
3.6.2 Objetivos específicos 41
3.7 Hipótesis 41
3.8 Muestreo y muestra 41
3.9 Características de la muestra 42
3.10 Instrumentos 46
3.10.1 Encuesta de datos sociodemográficos 46
3.10.2 Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i: YV . 46
3.10.3 Inventario de Perspectiva Temporal Futura de Zimbardo (1999) 47
3.11 Justificación y relevancia 47
3.12 Procedimiento 48

3.13 Análisis de los datos 48
Capítulo 4 49
Resultados 49
4.1 Estadísticos descriptivos 49
4.2 Prueba de normalidad 49
4.3 Correlaciones entre variables 50
4.4 Comparación entre grupos según sexo 51
4.5 Comparación entre grupos por actividad de bienestar e IE 52
Capítulo 5 55
Discusión y conclusión 55
5.1 Discusión 55
5.2 Conclusiones 60
5.3 Limitaciones y propuestas 61
Referencias bibliográficas 63
Anexo 68
Consentimiento Informado 68
Datos Sociodemográficos 69
Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i: YV 70
Inventario de Perspectiva Temporal 72

Índice de gráficos y tablas

Gráfico 1: Distribución de la muestra en función del sexo biológico……...43
Gráfico 2: Distribución de la muestra en función del curso ……....43
Gráfico 3: Distribución de la muestra en función de la repitencia de año……..44
Gráfico 4: Distribución de la muestra en función del adeudamiento de materias…….44
Gráfico 5: Distribución de la muestra en función de la actividad de bienestar……..45
Gráfico 6: Distribución de la muestra en función de la actividad que realizan……..45
Tabla 1: Estadísticos descriptivos de las variables de investigación……...49
Tabla 2: Prueba de normalidad de las variables…….50
Tabla 3: Correlaciones entre variables (Rho de Spearman)…….51
Tabla 4: Comparación entre grupos en función del sexo……..52
Tabla 5: Comparación entre grupos según actividad de bienestar en función de la Inteligencia Emocional (H de Kruskall Wallis)……53
Tabla 6: Pruebas pos hoc en función de las variables Estado de ánimo general e Inteligencia emocional (U de Mann Whitney)……...54

Introducción

La presente investigación parte del interrogante si existe relación significativa entre la Inteligencia Emocional y la Perspectiva Temporal Futura en adolescentes escolarizados.

El estudio se realizó sobre un grupo de estudiantes de entre 15 y 18 años pertenecientes a una escuela con orientación en Bachillerato en Tecnología Industrial.

El análisis de los resultados de esta investigación se verá condicionado por el hecho de poseer esta Escuela –dada su orientación- mayor cantidad de alumnos pertenecientes al género masculino que al femenino.

La inteligencia emocional y la perspectiva temporal son propios de la individualidad del alumno y por ende es esperable que sean diferentes en cada uno de ellos. Sin embargo, la investigación no se centrará en aspectos individuales, sino en su análisis a nivel colectivo.

La primera variable mencionada -inteligencia emocional- es investigada desde la década de los 90, aproximadamente. Su definición ha ido evolucionando dado que en principio se la relacionaba con la inteligencia artificial y luego fue adaptándose más a las características humanas.

A partir de Goleman (2004), autor reconocido en la temática, puede ser definida como aquellas propiedades que uno posee para afrontar fracasos, regular estados de ánimo, dominar impulsos, empatizar con los otros y controlar la angustia.

En los adolescentes, la inteligencia emocional tiene una relación significativa entre su vida emocional dentro y fuera del aula. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2001), en el ámbito educativo la evaluación de la inteligencia emocional constituye un valioso aporte para el docente en cuanto al conocimiento del desarrollo emocional de los alumnos lo que permite brindar datos certeros sobre un punto de partida en la enseñanza transversal.

Por otro lado, la segunda variable -perspectiva temporal futura- desde una mirada más actual, puede ser delimitada en términos de orientación temporal, haciendo referencia a la tendencia que tiene el sujeto de estar centrado en el tiempo pasado, presente o futuro, siendo un proceso inconsciente que permite al individuo descomponer y organizar su conducta en diferente temporalidad,

otorgándole coherencia y sentido (Zimbardo & Boyd, 1999 citado en Galarraga & Stover, 2016).

La perspectiva temporal futura tiene lugar en el sujeto pese a no ser tangible por él. A través de ella, se organizan sus experiencias individuales y sociales. Para Zimbardo y Boyd (1999), “los marcos temporales, es decir, pasado, presente y futuro, contribuyen a la codificación, almacenamiento y rememoración de situaciones que han sido experimentadas, así como también ejercen un rol primordial para la construcción de nuevas metas, expectativas y objetivos futuros” (citado en Galarraga & Stover, 2016, p. 112).

La perspectiva temporal ha sido investigada en relación a distintas variables, tales como conceptos psicológicos y sociológicos; trastornos psicológicos y de personalidad; conductas proambientales, así como también en el ámbito académico vinculada a variables como el rendimiento, compromiso académico y aprendizaje autónomo.

El planteamiento de este estudio se basa en el interés en indagar si la inteligencia emocional y la perspectiva temporal futura se relacionan de alguna manera puesto que ambas variables están presentes en la adolescencia. Se podría considerar que, según la orientación temporal que presenten los alumnos, tendrán puntajes más bajos o más altos en el nivel de inteligencia emocional. A su vez, es de interés conocer y profundizar cómo se presentan dichas variables en los adolescentes.

En el ámbito educativo, dado que la muestra fue de alumnos del ciclo básico y superior de una escuela secundaria, se buscó investigar acerca de este tema a fin de, en futuras investigaciones, servir de sustento para analizar otras variables, como por ejemplo si el rendimiento académico o las habilidades sociales de los alumnos pueden estar conectadas con las variables planteadas en este trabajo.

En el marco del modelo mixto de la inteligencia emocional y en base a una metodología cuantitativa, el estudio se llevó a cabo mediante la administración de diversos instrumentos validados, los cuales evaluaron de manera colectiva la inteligencia emocional y la perspectiva temporal futura de 124 alumnos.

Asimismo, se analizaron los datos sociodemográficos de cada alumno, indagando algunos de relevancia, tales como edad, año escolar que se encuentra cursando, sexo, entre otros.

Primera parte

Antecedentes y Marco Teórico

Capítulo 1

Estado del arte

Existen diversas investigaciones sobre la inteligencia emocional y la perspectiva temporal, pero ninguna de ellas vincula ambas variables (propósito que persigue esta investigación).

La literatura que aborda estas temáticas se basa en distintos aspectos, factores y ámbitos (edad, sexo, ámbito de estudio, profesiones, etc.)

En primer lugar, Díaz Morales (2006), desde la Universidad Complutense de Madrid, realizó un estudio con 461 personas de entre 15 y 88 años con el fin de describir cuáles son los cambios que se producen en la perspectiva temporal futura durante el ciclo vital. Los resultados indican un incremento progresivo con la edad en conocimiento, realización y planes y una disminución en el nivel de control. Además, otros resultados hallados fueron que los adolescentes presentan mayor número de temores en relación a los adultos mayores. Por otra parte, que son las mujeres quienes obtienen una distancia temporal más corta con la edad en las metas respecto al trabajo, a sí mismas y sus posesiones.

Más tarde, Carcelén Velarde y Martínez (2008), en la Universidad Católica del Perú, exploraron la perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados de 15 a 17 años. Sus objetivos eran identificar las metas, su extensión temporal y las actitudes frente al pasado, presente y futuro de un grupo institucionalizado en una institución de protección al menor y compararlo con un grupo no institucionalizado. Los resultados arrojaron que las metas están orientadas mayormente hacia los contactos interpersonales, el deseo de autorrealización y el “sí mismo”. Por su parte, los jóvenes que se encuentran institucionalizados muestran mayor cantidad de metas relacionadas al desarrollo de aptitudes y mayor necesidad de establecer contactos interpersonales, ligada también a temores en torno al daño que se puede generar al entablar esas relaciones. Asimismo, las mujeres presentan mayores metas relacionadas al contacto interpersonal y los hombres expresan mayores metas de contacto altruista. Por otra parte, considerando la ubicación temporal, la mayoría de las metas recaen en el presente “abierto”, es decir “de ahora en adelante”. En cuanto a las actitudes temporales, los resultados indican una actitud positiva ante el presente y el futuro y una actitud neutra en relación al pasado.

En el mismo año, desde Guadalajara (México), Zavala Berbena, Valadez Sierra y Vargas Vivero (2008), llevaron a cabo una investigación sobre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. Para ello, seleccionaron un grupo de 62 adolescentes, de 13 años de edad en promedio, que tenían alta aceptación social y otro grupo de 311 alumnos no identificados por su nivel de aceptación social. Los resultados arrojaron diferencias significativas en la inteligencia emocional a favor del grupo con alta aceptación social. En el grupo de alta aceptación social se hallaron puntaciones bajas en las habilidades sociales evaluadas, siendo la "habilidad para hacer peticiones" la más baja. También se encontraron correlaciones estadísticas significativas entre los factores de la prueba BarOn y los de la Escala de Habilidades Sociales. En cuanto a la comparación por sexo, es de relevancia mencionar que no se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones de Inteligencia Emocional entre hombres y mujeres del grupo de alta aceptación social, mientras que en el grupo natural sí se encontraron diferencias en algunos de los componentes, mostrando las mujeres puntuaciones más altas.

En España, se investigó sobre la atención plena y la inteligencia emocional. Se tomó una muestra de 344 alumnos de entre 14 y 16 años. Los resultados manifestaron que existe relación significativa entre las variables, lo cual implicaría que hay relación entre emoción y atención. Las relaciones más fuertes se hallaron entre el factor "comprender sentimientos" y "atención interior" que se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el interior, lo intelectual, las emociones, los sentimientos y sensaciones. A su vez, hubo relaciones significativas entre todos los factores de la escala TMMS-24 que se utilizó para medir la Inteligencia emocional y la atención cenestésica, que es la capacidad de darse cuenta del movimiento y las acciones motoras. En general, se demostró que la atención plena contribuye al restablecimiento del equilibrio emocional y a la vez favorece los estados de ánimo positivos (León del Barco, Martín López, Otero Martínez, Felipe Castaño & García Martín, 2009).

Por su parte, Serrano y García Álvarez (2010) investigaron en Venezuela acerca de la inteligencia emocional: el autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria, de entre 16 y 18 años. Concluyeron que no hay diferencias entre sexos en cuanto a la competencia emocional "autocontrol". En ambos sexos, el desarrollo de esta competencia dependerá del perfeccionamiento paralelo de las variables "autoconocimiento", "empatía" y

“manejo de relaciones sociales”. También se halló que no son determinantes los niveles de Autocontrol durante la adolescencia ya que estos varían a lo largo de la vida como consecuencia de las condiciones ambientales, sociales, culturales y biológicas.

Un estudio cuasiexperimental hecho por Oyanadel y Buela-Casal (2010) desde la Universidad de Granada en España, indagó acerca de la percepción del tiempo y sus influencias en la salud física y mental. Contaron con 50 sujetos igualados por sexo y edad, a quienes les administraron el Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) y el Cuestionario de Salud (SF-36), junto a tres medidas de estimación del tiempo. Los resultados mostraron relaciones significativas entre las dimensiones “salud física”, “mental” y “estimación del tiempo”. Esto apoya la idea de que es necesario un equilibrio entre una actitud positiva del pasado, orientación al futuro y el disfrute de experiencias agradables presentes.

Existe un trabajo sobre inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes desarrollada por Rodríguez de Ávila, Amaya y Argota Pineda (2011) en una universidad pública de Colombia. Contaron con una muestra de 167 sujetos. Los resultados obtenidos demostraron que existe una relación inversa y significativa entre la percepción emocional y la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. Contrariamente, se presentó una relación inversa entre la comprensión emocional y la ansiedad estado y la ansiedad rasgo; al igual que entre la regulación emocional con las dos ansiedades mencionadas anteriormente.

Desde la Universidad Abierta Interamericana en Argentina, Morán (2011) realizó un estudio para verificar si había relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar en los alumnos de tercer año de Polimodal de un colegio de la Provincia de Buenos Aires. Utilizó una muestra de 73 jóvenes de entre 17 y 19 años. Los resultados confirmaron que, efectivamente, la inteligencia emocional se encuentra relacionada con el rendimiento escolar, mediante la dimensión “atención a los sentimientos”. Por otro lado, se demostró que no existía relación en cuanto al sexo de los adolescentes ni a la modalidad que cursaban.

Por su parte, Crespi y Mikulic (2011) en relación a la reinserción social, estudiaron la perspectiva temporal futura en sujetos que han recobrado su libertad. Para ello hicieron un estudio exploratorio – descriptivo de tipo transversal con una muestra de 140 adultos con libertad condicional. Los

resultados señalaron que existe una perspectiva temporal futura restringida debido a una escasa cantidad de metas, recursos y acciones implementadas para su concreción. A su vez, se pudo advertir que sus metas están orientadas principalmente a la búsqueda de trabajo y a la obtención de bienes materiales. Por otro lado, prevalece en esta población una actitud negativa hacia el pasado, producto de distintos eventos adversos que tuvieron lugar tanto en la niñez como en la adolescencia.

Oyanadel, Buela-Casal y Pérez-Fortis (2012) titularon su investigación "Propiedades psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una Muestra Chilena". En ella buscaron adaptar y describir las propiedades del instrumento en una muestra chilena, para lo cual, reclutaron una muestra de 604 participantes de entre 18 y 70 años. Los resultados señalaron que es posible mantener la estructura original del instrumento con cinco factores con algunos cambios en sus ítems. En relación a la edad, encontraron que quienes son más jóvenes tienen una orientación más hedonista, mientras que a mayor edad se presenta más orientación hacia el futuro. Por otro lado, se halló que las mujeres presentan una valoración más positiva del pasado que los hombres.

Pérez Pérez (2013) en Perú estudió la inteligencia emocional y el logro de capacidades. La población se constituía por 283 alumnos del segundo grado de educación secundaria. Se concluyó que no existe relación significativa entre las variables mencionadas. Asimismo, se arribó a la conclusión de que los estudiantes con un nivel bajo de inteligencia emocional general y un nivel regular de logro de capacidades general es posible que presenten dificultades emocionales.

También desde Perú, Rodas Cabanillas y Rojas Flores (2015) llevaron a cabo un estudio para evaluar si existe relación entre el rendimiento académico y los niveles de inteligencia emocional. Para eso, utilizaron una muestra de 36 alumnos universitarios. Los resultados arrojaron que los niveles de inteligencia emocional influyen significativamente y positivamente sobre el rendimiento académico.

Uno de los trabajos de referencia para la presente tesis es la investigación titulada "Propiedades psicométricas del inventario de cociente emocional EQ-I: YV en alumnos superdotados y talentosos", realizada por Sáinz Gómez; Ferrándiz, Fernández, y Ferrando (2014), cuyo objetivo fue conocer las propiedades psicométricas del Emotional Quotient Inventory-Young Version. Su

muestra se compuso por 386 estudiantes con altas habilidades, con edades comprendidas entre 11 y 18 años. Un análisis factorial exploratorio verificó que todos los ítems se agruparon en cinco componentes: “estado del ánimo en general”, “manejo del estrés”, “adaptabilidad”, “competencias interpersonales” y “competencias intrapersonales”.

En simultáneo, Fernández Ozcorta, Almagro Torres y Sáenz-López Buñuel (2014) investigaron acerca de la inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. Para ello, contaron con una muestra de 1008 alumnos de una universidad pública andaluza con edades entre los 17 y los 30 años. 414 eran físicamente activos, mientras que 594 insuficientemente activos. Utilizaron diversos cuestionarios para evaluar la actividad física habitual, la inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico. Los resultados concluyeron que los constructos de claridad y reparación emocional correlacionan de manera significativa y positiva con la autoestima y la satisfacción con la vida. A su vez, se hallaron diferencias significativas entre aquellos sujetos físicamente activos y los que no, en todas las variables excepto en la atención emocional: los físicamente activos mostraron puntajes más elevados en las variables que median el bienestar (autoestima y satisfacción con la vida), en la claridad y reparación emocional. Asimismo, los resultados muestran que los individuos activos presentan mayores niveles de inteligencia emocional frente a sus pares que no realizan actividad física. Los resultados fueron discutidos en relación a la promoción de la actividad física por sus beneficios en el bienestar y la inteligencia emocional.

Páez Cala y Castaño Castrillón (2015) desarrollaron un trabajo sobre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Colombia. De este estudio, participaron 263 sujetos. Los resultados coinciden con otras investigaciones sobre el tema, mostrando que existe correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Otro de los resultados encontrados fue un cociente de inteligencia emocional promedio de 46,51 sin diferencias según el género. A su vez, se recolectó información en base a las especialidades: la IE 62,9 en Economía; 55,69 en Medicina; 54,28 en Psicología y 36,58 en Derecho.

En Argentina, desde el CONICET y la Universidad de Buenos Aires, se investigó acerca de la perspectiva temporal y estilos de personalidad en estudiantes de nuestro país. Se recogieron datos de 329 alumnos de nivel medio,

terciario y universitario, explorando si existía relación entre ambas variables. Los análisis evidenciaron relaciones significativas entre perfiles de perspectiva temporal y estilos de personalidad y se confirmó que existe un perfil de perspectiva temporal más adaptativo que el resto (Vázquez, Difabio de Anglat & Noriega Biggio, 2016).

Serrano y Andreu (2016), desde la universidad de Valencia, investigaron acerca de la inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. Contaron con una muestra de 626 participantes de entre 13 y 18 años que denotan existencia de relación entre la IE y todas las variables mencionadas, excepto de edad y rendimiento. Se halló como resultado diferencias en función del sexo: las mujeres obtuvieron puntajes mayores en “atención emocional”, “estrés percibido”, “dedicación” y “rendimiento”, mientras que los hombres alcanzaron puntuaciones más altas en “reparación emocional” y “bienestar subjetivo”.

Daura (2016) llevó a cabo, desde la Universidad Austral en Argentina, un estudio denominado “Perspectiva temporal de los universitarios: implicaciones para la orientación educativa”. Uno de sus objetivos fue evaluar qué vinculación existe entre la perspectiva temporal en la vida presente y la perspectiva futura trascendente en estudiantes de nivel superior. Otro de ellos consistió en analizar la relación que esos factores temporales presentan con variables sociodemográficas tales como la edad, el sexo, la pertenencia institucional y la religión. Por último, se propuso brindar aportes en relación a la acción orientadora del asesor académico y su influencia en el desarrollo de un proyecto de vida del alumno. Para este estudio, contó con una muestra de 351 alumnos argentinos, de cuatro instituciones de educación superior. Los datos concluyeron que existe una fuerte correlación entre los factores temporales y la forma de abordar el tiempo presente: dicha correlación se da entre los factores “Pasado Negativo”, “Presente Hedonista” y “Presente Fatalista”, por un lado; y entre los factores “Futuro”, “Futuro Trascendente” y “Presente Positivo”. A su vez, se hallaron diferencias en las dimensiones temporales en función de la institución de pertenencia y el sexo. Las mujeres obtuvieron un puntaje mayor en “Pasado Positivo”, “Futuro” y “Futuro Trascendente”, mientras que los hombres alcanzaron un puntaje medio más alto en el factor “Presente Hedonista”.

Otro antecedente de investigación que resulta de relevancia para el desarrollo del presente trabajo es el de Galarraga y Stover (2017), quienes analizaron la

perspectiva temporal futura y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel medio próximos a egresar. Trabajaron con 260 alumnos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En relación a las diferencias según el género, no se hallaron datos estadísticos significativos, mientras que en el sentido de las estrategias de afrontamiento, se encontró que las mujeres presentan más tendencia que los varones a su uso, es decir, que las mujeres cuentan con mayor cantidad de formas de afrontar las situaciones estresantes, utilizando estrategias orientadas a la comprensión y preparación frente a esos eventos. Además, en cuanto a las diferencias según el curso, encontraron que los alumnos de 4to y 5to año presentaron medias mayores que los de 6to y 7mo en presente fatalista, esto quiere decir que evidenciaron que cuanto más joven resulta un sujeto, más se orienta hacia este tiempo.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1 Adolescencia

El término adolescencia refiere a un momento específico en la vida del ser humano, el cual se caracteriza por gran cantidad de cambios.

Piaget ha hecho investigaciones reconocidas mundialmente. Este autor en su obra *Seis estudios de psicología* (1995) indica que el desarrollo psíquico inicia al nacer y finaliza con la edad adulta, que progresa hacia el equilibrio. Respecto de la inteligencia, menciona que es fácilmente reconocible la diferencia existente entre la inestabilidad e incoherencias propias de las ideas de los niños y adolescentes y las ideas más sistematizadas de los adultos. En el mismo sentido, respecto a la afectividad y la socialización, también puede evidenciarse que el equilibrio de los sentimientos y las relaciones sociales se acrecientan con la edad. Es así que describe la evolución del niño y los adolescentes en función del concepto equilibrio.

Siguiendo con esta línea, puede decirse entonces que para Piaget (1995) el desarrollo mental se construye de manera continua y que cada elemento que se suma a él lo hace más sólido.

El autor difiere con la idea cotidiana acerca de que la adolescencia es una simple crisis pasajera hacia la edad adulta. Brinda vital importancia al análisis de las estructuras generales de las formas de pensamiento y de vida afectiva, más que a las perturbaciones particulares:

> Las conquistas propias de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la afectividad un equilibrio superior al que tenían durante la segunda infancia. Duplican, en efecto, los poderes de ambos, lo cual al principio los perturba, pero luego los hacen más firmes (Piaget, 1995, p. 94).

Una característica propia del adolescente, según Piaget, es que muestra interés por problemas que no son actuales ni están relacionados con el día a día, también por situaciones futuras sobre las cuales elabora teorías abstractas.

En la adolescencia, se produce una transformación fundamental respecto del pensamiento: se pasa del pensamiento concreto, propio de la segunda infancia (7 a 12 años), al pensamiento formal o hipotético deductivo (Piaget, 1995).

La personalidad de un individuo comienza a formarse desde el final de la infancia, es decir, a partir de los ocho a doce años con "la organización autónoma de las reglas, de los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias" (Piaget, 1995, p. 100). Es decir, hay personalidad desde el momento en que se constituye un programa de vida tendiente a la disciplina y la cooperación (con la mediación del pensamiento y reflexión autónomos). En suma, la personalidad no se consolida hasta que se cumplen ciertas condiciones intelectuales.

Moreno (2015) en su libro *La Adolescencia,* la define como un momento muy importante en el que se producen diversos cambios que afectan a la persona, tanto biológicos, como psicológicos, sociales y culturales.

También manifiesta que en la adolescencia hay dos puntos de cambio elementales: en primer lugar, se abandona la infancia y se entra en la adolescencia; y en segundo lugar, se abandona la adolescencia para entrar a la edad adulta.

Este período de transformación entre la niñez y la adultez sucede, aproximadamente, entre los 11-12 años y 18-20 años. Debido a este extenso intervalo temporal, se ha generado la necesidad de establecer subetapas: una adolescencia temprana entre los 11 y los 14 años; una adolescencia media entre los 15 y los 18 años y una adolescencia tardía, desde los 18 años (Moreno & Del Barrio, 2000).

Resulta difícil determinar el principio y el final de estas etapas. Si bien el comienzo de la adolescencia se relaciona con la aparición de la pubertad (maduración física y sexual), pubertad y adolescencia no son un mismo concepto, ya que la primera hace referencia a cambios biológicos y la segunda, a transformaciones significativas psicológicas, sociales y culturales.

La adolescencia es considerada como un proceso: "En este proceso, cada persona alcanzaría grados de madurez superiores en relación con cada una de las esferas vitales en momentos diferentes" (Moreno & del Barrio, 2000, pp.16-17).

Continuando con los lineamientos de las autoras mencionadas, dentro del ciclo vital, la adolescencia tiene una entidad importante por dos motivos: una es

que, en sentido cuantitativo, los cambios que se producen en la etapa adolescente se dan en mayor proporción, y otra es que, en sentido cualitativo, se asiste al desarrollo de una nueva organización tanto psicológica como social. De esta manera, el adolescente es una persona que usa su anterior experiencia de modo selectivo para resolver los nuevos problemas que se le plantean (Moreno & del Barrio, 2000).

Siguiendo la línea de las autoras, al adolescente no es ajeno al niño que fue, sino que la experiencia que tuvo cuando fue niño tendrá influencia en cómo afrontará las nuevas situaciones siendo adolescente. De la misma manera, la adolescencia tiene también un futuro, por lo cual, avanzará hacia un estadio de madurez que lo lleve a la edad adulta.

La adolescencia no es una repetición del pasado ni tampoco una etapa intermedia entre la niñez y la adultez, sino que es un espacio pleno de historia y potencialidad (Kaplan, 1984, citado por Moreno & Del Barrio, 2000).

Para Velarde y Martínez (1996), la transición de la niñez a la adultez implica completar durante la adolescencia ciertas tareas vinculadas con aspectos biológicos, cognitivos, morales, afectivos y sociales, sus aspiraciones personales y expectativas propias de su cultura. Esto le permitirá acceder a una independencia emocional, identidad propia y autonomía económica (citado por Moreno y del Barrio, 2000)

Existe en la cotidianeidad una visión de la adolescencia como un escenario vinculado al peligro y la amenaza y han sido algunos psicólogos los que han reforzado esta creencia, diciendo que en ella se generan batallas contradictorias como las de la autonomía y la necesidad de amor (Moreno & del Barrio, 2000).

Dichas autoras consideran que se ha hablado mucho acerca de esta etapa de la vida pero que los estudios en relación son escasos, por tal motivo, en su libro *La experiencia adolescente*, exponen un conjunto de conocimientos básicos para definir la adolescencia.

Acerca de las concepciones de la adolescencia, Moreno y Del Barrio (2000), destacan que la misma es un rasgo específico que diferencia al ser humano de otras especies: ese período de desarrollo y aprendizaje que debe transcurrir entre el nacimiento y la plena madurez.

Solo hay otra instancia evolutiva en la cual se vivencian tantos cambios como en la adolescencia: la niñez. Tanto los niños como las niñas sufren y disfrutan

estas transformaciones, dado que es un espacio abierto a la inquietud y la tensión pero también al placer y la esperanza.

Por supuesto que la adolescencia no será sólo transformaciones, puesto que existe en ella un hecho de gran relevancia: la continuidad entre la niñez y la adolescencia y entre ésta y la adultez. Por lo tanto, durante la adolescencia se podrá saber qué infancia le hicieron la familia, la escuela y los medios de comunicación, y así mismo, una vez alcanzada la madurez, podrá conocerse el alcance de los proyectos que fueron gestados en la adolescencia. (Moreno & del Barrio, 2000). Dicho en otras palabras, puede suponerse que en la adolescencia se podrá ver cómo fue su infancia en relación con la familia, la escuela y los medios comunicativos.

Considerando esta aclaración de las autoras, en cuanto a la comprensión de la adolescencia como tal, es necesario situarla en una perspectiva amplia del ciclo vital completo para comprender que el adolescente no es completamente ajeno al niño que fue, al mismo tiempo que la juventud tiene un futuro además de un pasado.

Esta etapa de la vida fue y es objeto de estudio de distintas disciplinas tales como medicina, antropología, sociología, pedagogía. Este afán de investigaciones tiene su razón en la importancia y necesidad de brindar un enfoque multidisciplinario al momento de definir y comprender al fenómeno de la adolescencia.

Cabe señalar que en el campo de la psicología también nos encontramos con diversos enfoques ligados a diferentes marcos teóricos: la teoría psicoanalítica, la teoría social y la teoría cognitiva.

Acorde con el marco teórico de la presente investigación, se desarrollará la teoría cognitiva y la teoría social.

Moreno y del Barrio (2000) mencionan que la corriente cognitiva ha estado interesada en describir cómo se representan los adolescentes el mundo físico y social y dedicaron sus estudios a relacionar los cambios intelectuales con la experiencia adolescente.

Hecha esta salvedad, las autoras destacan los estudios de Piaget en este ámbito, quien considera que un rasgo que distingue la adolescencia es la capacidad del adolescente de ir más allá del presente y elaborar teorías sobre sí mismo, la realidad física y social. Dicha capacidad les otorga poder concebir posibilidades que aún no tienen lugar en el aquí y ahora.

Consideremos ahora que, además de los cambios físicos visibles que se pueden observar en los adolescentes, se producen otro tipo de cambios, menos evidentes, pero que afectan el comportamiento de los jóvenes. Estos cambios refieren a la manera en la que se enfrentan con la realidad, es decir, cambios cualitativos del pensamiento. A su vez, aumenta su capacidad para procesar la información, las concepciones sobre la ciencia y el conocimiento y el desarrollo de teorías sobre el mundo.

Se debe agregar que se presta cada vez más atención a la comprensión del mundo social que tiene el adolescente, ya que modifican su conocimiento, procesos de razonamiento y conducta en relación a diversos factores psicosociales y de esa manera es que adquieren una visión distinta, tanto de sí mismos, como de las otras personas, de las relaciones interpersonales, las instituciones sociales y las reglas morales.

Por otra parte, se generan cambios en relación a la capacidad reflexiva presentada por los adolescentes: “el adolescente es un ser que se observa a interroga a sí mismo sobre sus acciones, sentimientos y pensamientos así como sobre los pensamientos, sentimientos y conductas de los demás hacia el” (Moreno & del Barrio, 2000, p. 76).

En cuanto a las teorías sociales de la adolescencia, se han centrado en aquellos aprendizajes sociales que los adolescentes deben realizar en dicha etapa. Presta especial atención al hecho de que el adolescente debe alejarse de la niñez para introducirse a la vida adulta y eso implica tener que adoptar nuevos roles, que involucran también nuevos comportamientos, valores, actitudes y una nueva definición de sí mismo. El aprendizaje social puede resultar problemático o presentarse sin ninguna tensión, dependiendo también de las instituciones socializadoras (Moreno & del Barrio, 2000).

Ellas distinguen que en, en primera instancia, las influencias tendrán su origen en el marco social general y el grado de dificultad de la transición adolescente estaría determinado por la mayor o la menor discontinuidad de las pautas de socialización. En segunda instancia, el grado de dificultad dependería de la educación que sus progenitores le hayan brindado. Es así que aquellos adolescentes que han contado con la oportunidad de aprender en la familia comportamientos que los ayudan a ser independientes, tendrán menos posibilidades de conflictos. Por otra parte, también cumple un papel relevante la

propia personalidad del adolescente, en cuanto a la influencia de sus representaciones propias sobre sí mismo y las situaciones en las que actúa.

2.2 Inteligencia Emocional

La primera vez que se utilizó este término fue por Peter Salovey y John Mayer en 1990, definiéndolo como una habilidad para controlar emociones y sentimientos tanto propios como de los otros y para discriminar entre ellos y utilizar dicha información para guiar el pensamiento y las acciones. La inteligencia emocional está constituida por cualidades en torno a la emoción, tales como la empatía, la expresión y comprensión de sentimientos, control de los impulsos, independencia, habilidades sociales, cordialidad, amabilidad, respeto a los demás, entre otras (Domínguez Rodríguez, 2004).

En lo que respecta a la literatura científica de la Inteligencia Emocional se destacan dos modelos: los modelos mixtos y los modelos de habilidad. Los primeros mencionados combinan dimensiones de personalidad con habilidades emocionales. Algunos autores destacados son Goleman y Bar-On. (Extremera &Fernández-Berrocal, 2002)

2.2.1 Modelos de habilidad

Los referentes de los modelos de habilidad son Mayer y Salovey, los cuales se centra exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Este modelo implica cuatro componentes:

- Percepción y expresión emocional: como la capacidad de reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: como la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: como la capacidad de integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: como la capacidad de dirigir y manejar las emociones positivas y negativas eficazmente.

Mayer y Salovey (1997) consideran que la inteligencia emocional es:

> La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, pp. 1)

Fernández Berrocal y Extremera (2002) resaltan la importancia de los sentimientos y las emociones en la educación de los alumnos, postulando que hay que comprender y crear en los adolescentes una forma inteligente de sentir. A la hora de enseñar emociones inteligentes la instrucción verbal no es la manera ideal de hacerlo, sino más bien a través de técnicas como el modelado y el role-playing.

2.2.2 Modelos Mixtos

2.2.2.1 Modelo Mixto de Bar-On

Como uno de los principales autores de los modelos mixtos, se destaca Bar-On, quien realizó una tesis doctoral en 1988 llamada “The developmnet of a concept of psychological well-being”, la cual fue la base de sus siguientes formulaciones sobre la inteligencia emocional (Bar-On, 1997 citado en García Fernández & Giménez-Mas, 2010) y su medida a través del Inventario EQ-I.

Dicho modelo se compone de cinco aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo en general, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y componente del estado de ánimo general. (García Fernández &Giménez-Mas, 2010)

El *componente intrapersonal* implica:

- La comprensión emocional de sí mismo, es decir, la capacidad que tiene el sujeto para comprender sentimientos y emociones, de diferenciarlos y conocer el porqué de ellos.

- La asertividad, en el sentido de la habilidad para expresar sentimientos y creencias sin herir los sentimientos de los demás y defender nuestros propios derechos no destructivamente.
- El autoconcepto como la capacidad para comprender, aceptar y respetarse a uno mismo, tanto los aspectos positivos como los negativos y las limitaciones.
- La autorrealización, siendo la habilidad para hacer lo que realmente podemos, deseamos y disfrutamos.
- La independencia, entendida como la capacidad para autodirigirse, el sentirse seguro de uno mismo en los pensamientos y acciones y ser independiente emocionalmente para llevar a cabo la toma de decisiones.

En cuanto al *componente interpersonal* se ven implicadas:

- La empatía en tanto se la considera como la habilidad de sentir, comprender y apreciar los sentimientos ajenos.
- Las relaciones interpersonales como la capacidad para establecer y sostener relaciones satisfactorias con cercanía emocional.
- Responsabilidad social, siendo la habilidad de mostrarse como una persona cooperativa y que contribuye dentro del grupo social.

En relación a los *componentes de adaptabilidad*, incluye:

- La solución de problemas, interpretada como la capacidad para reconocer y definir problemas y generar y efectuar soluciones eficaces.
- La prueba de realidad como la habilidad de evaluar la correspondencia o no entre lo que experimentamos y lo que en realidad existe.
- La flexibilidad, considerada como la capacidad de realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a las situaciones y condiciones cambiantes.

Acerca de los *componentes del manejo del estrés*, se consideran:

- La tolerancia al estrés, como la capacidad de soportar eventos desfavorables, situaciones estresantes y emociones fuertes.
- El control de los impulsos, siendo la habilidad para resistir y controlar emociones.

Finalmente, el *componente del estado de ánimo en general* incluye:

- La felicidad como la capacidad de sentirse satisfecho con la propia vida.
- El optimismo, siendo la habilidad para ver los aspectos más positivos de la vida.

Este modelo utiliza la expresión “inteligencia emocional y social” para referirse a las competencias sociales con las que se debe contar para desenvolverse en la vida (García Fernández & Giménez Mas, 2010).

2.2.2.2 Modelo Mixto de Goleman

Dentro de los modelos mixtos, Goleman es otro autor que se destaca, estableciendo que existe un Cociente Emocional (CE) que no es opuesto al clásico Cociente Intelectual (CI), sino que los dos se complementan manifestándose en las interrelaciones que se producen. (García Fernández & Giménez Mas, 2010).

Para Goleman (2004), los componentes que constituyen a la inteligencia emocional son los siguientes:

- Conocimiento de uno mismo: consiste en que un sujeto sepa qué se siente en un momento determinado y utilice esas preferencias para orientar su toma de decisiones. Es tener una idea realista de las habilidades propias y una buena confianza en sí mismo.
- Autorregulación: consiste en manejar las emociones de manera que faciliten las tareas, en vez de obstaculizarlas. Avanzar hacia las metas; ser precisos y demorar la gratificación en base a los objetivos. También el poder recomponerse de buena manera de las tensiones emocionales.
- Motivación: consiste en la utilización de las preferencias más profundas de uno con el fin de orientarnos y avanzar hacia los objetivos. Tomar la iniciativa y ser eficaces, perseverar ante los obstáculos y frustraciones.
- Empatía: consiste en poder percibir los sentimientos de los otros. Capacidad de ver las cosas desde sus perspectivas y promover los vínculos sociales positivos con diversidad de personas.
- Habilidades sociales: consiste en manejar las emociones adecuadamente en una relación e interpretar de manera acertada las

situaciones y las redes sociales. Interactuar con los otros sin presentar dificultades.

Goleman (2004) plantea que la inteligencia emocional consiste en la capacidad que un sujeto tiene de reconocer tanto sus propios sentimientos como los ajenos. A su vez, que es la capacidad de motivarse a uno mismo y de manejar bien las emociones, respecto a nosotros mismos y a los demás.

El autor aclara que la inteligencia emocional y la inteligencia académica se encuentran en dos partes diferentes del cerebro. Mientras que el intelecto se halla en las capas de la parte superior, la inteligencia emocional involucra los centros de las emociones que se encuentran más próximo al sistema límbico, en la subcorteza más antigua, y trabaja en conjunto con los centros intelectuales. “En cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos.” (Goleman, 2010, p. 32).

Goleman (2010) desarrolla una comparación entre la inteligencia emocional y la inteligencia racional, la razón y los sentimientos, el corazón y la cabeza. Es de interés centrarse en sus postulados acerca de la inteligencia emocional. Dicho autor resalta que esta temática es reciente pero que hay que avanzar en sus estudios ya que la misma resulta tan decisiva (y en ocasiones, más) que el CI.

Postula que existe evidencia acerca de que aquellas personas que tienen emociones desarrolladas, que manejan adecuadamente sus sentimientos y saben interpretar y relacionarse de manera efectiva con los sentimientos de los demás, poseen ventajas en todos los dominios de la vida, como por ejemplo, el noviazgo, las relaciones íntimas, y comprenden mejor las reglas tácitas de una organización. Defiende que:

> Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes, por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad (Goleman, 2010, p. 38).

Goleman (2010) comenta la teoría de Gardner quien afirma que no existe un único tipo de inteligencia esencial para el éxito de la vida, sino que en realidad

existen al menos siete variedades de inteligencias diferentes: dos tipos de inteligencia académica (capacidad verbal y aptitud lógico-matemática); la capacidad espacial; el talento kinestésico; los dotes musicales y dos más a las que nombra inteligencias personales: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapsíquica.

El especialista resalta el hecho de que el modelo de Gardner abre un nuevo y amplio camino respecto de la inteligencia: un camino de multiplicidad. Reconoce que esta visión multidimensional de la inteligencia ofrece una imagen más completa de la capacidad y de la potencia de éxito de un niño.

El autor cita la definición de Gardner para inteligencias personales:

> La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Los vendedores, los políticos, los maestros, los médicos y los dirigentes religiosos de éxitos tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal, por su parte, constituye una habilidad correlativa-vuelta hacia el interior- que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz". (Citado en Goleman, 2010, p. 40).

La inteligencia emocional encuentra sus antecedentes en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Sus postulados giran en torno a la idea de una visión pluralista donde no existe una unidimensionalidad de la inteligencia, sino que reconoce facetas distintas de la cognición y considera que las personas poseen distintos potenciales cognitivos. Denomina a esta concepción teoría de las inteligencias múltiples. (Armstrong, 2000)

Tal autor refiere a la clasificación de las inteligencias postulada por Gardner:

- Inteligencia Lingüística: reside en la capacidad de una persona para utilizar las palabras eficazmente, tanto de forma oral como escrita. Incluye la capacidad de sintaxis, semántica, la fonología y los usos prácticos del lenguaje (por ejemplo, oradores, poetas, dramaturgos, periodistas, editores).

- Inteligencia Lógico-matemática: reside en a la capacidad que una persona tiene para el uso eficaz de los números y razonar bien. Implica la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, funciones y abstracciones relacionadas (por ejemplo, contadores, matemáticos, programadores, informáticos).
- Inteligencia Espacial: reside en la capacidad de formarse un modelo mental de un mundo espacial y poder maniobrar y operar en base a ese modelo. Involucra la sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre esos elementos (por ejemplo, cirujanos, escultores, pintores, ingenieros).
- Inteligencia Musical: reside en la capacidad de relacionarse con el ritmo y la interpretación o ejecución de la música y poder distinguir, transformar y expresar las formas musicales. Consiste también en la sensibilidad al ritmo, el tono y la melodía. (por ejemplo, cantantes, compositores, intérpretes).
- Inteligencia corporal y cinética: reside en la capacidad de dominar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y la facilidad para utilizar las manos para hacer creaciones o transformar objetos. Incluye habilidades físicas como la flexibilidad, el equilibrio, la fuerza, la destreza y la velocidad (por ejemplo, mimos, bailarines, atletas).
- Inteligencia Naturalista: reside en la capacidad que un sujeto presenta para reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna y la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales. (por ejemplo, guarda parques, biólogos).
- Inteligencia Interpersonal: reside la capacidad de entender a las otras personas -lo que los motiva, cómo trabajan y cómo trabajar con ellos-. Incluye la sensibilidad al lenguaje gestual y corporal y a las voces (políticos, profesores, líderes religiosos).
- Inteligencia Intrapersonal: reside en el autoconocimiento y la capacidad de actuar en base al mismo. Es la capacidad de formarse un modelo de uno mismo y poder utilizarlo para desenvolverse eficazmente en la vida. Incluye una imagen precisa acerca de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones y deseos interiores.

La competencia cognitiva del hombre, según Gardner (1999), se define mejor en términos de conjuntos de habilidades, talentos o capacidades mentales,

llamadas inteligencias. De las ocho inteligencias que menciona el autor, todos los individuos tienen cierto grado de cada una de ellas, aunque más desarrollada alguna que otra. Cada una de estas inteligencias puede subdividirse, pero para Gardner lo importante es la pluralidad del intelecto.

Para Gardner, el objetivo de la escuela, debería ser el desarrollo de estas inteligencias y ayudar a los alumnos a alcanzar sus vocaciones y aficiones que se adecuen a su individual espectro de inteligencias: “la gente que recibe este apoyo, en este sentido, se siente, más implicada y competente, y, por ende, más proclive a servir a la sociedad en forma constructiva” (citado en Goleman, 1996, p.27).

Las inteligencias que más se vinculan con la emocional son la intrapersonal y la interpersonal. La primera refiere al conocimiento de los aspectos internos de una persona: la incursión a la propia vida emocional, el abanico de sentimientos, la discriminación de estas emociones y poder identificarlas para organizar la conducta personal. Es la más privada de las inteligencias y para ser evidenciada necesita, por ejemplo, del lenguaje y la música que son otros modos de inteligencia. La segunda se construye a partir de una capacidad de sentir distinciones entre los demás, es decir, reconocer sus estados de ánimo y motivaciones. Esta inteligencia permite a un adulto leer las intenciones y deseos de los otros aunque estén ocultos.

Años después, Goleman (2010), popularizó el término inteligencia emocional. En esta concepción se mezclan inteligencia y motivación, estados de conciencia y actividad social. Para este autor, la inteligencia emocional implica:

> La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades raciones y por último, pero no por ello menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (p. 36).

2.2.3 Inteligencia emocional en la escuela

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) plantean que a menudo se observa que los alumnos, dentro del contexto escolar, presentan diferencias no sólo en torno al nivel académico, sino también en sus habilidades emocionales. Durante

la última década, esta temática fue estudiada y la ciencia ha estado demostrando que dichas habilidades personales influyen de forma decisiva en distintos aspectos del alumno, tales como su adaptación psicológica en clase, su bienestar emocional y en sus logros académicos y futuro laboral.

Las teorías de la inteligencia emocional resaltan que las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son relevantes para la adaptación a nuestro entorno al mismo tiempo que contribuyen al bienestar psicológico y al crecimiento personal, más allá del nivel cognitivo o el rendimiento académico de los alumnos (Salovey y Mayer, 1999).

Para Extremera y Fernández-Berrocal (2004) es importante la evaluación de la inteligencia emocional en el aula ya que brinda información valiosa a los docentes acerca del conocimiento del desarrollo afectivo de los alumnos, a su vez que implica la obtención de datos fehacientes para el inicio en la enseñanza transversal.

En la escuela tradicional se consideraba como inteligente a aquel niño que dominaba las lenguas clásicas, el latín o el griego y las matemáticas, algebra o geometría. Más en la actualidad, se ha identificado como inteligente al niño que obtiene una puntuación alta en los test de inteligencia, convirtiéndose de esta manera el cociente intelectual en el referente de este ideal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002).

En el siglo XXI, esta visión de inteligencia ha entrado en crisis por dos motivos: el primero de ellos es que la inteligencia académica no es suficiente para el logro del éxito profesional, ya que los abogados, médicos, profesores más brillantes y prestigiosos no son necesariamente los más inteligentes de su camada, sino aquellos adolescentes que supieron conocer sus emociones y como gobernarlas, que cultivaron las relaciones humanas y conocieron las motivaciones de las personas y los que se interesaron más por ellas que por las cosas. El segundo es que la inteligencia no garantiza el éxito de la vida cotidiana dado que ella no facilita la felicidad de pareja, ni de los hijos ni las amistades, es decir que el coeficiente intelectual no contribuye al equilibrio emocional ni a la salud mental, sino que son otras habilidades emocionales y sociales las que se relacionan con la estabilidad emocional y mental y el ajuste social y relacional. Es entonces en este momento que surge el concepto de inteligencia emocional como alternativa al ideal de la persona inteligente (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002).

2.3 Perspectiva Temporal Futura

Respecto de la Perspectiva Temporal, es relevante mencionar la definición brindada por Lewin (1935), dado que, en el ámbito de la psicología, es uno de los pioneros y principales exponentes en el estudio de la perspectiva temporal. Este autor comprende a dicho concepto como una dimensión específica de la conducta humana, que consiste en la visión que un individuo tiene, en un momento dado, de la totalidad de su futuro y pasado (citado en Vázquez, Difabio de Anglat & Noriega Biggio, 2016)

Lewin (1942) menciona que la misma representa un elemento fundamental para la cognición ya que contribuye de significación las experiencias vividas por las personas mediante la regulación de su comportamiento y anticipando el futuro.

En cuanto a lo psicológico, la perspectiva temporal se relaciona con la manera individual en la que uno experimenta el pasado, el presente y el futuro. Las personas viven en el presente, pero también viven, en cierta medida, con su pasado, ya que pueden mirar hacia atrás y tener en cuenta, o no, dichas experiencias. A su vez, también pueden anticipar o prever el futuro, más o menos lejano. Pueden imaginar lo que vendrá, lo que les gustaría que sucediera, lo que no, mañana, la semana próxima, mes o incluso años, a partir de ahora. (Lewin, 1942)

Teniendo en consideración lo expuesto anteriormente, para Lewin (1942), la perspectiva temporal futura consiste en el grado y la forma en la cual el futuro es anticipado e integrado, a nivel psicológico, en el presente del sujeto.

Otro autor reconocido en el desarrollo de esta variable, Nuttin (1964), apoyó lo postulado anteriormente por Lewin, en tanto considera que los eventos pasados y futuros tienen un impacto en el comportamiento presente, en la medida en que están presentes en el nivel cognitivo del funcionamiento del comportamiento.

Nuttin (1964) tiene una concepción motivacional sobre la perspectiva temporal futura, puesto que considera que este constructo resulta de los procesos motivacionales para establecer metas. La conducta humana es intencional en la medida en que se orienta a alcanzar las metas que el proyecto de vida de cada individuo supone: “las actitudes temporales constituyen el efecto positivo,

negativo o neutral que se otorga al pasado, presente y futuro" (Nuttin 1985, citado en Velarde y Martínez, 2008, p. 258).

En definitiva, Nuttin (1985) define a la perspectiva temporal como una representación mental que los individuos realizan acerca de distintos acontecimientos, postulando que puede referir al pasado y al futuro, pero lo que da origen a la orientación futura es la elaboración de proyectos: el sujeto anticipa el futuro y, en función de ello, establece metas que pueden ir variando a lo largo de la vida, según el contexto en que se encuentre.

Se debe remitir también a la aclaración y distinción realizada por Nuttin (1985) acerca de los tres distintos aspectos del tiempo psicológico que suelen ser mencionados bajo el término "perspectiva temporal". Por un lado, la "perspectiva" propiamente dicha, caracterizada por su extensión, densidad, grado de estructuración y nivel de realismo. Por otro, la "actitud del tiempo", la cual refiere a una actitud más o menos positiva o negativa respecto del tiempo pasado, presente y futuro. Finalmente, la "orientación temporal", la cual hace referencia a la dirección temporal en la que el sujeto basa su comportamiento y pensamiento, en la medida en que se encuentra mayormente orientado hacia objetos y eventos en el pasado, en el presente o en el futuro. Así, por ejemplo, podría asumirse que la mayoría de los adolescentes tienen una orientación futura, mientras que los adultos mayores, tendrían una orientación hacia el pasado.

Dado que cada acción de conducta tiene lugar en el presente, solo aquellas variables implicadas en ese momento pueden afectar y ayudar a explicar esa acción. Sin embargo, los psicólogos que han estudiado el tiempo psicológico (como Lewin) resaltan el hecho de que no solo el estado actual/presente de los asuntos sino también los acontecimientos pasados y los futuros, en el marco de la perspectiva temporal de un sujeto, determinan nuestro comportamiento. (Nuttin, 1985).

Por otra parte, basándose en la psicología cognitiva, el enfoque del ciclo vital y en la teoría de la acción, Nurmi (1989, citado en Díaz Morales, 2006), propone una teoría de la perspectiva temporal futura, en la que diferencia tres componentes: *motivación*, equivale a la anticipación del futuro y la creación de metas; *planificación*, son las representaciones de metas, planificación de estrategias para alcanzarlas y la puesta en marcha de dicha acción y *evaluación*

prospectiva, análisis sobre la posibilidad concreta y las capacidades reales para alcanzar las metas propuestas con anterioridad.

Para Nurmi (1991) los distintos momentos del ciclo de vida implican la realización de roles y tareas, establecidos en la cultura, y van variando en función del desarrollo. Dichos roles intervendrán en la formación de metas y planes de acción para concretarlas. Es así que, desde la mirada de Nurmi (1991), se caracteriza a la perspectiva temporal futura como un proceso biológico complejo, que se constituye por las expectativas que una persona tiene sobre sí misma en el futuro y el grado en el que reflexiona acerca de ello. La perspectiva temporal futura se asocia con el contexto social y cultural del sujeto y con la etapa de desarrollo en la cual se encuentra.

Con respecto a la medición de la perspectiva temporal, es importante distinguir a los autores Zimbardo y Boyd (1999) ya que han creado un inventario para evaluarla y se han dedicado mucho a su estudio.

Para ellos, la perspectiva temporal es una dimensión fundamental en la construcción psicológica del tiempo. Surge de los procesos cognitivos inconscientes que dividen las experiencias humanas en marcos temporales pasados, presentes y futuros. A menudo, los sujetos tienden a poseer una orientación en el tiempo que prepondera sobre las demás y le brinda significación y sentido a su comportamiento y toma de decisiones. (Zimbardo & Boyd, 1999)

Las investigaciones sugieren que la perspectiva temporal es un factor poderoso que influye en el comportamiento humano, y que, en general, dicha influencia, no es reconocida. Aunque la perspectiva temporal se aprende y modifica en función de distintas influencias, tales como personales, sociales e institucionales, también es una variable de diferencias individuales. (Zimbardo & Boyd, 1999)

Los mismos autores describen que las personas orientadas al pasado negativo, presentan tendencias a centrarse en eventos displacenteros que les ocurrieron, tienden a ser ansiosas, desconsideradas, depresivas, apáticas, mientras que aquellas con tendencia al pasado positivo capturan eventos o percepciones del pasado ligadas a situaciones felices, los individuos con sesgo hacia esta orientación temporal son agradecidos, conscientes, creativos y tienden a no deprimirse. Por otra parte, los individuos con orientación al presente fatalista propenden a vivir el ahora, a expensas de la suerte o de la voluntad de

otros, generalmente poseen baja autoestima, ansiedad, infelicidad, depresión, irresponsabilidad y poca estabilidad emocional. Las personas con sesgo al presente hedonista poseen una tendencia a disfrutar el aquí y el ahora, sin preocuparse por el pasado o futuro, tienden a la búsqueda de gratificación en el momento, habitualmente son personas impulsivas, buscadoras de sensaciones y riesgos, felices y despreocupadas. Las personas con orientación al futuro son buenas para establecer y alcanzar metas, para planear estrategias y cumplir con obligaciones a largo plazo, tienden a evitar conductas y situaciones de riesgo, y a establecer objetivos futuros.

Lo mencionado anteriormente quiere decir que la manera en la que actuamos, nuestras creencias, la manera de vivenciar las experiencias y la valoración que efectuamos sobre los eventos se encuentran relacionadas con nuestra perspectiva temporal.

Se puede concluir entonces que el factor temporal y la valoración del mismo impactan en gran medida en el comportamiento de las personas (Zimbardo & Boyd, 2008). Este proceso ordena los sucesos brindándoles sentido y coherencia. Estos autores introducen un concepto denominado *"paradoja del tiempo"* ´para dar cuenta de la contradicción existente en las personas al no poseer conciencia del impacto de la orientación que tienen del tiempo en su pensar y actuar.

Los mismos autores refieren que los sujetos con orientación hacia el pasado no tienen en cuenta cuestiones futuras, presentan comportamientos estables y centrados en los compromisos que asumen (familiares, académicos o laborales, entre otros). Los sujetos que con orientación hacia el presente se centran más en lo que perciben y sienten en un determinado instante; no se interesan en el pasado ni en el futuro, tampoco en las consecuencias de sus acciones. Contrariamente, aquellos con orientación hacia el futuro sí piensan en las consecuencias de sus actos a futuro; tienen en claro sus objetivos, por lo tanto, soportan tanto el placer, como las tensiones que sus metas pueden presentarles.

Zimbardo y Boyd (1999) proponen cinco dimensiones temporales:

Pasado positivo

Refiere a las experiencias que vivieron las personas y que resultan agradables y placenteras.

Refleja una actitud hacia el pasado que es muy diferente a la del factor pasado negativo. Mientras que el negativo sugiere trauma, dolor y arrepentimiento, el

factor de pasado positivo refleja una cálida y sentimental actitud hacia el pasado. Los ítems incluyen “Me da placer pensar en el pasado”, “Tengo nostalgia pensando en mi infancia”, “Disfruto historias sobre como solían ser las cosas en aquellos buenos viejos tiempos” y “Me gustan los rituales y tradiciones familiares que se repiten regularmente”. Se relaciona con baja depresión y ansiedad, y alta felicidad y autoestima. (Zimbardo & Boyd, 1999)

Pasado negativo

Involucra a los acontecimientos que poseen una carga negativa, que se caracterizaron por resultar difíciles y complicados.

Refleja una visión negativa y aversiva respecto del pasado. Se asocia con depresión, ansiedad, infelicidad y baja autoestima. Algunos ítems que componen este factor incluyen “Pienso en las cosas malas que me han ocurrido en el pasado”, “Pienso en las cosas buenas que he perdido en mi vida”, “A menudo pienso en las cosas que tendría que haber hecho diferente en mi vida”. Dada la naturaleza reconstructiva del pasado, estas actitudes negativas pueden deberse a experiencias reales de eventos desagradables o traumáticos, a la reconstrucción negativa de eventos buenos/positivos o a la combinación de ambos. (Zimbardo & Boyd, 1999)

Presente hedonista

Incluye la búsqueda de sensaciones placenteras en las situaciones que se viven diariamente en el presente.

Refleja un riesgo hedonista y una actitud de despreocupación hacia el tiempo y la vida. Algunos de los ítems que conforman este factor son “Tomar riesgos evita que mi vida se vuelva aburrida”, “Hago las cosas de manera impulsiva”, “A menudo sigo mi corazón más que a mi cabeza” y “Cuando escucho mi música favorita, a menudo pierdo la noción del tiempo”. Sugiere una orientación al placer y disfrute en el presente, sin sacrificios hoy para obtener recompensas mañana y con poca preocupación por las consecuencias futuras. Altos puntajes en esta escala se asocian con falta de consideración por futuras consecuencias, baja preferencia por la constancia y bajo control de impulsos y énfasis en la búsqueda de sensaciones. (Zimbardo & Boyd, 1999)

Presente fatalista

Se vincula con las experiencias actuales, generadoras de ansiedad y temores.

Revela una fatalista y desesperanzadora actitud hacia el futuro y la vida. Los ítems que la componen son “El destino de mi vida es controlado por fuerzas que no puedo influenciar”, “No puedes planear realmente el futuro porque las cosas cambian demasiado” y “A veces la suerte paga mejor que el trabajo duro”. Refleja la ausencia de una orientación temporal, la falta de foco en metas a futuro. Nostalgia y amargura. Revela la creencia de que el futuro está predestinado y no influenciado por acciones individuales, mientras que el presente debe ser tomado con resignación ya que los humanos están a disposición del destino. Suelen tener puntajes altos en depresión y ansiedad (Zimbardo & Boyd, 1999).

Futuro

Se asocia con la planificación de acciones acordes a los objetivos que uno se propone alcanzar en la vida.

Sugiere que el comportamiento es dominado para metas futuras y recompensas. Los ítems de este factor incluyen “Soy capaz de resistir tentaciones cuando sé que hay trabajo para hacer”, “Me pone mal llegar tarde a citas”, “Completo proyectos a tiempo haciendo un progreso estable”.

Consideran las consecuencias futuras y tienen preferencia por la constancia y obtención de recompensas. Presentan bajos niveles de búsqueda de sensaciones (Zimbardo & Boyd, 1999).

A partir de estas cinco dimensiones que Zimbardo y Boyd presentaron en su inventario de perspectiva temporal, Galarraga y Stover (2016) en Argentina, realizaron una adaptación lingüística, métrica y conceptual para aplicarlo a estudiantes del nivel medio de la provincia de Buenos Aires. De ese modo, las cinco dimensiones pasaron a ser cuatro correspondientes a las de: pasado negativo, presente hedonista, presente fatalista y futuro, elaboradas en la versión original. Esa estructura temporal originalmente de cinco dimensiones, pasa a cuatro por los siguientes hipotéticos motivos: a) las diferencias culturales; b) todos los estudios anteriores se habían realizado sobre estudiantes universitarios y adultos y c) se emplearon distintas metodologías.

Es así que, utilizando dicha adaptación del inventario, y a partir de un conjunto de investigaciones sobre la temática, Galarraga y Stover (2016), postulan que, en los adolescentes, la orientación futura se asocia a aspectos positivos tales como conductas saludables, mejores logros académicos y laborales, elección de carrera, toma de decisiones sobre el futuro y estrategias de afrontamiento adaptativas. Asimismo, el pasado positivo y el presente hedonista se encontraron asociados a la morosidad de los estudiantes mientras que aquellos orientados al futuro manifiestan mejores rendimientos. Por otra parte, se comprobó que adolescentes de menor edad tienden a privilegiar el experimentar un presente hedonista.

Segunda parte

El presente estudio

Capítulo 3

Propuesta metodológica

3.1 Tipo de estudio

Es una investigación cuantitativa debido a que la misma busca un conocimiento comprobable, comparable y sistemático y plantea un problema acerca de las relaciones entre las variables (Vieytes, 2004).

Además es exploratoria, ya que establece un marco de ideas generales con información previa existente y descriptiva, dado que describe cualitativamente cada una de las variables implicadas en la investigación. Por último, también es correlacional porque sugiere una posible relación entre tres variables, las cuales fueron evaluadas estadísticamente (Vieytes, 2004).

3.2 Finalidad

La finalidad de este trabajo es básica, ya que podrá servir como fundamento para otras futuras investigaciones y porque pretendió explicar, conocer y comprender fenómenos (Vieytes, 2004) tales como la inteligencia emocional y la perspectiva temporal en adolescentes.

3.3 Tipo de datos

Existen distintos tipos de datos: datos primarios y secundarios. La presente investigación refiere a ambos ya que hay presencia de datos primarios, es decir, obtenidos de primera mano, directamente de las fuentes para los fines de este estudio, y al mismo tiempo, datos secundarios, es decir, obtenidos por otros investigadores, que fueron útiles para validar las hipótesis planteadas (Vieytes, 2004).

3.4 Secuencia temporal

Este estudio es transversal o sincrónico, ya que los datos fueron recolectados en un tiempo único: se recolectaron en un determinado momento y tuvo carácter estático. No se analiza a través del tiempo (Vieytes, 2004).

3.5 Tipo de diseño

Es no experimental ya que la presente investigación no efectuó manipulación de las variables, sino que realizó una observación de las mismas tal como se presentaron para luego analizarlas (Vieytes, 2004).

3.6.1 Objetivo general

Indagar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la perspectiva temporal futura en adolescentes.

3.6.2 Objetivos específicos

- Describir la inteligencia emocional y la perspectiva temporal en los adolescentes.
- Comparar la inteligencia emocional en hombres y mujeres.
- Analizar la perspectiva temporal futura en relación a la diferencia de género.
- Analizar la inteligencia emocional en relación a la realización de actividad de bienestar.

3.7 Hipótesis

La hipótesis postulada por este trabajo es que los adolescentes que se encuentren centrados en el tiempo presente y futuro presentarán mayor inteligencia emocional y, por el contrario, presentarán menor inteligencia emocional aquellos adolescentes centrados en el tiempo pasado.

3.8 Muestreo y muestra

El muestreo es no probabilístico porque la muestra no es al azar, sino que es intencional. No todos tienen la misma posibilidad de ser elegidos (Vieytes, 2004).

En lo que respecta a esta investigación, la muestra fue tomada en el mes de Septiembre de 2018 y participaron un total de 124 alumnos (72.60 % varones, 27.40 % mujeres), pertenecientes a la provincia de Buenos Aires en Argentina,

entre las edades 15 y 18 años, que asisten a la escuela tecnológica, contando, ya que son menores de edad, con la autorización de sus respectivos padres y/o tutores a través de un consentimiento informado firmado. Los alumnos son residentes en diferentes localidades de Zona Sur de la provincia de Buenos Aires.

Según Vieytes (2004), la población es un conjunto limitado, definido y accesible del universo. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados del estudio. Respecto de la muestra, la misma refiere a un conjunto de elementos extraídos de dicha población a partir de algún procedimiento específico.

Los criterios de inclusión son los siguientes:

- Estudiantes del nivel secundario
- Sexo femenino y masculino
- Adolescentes de 15 a 18 años
- Alumnos de la Escuela Tecnológica Ingeniero Giúdici

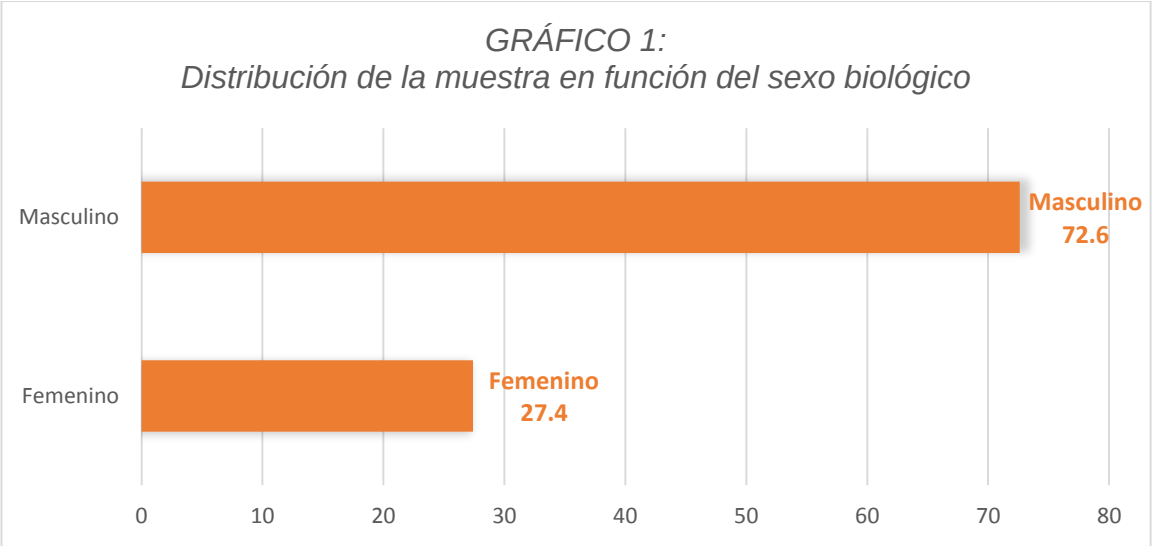
Los criterios de exclusión son:

- Adolescentes que estén bajo tratamiento psiquiátrico
- Adolescentes cuyos adultos responsables no hayan firmado el consentimiento informado
- Adolescentes que no hayan completado la totalidad de los instrumentos administrados

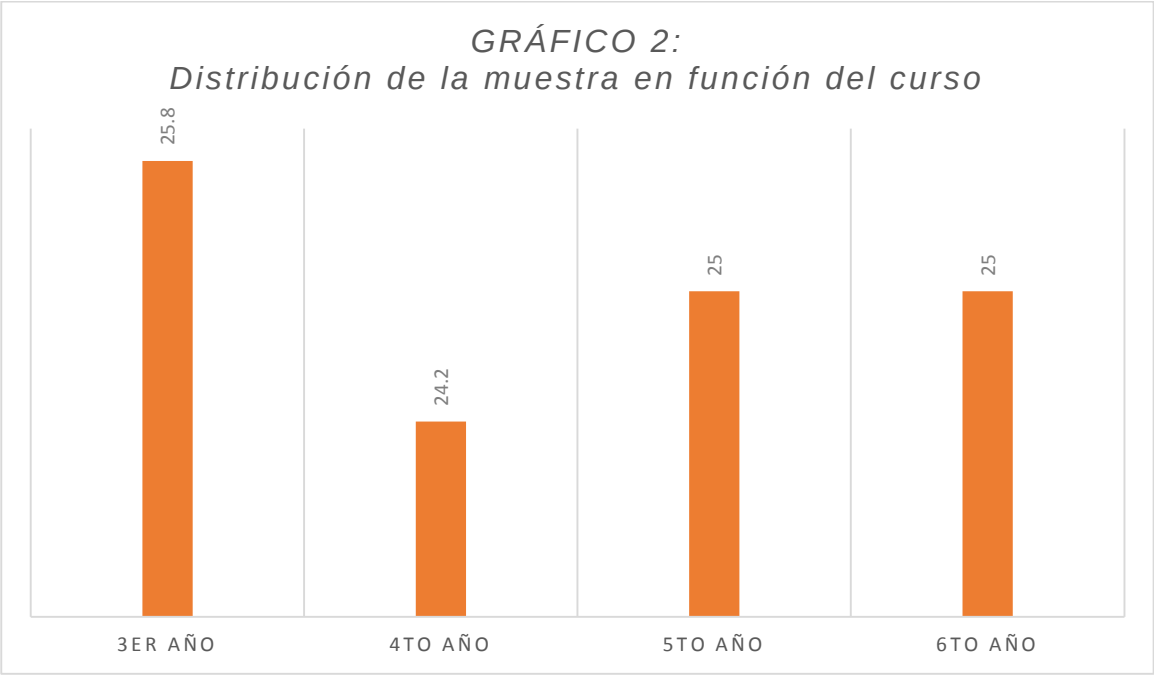
En los siguientes gráficos se exponen las características de la muestra.

3.9 Características de la muestra

La distribución de la muestra en base al sexo biológico resultó en un 27.4% femenino (N=34) y 72.6% sexo masculino (N=90).

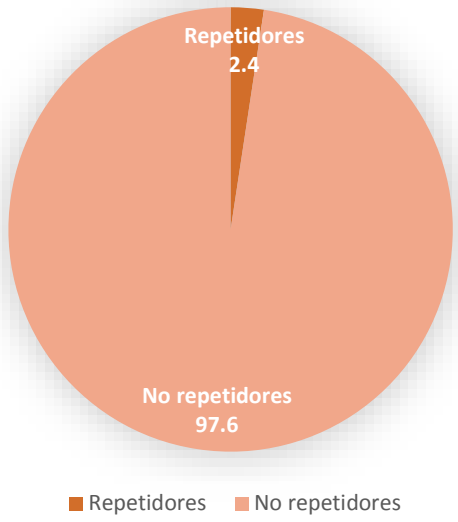


En base al curso al que pertenece cada alumno, la distribución fue 25.8% (N=32) perteneciente a tercer año de secundaria, 24.2% (N=30) a cuarto año, 25% (N=31) a quinto año y 25% (N=31) a sexto año.



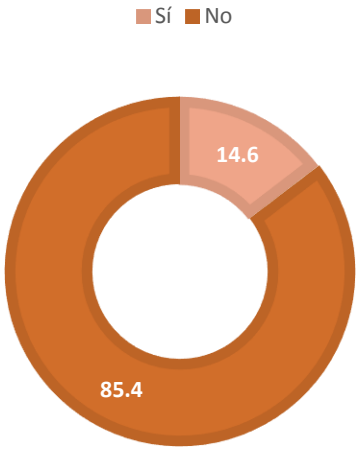
Se indagó acerca de la repitencia de año de los alumnos. En función de esto, la distribución fue un 2.4% (N=3) repetidores y 97.6% (N=121) no repetidores.

GRÁFICO 3:
Distrubución de la muestra en función de la repitencia de año



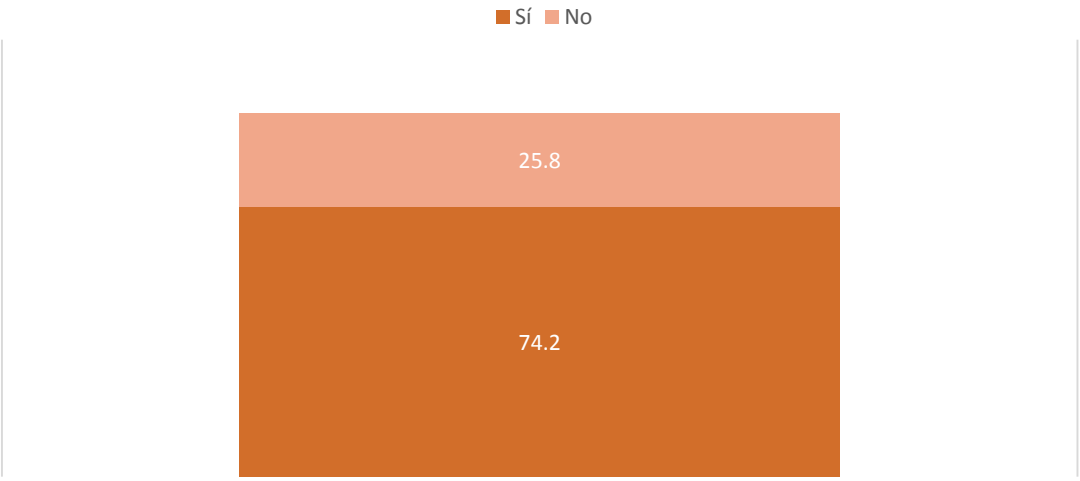
En función de si adeudan alguna materia de años anteriores, la distribución fue un 14.6% (N=18) alumnos que sí adeudan materias y 85.4% (N=106) alumnos que no adeudan materias.

GRÁFICO 4:
Distribución de la muestra en función del adeudamiento de materias



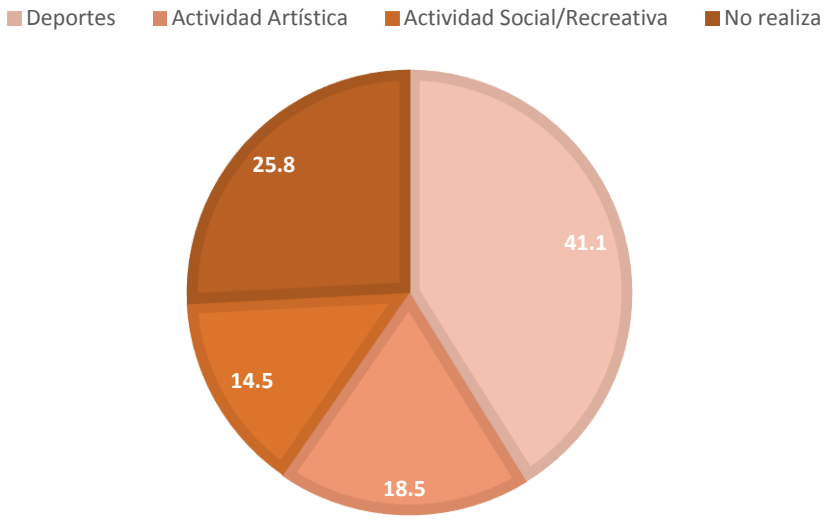
En función de si los sujetos realizan alguna actividad que les genere bienestar, la distribución de la muestra fue un 25.8% (N=32) que no realizan ninguna y 74.2% (N=92) que sí realizan alguna.

GRÁFICO 5:
Distribución de la muestra en función de la actividad de bienestar



En base al tipo de actividad que realizan, la distribución de la muestra fue 41.1% (N=51) sujetos que realizan deportes tales como fútbol, boxeo, natación y tenis; 18.5% (N=23) sujetos que hacen actividades artísticas, como tocar un instrumento, ir a canto y pintar; 14.5% (N= 18) sujetos que realizan actividades sociales como reunirse con amigos, ser scout y estar en grupos de investigación; y 25.8 (N=32) sujetos que no realizan ninguna actividad de bienestar.

GRÁFICO 6:
Distribución en función de la actividad que realizan



3.10 Instrumentos

3.10.1 Encuesta de datos sociodemográficos

Cuestionario creado para la presente investigación, el cual recolecta información acerca del sexo, año escolar transitado actualmente, repitencia, materias adeudadas y actividades de bienestar (deportivas, sociales, artísticas).

3.10.2 Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i: YV

Para medir la inteligencia emocional, se utilizó el inventario Emotional Quotient Inventory-Young Version *(EQ-i: YV; Bar-On& Parker, 2000)* adaptado por Sáinz Gómez, Ferrándiz, Fernández y Ferrando (2014) a jóvenes de 7 a 18 años, en España.

El mismo consta de 60 afirmaciones en una escala tipo likert de 4 puntos, en la cual 1 corresponde a “nunca me pasa”, 2 a “casi nunca me pasa”, 3 a “casi siempre me pasa” y 4 “siempre me pasa”. Esta escala tiene como objetivo evaluar los componentes que describen la IE propuestos en el modelo de Bar-On (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general).

La escala consta de cinco dimensiones:

- Estado de ánimo general: refiere a la posibilidad de tener una actitud positiva frente a la vida. Ítems 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60.

- Adaptabilidad: siendo la flexibilidad y eficacia para resolver problemas. Ítems 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57.

- Competencias interpersonales: capacidad de entender las emociones de los otros. Ítems 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 55, 59.

- Competencias intrapersonales: habilidad de comprender las propias emociones y comunicarlas a los otros. Ítems 7, 17, 28, 31, 43, 53.

- Manejo del estrés: habilidad para dirigir y manejar las propias emociones. Ítems3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58.

La puntuación IE total es el resultado del sumatorio de la puntuación directa de las dimensiones anteriores.

3.10.3 Inventario de Perspectiva Temporal Futura de Zimbardo (1999)

Se trabajó la adaptación de este instrumento en adolescentes de nivel medio, hecha por Galarraga y Stover (2016), desde Argentina. La misma consta de 34 ítems, organizados en cuatro factores: pasado negativo, presente hedonista, presente fatalista y futuro. La forma de respuesta es una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, donde 1 es “nada”, 2 es “poco”, 3 es “ni poco ni mucho”, 4 es “mucho” y 5 es “completamente”.

Consta de la distinción de cuatro dimensiones:

- Pasado negativo: ítems 2, 4rec, 7, 13, 15, 17, 22, 31, 33
- Presente hedonista: ítems 1, 8, 10, 11, 16, 19, 20, 28, 29, 34
- Futuro: ítems 3, 5, 9, 12, 18rec, 23, 27, 30
- Presente fatalista: ítems 6, 14, 21, 24, 25, 26, 32

3.11 Justificación y relevancia

Desde el punto de vista teórico, la justificación y relevancia del presente estudio reside en la posibilidad de colaborar con datos empíricos que amplíen la información disponible acerca de la temática planteada y la relación entre dichas variables, dado que no han sido estudiadas conjuntamente hasta el momento.

Se espera brindar nuevos antecedentes que vinculen a estas variables en la población adolescente, considerando que la perspectiva temporal es un aspecto posible de detectar dentro de la escuela y, así mismo, la inteligencia emocional también puede ser trabajada y estimulada dentro de ella.

Se consideran variables de importancia social dado que tienen un papel importante dentro de la vida de los adolescentes y pueden verse relacionadas con su bienestar y sus relaciones sociales.

Se espera que la actual investigación y sus resultados puedan ser utilizados para realizar programas y talleres de intervención en las escuelas, alentando el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes y conociendo su orientación en el tiempo, el cual brindará información acerca de la individualidad de cada alumno.

3.12 Procedimiento

Se solicitó a los directivos de la escuela, ubicada en Zona Sur la autorización para la recolección de datos en los cursos 3ero, 4to, 5to y 6to año de secundaria.

Continuando con la formalidad, se procedió a enviar a los padres de dichos alumnos el consentimiento informado, ya que son menores de edad. El mismo explicó la finalidad de la investigación y dejó abierta la posibilidad de aceptar o no participar de ella.

La administración de los dos cuestionarios se ejecutó de manera colectiva en cada curso por separado, siendo nueve en total, y dentro del horario escolar, aclarándoles que no recibirían una devolución de los mismos ni resarcimiento económico.

3.13 Análisis de los datos

Posteriormente, los datos fueron cargados y analizados a través del Software Statistical Package for the Social Science (SPSS) versión 23, en función de los objetivos planteados.

Para evaluar la normalidad de las variables se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov debido a que la cantidad de casos fue mayor a 50 (Blanca Mena, 2012). Puesto que dicha prueba evidenció que las variables no se ajustaban a una distribución normal, se utilizaron para todos los análisis posteriores, estadísticos no paramétricos. Para comparar los grupos se utilizaron los estadísticos *H* de Kruskall Wallis y *U* de Mann Whitney, mientras que para las correlaciones entre variables se utilizó el estadístico *rho* de Spearman.

Capítulo 4

Resultados

4.1 Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de investigación. En ella se exponen las medidas de tendencia central (media y mediana) y las medidas de dispersión (desviación típica, valor mínimo y valor máximo).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las variables de la investigación

Variables	Media	Mediana	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Pasado negativo	27.08	27.00	6.480	13	42
Presente hedonista	33.62	34.00	5.816	14	47
Futuro	27.51	28.00	4.168	15	35
Presente fatalista	19.10	19.00	3.896	8	29
Estado del ánimo general	41.19	42.00	6.597	23	53
Adaptabilidad	28.69	29.00	4.214	19	38
Competencias interpersonales	34.12	34.00	4.218	17	43
Competencias intrapersonales	14.41	14.00	2.473	9	21
Manejo del estrés	29.97	30.00	4.324	19	42
Inteligencia emocional total	148.38	148.00	11.820	117	175

4.2 Prueba de normalidad

En la Tabla 2 se presenta la prueba de normalidad de cada una de las variables. Las dimensiones “pasado negativo”, “adaptabilidad” e “inteligencia emocional” se distribuyen de forma normal mientras que, el resto de las variables (“presente hedonista”, “presente fatalista”, “futuro”, “manejo del estrés”, “estado del ánimo general”, “competencias intrapersonales” y “competencias

interpersonales") no se ajustan a una distribución normal. Por lo tanto, se determinó que se utilizarán estadísticos no paramétricos para los análisis posteriores, con todas las variables.

Tabla 2
Prueba de normalidad de las variables

Variables	*P*
Pasado negativo	.200
Presente hedonista	.011
Futuro	.001
Presente fatalista	.023
Estado del ánimo general	.028
Adaptabilidad	.200
Competencia interpersonal	.042
Competencia intrapersonal	.000
Manejo del estrés	.000
Inteligencia emocional total	.200

*$p < .05$

4.3 Correlaciones entre variables

A continuación, en la Tabla 3, se enseñan las correlaciones entre variables de investigación a través del estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Se encontró que pasado negativo correlaciona de forma positiva con adaptabilidad y manejo del estrés, a su vez, se relaciona de forma negativa con estado de ánimo general e inteligencia emocional.

En lo que respecta al presente hedonista, se observa que existe correlación positiva con las variables estado de ánimo general, competencia interpersonal, competencia intrapersonal, e inteligencia emocional.

Además, la perspectiva temporal futura se asocia de forma positiva a estado de ánimo general, adaptabilidad e inteligencia emocional global

Por último, la variable presente fatalista correlaciona de forma negativa con estado de ánimo general y adaptabilidad. Mientras que con la dimensión manejo del estrés se relaciona de forma positiva.

Tabla 3

Correlaciones entre variables (Rho de Spearman)

	EAG	ADAP	INTER	INTRA	ME	IET
Pasado negativo	-.402***	-.234**	-.079	-.090	.324***	-.260**
Presente hedonista	.495***	.157	.232**	.260**	.159	.539***
Futuro	.461***	.405***	.157	.123	-.100	.438***
Presente fatalista	-.215*	-.195*	-.071	-.055	.295***	-.121

*p <.05 **p < .01 ***p <.001

Nota: EAG= Estado del ánimo general, ADAP= Adaptabilidad, INTER= Competencias interpersonales, INTRA= Competencias intrapersonales, ME= Manejo del estrés e IET= Inteligencia emocional total

4.4 Comparación entre grupos según sexo

En la Tabla 4 se presenta la comparación entre varones y mujeres de la muestra, en función de las variables de investigación.

Se encontró que existen diferencias significativas a favor de las mujeres para las variables manejo del estrés y presente fatalista. Asimismo, los varones demostraron tener mayor nivel en lo que respecta al estado de ánimo general. Mientras que no se han encontrado diferencias en cuanto al resto de las variables.

Tabla 4
Comparación entre grupos, en función del sexo.

	Media (DT)		
	Femenino (n:34)	Masculino (n:90)	*P*
Pasado negativo	70.18	59.60	.143
Presente hedonista	63.88	61.98	.792
Futuro	58.91	63.86	.493
Presente fatalista	72.99	58.54	.045
Estado de ánimo general	49.41	67.44	.013
Adaptabilidad	59.99	63.45	.631
Competencia interpersonal	67.94	60.44	.299
Competencia intrapersonal	59.04	63.81	.507
Manejo del estrés	75.06	57.76	.016
Inteligencia emocional total	59.32	63.70	.545

4.5 Comparación entre grupos por actividad de bienestar e IE

En la Tabla 5 se presenta la comparación entre sujetos de la muestra según la actividad que les genera bienestar, en función de la variable inteligencia emocional y sus respectivas dimensiones.

Se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos, para las variables inteligencia emocional total y estado de ánimo general.

Tabla 5

Comparación entre grupos según actividad bienestar, en función de la variable inteligencia emocional (H. de Kruskall Wallis)

	Rango promedio			*p*
	Act. Artística (*n*: 23)	Act. social (*n*: 18)	Deportes (*n*: 51)	
Estado del ánimo general	39.09	31.14	55.26	.001*
Competencias intrapersonales	53.15	44.69	44.14	.379
Competencias interpersonales	48.83	44.47	46.17	.866
Adaptabilidad	46.98	42.39	47.74	.761
Manejo del estrés	43.07	50.22	46.74	.690
Inteligencia emocional total	43.83	34.47	51.95	.049*

*$p < .05$

En la tabla 6 se presentan las pruebas pos hoc para determinar de forma precisa entre qué grupos se manifiestan las diferencias informadas en la Tabla 5, para las variables inteligencia emocional global y estado de ánimo general.

En lo que respecta a la inteligencia emocional, se encontró que las personas que realizan deportes obtuvieron un puntaje mayor en comparación con aquellos que realizan actividades sociales/recreativas. No se han encontrado diferencias significativas al comparar a los deportistas con las personas que realizan actividades artísticas, y a estas últimas con las que realizan actividades sociales/recreativas.

En cuanto al estado de ánimo general, las diferencias fueron encontradas a favor de los deportistas, obteniendo un nivel mayor en dicha variable al compararlos con las personas que realizan actividades artísticas así como también con aquellos que se orientan más a las actividades sociales/recreativas. Mientras que no se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de artistas y los del grupo de recreación social.

Tabla 6
Pruebas pos hoc en función de las variables estado de ánimo general e inteligencia emocional (*U*. de Mann Whitney)

	Rango promedio		
	Deportes	Act. Artística	*p*
Estado de ánimo general	41.42	28.80	.019*
Inteligencia emocional total	39.55	32.96	.222
	Deportes	Act. Social	
Estado de ánimo general	39.84	21.28	.001*
Inteligencia emocional total	38.40	25.36	.018*
	Act. Artística	Act. Social	
Estado de ánimo general	22.28	19.36	.438
Inteligencia emocional total	22.87	18.61	.258

*$p < .05$

Capítulo 5

Discusión y conclusión

5.1 Discusión

En la presente investigación han sido planteados diversos objetivos. El objetivo general fue el de conocer si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la perspectiva temporal futura en alumnos pertenecientes al rango etario 15 a 18 años. Para ello se efectuó una correlación entre dichas variables teniendo en cuenta las dimensiones que conforman el coeficiente de inteligencia emocional total, y las dimensiones de la variable perspectiva temporal. Los resultados mostraron que existe relación significativa entre la inteligencia emocional total y el presente hedonista, el pasado negativo y el futuro. Por un lado, los adolescentes que se encuentran orientados hacia el pasado negativo presentan un menor nivel de inteligencia emocional total, mientras que los adolescentes orientados hacia el presente hedonista y los orientados hacia el futuro presentaron mayores niveles de inteligencia emocional total. Esto corroboraría la hipótesis planteada por esta investigación en cuanto se partió de la posibilidad de que la orientación al presente y al futuro implicaría mayores niveles de inteligencia emocional presentada por los adolescentes. Por otro lado, no se halló relación significativa entre la inteligencia emocional total y el presente fatalista.

En cuanto al objetivo de describir los niveles de perspectiva temporal e inteligencia emocional en adolescentes puede decirse que, en relación a la IE, no ha sido posible analizarlos con base a la población argentina puesto que no se halló dicho instrumento adaptado en este país y la confiabilidad del mismo refiere a la población española. Por el contrario, respecto de la PT, en base a los estudios y adaptación argentina realizada por Galarraga y Stover (2016), se podría decir que los adolescentes de la muestra presentan un nivel promedio en las 4 dimensiones de dicha variable: Pasado negativo, Presente Fatalista, Presente Hedonista y Futuro.

En tanto al hallazgo de la relación significativa entre la inteligencia emocional total y el pasado negativo, puede pensarse lo expuesto por Goleman (1996) sobre la definición de la IE, mencionando que la misma implica la capacidad de auto motivarse, superar posibles frustraciones, controlar impulsos, y regular

estados de ánimo, mientras que el pasado negativo implica que el sujeto focaliza los acontecimientos negativos de su vida que se caracterizan por ser difíciles y complicados (Zimbardo & Boyd, 1999, citado en Galarraga & Stover, 2016). Esto podría explicar el hecho de que los adolescentes que tienen niveles bajos de inteligencia emocional tienden a presentar mayor orientación hacia el pasado negativo, debido a que sus representaciones mentales tendrían una carga negativa, lo cual podría dificultar el desarrollo de la capacidad de controlar sus impulsos y regular sus estados de ánimo.

Acerca de la relación entre la inteligencia emocional total y el futuro podría ser explicada mediante lo postulado por Zimbardo y Boyd (1999) acerca de que los sujetos que se encuentran orientados hacia el futuro tienen sus objetivos en claro, por lo cual, son capaces de soportar tanto las emociones placenteras como las tensiones que sus metas pueden presentarles. Esto quiere decir que poseerían cierta flexibilidad para adaptarse a la imprevisibilidad que el tiempo futuro implica. De modo que resulta coherente que estos sujetos presenten mayor nivel de inteligencia emocional en consonancia con que la misma implica contar con la capacidad de manejo del estrés, de adaptabilidad y estado de ánimo general.

El siguiente punto trata de la relación hallada entre la inteligencia emocional total y el presente hedonista, siendo que los sujetos orientados hacia este tiempo, presentan un mayor nivel de IET. Considerando que el presente hedonista implica la búsqueda de sensaciones placenteras en las situaciones diarias que tienen lugar en el presente (Zimbardo & Boyd, 1999), podría explicarse dicha relación ya que la IE tiene que ver no sólo con la capacidad de regular y modificar efectos negativos, sino también con poder potenciar o mantener estado de ánimo positivos.

Conforme con esto, se procedió a analizar las relaciones que se hallaron entre dichas variables. Se inicia mencionando la relación encontrada entre el pasado negativo y las dimensiones que conforman a la inteligencia emocional. Se halló que existe relación negativa entre el Pasado Negativo y el Estado de ánimo general, la Adaptabilidad y el Manejo del estrés. Es decir que a mayor orientación hacia el pasado negativo, se presentan menores niveles de dichas dimensiones.

Es necesario exponer la definición de dichas dimensiones en cuanto para Bar-On (1997 citado en García Fernández & Giménez-Mas, 2010), el estado de ánimo general significa la posibilidad de un sujeto de mantener una actitud

positiva frente a la vida; la adaptabilidad refiere a la flexibilidad y eficacia para resolver problemas y el manejo del estrés es la habilidad para dirigir y manejar las propias emociones.

Aclarado esto, desde lo expuesto por Zimbardo y Boyd (1999, citado en Galarraga & Stover, 2016), podría pensarse que una posible explicación a tal relación hallada es que las personas orientadas al pasado negativo tienden a ser ansiosas, depresivas, apáticas y desconsideradas. De igual modo, Lewin (1942, citado Galarraga & Stover, 2016, p. 11), menciona que la perspectiva temporal contribuye a la significación que el sujeto le da a sus experiencias, mediante la regulación de su comportamiento y anticipación del futuro.

De ahí que es posible explicar la relación en tanto un sujeto cuya orientación temporal hacia el pasado negativo significaría sus experiencias con un sesgo negativo, experimentando emociones ligadas, por ejemplo, a la ansiedad, lo cual sería contrario a las habilidades y capacidades implicadas en el estado de ánimo general, la adaptabilidad y el manejo del estrés.

Por otra parte y avanzando con el análisis, se presenta la relación entre presente hedonista y estado del ánimo general, competencias interpersonales y competencias intrapersonales, siendo que éstas aumentan cuanto más orientación hacia este tiempo tenga el sujeto, es decir, se relacionan de forma positiva.

En lo que respecta a las competencias interpersonales, Zimbardo y Boyd (1999), se refieren a la capacidad presentada por un sujeto para entender las emociones de los otros. Mientras que las competencias intrapersonales es la capacidad presentada para comprender las propias emociones y comunicarlas a los otros.

El tiempo presente hedonista se caracteriza por la búsqueda del placer en el tiempo actual que el sujeto busca, sin tener o teniendo poca, consideración de las consecuencias para el futuro (Vázquez, Difabio de Anglat & Noriega Biggio, 2016).

Dicho resultado podría ser explicado a la luz de los postulados de Moreno y Del Barrio (2000), quienes afirman que la adolescencia implica no solo cambios físicos sino también cambios menos evidentes que afectan el comportamiento de los jóvenes, tales como la modificación de su conocimiento y conducta en relación a los distintos factores psicosociales que existen y de esa manera,

comienzan a adquirir una visión diferente de sí mismos y de las otras personas, como también de las relaciones interpersonales.

Por otra parte, puede explicarse que el nivel de estado de ánimo general de dichos sujetos orientados al presente hedonista, aumentaría dado que estaría relacionado con la habilidad de mantener una actitud positiva ante la vida, relacionada con la búsqueda de placer continuo en el aquí y ahora.

Se considera ahora otro de los resultados hallados por esta investigación en torno a la relación que existe entre el tiempo futuro y el estado de ánimo general y la adaptabilidad, de manera que cuanta más orientación posean los adolescentes de la muestra, tendrán mayores niveles de ambas dimensiones mencionadas.

De este resultado, podría inferirse una posible explicación en base a lo expuesto por Piaget (1995), quien observa que un rasgo característico de la adolescencia es la capacidad de ir más allá del presente y elaborar teorías sobre sí mismo, la realidad física y social y el poder concebir posibilidades que todavía no tienen lugar en el aquí y ahora. Por lo tanto, los adolescentes con orientación hacia el futuro podrían presentar altos niveles de adaptabilidad puesto que contarían con la habilidad de flexibilizarse y resolver con eficacia aquellos problemas que se les desplieguen. A su vez pueden mencionarse diversos estudios (Galarraga y Stover, 2017) en los cuales se ha evidenciado que la orientación futura está asociada con mejores estrategias de afrontamiento adaptativas.

Para concluir con el análisis de este objetivo, finalmente se expone la relación entre el presente fatalista y las dimensiones de la IE. Por un lado, se halló que la orientación a dicho tiempo se encuentra relacionado de manera negativa con el estado de ánimo general y la adaptabilidad, es decir que estas dimensiones disminuyen su nivel si la orientación al PF es menor; por otra parte, cuanta más orientación hacia este tiempo se tenga, se encuentran mayores niveles de manejo del estrés, es decir que en este caso la relación es positiva.

El presente fatalista se vincula con experiencias actuales que generan ansiedad y temores, por lo cual, es posible hallar en esta definición (Zimbardo y Boyd, 1999), una posible explicación respecto a que un sujeto que posea orientación hacia este tiempo, tendería a presentar bajos niveles de adaptabilidad y estado de ánimo general, ya que los mimos suponen la capacidad de flexibilizarse y vivenciar las experiencias diarias de manera

positiva. Asimismo, puede mencionarse lo postulado por Díaz Morales (2006) quien explicó que el presente fatalista revela cierta actitud desesperanzada, indefensa y negativa hacia el futuro y la vida en general.

En la siguiente instancia, el otro objetivo planteado por este trabajo fue comparar la inteligencia emocional entre hombres y mujeres. Los resultados arrojaron diferencias significativas en relación a las dimensión de estado de ánimo general, presentando los hombres mayores niveles que las mujeres y en la dimensión manejo del estrés presentando las mujeres mayores niveles que los hombres.

Por lo que refiere al primer resultado, los mayores niveles en la dimensión estado de ánimo general presentados por los hombres podrían ser explicados a través de los postulados de Brody (1999), acerca de que la regulación de las emociones varía en función del género ya que tanto los hombres como las mujeres son socializados según los diferentes objetivos y motivaciones de los estereotipos culturales a los que pertenecen. En lo que respecta a las culturas occidentales, suele enseñarse a los hombres a suprimir las expresiones emocionales ya que las mismas serian “poco masculinas”. A su vez, los estudios realizados por Underwood, Coie & Herbsman (1992) hallaron que existe cierta tendencia de los padres a enseñar mayor control emocional a sus hijos de sexo masculino que a sus hijas de sexo femenino. También que es esperable que los hombres inhiban su expresión emocional en mayor medida de lo que deberían hacerlo las mujeres.

Acerca del segundo resultado en el que se evidencia que las mujeres presentan mayores niveles de manejo del estrés que los hombres, puede mencionarse como antecedente la investigación realizada por Galarraga y Stover (2017) quienes han expuesto que existen diferencias en cuanto a las estrategias de afrontamiento al estrés en función del género, en tanto las mujeres se inclinan más que los varones al uso de estrategias para afrontar al estrés.

Durante la adolescencia los procesos de socialización que atraviesan los sujetos inciden en el desarrollo de los estilos de afrontamiento que cada uno utilizará. En el caso de las mujeres, existiría una tendencia hacia la apertura social y el grupo familiar, expresando sentimientos y usando la fantasía como alternativa ante situaciones estresantes. (Martínez Uribe & Morote-Ríos 2001, citado en Galarraga & Stover, 2017).

Es posible afirmar que las mujeres suelen manifestar más ocasionalmente pensamientos y llevan a cabo conductas orientadas al manejo del estrés, dado que intentan enfrentar las situaciones estresantes buscando soluciones al problema, para recuperar el equilibrio perdido. Dicho de otra manera, se esfuerzan por manejar de forma activa la fuente generadora de estrés (Lazarus & Folkman, 1984 citado en Galarraga & Stover, 2017).

Todavía cabe señalar el objetivo de analizar la inteligencia emocional en función a la actividad de bienestar. En este sentido, se halló como resultado que aquellos adolescentes que realizan algún deporte como actividad que les genera bienestar, presentan mayores niveles de inteligencia emocional total y estado de ánimo general, que aquellos que realizan alguna actividad artística o actividad social/recreativa. En relación a este resultado, se hace mención de la investigación hecha por Fernández Ozcorta (et. al. 2014) sobre inteligencia emocional y bienestar psicológico en estudiantes en función del nivel de actividad física. El mismo determinó que quienes eran físicamente activos mostraron puntajes más altos en autoestima, satisfacción con la vida y en claridad y reparación emocional. A su vez, muestra que los individuos activos presentan mayores niveles de inteligencia emocional frente a sus pares que no realizan ninguna actividad física.

Finalmente, el último objetivo planteado fue el de comprar la perspectiva temporal futura entre hombres y mujeres. Los datos expusieron que las mujeres presentan mayor tendencia de orientación hacia el presente fatalista que los hombres. Estos resultados son divergentes con la investigación llevada a cabo por Daura (2016) sobre perspectiva temporal en universitarios, la cual concluyó que las mujeres obtuvieron mayores puntajes en Pasado Positivo, Futuro y Futuro Transcendental. Al mismo tiempo, difieren también de los datos del estudio realizado por Galarraga y Stover (2017), que investigaron acerca de la perspectiva temporal y estrategias de afrontamiento al estrés en adolescentes, y encontraron que en relación a la PT no se encontraron diferencias significativas basadas en el género.

5.2 Conclusiones

De acuerdo con los resultados desarrollados anteriormente, se cree que el presente estudio puede realizar aportes significativos al área de la Psicología

dado que a partir de los datos concluyentes se brindaron aportes novedosos que relacionan las variables de Inteligencia Emocional y Perspectiva Temporal, que hasta el momento no habían sido estudiados en conjunto.

Ambas variables son de gran importancia en los adolescentes, tanto en su vida personal como en la vida en el contexto escolar, puesto que, por un lado, el análisis de la Perspectiva Temporal podría brindar información acerca de las representaciones mentales que los adolescentes tienen sobre distintos acontecimientos y sobre sus procesos motivacionales para lograr metas (Nuttin, 1985)

Por otro lado, en relación a la Inteligencia Emocional, se considera necesario el logro de capacidad de percepción, comprensión y regulación emocional para adaptarse al entorno al mismo tiempo que contribuyen con el bienestar psicológico y al crecimiento personal de los adolescentes. (Salovey & Mayer, 1990). En concordancia, Extremera y Fernández-Berrocal (2004), exponen que la evaluación de la inteligencia emocional dentro del aula es muy importante ya que otorga información acerca del desarrollo afectivo de los alumnos.

Siguiendo por esta línea, se podría proponer un espacio de taller llevado a cabo en las escuelas en el cual se trabaje el desarrollo de dicha inteligencia, la cual posee igual o más importancia que la inteligencia académica, ya que ella por sí sola no garantiza el éxito profesional, sino que también es necesario que los adolescentes conozcan sus emociones y cómo manejarlas. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002).

5.3 Limitaciones y propuestas

Es de relevancia mencionar como limitación de la presente investigación que los instrumentos de recolección de datos fueron de autorreporte, por lo cual, podrían presentarse distorsiones en las respuestas y, por lo tanto, en la evaluación de los datos. No obstante, teniendo en cuenta de antemano dichas dificultades, se llevó a cabo una administración rigurosa, haciendo énfasis en la importancia de responder sinceramente. En relación a esto, se considera que a futuro podrían realizarse trabajos de campo y estudios mixtos (cuantitativos y cualitativos) en los cuales sea posible administrar también entrevistas de tipo semiestructuradas que brinden resultados aún más confiables y confirmatorios que refuercen los datos obtenidos de la muestra de manera cuantitativa.

En suma, se aclara en relación al género de la muestra que los alumnos que asisten a ella son en su mayoría pertenecientes al sexo masculino, por lo que la muestra evaluada es tres veces mayor, en comparación con el sexo femenino. Se espera, siguiendo esta línea, que en futuras investigaciones se conformen muestras más homogéneas en cuanto a las cantidades de ambos géneros con el objetivo de controlar con mayor énfasis las diferencias en relación a las variables estudiadas, ya sea para confirmar los datos del presente estudio y analizar si además existen diferencias en lo que respecta a otras variables que en los resultados no se han manifestado.

Finalmente, se reconoce como limitación el hecho de que no se ha encontrado una adaptación argentina del Inventario de Inteligencia Emocional de Zimbardo y Boyd, por lo cual no se contó con baremos en lo que respecta a la población argentina con los que sea posible comparar los datos de la presente muestra. Se considera como un posible trabajo futuro realizar dicha adaptación.

Referencias bibliográficas

Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Vales García, J. J. & Ramos Estrada, D. Y. (2018). Perspectiva temporal hacia el futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educación y ciencia*, *7*(49), 37-44. Recuperado en http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/458/pdf_69

Beard, R.M. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires: Kapeluz.

Blanca Mena, M. J. (2012). *Análisis exploratorio de datos.* Ficha de cátedra. Málaga, España: Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, *18*(1), 05-07. Recuperado en 12 de junio de 2018 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002&lng=es&tlng=pt.

Brody, L. (1999). Gender, Emotion, and the Family. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Carcelén Velarde, M., & Martínez U., P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología, XXVI* (2), 255-278. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829507003

Crespi, M. & Mikulic, I. M. (2011). Reinserción social: estudio de la perspectiva temporal futura en sujetos que han recobrado su libertad. *Anuario de Investigaciones*, 18, 401-408.

Daura, F.T. (2017). Perspectiva temporal de los universitarios: implicaciones para la orientación educativa. *Educación y Educadores, 20*(3), 403-418. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.4

Díaz Morales, J. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología, 22* (1), 52-59. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/167/16722107.pdf

Díaz Morales, J. F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicotherma*, 18(3), 555-571. Recuperado de https://www.redalyc.org/html/727/72718336/

Domínguez Rodríguez, P. (2004). Intervenciones educativas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *Faísca*, (11), 47-65. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21135/dominguez.pdf

Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana De Educación*, *34*(1), 1-12. Doi: 10.35362/rie3412887

Fernández Ozcorta, E.J., Almagro Torres, B.J. & Sáenz-López Buñuel, P. (2014). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *CCD*, 10, 31-39. Doi: 10.12800/ccd.v10i28.513

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. Doi: 10.35362/rie2912869

Galagarra, M. L. & Stover, J. B. (2007). Perspectiva temporal futura y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel medio próximos a egresar. *Investigaciones en Psicología*, 22(2), 37-45.

Galagarra, M.L. &Stover, J. B. (2016) Inventario de Perspectiva temporal de Zimbardo: Adaptación en estudiantes de nivel medio de Buenos Aires. *Psicodebate*, 16(1), 109-128.

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. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408

García Jiménez, M. V., Alvarado Izquierdo, J.M. & Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión

logística. *Psicotherma*, 12(Su2), 248-525. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72797059

Gardner, H. (1999) *Inteligencias múltiples*. *La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: PRINTING BOOKS.

Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairós.

León del Barco, B., Martín López, E., Otero Martínez, C., Felipe Castaño, E., García Martín, A. (2009). Atención plena e inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1* (1), 271-278. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320029.pdf

Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. G. Watson (Ed.), Civilian morale. Boston, MA: Houghton Mifflin, 103–124.

Morán, C. R. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes cursantes del último año del polimodal (Tesis de grado de Licenciatura en Psicología), Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104337.pdf

Moreno, A. & Del Barrio, C. (2000) *La experiencia adolescente.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC.

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11, 1-59. Doi: 10.1016/0273-2297(91)90002-6

Nuttin, J. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. In *Proceedings of the 17th International Congress of Psychology* (60-82). Amsterdam: North-Holland

Oyanadel, C. y Buela-Casal, G. (2011). La percepción del tiempo: influencias en la salud física y mental. *Universitas Psychologica*, 10(1), 149-161.

Recuperado de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/689

Páez Cala, M., & Castaño Castrillón, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, 32* (2), 268-285. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf

Pérez Pérez, J. (2013). Inteligencia emocional y logro de capacidades. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, 2* (1), 58-70. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/5217/521752181002.pdf

Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Compañía Editora Espasa Calpe.

Rodas Cabanillas, J., & Rojas Flores, M. (2015). El rendimiento académico y los niveles de inteligencia emocional. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, 4* (1), 87-94. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5487159

Rodríguez de Ávila, U., & Amaya Agudelo, A., &Argota Pineda, A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente, 14* (26), 310-320. Recuperado de http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1834

Sáinz Gómez, M., Ferrándiz García, C., Fernández, C., Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del inventario de cociente emocional EQ-I: YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2833/283330505004.pdf

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 ,185 -211.

Serrano Martín, A. (2017). Inteligencia Emocional en Educación Primaria. (Tesis de grado en Educación Primaria). Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España.

Serrano, C. & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de

adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. 10. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14887

Serrano, M., & García Álvarez, D. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias, 10* (3), 273-280. Recuperado de https://www.redalyc.org/html/904/90416328008/

Underwood, M. K., Coie, J. D., & Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child development*, 63(2), 366-380.

Vázquez, S.M, Difabio de Anglat, H. E. & Noriega Biggio, M. (2016). Perspectiva temporal y estilos de personalidad en estudiantes argentinos. Interdisciplinaria, 33(2), 315-336. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18049289008

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial De las ciencias.

Zavala Berbena, M., Valadez Sierra, M., & Vargas Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6* (2), 321-338. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924004.pdf

Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (2008). The time paradox: The new psychology of time that will change your life. New York: Free Press.

Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. Journal of Personality and Social Psychology, 77, 1271-1288. Doi: 10.1037/0022-3514.77.6.1271

Anexo

Consentimiento Informado

POR FAVOR, LEA CON ATENCIÓN LO QUE ENCONTRARÁ A CONTINUACIÓN. FIRME EL CONSENTIMIENTO SÓLO SI ESTA DE ACUERDO EN PARTICIPAR Y SI COMPRENDE CLARAMENTE SUS DERECHOS. SU FIRMA ES UN REQUERIMIENTO NECESARIO PARA EL ESTUDIO. SI DESEA UNA COPIA DE ESTE FORMULARIO PUEDE SOLICITARLA.

La realización de este estudio se lleva a cabo para la ejecución de la tesis de grado con la finalidad de obtener el título de Licenciatura en Psicología, de la Universidad Abierta Interamericana. La política de nuestro departamento de psicología es que todos los participantes son voluntarios y usted tiene el derecho de abandonar en cualquier momento que lo desee, sin ningún perjuicio, si no está de acuerdo con continuar. Sus respuestas son confidenciales y secretas. La utilización de la información será de modo grupal, y no se va a identificar de manera individual a los participantes. Usted podría sentir que sus respuestas han sido poco satisfactorias. Tenga en cuenta que en ninguna de las pruebas que estudiamos existen respuestas correctas o incorrectas. Sólo nos interesan sus respuestas tal como son. No se realizará una devolución de los resultados, ni informes de su desempeño, ya que no es el objetivo de este trabajo la evaluación de cada sujeto, sino solo de los resultados. Con la firma de este consentimiento usted está aceptando participar de forma voluntaria, entendiendo que no se le otorgará ninguna recompensa monetaria por la realización de la tarea. Ante cualquier duda o reclamo, usted puede comunicarse con la Universidad Abierta Interamericana - Tel: (+54) 11 4342-7788. Se agradece la colaboración. Si comprendió lo leído y está de acuerdo, por favor firme la planilla.

Firma: _____

Aclaración: _____

Los/las invitamos a colaborar en una investigación con el fin de obtener el título de grado de Licenciada en Psicología en la Universidad Abierta Interamericana, cuyo tema es "Inteligencia emocional y Perspectiva temporal en adolescentes".
Su cooperación en este estudio es de vital importancia. Recuerde que NO existen respuestas correctas o incorrectas. Desde ya, ¡muchas gracias por su participación!

Datos Sociodemográficos

Fecha: ___/___/___

Edad: ____ años

Sexo: F___ M ___

Curso en el que estás: 3ero ___ 4to___ 5to___ 6to___

¿Repetiste alguna vez?: Sí___ No___

Si respondiste sí, ¿qué año?: _____

¿Adeudas alguna materia de años anteriores?: Sí___ **No**___

Si respondiste sí, ¿cuál/es?: _____

¿Realizas alguna actividad extra escolar?: Sí ___ **No** ___

Si respondiste sí:

¿Cuál es? _____

¿Hace cuánto tiempo? _____

¿Cuántas veces por semana? _____

¿Realizas alguna actividad que te genere bienestar?: Sí ___ **No** ___

Si respondiste sí:

¿Cuál es? _____

¿Hace cuánto tiempo? _____

¿Cuántas veces por semana? _____

GRACIAS!!!

Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i: YV

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Nunca me pasa 2. Casi nunca me pasa 3. Casi siempre me pasa 4.Siempre me pasa

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca una CRUZ (x) en el casillero correspondiente. Por ejemplo, si tu respuesta es "nunca me pasa", haz una CRUZ en ese casillero. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz una CRUZ en la respuesta de cada oración.

	NUNCA ME PASA	CASI NUNCA ME PASA	CASI SIEMPRE ME PASA	SIEMPRE ME PASA
1. Me gusta divertirme				
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas				
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado				
4. Soy feliz				
5. Me importa lo que le sucede a otras personas				
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia)				
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento				
8. Me agrada cada persona que conozco				
9. Me siento seguro de mí mismo				
10. Sé cómo se sienten las otras personas				
11. Sé cómo mantenerme tranquilo				
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas				
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien				

	NUNCA ME PASA	CASI NUNCA ME PASA	CASI SIEMPRE ME PASA	SIEMPRE ME PASA
14. Soy capaz de respetar a los demás				
15. Algunas cosas me enfadan mucho				
16. Es fácil para mi entender cosas nuevas				
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos				
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas				
19. Espero lo mejor				
20. Tener amigos es importante				
21. Me peleo con la gente				
22. Puedo entender preguntas difíciles				
23. Me gusta sonreír				
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros				
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelva				
26. Tengo mal carácter				
27. Nada me incomoda o molesta				
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos				
29. Sé que las cosas saldrán bien				
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas				
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad				
32. Sé cómo pasar un buen momento				
33. Debo decir la verdad				
34. Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil				
35. Me enfado con facilidad				
36. Me gusta hacer cosas para los demás				
37. No soy muy feliz				
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras				
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade				
40. Me siento bien conmigo mismo				

	NUNCA ME PASA	CASI NUNCA ME PASA	CASI SIEMPRE ME PASA	SIEMPRE ME PASA
41. Hago amigos con facilidad				
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago				
43. Es fácil para mi decirle a la gente lo que siento				
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones				
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas				
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo				
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy				
48. Soy bueno para resolver problemas				
49. Me resulta difícil esperar mi turno				
50. Me entretienen las cosas que hago				
51. Me caen bien mis amigos				
52. No tengo días malos				
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás				
54. Me enfado con facilidad				
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz				
56. Me gusta mi cuerpo				
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido				
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar				
59. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada				
60. Me gusta cómo me veo				

Inventario de Perspectiva Temporal

Lea cuidadosamente cada una de las oraciones expuestas a continuación y trate de contestar con la mayor sinceridad posible cuánto lo caracteriza cada una de ellas. Marque su respuesta con una cruz (X) en el casillero correspondiente.

	NADA	POCO	NI POCO NI MUCHOO	MUCHO	COMPLETAMENTE
1. Pienso que reunirse con los amigos en una fiesta es una de las cosas más importantes de la vida.					
2. A menudo pienso en las cosas que podría haber hecho de modo diferente en el pasado.					
3. Cuando quiero conseguir algo, me fijo metas y pienso los medios para poder conseguirlas.					
4. Tengo muchos más recuerdos buenos que malos.					
5. Preparar el trabajo para el día siguiente y cumplir con los plazos se antepone a la diversión de hoy en la noche.					
6. Ya que no puedo cambiar las cosas, realmente no me preocupa lo que pase.					
7. Las experiencias dolorosas del pasado permanecen en mi memoria.					
8. Vivo mi vida tan intensamente como sea posible.					
9. Me molesta mucho llegar tarde a mis citas o compromisos.					
10. Idealmente, viviría cada día como si fuese el último.					
11. Los recuerdos felices están muy presentes en mi mente.					
12. Cumplo con las obligaciones para con mis amigos y profesores a tiempo.					
13. He sido muy rechazado en el pasado.					
14. Empiezo cada día como viene, sin intentar planificarlo.					
15. El pasado tiene demasiados momentos desagradables en los que no quiero pensar.					
16. Es importante poner emoción a mi vida.					
17. He cometido errores en el pasado que ojalá pudieran deshacerse.					
18. Es más importante divertirse con lo que uno está haciendo que hacer la tarea a tiempo.					
19. Tomar riesgos hace que mi vida no sea aburrida.					
20. Es más importante para mí divertirme cada día de mi vida que estar pensando en el destino que me espera.					
21. Pocas veces salieron las cosas como yo quiero.					
22. Es difícil olvidar situaciones desagradables de mi infancia.					
23. Cuando pienso en mis metas y las cosas que he hecho, me siento feliz por el proceso que he seguido.					
24. Uno no puede planificar nada porque las cosas cambian mucho.					
25. No puedo influir en el curso que toma mi vida.					

	NADA	POCO	NI POCO NI MUCHOO	MUCHO	COMPLETAMENTE
26. No tiene sentido preocuparme por el futuro ya que de todos modos no puedo hacer nada útil.					
27. Termino mis proyectos a tiempo, avanzando de manera estable y continua.					
28. Me arriesgo para poner emoción en mi vida.					
29. Con frecuencia sigo lo que me dice el corazón más que la cabeza.					
30. Soy capaz de resistirme a las distracciones cuando sé que hay trabajo que hacer.					
31. Pienso en las cosas malas que me han ocurrido en el pasado.					
32. Con frecuencia la suerte compensa más que el trabajo duro.					
33. Pienso en todo lo bueno que me perdí en el pasado.					
34. Me gusta ser intenso en mis vínculos con otros.					