



UNSTA
UNIVERSIDAD DEL NORTE
SANTO TOMÁS DE AQUINO

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL: REGULACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
CAMPUS UNSTA CONCEPCIÓN**

Autora: Sonia Anahi Villarreal

Director: Lic. Ovejero Isabel

Asesor metodológico: Lic. Díaz Yanina

AÑO: 2021

Inteligencia Emocional: Regulación Emocional y Bienestar Psicológico en estudiantes del nivel secundario.

Índice

Introducción	5
Definiendo las emociones	8
Inteligencia Emocional.....	9
Modelo de regulación emocional.....	14
Bienestar Psicológico	16
Modelos explicativos	17
Adolescencia	19
Regulación Emocional y Bienestar Psicológico en la adolescencia	20
Escuelas emocionalmente inteligentes y positivas	22
Análisis institucional	24
Metodología. Material y método	27
Pregunta de investigación	27
Objetivos.....	27
Hipótesis	27
Diseño del estudio.....	27
Definición de la población	28
Determinación de la muestra	28
Variables	29
Instrumentos	30
Procedimientos.....	31
Resultados	34
Conclusión y Discusión	40
Propuestas.....	44
Bibliografía.....	47
Anexos	52

AGRADECIMIENTOS

A mi familia

*Quienes fueron el pilar
fundamental en todo este
camino recorrido por su
apoyo y amor incondicional.*

A mis profesoras

*Por su dedicación, esfuerzo y
profesionalismo para orientarme.*

*A todas aquellas personas
que formaron parte de una
manera u otra en este
camino.*

A Dios

Por obrar en mi vida.

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

En la década de los '90, la aparición del constructo Inteligencia Emocional, con Mayer y Salovey marcó en la comunidad científica el interés por las emociones, específicamente por su destacada importancia para el desarrollo y la adaptación social.

Para Mayer y Salovey, la Inteligencia Emocional, en su primera aproximación al constructo, comprende los procesos de: percepción y expresión de las emociones, empleo de las emociones para facilitar el pensamiento, comprensión y análisis de las emociones y el manejo de las emociones. Y la definieron como la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, citado en Meyer, 2005). La presente investigación centrará su interés en el componente *regulación de las emociones*, es decir, en la habilidad para regular las emociones de uno mismo y de los demás. Entendiendo a la misma como el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social ((Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998; Robinson, 2014; Thompson, 1994, citado en Gómez Pérez, O. & Calleja Bello, N., 2016, pág. 96).

Con respecto al término Bienestar Psicológico este se ha definido como la percepción que una persona tiene sobre los logros alcanzados en su vida; grado de satisfacción personal con lo que hizo, hace o puede hacer desde una mirada estrictamente personal o subjetiva (Casullo, 2002, pág. 11). De esta manera, teniendo en cuenta que la adolescencia es una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas ha adquirido significados y restricciones diferentes, porque “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes

y viejos” (Bourdieu, 2000. pág. 164, citado en Fandiño Parra, 2011, pág. 150), la presente investigación tiene como objetivo indagar acerca de la relación entre regulación emocional y bienestar psicológico en los alumnos pertenecientes a una escuela del sur de Tucumán.

MARCO TEORICO

DEFINIENDO LAS EMOCIONES

Para lograr una comprensión acerca del constructo regulación emocional se debe partir de una concepción de la emoción. La raíz etimológica del término emoción proviene del verbo latín moveré (moverse) acompañado del prefijo e- que le da un significado que se podría interpretar como movimiento hacia, haciendo referencia al hecho de que en toda emoción hay tendencia a la acción, ya que son impulsos que, aunque modulados por nuestras experiencias vitales y nuestro contexto, nos llevan a actuar (Goleman, 1996, pág. 10).

Ahora bien, por años fue delegado a un segundo plano el estudio de las emociones con base en argumentos como que era imposible medirlas con algún grado de especificidad, que no tenían un rol causal en la conducta, que eran irrelevantes frente a los tópicos de la psicología experimental, que eran disruptivas e indeseables por naturaleza, o que no podían ser descritas con un lenguaje científico. De esta manera, el desprecio general por las emociones fue reemplazado de manera gradual por una reevaluación de su importancia. Este proceso de cambio conceptual ha llevado a aceptar en la actualidad una aproximación que enfatiza en el rol de las emociones como reguladoras y determinantes del comportamiento intra e interpersonal y en su función adaptativa y organizadora al combinar necesidades del individuo con demandas del medio (Redon Aragon, 2007, pág. 351).

Entonces, siguiendo la investigación de Mayer (2005, pág. 35) cada emoción transmite un conjunto único de señales identificadoras, de información emocional (Buck, 1984, cito en Mayer, 2005, pág. 35). Esta información emocional puede ser transmitida a través de sus propios canales únicos de comunicación, así como a través de un único patrón de señales asociadas de los canales propioceptivo, afectivo y cognitivo (Damasio, 1994, cito en Mayer, 2005, pág. 35). Estas señales emocionales transmiten información sobre las evaluaciones del individuo y las reacciones motivadas por relaciones y sus vicisitudes.

De este modo, las emociones, que como vimos, desde lo planteado con Redon Aragon, tradicionalmente eran entendidas como puramente afectivas en su naturaleza pero a partir del modelo propuesto por Salovey y Mayer (García, M., 2003, pág., 145), se consideran representaciones mentales. Es decir, las emociones tienen significado y este significado es útil y esencial para darle sentido a las experiencias que se están viviendo; en la misma forma que otras representaciones mentales, codificadas en nuestras estructuras mentales, son utilizadas para entender el mundo que nos rodea.

Para Mayer y Salovey (citado en García, M. C. 2003, pág. 145), las emociones son más que reacciones viscerales y estados senso-perceptuales. Ellos ven las emociones como respuestas organizadas a través de los límites de los subsistemas psicológicos, incluyendo el sistema cognitivo, motivacional y fisiológico.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Existen múltiples definiciones de inteligencia emocional, tantas como autores que han escrito sobre ella. A continuación se detallan algunas de las más relevantes: Gardner (1993) la define como el potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede generar en el contexto cultural con la finalidad de solucionar los problemas; Bar-On (1997) como un conjunto de competencias, habilidades y capacidades no cognitivas que influyen en la capacidad de éxito al afrontar los problemas relacionados con el contexto; Wisinger (1998) simplifica el significado del término indicando que se refiere al uso inteligente de las emociones; y Goleman reformula en 1999 su propia definición del término estableciendo que la inteligencia emocional hace referencia a la capacidad para conocer tanto nuestros sentimientos como los de los demás, motivarse y gestionar nuestra emocionalidad tanto de manera subjetiva como en las relaciones interpersonales. (García Fernández y Giménez-Mas, 2010, pág. 44)

Ahora bien, fue en el año 1990 donde Mayer y Salovey estructuraron el concepto de Inteligencia Emocional definiendo a la misma como la capacidad

para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer, 2005).

Dentro de los modelos de inteligencia emocional, encontramos el propuesto por Mayer y Salovey (1997) donde señalan que las habilidades emocionales se pueden dividir en 4 aspectos:

1) *Percibir emociones*: es la habilidad de un sujeto para reconocer como se siente él mismo y cómo se sienten los que lo rodean. Implica decodificar con precisión las señales emocionales en las expresiones faciales, el tono de voz o expresión corporal.

Con respecto al conocimiento de las propias emociones Goleman señala que suele designarse como metahumor. Salovey, en cambio prefiere emplear el término consciencia de sí mismo (*self-awareness*), en el sentido de una atención a los propios estados internos.

2) *Empleo de las emociones para facilitar el pensamiento*: incluye la habilidad del sujeto para tener en cuenta los sentimientos cuando razona y resuelve problemas. Esta habilidad consiste en determinar cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y, de ese modo, cómo pueden ser empleadas para la toma de decisiones más efectivas. Cabe señalar que la cognición puede ser desorganizada por las emociones - como la ansiedad o el miedo - pero que tales emociones pueden contribuir a focalizar tareas cognitivas que se realizan mejor bajo particulares estados de ánimo. Los cambios en los puntos de vista sobre una cuestión pueden estar precisamente alentados por determinados estados de ánimo.

3) *Comprensión y análisis de las emociones*: Se parte de la idea de que las emociones están representadas como un complejo conjunto de símbolos interrelacionados, es decir que existe un lenguaje emocional. Las destrezas

incluidas aquí son la habilidad para clasificar las emociones y reconocer que existen emociones que se relacionan

4) *Manejar las emociones*: éste es el más alto nivel de los aspectos que se vienen mencionando. Involucra el manejo y regulación de las emociones de uno y de los demás, tales como saber cómo calmarse luego de estar enojado, librarse de la irritabilidad, la ansiedad o la melancolía, o ser capaz de aliviar la ansiedad de otro sujeto (Contini, N. 2005, pág. 70).

Por su parte, Fernández y Giménez – Mas describen que la inteligencia emocional, fundamentalmente se basa en los siguientes principios o competencias:

- Autoconocimiento. Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.
- Autocontrol. Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- Automotivación. Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- Empatía. Competencia para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar comprender la situación del otro.
- Habilidades sociales. Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- Asertividad. Saber defender las propias ideas no respetando la de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.
- Proactividad. Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos.
- Creatividad. Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas.

Este conjunto de principios expuestos, darán lugar a una mayor o menor inteligencia emocional. En este sentido, el hecho de que un individuo pueda tener una mayor creatividad que otro individuo, no quiere decir que de forma

intrínseca obtenga una mayor inteligencia emocional, ya que concurren otros factores como si el individuo sabe explotar esa creatividad. Por el contrario, la falta de creatividad se puede ver compensado por una mayor automotivación (García Fernández, M. & Giménez-Mas, S., 2010, pág. 44).

En definitiva, el manejo de las emociones incluye la idea de que es frecuentemente más adaptativo experimentar las emociones que reprimirlas. La regulación emocional óptima más bien va a minimizar las emociones, que eliminarlas por completo (Contini N., 2005, pág. 45).

REGULACIÓN EMOCIONAL

La regulación de las emociones es considerada la última rama de las habilidades involucradas en el modelo de las habilidades emocionales de Salovey y Mayer.

Así pues, Mayer (2000) resalta la importancia de las habilidades emocionales dado que las emociones son informativas por naturaleza ya que abrirnos a estas va a incrementar nuestro conocimiento del mundo que nos rodea. Muchos de los procesos involucrados en la Inteligencia Emocional son automáticos y como tal la persona no es consciente de ellas; sin embargo, una habilidad vital en la Inteligencia Emocional es ser capaz de manejar las emociones para así capitalizarlas (García, M.C, 2003).

De esta manera, siguiendo al mismo autor se considera que dentro de las habilidades que componen este modelo, la regulación es la más compleja. Esta dimensión, de regulación emocional, incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que

modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, citado en Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. 2009, pág. 93).

Por otro lado, en otras investigaciones la dimensión de regulación emocional puede definirse como el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998; Robinson, 2014; Thompson, 1994). Es decir, es el proceso a través del cual los individuos toman decisiones sobre sus emociones, influenciándolas para experimentar aquellas que les permitan alcanzar metas tanto personales como sociales (Gómez Pérez, O & Calleja Bello, N., 2016, pág.96).

En la misma línea, es importante aclarar que la regulación emocional hace referencia tanto a emociones positivas como negativas. De manera, que la regulación emocional no equivale, únicamente, a control o inhibición de las emociones negativas. Tampoco significa simplemente control inhibitorio de cualquier emoción, positiva o negativa; la regulación puede consistir también en la intensificación de las emociones, tanto positivas como negativas

Así, el concepto de regulación emocional significa que las personas no sólo tienen emociones, también las manejan. Se posicionan ante sus emociones y las consecuencias de las mismas y actúan en consecuencia. Pueden hacerlo mientras la emoción está teniendo lugar, en cualquiera de las fases del proceso emocional, o anticipadamente, antes de que ocurra. Conviene aclarar que hablar de *manejo* de las emociones no significa que éste sea un proceso voluntario y planificado. La regulación no siempre es voluntaria; de hecho, muchas veces no lo es (Frijda, 1986; Gross, 2014; Gross y Thompson, 2007, como se citó en Aitziber, P.J. & Conejero López, S., 2019).

MODELOS DE REGULACIÓN EMOCIONAL

El Modelo de Proceso de Regulación Emocional de Gross & Thompson (2007) (citado en Andrés, Castañeiras, Richaud, 2014, pág. 221) sostiene, “que las estrategias de regulación pueden ser diferenciadas en función del momento en el que tienen su primer impacto en la secuencia temporal del despliegue emocional. En este sentido, existen dos grandes mecanismos básicos: aquel que agrupa las estrategias “focalizadas en el antecedente” -que son aquellas que se realizan antes de que las tendencias de respuesta emocional estén completamente activadas- y aquel que agrupa las estrategias “focalizadas en la respuesta” -que se refiere a aquellas estrategias que se implementan una vez que las respuestas emocionales han sido generadas-. Dos son las estrategias que han recibido mayor investigación empírica y experimental dentro de este modelo, por considerarlas de uso frecuente en la vida cotidiana y por su impacto en momentos clave del devenir emocional. La reevaluación cognitiva (RC) es una estrategia focalizada en el antecedente que hace referencia a la construcción de significados alternativos a un evento con el objeto de disminuir el impacto emocional negativo. La supresión de la expresión emocional (SEE) es una estrategia focalizada en la respuesta destinada a inhibir la expresión comportamental de la experiencia emocional. Como afirman estos autores, resulta poco probable que una estrategia de regulación emocional sea siempre buena o mala, pero se ha mostrado que el uso frecuente de algunas de ellas se asocia con resultados sociales y afectivos positivos, mientras que otras con resultados negativos.

Siguiendo la misma línea, los autores Gross y Thompson (2007) sugieren que dentro de la habilidad que tiene el individuo para regular las emociones se generan cinco procesos que se traducen en una serie de estrategias clave a lo largo del proceso emocional y hacia la manifestación de la conducta. Dichos procesos son: la Selección de la Situación, la Modificación de la Situación, el Despliegue de Atención (Distracción o Concentración), el Cambio Cognoscitivo y la Modulación de la Respuesta.

- Selección de la Situación (SS). Esta pauta de RE involucra tomar acciones que aumenten la probabilidad de terminar o no en un escenario en el que se experimenten emociones, ya sean deseables o indeseables. La SS requiere del entendimiento de consecuencias probables de situaciones remotas y de respuestas emocionales esperadas con relación a éstas.

- Modificación de la Situación (MS). Se refiere a todos los esfuerzos del individuo destinados a alterar directamente la situación y el impacto emocional que ésta puede tener. Esta estrategia de RE constituye una forma potente para manejar las emociones y puede darse tanto de manera interna (cambio cognoscitivo) como externa (modificación de ambientes físicos).

- Despliegue de Atención (DA). Consiste en dirigir la atención o no dentro de una situación dada con el propósito de influenciar las emociones. De hecho, existen dos maneras básicas de dirigir la atención: a) Distracción, involucra cambiar el foco interno de la atención, tal como cuando los individuos invocan pensamientos o recuerdos que son inconsistentes con el estado emocional indeseable. b) Concentración, que implica dirigir la atención hacia las características de una situación, por ejemplo, cuando un actor trae a su mente un incidente emocional para representar esa emoción de manera convincente.

- Cambio Cognoscitivo (CC). Se refiere a cambiar la forma de apreciar la situación en la que se está para alterar su importancia, ya sea cambiando la manera en la que se piensa acerca de ella o modificando la propia capacidad para manejar las demandas que implica. Este elemento regulatorio sólo puede ser aplicado a la propia experiencia interna del evento y tiene que ver con la interpretación o reconstrucción que el sujeto hace de los signos fisiológicos de la excitación emocional, ya sea en una dirección positiva o negativa.

- Modulación de la Respuesta (MR). En contraste con los procesos anteriores, la modulación de la respuesta ocurre tarde en el proceso generativo de la emoción, es decir, después de que las tendencias de respuesta han sido iniciadas. De esa forma, la MR tiene que ver con la influencia que el individuo ejerce, tan directamente como le sea posible, en las respuestas fisiológicas,

experienciales o conductuales de la emoción. Algunas maneras de influir en las respuestas fisiológicas son las drogas, los alimentos, el ejercicio y la relajación. Otra forma común de modulación de la respuesta involucra la regulación de la conducta expresiva en función del contexto cultural en el que se presenta, ya que hay conductas que tienen que ser moduladas en ciertos escenarios con el fin de mostrar una mayor adaptación, mientras que en otros esas mismas conductas emocionales pueden ayudar a alcanzar ciertas metas (Martínez Pérez, M.; Franco, R.; Blanca, E. & Sánchez Aragón, R., 2009, pág. 52).

BIENESTAR PSICOLÓGICO

En años recientes, el paradigma centrado en el estudio de la patogenicidad se ha desplazado hacia uno enfocado en el estudio de factores psicosociales promotores de salud física y mental (Domínguez, 2014). Este cambio es coherente con el concepto enunciado para salud (Organización Mundial de la Salud, 1948) y salud mental por la Organización Mundial de la Salud (2001), los cuales incorporan aspectos positivos en el individuo tales como su bienestar, su capacidad para afrontar situaciones adversas y contribuir a la sociedad. Este cambio es también consistente con la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 1986), la cual implica el proceso por el cual un individuo toma un papel activo en el resguardo y promoción de su salud (Luna, D. & colab., 2020, pág. 44).

Según Casullo y sus colaboradores (2002) el bienestar psicológico tiene varias acepciones, inscriptas en marcos teóricos no siempre claros y sin alcanzar, aún hoy, un consenso. Para Veenhoven (1991), este término puede definirse como el grado en el que un individuo juzga globalmente su vida en términos favorables. La evaluación que realiza el sujeto depende de tres componentes, a saber: a) los estados emocionales (positivos-negativos), b) el componente cognitivo (procesamiento de información que las personas realizan acerca de cómo les fue o les está yendo en su vida); y c) las relaciones

vinculares entre ambos componentes. En este sentido, la literatura sobre el tema permite apreciar al bienestar psicológico como un constructo triárquico. Por un lado tenemos los estados emocionales (afecto positivo y afecto negativo) y por el otro el componente cognitivo. Los estados emocionales son más lábiles y momentáneos, al mismo tiempo son independientes. El tener una dosis alta de afectividad positiva no implica tener una dosis alta de afectividad negativa. El componente cognitivo de la satisfacción se denomina bienestar y es resultado de la integración cognitiva que las personas realizan acerca de cómo les fue (o les está yendo) en el transcurso de su vida.

De esta manera, el bienestar psicológico se ha definido como la percepción que una persona tiene sobre los logros alcanzados en su vida; grado de satisfacción personal con lo que hizo, hace o puede hacer desde una mirada estrictamente personal o subjetiva (Casullo, 2002, pág. 11).

MODELOS EXPLICATIVOS

Dentro de lo que conocemos por Bienestar Psicológico encontramos dos modelos explicativos del mismo. Estos son los constructos *bienestar psicológico* y *bienestar subjetivo* que remiten a dos tradiciones distintas en el estudio del bienestar: la que se centra en el estudio del crecimiento personal, el propósito en la vida y la autorrealización (bienestar psicológico: perspectiva eudaimónica), y la que se centra en la experiencia de satisfacción con la propia vida (factor cognitivo), nivel elevado de afecto positivo y nivel bajo de afecto negativo (factores afectivos) (bienestar subjetivo: perspectiva hedonista) (García Alandete, J., 2014, pág. 17).

Perspectiva Hedónica

Según la perspectiva hedónica, el bienestar psicológico está centrado en los afectos positivos percibidos por los eventos ocurridos en la vida. Es por eso, que la visión predominante dentro de los psicólogos hedónicos es que el bienestar consiste en la felicidad subjetiva construida sobre la experiencia de placer frente a displacer, incluyendo los juicios sobre los buenos y malos

elementos de la vida (Ryan y Deci, 2000, como se citó en Romero Carrasco, 2007, pág. 33).

En el ámbito de la psicología moderna el concepto predominante entre los psicólogos hedónicos es el de bienestar subjetivo, el cual se define como “una amplia categoría de fenómenos que incluye las respuestas emocionales de las personas, la satisfacción con los dominios, y los juicios globales sobre la satisfacción con la vida” (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999, como se citó en Romero Carrasco, 2007, pág. 33). En este constructo se destaca la existencia de un componente emocional o afectivo de placer y displacer, y un componente cognitivo que se refiere a la formulación de juicios de valor.

La perspectiva eudaimónica

Desde la perspectiva eudaimónica, el bienestar psicológico está centrado en la auto-realización. Esta perspectiva propone que el bienestar es la consecución de los potenciales humanos, la realización de la verdadera naturaleza de uno mismo.

Esta perspectiva propone seis dimensiones, a partir de las cuales se definen las escalas de bienestar psicológico propuestos por Ryff: (a) autonomía, capacidad para mantener la independencia y la individualidad en diferentes contextos para resistir la presión social; (b) dominio del entorno, capacidad para elegir o crear entornos favorables para satisfacer metas y necesidades; (c) autoaceptación, tener una percepción exacta de las propias acciones, motivos y sentimientos; (d) relaciones positivas con otros, entendida como confianza mutua y empatía; (e) crecimiento personal, dedicación a la realización del potencial personal; y (f) propósito en la vida, establecimiento de metas y definición de objetivos para dar dirección a la vida. Las dos últimas dimensiones son las más estrechamente vinculadas con la perspectiva eudaimónica (Alandete, J. G., 2014, pág. 18).

ADOLESCENCIA

El comienzo del libro “La Metamorfosis” de Kafka es una metáfora perfecta de aquello que el adolescente vive en el proceso de su adolescencia:

“...Cuando Gregor Samsa despertó una mañana de una noche llena de sueños inquietos, se encontró en su cama convertido en un bicho monstruoso. Estaba tumbado en su dura y coriácea espalda y, si levantaba un poco la cabeza, podía ver su vientre abombado, marrón, dividido por arqueadas callosidades, en lo alto del cual la colcha, a punto de resbalar, apenas podía sostenerse. Sus muchas patas, lastimosamente delgadas en comparación con su normal volumen, se agitaban desvalidas ante sus ojos. « ¿Qué me ha sucedido?», pensó. No era un sueño...”

Por esta razón, durante la fase juvenil, afirma Krauskopf (2001, pág. 2), el desarrollo intelectual, es parte importante del empuje para insertarse en el mundo de una nueva forma, trae recursos para la diferenciación identitaria de los y las adolescentes de su grupo familiar y para el replanteamiento de las relaciones con el mundo. La simbolización, la generalización y la abstracción introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos. Esto es, la persona adolescente puede "reflexionar", volver la mirada sobre su propia forma de pensar y ser, así como sobre la de los demás. En la adolescencia existe interés por nuevas actividades, emerge la preocupación por lo social y la exploración de capacidades personales en la búsqueda de la autonomía, el amor y la amistad.

Es por ello, que se entiende el concepto de juventud, citando a Bourdieu (2000) como:

Una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas ha adquirido significados y restricciones diferentes, porque “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre

jóvenes y viejos” (Bourdieu, 2000: 164, citado en León, 2004: 86) (Fandiño Parra, 2011, pág. 150).

Siguiendo la misma línea, en otras investigaciones, Fandiño Parra (2011, pág. 158) expone que la juventud, entonces, no se debe ver simplemente como una población necesitada de intervención o reparación, sino como un colectivo de sujetos desprovistos de oportunidades y medios para actuar y decidir ante las dificultades y los retos que la sociedad les presenta. En otras palabras, la discusión o el análisis de los conflictos de la juventud exige ver a los jóvenes no como víctimas o victimarios sino como actores y participantes necesitados de más y mejores modos de actuar y decidir. Una posible manera de lograr mayor actuación y decisión social para y desde los jóvenes puede ser el desarrollo de un empoderamiento que les permita adquirir y ejercer poder político y simbólico en favor de sus propios intereses y necesidades.

REGULACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LA ADOLESCENCIA

Para la psicología, desde un enfoque salugenico, es de particular interés dilucidar por qué algunos sujetos se sienten satisfechos con la vida, mientras que otros, no; así también le preocupa determinar qué factores inciden en el logro de tal estado de bienestar.

Es así, que se considera que uno de los retos más importantes de un adolescente es establecer y mantener unas buenas relaciones sociales con las personas de su entorno. En este sentido, un adolescente emocionalmente inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que también será capaz de utilizar estas habilidades con los demás (Extremera Pacheco y Fernandez Berrocal, 2013, pág. 36).

Entonces, siguiendo la misma línea de los autores se considera que los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales. Los adolescentes con una mayor habilidad para manejar sus emociones son

capaces de afrontar sus problemas emocionales de forma adaptativa en su vida cotidiana, teniendo como consecuencia un mejor ajuste psicológico, una menor búsqueda de sensaciones y un menor consumo de drogas (Extremera Pacheco, N & Fernandez Berrocal, P. 2013, pág. 37).

De esta manera, la adolescencia se considera junto con la niñez, es un período fundamental para aprender hábitos emocionales, sumados a competencias, recursos psicológicos y conductuales que acompañarán al individuo el resto de su vida. Tomando en consideración que las emociones, desde un punto de vista evolutivo, tienen un gran valor adaptativo e informativo con relación a las interacciones con el ambiente, los contextos en que los adolescentes participen y las experiencias por las que transiten se vuelven importantes para el desarrollo de distintas competencias, entre las que se encuentran las habilidades emocionales (Calero, A. & colab., 2017, pág. 44).

Es por ello, que se plantea que las personas con una adecuada regulación emocional, están más capacitadas para mantener un mayor compromiso social, para resolver problemas y comunicarse efectivamente. Por tanto, posibilita las relaciones sociales satisfactorias, y un desarrollo socioemocional adecuado (Pérez Díaz, Y. & Guerra Morales, V., 2014, pág. 371).

ESCUELAS EMOCIONALMENTE INTELIGENTES Y POSITIVAS

Las emociones explotan en la adolescencia, y si la escuela expulsa de su ámbito la educación de los sentimientos, la emoción (siempre que no se traduzca de modo trágico) está a la deriva, sin contenidos dónde aplicarse, oscilando indecisa entre impulsos de rebeldía y tentaciones de abandono, recalando en lugares tales como el mundo de la discoteca, del alcohol y de la droga, aunque sean ejemplos extremos. Así pues, es sabido que no hay aprendizaje sin gratificación emotiva y el descuido de la emotividad es el riesgo máximo que hoy corre un estudiante en la escuela. No se trata de un riesgo menor: porque si la escuela es el ámbito donde se ofrecen los modelos de siglos de cultura, y esos modelos sólo se aprenden como contenidos de la

mente sin convertirse en esbozos formativos del corazón, el corazón comenzará a transitar inquieto, cuando no de manera trágica, sin horizonte, en esa nada que ni siquiera el fragor de la música juvenil logra disfrazar (Tenti Fanfani, E., 2004, pág. 2).

Según Antonio Vallés Arándiga, el aprendizaje de la convivencia conlleva necesariamente, como cualquier otra acción humana, un contenido emocional que debe formar parte de la competencia del alumno para relacionarse con los demás. Estas relaciones provocan afectos positivos y negativos (emociones, sentimientos y estados de ánimo) que los alumnos deben aprender a regular. Nos estamos refiriendo a mostrarse empático, a saber identificar sus emociones y sentimientos y los de los demás, aumentar su comprensión emocional y regular reflexivamente las emociones negativas como la ira/enfado/miedo y otros estados de ánimo negativos (odio, desprecio, animadversión, celos...) que suelen estar presente en la conflictividad que se genera en el centro escolar. Este aprendizaje emocional es un reto importante para el profesorado y demanda de la puesta en práctica de una alfabetización emocional que complemente o se integre en los contenidos de la educación para la convivencia escolar (Carozzo, J.C., 2013, pág. 33).

No obstante, conceptualizar un entorno educativo emocionalmente inteligente y positivo teniendo en cuenta únicamente a la escuela es una propuesta reduccionista y simplificada. De esta manera, para el desarrollo y sostenimiento de alumnos emocionalmente inteligente y positivo es necesario integrar otros contextos más amplios tales como el familiar, el social y el comunitario (Berrocal, P.F., & Extremera, N., 2009, pág. 102).

SOBRE LA INSTITUCION

ANÁLISIS INSTITUCIONAL

La institución ubicada en el sur de la provincia de Tucumán es un establecimiento de gestión y educación pública, el cual ofrece a la comunidad un Proyecto Educativo que específicamente, pone el acento en la preparación de Técnicos, cuya formación Humanístico Científica y el contacto práctico con las tecnologías, permitirá al alumno egresado incorporarse con éxito al campo laboral o continuar estudios superiores.

En cuanto a su infraestructura, para su quehacer educativo la institución cuenta con aulas de clases, aula de dibujo técnico, y además laboratorios para mediciones eléctricas, biología y ciencias mecánicas, maquinas eléctricas, electro neumáticas. También cuenta con talleres para electricidad, ajuste, herrería, carpintería, tornería, mecánica automotriz, mantenimiento general e informática.

La misma, se caracteriza por ser un establecimiento educativo en el cual el flujo de información fluye en sentido descendente para transmitir a la base, el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de las jerarquías y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes.

Cabe destacar que esta institución, también posee un Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual se propone “crear una cultura institucional colaborativa, inclusiva, solidaria, participativa que promueva en los alumnos aprendizajes de competencias óptimas para su inserción en el medio social y laboral”. En el PEI, están presentes las pautas o normas de convivencia que determinan cuales son las actitudes que deben presentarse para desarrollar una adecuada convivencia, aquellas conductas que se consideran inadecuadas y las sanciones para el incumplimiento de las normas.

Siguiendo en esta línea, de acuerdo a la información que se obtuvo de las autoridades que conforman la institución, la misma cuenta con un proceso de resolución de conflictos, el cual se ejecuta en un proceso de etapas, desarrolladas a continuación:

1. Primera etapa: el alumno recibe un llamado de atención ante la situación problemática en la cual se encuentra involucrado.
2. Segunda etapa: en caso de no tener resultados favorables en cuanto a la resolución del conflicto y el cambio de conducta del alumno, el alumno deberá realizar “trabajo comunitario” dentro del establecimiento educativo.
3. Tercera etapa: consiste en el cambio de aula del alumno, seguido por un cambio de turno y por último, la medida definitiva es la expulsión del alumno de la institución.

Se trata de un establecimiento educativo que presenta un liderazgo formativo ya que las autoridades se comprometen con el logro de altos resultados académicos y formativos, instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos y conduce de manera efectiva la gestión pedagógica definiendo prioridades, ritmos de trabajo y delega responsabilidades.

Asimismo gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento orientando a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse para implementar soluciones.

En esta institución, se vive un fuerte sentido de pertenencia, compañerismo y solidaridad para con los propios y también con los visitantes. Con la presencia de una población estudiantil altamente comprometida. . Esto se vio reflejado durante el proceso de Prácticas Profesionales Supervisadas en la apertura que presento el establecimiento hacia la diversidad de problemáticas, la predisposición para aprender y colaborar ante las demandas tanto de los alumnos como de los profesionales que la conforman.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

METODOLOGÍA / MATERIAL Y MÉTODO

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre la regulación emocional y el bienestar psicológico de los alumnos del nivel secundario de una escuela en el sur de Tucumán?

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES DE INVESTIGACIÓN

Conocer la relación entre regulación emocional y bienestar psicológico en alumnos de segundo año del nivel secundario de una escuela en el sur de Tucumán.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN

Obj.1 Describir la regulación emocional de los alumnos de una escuela en el sur de Tucumán.

Obj.2 Evaluar el nivel de bienestar psicológico de los adolescentes de la muestra.

Obj.3 Determinar la relación entre regulación emocional y bienestar psicológico de los alumnos.

HIPÓTESIS

Los estudiantes que presentan una elevada regulación emocional tienden a indicar un mayor bienestar psicológico.

La regulación emocional y el bienestar psicológico están relacionados en los estudiantes del sur de Tucumán.

METODOLOGÍA

El diseño del estudio fue cuantitativo el cual se basa en la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010).

Se trata de un estudio no experimental transversal de tipo descriptivo correlacional, ya que describe relaciones entre dos o más variables, conceptos o categorías en un momento determinado, de acuerdo a la tipología utilizada en Sampieri, Fernández y Baptista (2010).

POBLACIÓN

La población objeto son adolescentes pertenecientes al turno tarde de una escuela pública en el sur de Tucumán.

MUESTRA

La muestra de estudio corresponde a las denominadas muestras probabilísticas. El tipo de muestreo utilizado ha sido por *aleatorio simple* es decir que la muestra se seleccionó al azar y cada miembro tuvo igual de oportunidad de ser incluido.

El total de la muestra utilizada en este estudio fue de 30 alumnos de una escuela pública en el sur de Tucumán con edades que oscilan entre los 13 y 14 años de edad.

Teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión se consideraron en la presente investigación aquellos estudiantes:

- Con edades entre 13 y 14 años.
- Adolescentes de ambos sexos.
- Que cuenten con consentimiento de los padres o tutores responsables.

Quedando excluidos aquellos que:

- No cuenten con consentimiento de los padres o tutores responsables.
- No se hayan encontrado presentes en el momento de la recolección de datos.

Para la recolección de datos de la muestra se utilizaron cuestionarios que incluyen escalas tipo Likert de autoinforme, administrados en un solo encuentro en un tiempo promedio de 20 minutos.

VARIABLES

Regulación emocional

La regulación emocional puede definirse como aquella capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas (Salovey y Mayer, 1997, citado en Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. 2009, pág. 93).

Bienestar psicológico

El bienestar psicológico se ha definido como la percepción que una persona tiene sobre los logros alcanzados en su vida; grado de satisfacción personal con lo que hizo, hace o puede hacer desde una mirada estrictamente personal o subjetiva (Casullo, 2002, pág. 11).

INSTRUMENTOS

Las pruebas utilizadas en la presente investigación son cuestionarios que incluyen escalas tipo Likert de autoinforme para evaluar la Inteligencia Emocional y el Bienestar, y que se concretan de una forma más precisa a continuación:

Para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizó la versión adaptada, TMMS-21, la “Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de inteligencia emocional percibida” por Alejandra Calero, desarrollada inicialmente en 1990 por Salovey y Mayer. “El TMMS es una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa a través de 48 ítems las diferencias individuales en las destrezas para ser conscientes de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p. 103). Esta escala está compuesta por tres dimensiones clave en IE: *atención* a los sentimientos, *claridad* en los sentimientos y *regulación* o reparación emocional. Si bien el instrumento evalúa las tres escalas anteriormente mencionadas, el análisis de la escala toma la regulación emocional a los fines de este estudio.

Para evaluar el Bienestar Psicológico recurrimos a la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS) desarrollada por Ryff y adaptada a la Argentina por María Martina Casullo (2002), la misma está compuesta por 13 ítems y es una técnica autoadministrable, y confiable para la evaluación de la autopercepción del Bienestar Psicológico donde se realiza un análisis de cuatro categorías: control de la situación, vínculos, proyectos y aceptación de sí mismo.

Los ítems de la escala están redactados en formato directo, obteniéndose la puntuación total de la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem. La escala no admite respuestas en blanco. La puntuación global directa se transforma a percentiles obteniendo así una evaluación de la autopercepción del bienestar psicológico.

PROCEDIMIENTO

La recolección de datos se realizó de manera presencial a 30 estudiantes. Previo acuerdo con los directivos del establecimiento educativo y el profesorado que facilitó el ingreso al aula. Los participantes completaron el cuestionario en una única sesión, en forma anónima y voluntaria, con previa aceptación y firma de un consentimiento informado. El protocolo fue completado en un tiempo promedio de 20 minutos.

Los mismos completaron los cuestionarios que contenía varias medidas de autoinforme tipo Likert, explicándoles que la información que plasmarán solamente se utilizaría para fines de investigación.

De este modo, en un primer encuentro se proporcionó a los estudiantes el consentimiento informado correspondiente, los cuales debían ser autorizados por sus tutores para completar los cuestionarios, informándoles que la recolección de datos era voluntaria, anónima y con fines únicamente de investigación. Posteriormente en un segundo encuentro, los participantes completaron las diferentes escalas que hemos concretado de forma previa, Trait Meta Mood Scale (TMMS-21) y la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS), la cual se realizó dentro del aula en el horario académico con una duración aproximada de 15 minutos, sin presentar ninguna incidencia.

Por último, para concluir el proceso de recolección de datos se manifestó a los alumnos de la institución que participaron en la toma de la muestra, así como también a las autoridades del establecimiento educativo que a partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación no se realizaría una devolución formal en la misma dadas las condiciones socio sanitarias que se presentan actualmente pero podrían tener acceso a los resultados obtenidos de la presente investigación ya que los mismos estarán disponibles, de forma pública, en la biblioteca de la Universidad del Norte Santo Tomas de Aquino de la ciudad de Concepción.

Finalmente de la implementación de este procedimiento resultaron 30 protocolos que constituyeron el grupo de población general incluido en este

*Inteligencia Emocional: Regulación Emocional y Bienestar
Psicológico en estudiantes del nivel secundario.*

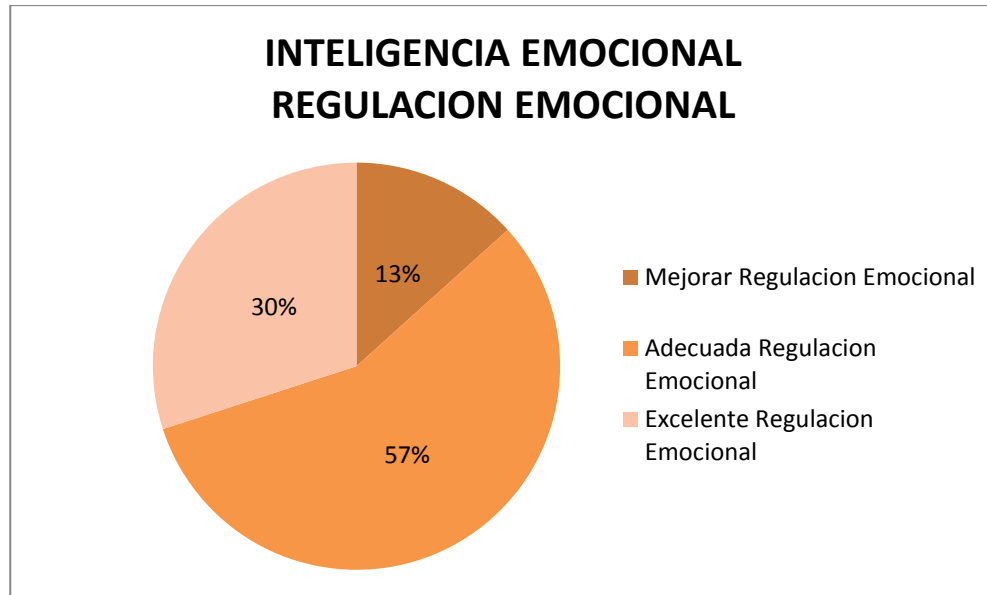
estudio. El cuestionario fue aplicado en las aulas en las que se desarrollan las actividades académicas en una escuela pública del sur de Tucumán.

RESULTADOS

RESULTADOS

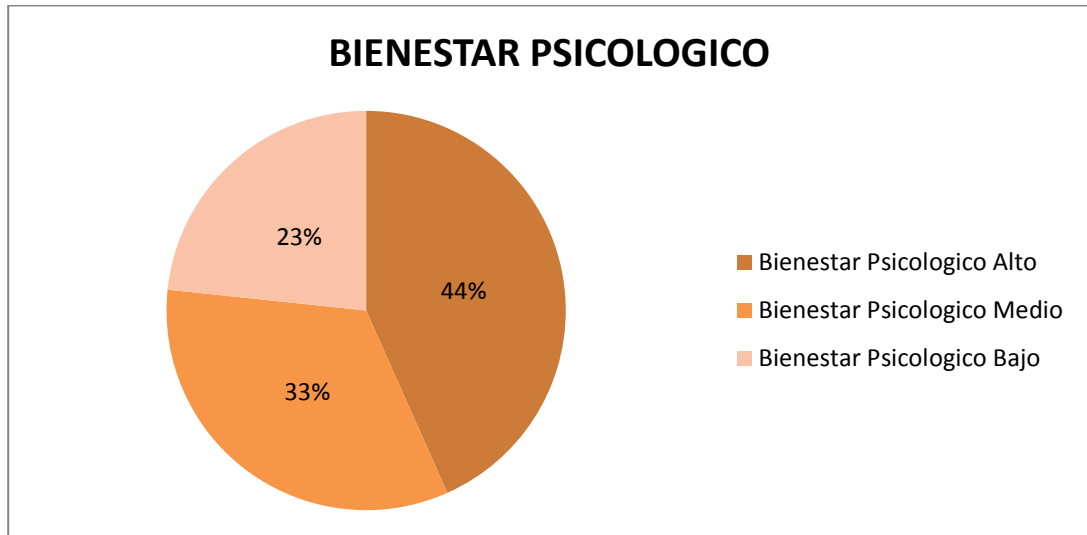
Se analizaron, en la población explorada, los puntajes obtenidos en la dimensión de Regulación Emocional a partir de la implementación del TMMS-21 y los puntajes obtenidos en la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J).

Grafico 1: Inteligencia Emocional. Regulación Emocional



En base a los resultados, el 30% de los alumnos adquirió un percentil alto (35 o más) lo que da cuenta de una excelente regulación emocional de modo que presentan la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Por su parte, el 57% presento percentiles medios (entre 24-34) lo que da cuenta de una adecuada regulación emocional y el 13% restante adquirió un percentil bajo (23 o menos).

Grafico 2: Bienestar Psicológico



Con un predominio del 33% de los alumnos con un Percentil Medio (entre 50-75) y el 44% de los mismos con un Percentil Alto (95 o más), se puede inferir que la mayoría de los adolescentes presentan confianza en sí mismo, metas y proyectos en la vida y pueden establecer vínculos con los demás así como también aceptar los múltiples aspectos de sí mismo incluyendo los buenos y los malos. En tanto el 23% restante demuestran lo contrario.

Así también, a continuación se analizaron las cuatro dimensiones propuestas por Casullo (2002) que están involucradas en el bienestar psicológico en adolescentes.

Tabla 1: Dimensión del Bienestar Psicológico. Control de Situaciones.

Control de situaciones	Frecuencia	Porcentaje
Alto	7	23,33
Moderado	14	46,66
Bajo	9	30,00
Total	30	

De esta manera, el 69,99% de la muestra presenta un alto y moderado control de las situaciones es decir, una sensación de control y auto competencia. Las personas que poseen esta habilidad pueden amoldar contextos para adecuarlos a sus necesidades e intereses.

Tabla 2: Dimensión del Bienestar Psicológico. Vínculos.

Vínculos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	14	46,66
Moderado	13	43,33
Bajo	3	10,00
Total	30	

En relación a los vínculos, el 89,99% muestra que tiene una alta y moderada habilidad para establecer vínculos buenos con los demás. Asimismo, contar con capacidad empática y afectiva, calidez y confianza en los demás.

Tabla 3: Dimensión del Bienestar Psicológico. Proyectos.

Proyectos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	16	53,33
Moderado	10	33,33
Bajo	4	13,33
Total	30	

Con respecto a los proyectos, el 86.66% presenta alta y moderada capacidad para establecer metas y considera que la vida tiene sentido y significado.

Tabla 4: Dimensión del Bienestar Psicológico. Aceptación de sí mismo.

Aceptación de sí mismo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	5	16,66
Moderado	17	56,66
Bajo	8	26,66
Total	30	

Por último, el 73,32% de la muestra estudiada presenta una alta y moderada aceptación de sí mismo, es decir, la capacidad para aceptar los diversos aspectos de sí mismo, envolviendo los buenos y los malos.

Por otra parte, se utilizó el coeficiente de correlación de Rho de Pearson para medir la asociación de los puntajes de la variable regulación emocional y bienestar psicológico.

Grafico 3: Coeficiente R de Pearson

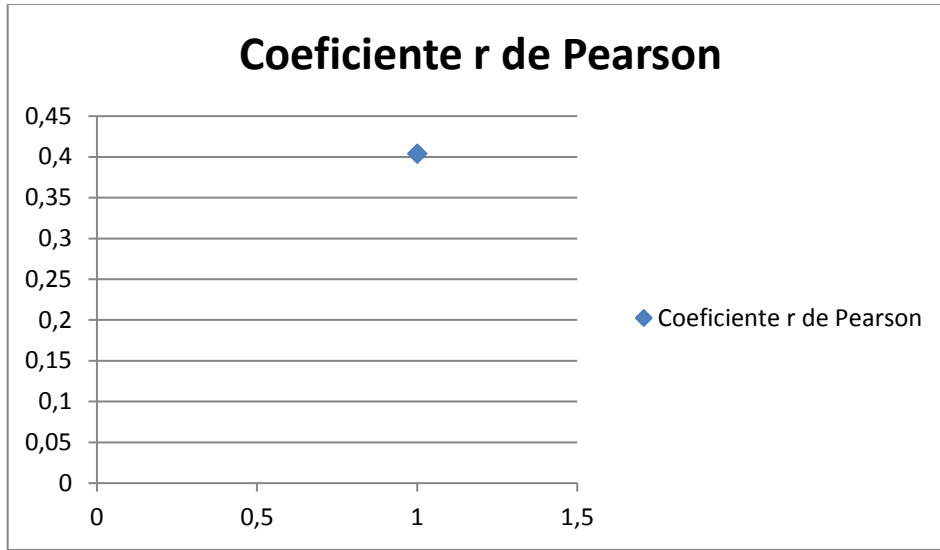
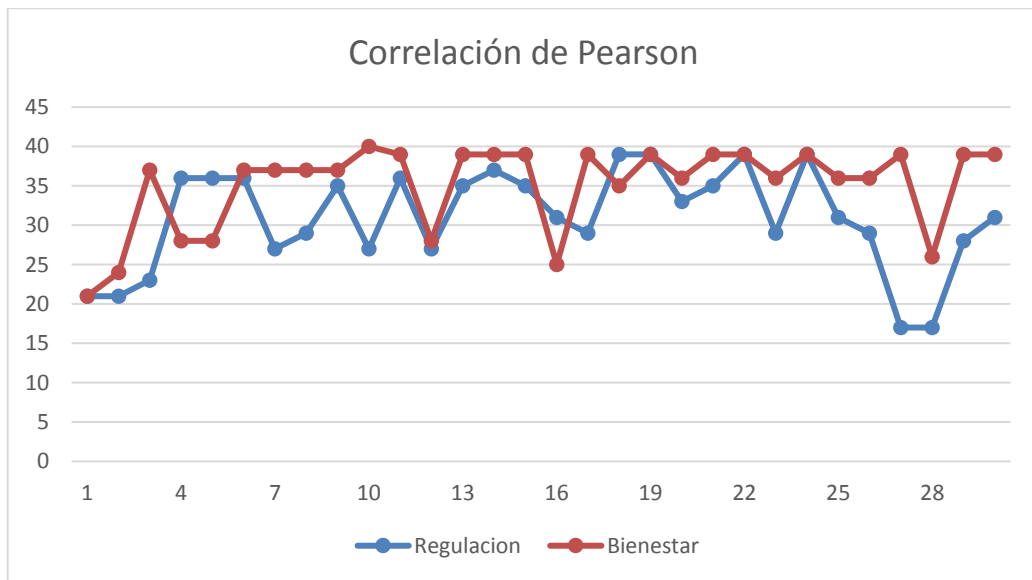


Grafico 4: Relación entre Regulación Emocional y Bienestar Psicológico



Los resultados indican que existe una relación estadística media entre los puntajes de ambas variables mediante un coeficiente de $r = 0,40$.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

. El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo, determinar la relación entre Regulación Emocional y Bienestar Psicológico en una población adolescente con edades que oscilan entre los 13 y 14 años de una escuela pública en el sur de Tucumán. La muestra consto de 30 adolescentes.

Teniendo en cuenta el propósito central de esta investigación y a partir de los datos obtenidos podemos dar cuenta que existe correlación positiva media entre las variables de Regulación Emocional y Bienestar Psicológico de este grupo de estudiantes ($R= 0,40$) entendiendo que a medida que los estudiantes aprenden a regular sus emociones, mayor es su bienestar psicológico.

De esta manera, se corrobora la hipótesis planteada, coincidiendo con lo planteado por los autores Extremera Pacheco y Fernández Berracol (2013) quienes hallaron que aquellos adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física, psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales. Por ende aquellos con una mayor habilidad para manejar sus emociones son capaces de afrontar sus problemas emocionales de forma adaptativa en su vida cotidiana teniendo como consecuencia un mejor ajuste psicológico.

Con respecto al constructo Regulación Emocional, en lo que Mayer y Salovey (1997) consideran como la rama más compleja dentro de las habilidades emocionales dado que se trata de la capacidad para estar abierto a los sentimientos, analizar y reflexionar sobre las emociones, de cara al aprovechamiento y utilidad de ellas, tanto de manera interpersonal como intrapersonal con el objetivo principal de obtener a través de ellas un desarrollo emocional e intelectual; los resultados obtenidos dan cuenta que el 87% de la población adolescente estudiada posee una adecuada y excelente regulación de sus emociones.

Por otro lado, tomando en este momento como referencia a la variable Bienestar Psicológico, los resultados ponen en manifiesto, en términos

generales que la población estudiada presenta una tendencia a elevados y adecuados niveles de Bienestar Psicológico, resultando el 77% de la muestra. Es decir, que los adolescentes que participaron en esta investigación tienen una percepción sobre sus logros alcanzados, el grado de satisfacción con lo que han hecho, hacen o pueden hacer, desde una perspectiva personal y subjetiva (Casullo, 2002).

Es así, que podemos concluir que los adolescentes que participaron de este estudio presentan adecuados y altos niveles de Regulación Emocional lo que da cuenta que los mismos tienen la capacidad para manejar y regular sus emociones tanto positivas como negativas lo que les permite establecer adecuadas relaciones sociales con las personas de su entorno (Mayer & Salovey, 1997). En definitiva, el manejo de las emociones incluye la idea de que es más adaptativo experimentar las emociones que reprimirlas (Contini N., 2005). También los resultados dieron cuenta que el 77% de la población muestra un alto y adecuado Bienestar Psicológico de modo que son capaces de juzgar su vida en términos favorables (Casullo, 2002). Por último, se concluyó que las variables implicadas en esta investigación están relacionadas al haber obtenido una correlación positiva media ($R=0,40$).

Finalmente, desde esta investigación se alienta a continuar realizando futuras investigaciones acerca de la relación entre Regulación Emocional y Bienestar Psicológico; desarrollar programas de educación emocional de cara a sostener y/o mejorar la calidad de vida y el bienestar de los adolescentes. No puede olvidarse que los profesionales de la educación ocupan un lugar de privilegio y de compromiso a la hora de fomentar las emociones de sus alumnos dentro del establecimiento educativo por lo que se hace indispensable la implicación de tales para con la educación emocional, considerada como uno de los pilares del bienestar, adaptación y rendimiento óptimo del alumnado. También se apuesta por el interés de acompañar al establecimiento para generar redes con instituciones u organismos de la salud para así lograr que los alumnos puedan lograr mejorar y reforzar las fortalezas individuales con respecto a la regulación emocional y bienestar psicológico ya

*Inteligencia Emocional: Regulación Emocional y Bienestar
Psicológico en estudiantes del nivel secundario.*

que un adolescente emocionalmente inteligente no solo será más hábil para percibir, comprender y regular sus propias emociones sino que también será capaz de utilizar estas habilidades con los demás.

PROPUESTAS

PROPUESTAS

Las propuestas que se sugieren a continuación fueron elaboradas de acuerdo a las características observadas en el establecimiento educativo durante el periodo de Prácticas Profesionales Supervisadas y a los resultados obtenidos en la presente investigación.

Las mismas están destinadas a promover la educación emocional y el bienestar psicológico en los alumnos que forman parte de la institución ya que un adolescente emocionalmente inteligente no solo es hábil para percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que también será capaz de utilizar estas habilidades con los demás.

Es así, que se sugiere las siguientes propuestas:

- El fortalecimiento de redes interinstitucionales con otros organismos, Gabinete Pedagógico Institucional, el área de salud (hospitales, caps) o con universidades con las cuales se tenga convenio con el fin de lograr un trabajo colaborativo que permitirá la presencia de un profesional psicólogo o estudiantes avanzados en situación de prácticas profesionales, en demandas específicas
 - Promocionar los factores protectores presentes en el establecimiento educativo que favorecen la presencia de una adecuada regulación emocional y bienestar psicológico en sus estudiantes.
 - Promover espacios de sensibilización, concientización, formación y capacitación para aportar a los profesores estrategias que enriquezcan sus prácticas sobre regulación emocional y bienestar psicológico desde su rol docente para implicarlos en la temática de la educación emocional. Esta propuesta permitirá que los docentes puedan acompañar o reorientar a los alumnos a profesionales específicos en casos que sean necesarios.
 - Diseñar un proyecto de Educación Emocional con el objetivo de lograr formar, concientizar y capacitar a los alumnos, padres, docentes y autoridades educativas acerca de las emociones y el bienestar psicológico en la

adolescencia a través de actividades tales como cine debate, charlas, teatralizaciones y talleres a partir del trabajo conjunto con un profesional psicólogo.

- La continuidad de investigaciones sobre regulación emocional y bienestar psicológico en adolescentes escolarizados a través del trabajo conjunto con el G.P.I y las instituciones escolares de su zona de injerencia para generar proyectos colaborativos de carácter preventivos.

- Fomentar espacios de talleres que apunten a trabajar con los estudiantes acerca del bienestar psicológico fortaleciendo su autoestima, su manera de vincularse y su capacidad de proyectarse.

- Fomentar espacios de debates acerca de las emociones a través de dinámicas de grupos que permitan que los alumnos generen un registro personal de las mismas con el propósito de formarlos en habilidades emocionales.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés, M. L., & Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, Vol. 8, núm. 2, pp. 217-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439643138006>
- Calero, A. (2013). Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, Vol. 7, núm.1, pp. 104-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439643140007>
- Calero, A., Barreyro J. P., & Injoke Ricle, I. (2018). Inteligencia emocional durante la adolescencia: su relación con la participación en actividades extracurriculares. *Psicodebate*, Vol. 17, núm. 2, pp. 43 – 54. <https://doi.org/10.18682/pd.v17i2.693>
- Carozzo, J. C. (2013). *Bullying. Opiniones reunidas.* (1.a ed.).
- Casullo, M. 2002. *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica.* Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Casullo, M., Castro Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. 18, N° 1. Universidad de Buenos Aires.
- Contini, N. (2005). La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate*, Vol. 5, pp. 63-80. <https://doi.org/10.18682/pd.v5i0.452>
- Extremera N. & Fernandez Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de*

Psicología, núm. 80, pp. 59 – 77.
<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>

Fandiño Parra, Y. J. (2011). Los jóvenes de hoy: Enfoques, problemáticas y retos. *Revista iberoamericana de educación superior*, pp. 150-163.
<http://www.redalyc.org/pdf/2991/299124247009.pdf>

Fernández-Berrocal, P. Y Extremera Pacheco, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 85-108. Universidad de Zaragoza. España.

García Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *Enclaves del pensamiento*, Vol. 8, núm. 16, pp. 13-29.

García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. Vol. 3, núm. 6, pp. 43-52.
<http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

García, M. C. (2003). Inteligencia Emocional: estudiando otras perspectivas. UMBRAL. *Revista Educación, Cultura y Sociedad*. Vol. 3, núm. 4, pp. 143 – 148. Colombia.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a19.pdf

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. España: Kairos.

Gómez Pérez, O. y Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, Vol. 8, núm. 1, pp. 96-117.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>

Kafka, Frank (2012). La metamorfosis. Editorial Octaedro.

- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica.
- Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: La complejidad de las edades. *Última década*, Vol. 23, núm. 42, pp. 115-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100006>
- López Cassà, Èlia. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 153-167 Universidad de Zaragoza, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- Luna, D., Figueroa Escoto, R. P., Contreras Ramírez, J., Sienta Monge, J. J. L., Navarrete Rodríguez, E. M., Serret Montoya, J., Castañeda Peña, P., & Meneses González, F. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico para adolescentes (BIEPS-J) en una muestra mexicana. *Psicodebate*, Vol. 20, núm. 1, pp. 43-55. <https://doi.org/10.18682/PD.v20i1.957>
- Martínez Pérez, M. y Retana Franco, B. E. & Sánchez Aragón, R. (2009). Identificación de las Estrategias de Regulación Emocional del Miedo en Adultos de la Ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, Vol. 17, núm. 2, pp. 49-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133912609007>
- Mayer, J.D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*. Vol. 1, núm. 1, pp. 35-46.
- Pérez Díaz, Y. & Guerra Morales, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*. Vol. 86, núm. 3, pp. 368-375. <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Vol. 3, núm. 2, 349-363. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930213>

Romero Carrasco, A. E., Brustad, R. J., & Garcia Mas, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, Vol. 2, núm. 2, pp. 31-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126258003>

Tenti Fanfani, E. (2004). La escuela y la educación de los sentimientos (notas sobre la formación de los adolescentes). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, núm. 1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120107>

ANEXOS

TMMS-21

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

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

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente de desacuerdo
Sin importar lo mal que me siento, trato de tener buenos pensamientos					
Los sentimientos le dan sentido, dan una dirección a la vida					
Usualmente soy muy claro acerca de mis sentimientos					
Aunque a veces estoy muy triste generalmente tengo un punto de vista optimista					
Presto mucha atención a como me siento					
Usualmente se cuáles son mis sentimientos acerca de una cuestión o situación					
No importa lo mal que me sienta, trato de pensar en cosas agradables					
No le presto mucha atención a mis sentimientos					
Casi siempre se exactamente como me siento					
Cuando estoy triste pienso en cosas lindas.					
A menudo pienso en mis sentimientos					
Tengo claro mis sentimientos					

*Inteligencia Emocional: Regulación Emocional y Bienestar
Psicológico en estudiantes del nivel secundario.*

Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal					
Por lo general es una pérdida de tiempo pensar acerca de tus emociones					
Casi siempre se cómo me siento					
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista					
Estoy muy atento a mis sentimientos					
Siempre puedo decir cómo me siento					
Aunque me sienta mal, trato de pensar en cosas agradables					
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento					
Soy capaz de comprender mis sentimientos					

ESCALA BIEPS-J (Jóvenes Adolescentes)

María Martina Casullo

Fecha de hoy:..... Edad:.....

Marcar con una cruz las opciones que correspondan

Mujer Varón

Educación:

Primario incompleto Secundario incompleto Terciario incompleto

Primario completo Secundario completo Terciario/universitario completo

Lugar donde nació:.....

Lugar donde vivo ahora:.....

Ocupación actual..... Persona /s con quienes vivo.....

Te pedimos que leas con atención las frases siguientes. Marca tu respuesta en cada una de ellas sobre la base de lo que pensaste y sentiste durante el último mes. Las alternativas de respuesta son: **-ESTOY DE ACUERDO- NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO -ESTOY EN DESACUERDO-** No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No dejes frases sin responder. Marca tu respuesta con **una cruz (X)** en **uno** de los tres espacios.

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo
1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.			

Inteligencia Emocional: Regulación Emocional y Bienestar Psicológico en estudiantes del nivel secundario.

2. tengo amigos/as en quienes confiar.			
3. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			
4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.			
5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.			
6. Me importa pensar que haré en el futuro.			
7. Generalmente caigo bien a la gente.			
8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.			
9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.			
10. Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar como cambiarlo.			
11. Creo que en general me llevo bien con la gente.			
12. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por la alumna Villarreal Sonia Anahi DNI 39.976.258, estudiante de la carrera de Lic. En Psicología de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Centro Universitario Concepción. La meta de este estudio es recolectar información con el fin de producir el Trabajo Integrador Final de la carrera.

Se solicita su firma en caso que usted autorice la participación de su hijo/a en la misma. Se le recuerda que la recolección de datos será completamente anónima y voluntaria solo con fines de investigación.

DESDE YA AGRADECEMOS SU PARTICIPACIÓN

Firma del Tutor/a

Firma del Alumno/a