

# PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 29, julio-diciembre 2022



# Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá

Characterization of emotional intelligence using the TMMS-24 in high school students in Bogotá

YIRA MARIETA CASTRO CASTIBLANCO<sup>A</sup>

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-9387-349X>

MABEL JANETH GUAYACUNDO RAMOS

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-9570-7794>

CRISTIAN IVÁN GIRALDO LEÓN

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-2991-6894>

ANGELA GISSETTE CARO DELGADO

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-9825-8637>

Recibido: 28 febrero 2022 • Aceptado: 13 septiembre 2022 • Publicado: 6 octubre 2022

**Cómo citar este artículo:** Castro Castiblanco, Y.M., Guayacundo Ramos, M.J., Giraldo León, C.I. y Caro Delgado, A.G. (2022). Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá. *Psicoespacios*, 16(29). <https://doi.org/10.25057/21452776.1451>

<sup>A</sup> Autor de correspondencia: [yiramaca@hotmail.com](mailto:yiramaca@hotmail.com)

## Resumen

El objetivo de este artículo es caracterizar la evaluación de la inteligencia emocional mediante el TMM-24 en estudiantes de educación media en Bogotá. Elegimos un estudio de tipo cuantitativo descriptivo y transeccional para la caracterización de factores asociados a la inteligencia emocional, con una muestra no probabilística poblacional de estudiantes entre los 15 y los 20 años de colegios públicos y privados. Analizamos los datos mediante estadística descriptiva. Los estudiantes de ambos sexos mostraron un desempeño promedio, pero no óptimo, respecto a la percepción emocional; en cuanto a la comprensión

emocional, los resultados se encuentran en el límite negativo para los varones y adecuado, pero no óptimo, para las mujeres; finalmente, ambos sexos mostraron buen nivel de desempeño en el uso de estrategias para la autorregulación emocional. Sin embargo, encontramos dificultades en la gestión de los estados de ánimo asociados a la tristeza. El modelo de Salovey y Mayer nos brinda un medio útil para caracterizar y comprender las habilidades emocionales básicas del adolescente, para construir programas que permitan mejorar sus competencias sociales, emocionales y afectivas, ajustadas al contexto y necesidades específicas de los estudiantes.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, adolescentes, percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional.

### Abstract

This article aims to characterize the assessment of emotional intelligence by means of the TMM-24 in middle school students in Bogotá. For the characterization of the factors associated with emotional intelligence, we chose a descriptive and cross-sectional quantitative study with a non-probabilistic population sample of students between 15 and 20 years of age from public and private schools. We analyzed the data using descriptive statistics. Students of both sexes showed average, but not optimal, performance with respect to emotional perception; with respect to emotional understanding, the results were in the negative limit for males and adequate, but not optimal, for females; finally, both sexes showed good levels of performance in the use of strategies for emotional self-regulation. However, we found difficulties in the management of moods associated with sadness. Salovey and Mayer's model provides us with a useful means to characterize and understand the basic emotional skills of adolescents, in order to build programs to improve their social, emotional and affective competencies, adjusted to the context and the specific needs of the students.

**Keywords:** Emotional intelligence, teenagers, emotional perception, emotional understanding, emotional regulation.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se hizo con estudiantes colombianos de bachillerato, por medio de la Institución Universitaria Politécnico Gran-colombiano, en torno al concepto de inteligencia emocional (IE). La IE tiene interés para la formación de estudiantes de educación media por las exigencias competitivas del mundo actual y las recomendaciones de la UNESCO, que identifica el *aprender a convivir* y el *aprender a ser* con aspectos sociales y emocionales en la búsqueda de un desarrollo integral (Fragoso-Luzuriaga, 2015). En este sentido la educación emocional de la población estudiantil durante la adolescencia cobra cada vez más relevancia.

Las primeras aproximaciones a la IE se dieron a nivel teórico y más tarde desde la com-

probación de constructos con aproximaciones psicométricas. Actualmente, en el campo escolar, se usa para desarrollar competencias emocionales y se articulan con el rendimiento académico y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz y Carranza Esteban, 2018). La IE puede entenderse como un movimiento cultural, un rasgo de personalidad y una capacidad mental, (Pérez Escoda y Filella Guiu, 2019). Por su parte, los modelos de evaluación presentan divergencias. Por ejemplo, según Fragoso-Luzuriaga (2015), la escala TMMS-24 puede medir competencias o, como sostienen Salovey y Mayer, medir una IE auto-percibida en vez de competencias.

Es importante estudiar la IE en estudiantes de bachillerato porque es una etapa

en que experimentan rupturas, rechazos, dificultades intrafamiliares y elección de carrera, exposición a drogas, identidad sexual, aceptación en un grupo, entre otras. Todas estas situaciones implican habilidades de IE (Lozano Gómez, 2022). La IE también puede ser un factor de riesgo o de protección para el ciberacoso (García et al., 2020), el desgaste (*burnout*) académico (Usán Supervía et al., 2020), la construcción del autoconcepto (Carrillo-Ramírez et al., 2020) o el trastorno de ansiedad (Sánchez-Gómez, et al., 2020)

En este contexto, esta investigación tiene como objetivo caracterizar la IE, a partir del instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), en estudiantes bogotanos de bachillerato, entre los 15 y 20 años. Los objetivos específicos son conocer el factor de percepción de sentimientos en los estudiantes, analizar su factor comprensión emocional y describir el factor de regulación de las emociones a partir de una metodología de medición cuantitativa no probabilística, no aleatoria, cuyos participantes se eligen por voluntariado y conveniencia. La principal hipótesis es que es posible medir la IE a partir de la TMMS-24 en cuanto a la percepción, comprensión y regulación emocional.

## MARCO TEÓRICO

### *Inteligencia emocional*

El estudio de la IE es una de las principales áreas de interés para profesionales de la psicología y la pedagogía, que buscan definir, comprender y desarrollar habilidades no cognitivas en diferentes poblaciones (Fernández

Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). En el estudio de la IE se han planteado diversas perspectivas o modelos. Los modelos mixtos de Goleman (2010) Bar-On (2000), asocian elementos como rasgos de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales, entre otros. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey se basa en el uso adaptativo de las emociones y su relación con el pensamiento (Mayer et al., 2016).

En 1990, Salovey y Mayer (como se citó por Mayer et al., 2016), definieron la IE como la capacidad para identificar las emociones y sentimientos en sí mismo y en otros para guiar los pensamientos y la conducta. En este modelo, la IE contribuye al desarrollo cognitivo y determina cómo dichas habilidades se relacionan con el ajuste psicológico del individuo (Valdivia Vásquez et al., 2015; Arrivillaga y Extremera, 2020).

En esta perspectiva, la IE es parte de la inteligencia general, en su sentido cognitivo, que busca determinar el uso racional de las emociones del individuo en un contexto al que debe adaptarse. Así, el concepto de habilidad implicaría patrones de respuestas comportamentales correctas en relación con la resolución de problemas emocionales. Por tanto, nos referimos a un tipo de inteligencia para el procesamiento de información *cálida*, es decir, relacionada con datos de amplia significancia emocional y social e incluso de bienestar psicológico (Mayer et al., 2016; Arrivillaga y Extremera, 2020).

En este sentido, Salovey y Mayer (como se citó en Arrivillaga y Extremera, 2020) reorganizan la IE en 4 habilidades jerarquizadas en la Tabla 1:

**Tabla 1.***Habilidades de la inteligencia emocional de acuerdo con el modelo de Salovey y Mayer*

Nivel	Nombre de la habilidad	Características
4	Regulación reflexiva de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar abierto a los sentimientos placenteros y displacenteros</li> <li>• Lograr apartarse o atraer de manera reflexiva una emoción</li> <li>• Monitorear reflexivamente las emociones con relación a sí mismo y a otros</li> <li>• Regular las emociones en sí mismo y otros, sin reprimir o exagerar la información que transmiten</li> </ul>
3	Comprender y analizar las emociones, empleando conocimiento emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etiquetar y reconocer emociones de manera ajustada</li> <li>• Interpretar el significado de cada emoción</li> <li>• Comprender sentimientos complejos y simultáneos, por ejemplo, amor y odio</li> <li>• Reconocer la transición de una emoción a otra</li> </ul>
2	Facilitación emocional del pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizar los pensamientos que producen las emociones, atendiendo la información importante</li> <li>• Usar las emociones como ayuda del juicio y la memoria sobre los sentimientos</li> <li>• Usar varios puntos de vista sobre una misma situación, pasar del pesimismo al optimismo.</li> <li>• Dar abordaje a los problemas a partir de la emoción, por ejemplo, la felicidad permite ser creativos</li> </ul>
1	Percepción, valoración y expresión de la emoción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios</li> <li>• Identificar emociones en otros a partir del lenguaje, el sonido, la conducta y la apariencia</li> <li>• Expresar de manera apropiada las emociones y las necesidades racionalizadas de estas</li> <li>• Discriminar entre expresiones imprecisas y precisas de las emociones e incluso expresiones deshonestas y honestas de las mismas.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

### *Evaluación de la IE en adolescentes*

Arrivillaga y Extremera (2020) identifican múltiples instrumentos para evaluar la IE. No obstante, la investigación en población hispanohablante es bastante limitada, pese a ser una habilidad estrechamente relacionada con la calidad de vida y la salud mental. Además, reviste una particularidad no solo en relación con los diversos modelos teóricos, sino también con la multiplicidad de miradas sobre las dimensiones del desarrollo y las competencias en la adolescencia

El modelo de Mayer y Salovey concibe la IE más como una habilidad que como un

rasgo de personalidad, lo que ha convertido al TMMS-24 en el instrumento con mayor número de publicaciones científicas. El TMMS se usó inicialmente con población norteamericana, y luego se adaptó para España, pasando de 48 a 24 ítems, conservando su validez en cuanto a la equivalencia de sus 3 dimensiones o dominios a evaluar: 1) la percepción o la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada, 2) la comprensión o la claridad de los propios estados emocionales y 3) la regulación o la capacidad de gestionar correctamente dichos

estados. Estas dimensiones se miden con una escala de autoinforme, que diferencia de manera individual la gestión y el manejo de emociones (Dimitrijević et al., 2018).

Los componentes de este modelo se definen desde el autoconocimiento. Inicialmente, se describen la percepción y expresión como capacidades para reconocer estados emocionales propios y de otras personas, tales como la tristeza, el miedo, la alegría, la ira y, en general, las emociones básicas y complejas (aquellas que resultan de la unión de emociones, como la melancolía, el amor o el optimismo). El modelo también busca identificar características emocionales en la música y el arte, a través de correlatos fisiológicos, conductuales y cognitivos, mediante la atención y codificación de símbolos verbales, espaciales y auditivos no verbales, permitiendo la expresión de acuerdo con el contexto.

Posteriormente, se conceptualizan las emociones, lo que corresponde al tipo de procesamiento básico o superior en el sistema cognitivo. Cabe aclarar que las emociones representan información implícita de nuestra experiencia previa, y por eso no se requiere una experiencia pasada explícita relevante para analizar nuevas situaciones emocionales. La comprensión y análisis permiten la interpretación de emociones a partir de los matices de significados y la información sobre el contexto, la simultaneidad de emociones complejas o los referentes sociales.

Finalmente, se pasa a la regulación reflexiva de las emociones (la habilidad de ser receptivos a sentimientos propios y ajenos, modificándolos para favorecer el relacionamiento y el crecimiento personal). Este es uno de los elementos más complejos del modelo, ya que depende de los componentes previos y requiere una apertura a sentimientos agradables y desagradables. Aquí se genera reflexión y tolerancia respecto a distintas emociones, descartando o usando la información, analizando su nivel de utilidad

y, de esta manera, moderando, aumentando o disminuyendo lo agradable o desagradable de lo emocional, sin reprimir o exagerar en la expresión (Fernández Berrocal y Cabello, 2021; Olmo Ibáñez, 2022).

Este instrumento ha sufrido adaptaciones y abreviaciones en países como España, Argentina y Ecuador (Górris et al., 2021), favoreciendo su aplicación en diferentes sectores poblacionales asociados con el campo educativo. Por ejemplo, Ocaña Zúñiga et al. (2019) utilizaron el TMMS 24 en una muestra de 3270 bachilleres adolescentes entre 17 y 23 años, en Chiapas México. El estudio encontró un coeficiente de Cronbach de  $\alpha = .910$ , que se considera satisfactorio. Asimismo, se describe la importancia de trabajar con los 24 ítems de la escala, ya que ninguna eliminación implicó valores mayores del Alpha, en concordancia con el instrumento original para las tres subescalas (percepción, comprensión, regulación). Esta se considera una medición correcta de la dimensión IE, que significa un buen nivel de fiabilidad y validez al momento de obtener resultados de adolescentes hispanohablantes latinoamericanos y además ofrece una evidencia de adecuada consistencia interna como instrumento para una muestra colombiana (Cerón Perdomo et al., 2011; Valdivia Vásquez et al., 2015).

Por otra parte, González-Cabrera et al. (2016) han diseñado la Escala de inteligencia emocional en internet (EIEI) para medir cómo se manifiesta la IE en el uso diario de internet, tomando las dimensiones de atención, claridad y reparación, aplicando el instrumento a 535 adolescentes, hombres y mujeres, con media de edad de 15 años. Entre los datos de la adaptación se establece un alfa de Cronbach de 0.90. Si bien este resultado es satisfactorio, los investigadores aclaran que no se busca sustituir el TMMS 24, sino ser complemento para contextos en línea.

La solidez del instrumento se refleja en algunos estudios realizados con adolescentes, en los que la regulación es la «capacidad de manejo de estados emocionales, se relaciona con el bienestar percibido y que las habilidades de percepción y comprensión se relacionan con el estrés percibido en este grupo etario específico en el contexto español» (Serrano y Andreu, 2016). En Colombia, por ejemplo, Cerón Perdomo et al. (2011) determinaron la adecuada consistencia interna del TMMS-24 para evaluar la IE en adolescentes escolarizados entre 12 y 17 años, en Bogotá, y establecieron la relación de las tres habilidades evaluadas con respecto al sexo, ya que se evidencian diferencias en las respuestas de hombres y mujeres en torno a la regulación emocional. Sin embargo, en nuestro contexto todavía faltan más investigaciones acerca de la IE en la población adolescente.

Es importante mencionar que una evaluación objetiva de la IE permite identificar los aspectos para fortalecer en las intervenciones en diversas poblaciones y, además, dirigir las efectivamente al contexto en el que se implementan. De esta forma se genera mayor validez en las intervenciones e incluso procesos investigativos que le den mayor soporte científico al constructo (Sigüenza Marín et al., 2019).

En este sentido, la evaluación de la IE es la clave para la comprensión de los factores relacionados con posibles conductas protectoras o de riesgo en el manejo de las emociones y los aspectos psicosociales de la salud mental.

### ***Elementos de la IE en el ámbito escolar***

En el ámbito escolar, hay un interés reciente por fomentar capacidades como el control emocional, la empatía y la socialización en el proceso de formación de los estudiantes (Zuluaga, 2020; Ripoll Rivaldo et al., 2021). En ese sentido, diversos estudios relacionan la IE

con procesos que influyen directamente en el aprendizaje y la socialización en el contexto educativo (Carrillo-Ramírez et al., 2020; Dimitrijević et al., 2018; Coronel Díaz, 2020; Colichón Chiscul, 2020; González Agudelo, 2019; Romero, 2021; Fiori, 2015; Cerón Perdomo et al., 2011; Sigüenza-Marín et al., 2019 y Lagos- San Martín, 2020).

Carrillo-Ramírez et al. (2020) en un estudio con estudiantes mexicanos de bachillerato, entre 15 y 19 años, demostraron que las tres dimensiones de la IE percibida, percepción, comprensión y regulación emocional, predicen positivamente los puntajes de auto-concepto. A la vez, los autores resaltan la importancia que este hallazgo representa para el ámbito educativo, ya que permite evidenciar que el desarrollo de programas que promuevan la educación emocional entre los jóvenes respondería a las actuales necesidades socioemocionales, que no suelen abordarse en la educación formal y que influyen directamente en el éxito o fracaso académico.

Otros estudios indagan la relación de la IE con diversos aspectos de la vida de los individuos. Dimitrijević et al. (2018), en un estudio desarrollado con 288 participantes adultos, utilizando mediciones de inteligencia tradicional del modelo de Sternberg, y de IE de los modelos de Mayer-Salovey-Caruso, encontraron que el perfil de bienestar se asociaba de manera indirecta con la inteligencia académica y práctica y que, sin embargo, los puntajes de comprensión y manejo emocional sí se asociaban de manera directa con el bienestar.

Asimismo, Coronel Díaz (2020) concluye que el pensamiento crítico se relaciona directa y significativamente con la IE de estudiantes de secundaria, y que además existe una relación entre la IE y la conducta disruptiva de estudiantes de secundaria (Colichón Chiscul, 2020).

En Colombia, González Agudelo (2019), por medio de una muestra no probabilística de 87 estudiantes de los grados décimo y un-

décimo de media vocacional, estableció una relación entre la IE y el rendimiento académico, hallando que las mujeres se desempeñan mejor que los hombres en la percepción emocional, y que el grado undécimo obtuvo mejores resultados, lo que se asoció con el proceso de desarrollo en cada etapa escolar. También se observó que los estudiantes que prefieren matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales obtuvieron mejores habilidades emocionales; sin embargo, el estudio no mostró una correlación con el promedio académico.

Estos datos se mantienen en la investigación adelantada por

Romero (2021) corrobora estos datos en un estudio con 137 estudiantes de educación media. Los datos muestran que 103 alumnos se mantuvieron en categorías media y baja de IE, mientras que solo 34 participantes permanecieron en la categoría alta, con un bajo desempeño en el aprendizaje de las matemáticas para los perfiles inferiores. Se estableció que solo con una IE alta es posible tener resultados más favorecedores en esta área de conocimiento, pero sin una correlación significativa entre ambos constructos.

Por otra parte, se observa que un puntaje alto en IE también puede favorecer el desempeño de tareas de autopresentación, en personas que tienen coeficientes intelectuales bajos. Este es un dato de gran interés, ya que, por lo general, se establecía en una sola dirección cómo la inteligencia alta o normal podría beneficiarse con mejores habilidades emocionales. En este sentido, se ha observado que personas con un alto coeficiente intelectual y bajas habilidades emocionales no tienen cambios importantes en la realización de tareas, en contraste con la mejora en el desempeño de personas que tienen mejores habilidades emocionales que intelectuales, como una forma de efecto compensatorio al momento de manejar, por ejemplo, situaciones estresantes o relaciones interpersonales (Fiori, 2015).

También se evidencia que la población joven y adolescente ha sido analizada en diferentes investigaciones, por estar en procesos de cambio y desarrollo en los que se involucran factores biopsicosociales que definirán su historia de vida y su relación con el grupo social (Cerón Perdomo et al., 2011). De esta manera, la salud psicológica de los adolescentes escolarizados se ve afectada por ansiedad, estrés, ideación suicida, comportamientos disruptivos, entre otros, lo que podría indicar un mal manejo emocional que se refleja en el desempeño académico, las relaciones en el contexto familiar e incluso en la búsqueda de actividades laborales, en contraste con personas que tienen un mejor manejo de sus emociones, lo que se ha asociado con una buena calidad de vida y bienestar (Sigüenza-Marín et al., 2019).

Por último, Lagos-San Martín (2020) concluye que en la relación entre IE y ansiedad escolar la percepción emocional tiene un valor predictivo sobre la ansiedad escolar de manera positiva y que la comprensión y regulación emocional predicen la ansiedad de forma negativa. Esto quiere decir que las personas con una mayor ansiedad tienen un perfil de inteligencia emocional basada en altos niveles de atención emocional y una pobre confianza en su capacidad para comprender sus estados emocionales.

## MATERIALES Y MÉTODOS

### *Diseño*

Se planteó una investigación cuantitativa descriptiva y transeccional, con una muestra no probabilística y por voluntariado para la caracterización de factores asociados a la inteligencia emocional (IE). La muestra poblacional fue de 607 estudiantes entre los 15 y los 20 años, de los grados décimo y undécimo de educación media del Instituto Crear, Colegio Campestre San José, Colegio Miguel Antonio

Caro, Colegio Santiago Mayor, Colegio San Luis de la Policía, I. E. Marco Fidel Suarez, Colegio Pureza de María, San Pedro Claver, Concejo Municipal de Itagüí, Lazarillo de Tormes, Colegio Lauzana, Colegio San Alejo, Colegio Santa Angela Merici, Colegio Nuestra Señora del Buen Consejo, I. E. Lola González, Colegio Próspero Pinzón, Colegio Fundación Colombia, Principado de Mónaco, Santa Rosa de Lima, Colegio Madre Matilde, Los Alpes, CEFA, y Entre Nubes. Todos ubicados en Bogotá, Colombia. Los datos fueron analizados por medio de estadística descriptiva.

### ***Participantes y aspectos éticos***

Se caracterizaron 607 estudiantes, entre hombres y mujeres, entre los 15 y 20 años. Su participación en el estudio contempló el cumplimiento de los principios éticos que operan en las investigaciones con seres humanos, bajo los lineamientos de la Ley 1090 de 2006 y la resolución 8430 de 1993, que estipula el uso de consentimiento informado y el respeto por la confidencialidad, voluntariedad y bienestar de los participantes.

### ***Materiales y métodos***

Se aplicó el instrumento TMMS-24 de manera digital en el marco de un proyecto piloto virtual para la orientación vocacional, en el cual se incluía un módulo relacionado con la inteligencia emocional. En este sentido, el instrumento hacía parte de una evaluación inicial del módulo de IE y, por tanto, la muestra se eligió bajo muestreo no probabilístico y obtenida por voluntariado y conveniencia. Los criterios de inclusión y exclusión se presentan a continuación.

### ***Criterios de inclusión***

CI\_1: Ser estudiantes activos de bachillerato en instituciones privadas y públicas que pertenecieran al proyecto.

CI\_2: Tener consentimiento informado de los padres.

CI\_3: Dar asentimiento voluntario para el diligenciamiento del cuestionario.

CI\_4: Los participantes se identificaban como pertenecientes a sexo masculino o femenino.

### ***Criterios de exclusión***

CE\_1 Participantes sin consentimientos informados diligenciados

CE\_2 Cuestionarios incompletos

CE\_3 Participantes que no se identificaban con ningún sexo

### ***Instrumento***

Se empleó el cuestionario TMMS-24, de libre circulación, una versión reducida del Trait Meta-Mood Scale, que mantiene 8 ítems por cada dimensión –percepción, comprensión y regulación emocional– y presenta características psicométricas adecuadas. Las tres dimensiones quedaron representadas en 1) atención emocional con un alfa de Cronbach = 0.80; 2) claridad emocional con un alfa de Cronbach = 0.87; y 3) reparación emocional con un alfa de Cronbach = 0.85 para la población colombiana y de habla castellana (Alvear Escobar y Mendoza Ruiz, 2018; González et al., 2020). Dichos resultados evidencian la consistencia interna de este instrumento, ya que la alta correlación entre los ítems lo hace fiable.

El formato de respuesta es del tipo escala Likert con cinco opciones: 1) totalmente en desacuerdo, 2) en desacuerdo; 3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) de acuerdo, 5) totalmente de acuerdo. Los estudiantes diligenciaron el autorreporte de la escala según las instrucciones.

En la evaluación, el instrumento tiene una corrección y obtención de puntuación, según los ítems determinados pertenecien-

tes a los componentes de la IE (percepción, comprensión y regulación) para tres niveles de posibles puntajes (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2003):

- 1) Debe mejorar sus niveles de percepción, comprensión o regulación de emociones.
- 2) Posee adecuada mas no óptima percepción, comprensión o regulación de emociones.
- 3) Presenta excelente nivel de percepción, comprensión o regulación de emociones.

### Análisis de datos

Los resultados finales se obtuvieron sumando las respuestas de los ítems de cada una de las dimensiones; el instrumento presenta diferenciación por sexo con respecto a las puntuaciones en hombres y mujeres para la media normal (González et al., 2020).

Para el procesamiento de los datos se utilizó la estadística descriptiva (frecuencias, medias y desviaciones estándar) para caracterizar la muestra evaluada. Se estimaron las medias y desviaciones estándar para los puntajes totales de cada una de las dimensiones del instrumento, así como para las características sociodemográficas de la población. Estos análisis se hicieron con Microsoft Excel y se graficaron con Graphpad Prism 6.0.

Posteriormente, se analizaron las medidas de tendencia central y se generaron tablas de frecuencia e histogramas para ítems con desempeño negativo: opciones 1) nada de acuerdo y 2) algo de acuerdo), así como ítems significativamente positivos: opciones 4) muy de acuerdo y 5) totalmente de acuerdo.

## RESULTADOS

En el estudio participaron 607 estudiantes (90 % mujeres y 10 % hombres) con edades entre 15 y los 20 años. En la Tabla 2, se describen las características sociodemográficas de la población.

**Tabla 2.**

*Características sociodemográficas de la población*

Variable	Total (N=607)	Porcentaje	Media	Desviación estándar
Sexo femenino	544	90 %		
Sexo masculino	63	10 %		
Edad			15.5	0.7

Fuente: elaboración propia.

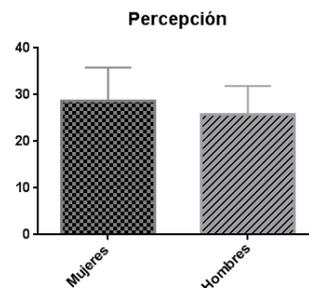
Los análisis se hicieron con el Trait-Meta Mood Scale 24, que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales a partir de tres dimensiones: percepción, comprensión y regulación. A continuación, se presentan los resultados para cada una de las dimensiones discriminados por sexo.

### Percepción

Se define como la capacidad de sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Los puntajes < 21 en hombres y < 24 en mujeres se interpretan como baja percepción a las emociones. Los puntajes de entre 22 a 32 para hombres y 25 a 35 para mujeres significan una adecuada percepción de las emociones. Por último, los puntajes > 33 para hombres y > 36 para mujeres se relacionan con una percepción o atención excesiva a sus emociones. Los resultados se muestran en la Figura 1.

**Figura 1.**

*Media y desviación estándar para la dimensión de percepción emocional*



Fuente: elaboración propia.

Para ambos grupos, el promedio indica una adecuada percepción de las emociones sin que la atención llegue a ser óptima: 25.58 hombres y 28.69 mujeres.

En el análisis de cada ítem es posible discriminar las preguntas con puntajes más sesgados hacia lo negativo que reportaron los

hombres, dado que las mujeres tuvieron puntuaciones más homogéneas en el marco de una adecuada percepción emocional. En este sentido, en la Tabla 3 se muestra el puntaje con una tendencia negativa en varones para algunas preguntas, y en la Figura 2 se analiza gráficamente el ítem 6.

**Tabla 3.**

*Frecuencia de respuestas para el ítem 6. “Pienso en mi estado de ánimo constantemente” (hombres)*

Valor	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	Frecuencia porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
1	6	6	0.095238	0.095238	10 %	10 %
2	19	25	0.301587	0.396825	30 %	40 %
3	18	43	0.285714	0.68254	29 %	68 %
4	16	59	0.253968	0.936508	25 %	94 %
5	4	63	0.063492	1	6 %	100 %
TOTAL	63	63	1		100 %	

Fuente: elaboración propia.

**Figura 2.**

*Análisis del ítem 6*



Fuente: elaboración propia.

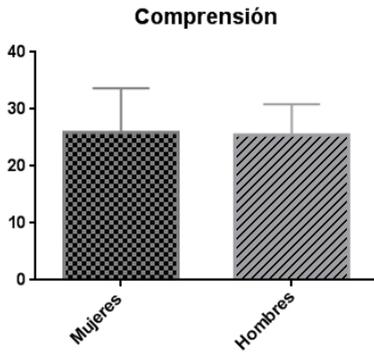
Estos resultados evidencian que un 40 % de los varones tiene dificultades para meditar sobre sus estados emocionales, de acuerdo con la escala que hace referencia a la autopercepción reportada sobre las preguntas referidas a la percepción o atención

emocional, encontrándose que esta es la que puntúa más negativamente para la muestra de varones.

### Comprensión

Esta dimensión es la capacidad de comprender y tener claridad sobre los diferentes estados emocionales. Los puntajes < 25 reflejarían una baja comprensión de las emociones, para el caso de mujeres estos puntajes deben estar < 23. Los puntajes de 26 a 35 para hombres y de 24 a 34 para mujeres se relacionan con una adecuada comprensión de los estados emocionales. Por último, los puntajes > de 36 en hombres y > 35 en mujeres reflejan un alto nivel de comprensión emocional. Los resultados se muestran en la Figura 3.

**Figura 3.**  
Media y desviación estándar para la dimensión de comprensión (claridad) emocional



Para los hombres, la media fue de 25.49, que evidencia una puntuación límite entre una baja y una adecuada comprensión emocional; para las mujeres la media fue de 25.92, lo cual traduce en adecuada comprensión de sus estados emocionales, sin llegar a un nivel óptimo.

En el análisis pregunta a pregunta para hombres y mujeres, los valores más bajos se encontraron en el ítem 14, tal y como se muestra en la Tabla 4 y en la Figura 4.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4.**  
Frecuencia de respuestas para el ítem 14 “Siempre puedo decir cómo me siento” (hombres)

Valor	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	Frecuencia porcentual	Frecuencia acumulada porcentual
1	10	10	0.15873	0.1587302	16 %	16 %
2	18	28	0.285714	0.4444444	29 %	44 %
3	20	48	0.31746	0.7619048	32 %	76 %
4	11	59	0.174603	0.9365079	17 %	94 %
5	4	63	0.063492	1	6 %	100 %
TOTAL	63	63	1		100 %	

Fuente: elaboración propia.

El 45 % de los adolescentes varones reporta dificultades para verbalizar cómo se siente, dado que los datos se encuentran sesgados hacia la izquierda

Es interesante notar que en este mismo ítem las mujeres también tienen bajos puntajes en general, como se ve en la Tabla 5 y en la Figura 5.

**Figura 4.**  
Análisis del ítem 14



Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5.**

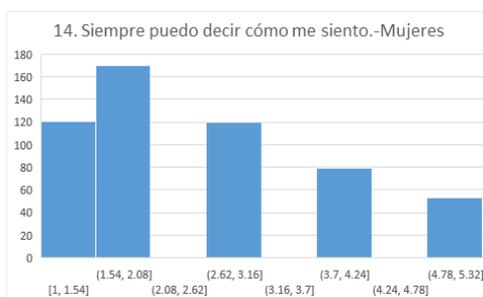
Frecuencia de respuestas para el ítem 14 “Siempre puedo decir cómo me siento” (mujeres)

Valor	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	Frecuencia porcentual	Frecuencia acumulada porcentual
1	121	121	0.222836	0.222836	22 %	22 %
2	170	291	0.313076	0.535912	31 %	54 %
3	120	411	0.220994	0.756906	22 %	76 %
4	79	490	0.145488	0.902394	15 %	90 %
5	53	543	0.097606	1	10 %	100 %
TOTAL	543	543	1		100 %	

Fuente: elaboración propia.

**Figura 5.**

Análisis del ítem 14



Fuente: elaboración propia.

Los datos nuevamente se encuentran sesgados hacia los ítems negativos de la pregunta, siendo incluso más extremos los valores para las mujeres, dado que en mujeres equivale al 53 % mientras que en hombres equivale al 45 %, por tanto, un mayor porcentaje de mujeres presenta dificultades para decir cómo se siente.

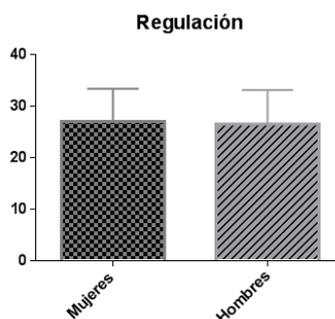
Estos datos evidencian que “poder decir cómo se sienten” hombres y mujeres permitiría aumentar los niveles de comprensión emocional y, en este caso, los hombres podrían llegar a niveles adecuados y las mujeres a niveles óptimos.

## Regulación

Esta dimensión es la capacidad para regular los estados emocionales correctamente. Con respecto a elementos relacionados con una baja regulación emocional, para hombres y mujeres, se deben encontrar puntuaciones < 23; niveles adecuados de regulación emocional deben considerar puntuaciones de 24 a 35 para hombres y 24 a 34 para mujeres; por último, una excelente regulación emocional debe tener puntajes de > 36 para hombres y > 35 para mujeres. Los resultados se muestran en la Figura 6.

**Figura 6.**

Media y desviación estándar para la dimensión de regulación emocional



Fuente: elaboración propia.

Los hombres tuvieron una media de 26.52 y las mujeres de 27.01. Estos resultados sugieren niveles adecuados de regulación emocional. Sin embargo, deben considerarse las desviaciones estándar, para lo cual los hombres tienen una DS:6.06 y las mujeres DS: 6.37, puntuaciones que ubican a una porción de esta población particularmente el 28.68 % para mujeres y el 26.68 % para

hombres como población con niveles bajos de regulación emocional.

Cabe anotar que en el análisis pregunta a pregunta, el ítem en el que se encontraron puntajes más bajos para hombres y mujeres fue el 19, evidenciando que los estudiantes de ambos sexos reportan dificultades para el manejo de emociones asociadas a la tristeza, como se ve en la Tabla 6 y en la Figura 7.

**Tabla 6.**

Frecuencia de respuesta para el ítem 19 “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida” (hombres)

Valor	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	Frecuencia porcentual	Frecuencia acumulada porcentual
1	13	13	0.206349	0.206349	21 %	21 %
2	17	30	0.269841	0.47619	27 %	48 %
3	16	46	0.253968	0.730159	25 %	73 %
4	9	55	0.142857	0.873016	14 %	87 %
5	8	63	0.126984	1	13 %	100 %
TOTAL	63	63	1		100 %	

Fuente: elaboración propia.

**Figura 7.**

Análisis del ítem 19



Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7 y en la Figura 8 se ven las respuestas de las mujeres al ítem 19.

Los datos muestran que el 48 % de los hombres y el 51 % de las mujeres tienen dificultades para manejar estados emocionales asociados a la tristeza.

Por último, es destacable que las mujeres tienen el más alto desempeño en el ítem 23 “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”, como se ve en la Tabla 8 y en la Figura 9.

**Tabla 7.**

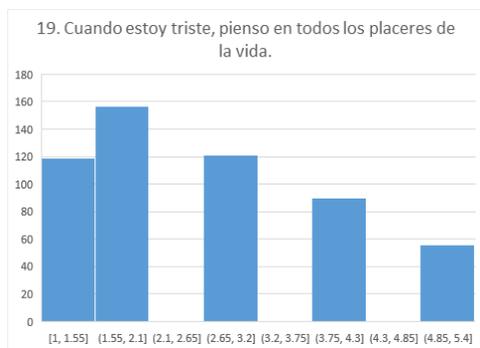
Frecuencia de respuesta para el ítem 19 “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida” (mujeres)

Valor	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	Frecuencia porcentual	Frecuencia acumulada porcentual
1	119	119	0.219153	0.219153	22 %	22 %
2	157	276	0.289134	0.508287	29 %	51 %
3	121	397	0.222836	0.731123	22 %	73 %
4	90	487	0.165746	0.896869	17 %	90 %
5	56	543	0.103131	1	10 %	100 %
TOTAL	543	543	1		100 %	

Fuente: elaboración propia.

**Figura 8.**

Análisis del ítem 19



Fuente: elaboración propia.

**Figura 9.**

Análisis del ítem 23



Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8.**

Frecuencia de respuestas para el ítem 23 “Tengo mucha energía cuando me siento feliz” (mujeres)

Valor	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	Frecuencia porcentual	Frecuencia acumulada porcentual
1	7	7	0.012891	0.012891	1 %	1 %
2	23	30	0.042357	0.055249	4 %	6 %
3	65	95	0.119705	0.174954	12 %	17 %
4	134	229	0.246777	0.421731	25 %	42 %
5	314	543	0.578269	1	58 %	100 %
TOTAL	543	543	1		100 %	

Fuente: elaboración propia.

Se infiere que las mujeres tienen mejor gestión de emociones relacionadas con la felicidad y que las pueden usar de manera más destacada que los varones.

## DISCUSIÓN

En primer lugar, para el componente de percepción emocional, los datos están dentro de los promedios normales para hombres (25.58) y para mujeres (28.69), lo cual es coherente con lo reportado por Cerón Perdomo et al. (2011) y González Agudelo (2019). En estos estudios con población colombiana se encuentra que las mujeres obtienen puntajes superiores a los hombres y se resalta la importancia de generar programas que promuevan la educación emocional, para suplir las necesidades socioemocionales que deben tenerse cuenta desde la educación tradicional. Es importante aclarar que en esta investigación participaron muchas más mujeres que hombres.

Frente a la comprensión emocional, las puntuaciones fueron similares para hombres y mujeres, de acuerdo con los datos de Castro-Schilo y Kee (2010), de una muestra de 1402 estudiantes de secundaria, que no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, con variables como la autoeficacia percibida y las habilidades sociales las que se relacionaban con la IE. Sin embargo, el tema debe seguirse investigando porque la IE no puede concebirse como un constructo único, sino que está asociado a otras características como la autoeficacia, el bienestar, la personalidad y las experiencias de vida individuales (Carrillo-Ramírez et al., 2020; Castro-Schilo y Kee, 2010; Cerón Perdomo et al., 2011; Colichón Chiscul, 2020; Coronel Díaz, 2020; Dimitrijević et al., 2018; Fiori, 2015; González Agudelo, 2019; Lagos-San Martín, 2020; Romero, 2021 y Sigüenza-Marín et al., 2019).

Con respecto a la regulación emocional, los puntajes fueron más bajos que en los

otros dos constructos, especialmente para los hombres (19.74), y para las mujeres (20,26). Esto podría relacionarse con cómo la IE requiere no solo del saber sobre las emociones, sino también del conocimiento y aplicación de estrategias para la autorregulación (Dimitrijević et al., 2018). Esto también podría dar soporte a la información brindada por Sigüenza-Marín et al. (2019), cuando describen que en las problemáticas que enfrentan los adolescentes se observan los comportamientos disruptivos, la ideación suicida y los problemas familiares, al menos en aquellos que presentan puntajes generales más bajos en IE, y lo presentado por Colichón Chiscul (2020) quien refiere una relación entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en estudiantes de secundaria.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Respecto a la percepción emocional, el desempeño promedio global fue adecuado, pero no óptimo; de acuerdo con los baremos propios del instrumento, sin embargo, discriminando los puntajes por sexos, llama la atención que las mujeres presentaron unas respuestas más homogéneas, consistentes y tendientes hacia una buena percepción emocional que los varones. Destaca de manera importante el ítem referido a pensar constantemente en el estado de ánimo, que para los varones presenta una dificultad importante.

En cuanto a la comprensión emocional, los resultados globales se encuentran en el promedio; para varones en el límite inferior y en las mujeres en un promedio adecuado mas no óptimo. Es particular el desempeño de los participantes en el ítem sobre la capacidad para decir cómo se sienten, que presenta un nivel bajo en hombres.

Con relación a la regulación emocional, se evidencia un buen nivel de desempeño global frente al uso de estrategias para manejar la

emoción, no obstante, destaca el ítem que refiere dificultad para manejar estados de ánimo asociados a la tristeza en ambos sexos.

Estos resultados constituyen un insumo importante en el contexto escolar, en el que se deben considerar aspectos de la IE referidos a la percepción, la comprensión y la regulación emocional, puesto que la IE debe posicionarse como un tipo de inteligencia cálida, cuyo dominio permite al individuo enfrentarse a una situación determinada y resolverla. De igual forma, el uso de estos instrumentos permite dirigir de manera más precisa las intervenciones en la escuela, identificando las necesidades puntuales de los adolescentes

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentra que el instrumento usado es completamente autorreferencial (de acuerdo con la percepción de los participantes) y, por lo tanto, se requeriría de otros instrumentos para medir el entorno de los estudiantes, disminuyendo posibles sesgos de respuesta, como el de deseabilidad social, es decir, descripciones positivas sesgadas al evaluar su propio comportamiento. Otra limitación es el tipo de muestreo elegido; se sugiere elegir una muestra probabilística que estadísticamente represente mejor a la población

También se sugiere realizar estudios con muestras homogéneas en términos de participantes hombres y mujeres para clarificar las tendencias en cada dimensión. De igual forma, se debe considerar la perspectiva de género en el cuestionario, ya que esta puede estar asociada a diversas maneras de comprender, aceptar y gestionar las emociones.

## REFERENCIAS

Alvear Escobar, S. E.; Mendoza Ruiz, Y. A. (2018). *Propiedades psicométricas y de medición de los principales instrumentos empleados para evaluar la inteligencia emocional: una revisión sistemática* [trabajo de grado, Universidad

Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/7308>

Arrivillaga, C.; Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, v. 2, n. 55, 121-139. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.01>

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker.

Carrillo-Ramírez, E.; Pérez-Verduzco, G.; Laca-Arocena, F. A.; Luna-Bernal, A. C. A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, n. 55, 33- 40. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/55/55\\_Carrillo.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/55_Carrillo.pdf)

Castro-Schilo, L., Kee, D. W. (2010). Gender Differences in the Relationship between Emotional Intelligence and Right Hemisphere Lateralization for Facial Processing. *Brain and Cognition*, v. 73, n. 1, 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2010.03.003>

Cerón Perdomo, D. M.; Pérez-Olmos, I.; Ibáñez Pinilla, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, v. 40, n. 1, 49-64. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60104-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60104-9)

Colichón Chiscul, M. E. (2020). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario* [tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5223>

Coronel Diaz, J. A. (2020). *Pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes del sexto grado de la institución educativa n.º 1271, Ate 2019* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40876>

Dimitrijević, A. A.; Marjanović, Z. J.; Dimitrijević, A. (2018). *Whichever Intelligence Makes You*

- Happy: The Role of Academic, Emotional, and Practical Abilities in Predicting Psychological Well-being. *Personality and Individual Differences*, v. 132, n. 1, 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.010>
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, n. 332, 97-116. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re332/re332-06.html>
- Fernández Berrocal, P.; Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* v. 1, n. 1, 31-46. <https://rieib.iberu.mx/index.php/rieib/article/view/5>
- Fernández Berrocal, P.; Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 19, n. 3, 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fiori, M. (2015). Emotional Intelligence Compensates for Low IQ and Boosts Low Emotionality Individuals in a Self-presentation Task. *Personality and Individual Differences*, v. 81, 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.013>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 6, n. 16, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- García, L.; Quintana-Orts, C.; Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, v. 7, n. 1, 38-45. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/1915-2.pdf>
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González, R.; Custodio, J. B.; Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, v. 23, n. 44, 1-26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- González Agudelo, L. J. (2019). *Relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Bethlemitas, Barrancabermeja* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7063>
- González-Cabrera, J.; Pérez-Sancho, C.; Calvete, E. (2016). Diseño y validación de la “Escala de Inteligencia Emocional en Internet” (EIEI) para adolescentes. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, v. 24., n. 1, 93-105. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/disenyo-y-validacion-de-la-escala-de-inteligencia-emocional-en-internet-eiei-para-adolescentes/>
- Górriz, A. B.; Etchezahar, E.; Pinilla-Rodríguez, D. E.; Giménez-Espert, M.; Soto-Rubio, A. (2021). Validation of TMMS-24 in Three Spanish-Speaking Countries: Argentina, Ecuador, and Spain. *International journal of environmental research and public health*, 18(18), 97-53. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189753>
- Lagos-San Martín, N. (2020) Ansiedad escolar y su relación con la inteligencia emocional en la adolescencia. *Opción*, v. 36, n. 93-2, 687-712. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/35134>
- Lozano-Gómez, S. (2022). *Inteligencia emocional y su influencia en distintas áreas psicológicas de los adolescentes* [tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/13376>
- Mayer, J. D.; Caruso, D. R.; Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, v. 8, i. 4, 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Ocaña Zúñiga, J. O., García Lara, G. A. G.; Cruz Pérez, O. (2019). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en adolescentes de Chiapas, México. *European*

- Scientific Journal*, v. 15, n. 16, 280-294. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- Olmo Ibáñez., J. L. (2022). Análisis de las percepciones acerca de la importancia de la inteligencia emocional en la mediación [trabajo de maestría, Universidad de Cádiz]. <https://rodin.uca.es/handle/10498/27247>
- Pérez Escoda, N.; Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, v. 10, n. 24, 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Ripoll Rivaldo, M.; Palencia Domínguez, P.; Cohen Jiménez, J. (2021). Práctica pedagógica, un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 27, n. 4, 351-363. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i.37012>
- Ruiz, P.; Carranza Esteban, R. F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, v. 21, n. 2, 188-211. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9>
- Serrano, C.; Andreu, Y. (2016) Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, *engagement* y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, v. 21, n. 2, 357-374. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/14887>
- Sigüenza-Marín, V. S.; Carballido-Guisado, R.; Pérez-Albéniz, A.; Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, v. 18, n. 3, 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>
- Usán Supervía, P.; Salavera Bordás, C.; Mejías Abad, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el *burnout* académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, v. 13, n. 1, 125-139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Valdivia Vázquez, J. A.; Rubio Sosa, J. C. A.; French, B. F. (2014). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale-24 Factor Structure in a Mexican Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 33, n. 5, 473-482. <https://doi.org/10.1177/0734282914552052>
- Zuluaga, O. L. (2020) *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Editorial Magisterio.