



al-Musara

Formación docente

Socialización y resolución de
problemas sociales en relación con
inteligencia emocional

Antonio M. Gallardo Peña



Socialización y resolución de problemas sociales en relación con inteligencia emocional

Antonio Manuel Gallardo Peña / Estudiante del Doctorado en Educación
antomanugallape@gmail.com

Resumen

El presente estudio, con 157 adolescentes, se centra en buscar la relación que existe entre inteligencia emocional (IE), la capacidad que tienen los sujetos para solucionar los problemas sociales y la socialización de los alumnos. Este objetivo se lleva a cabo a través de un programa de entrenamiento de IE. El análisis de correlación mostró que existían relaciones entre las subescalas de IE y resolución de problemas sociales. Por el contrario, no se pudieron determinar si existía relación entre el aumento de IE con la resolución de problemas y la socialización ya que el programa de entrenamiento no resultó ser eficaz.

Abstract

The present study with 157 adolescents focusing on finding the relationship between emotional intelligence (EI), the ability of subjects to social problems solving and socialization of students. This objective is carried out through an IE training program. Correlation analysis showed that relationships existed between the subscales of EI and social problem solving. Perhaps it could not be determined if there was a relationship between the increase in IE with problem solving and socialization and training program that turned out not to be effective.

Introducción

En la actualidad existe una creciente preocupación por la falta de socialización de los adolescentes, ya sea en referencia a los problemas de conducta o a problemas relacionados con relaciones interpersonales. Lo habitual hasta el momento, en el ámbito educativo, ha sido priorizar el aprendizaje y la enseñanza de modelos de conducta correctos y pautas de acción deseables, sin atender a los procesos emocionales que subyacen y generan tales conductas (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2010).

Los jóvenes, cada vez más, necesitan contar con recursos sociales y emocionales con los que hacer frente a las diversas situaciones de riesgo con las que conviven a diario (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). Un gran número de investigaciones han encontrado que las deficiencias de la resolución de problemas sociales están relacionadas con una sintomatología de internalización y de externalización, tales como el abuso de sustancias, agresión y otras conductas delictivas (Chang, D’Zurilla y Sanna, 2007; D’Zurilla y Nezu, 2007)

La resolución de problemas sociales (RPS) se define como el proceso cognitivo-conductual autodirigido por el cual el individuo intenta identificar o descubrir maneras eficaces de hacer frente a los problemas cotidianos estresantes (D’Zurilla y Nezu, 2007). El modelo de Resolución Racional de Problemas más aceptado es el propuesto por Nezu y D’Zurilla en 1999, que divide este modelo en dos grandes bloques. Por un lado, un componente motivador, denominado Orientación al problema. Por otro lado, un componente que incluye las habilidades necesarias para resolver cualquier problema, ya sea personal, interpersonal o comunitario. A su vez estos bloques se dividen en 5 dimensiones:

- Orientación Positiva al Problema (OPP) es el conjunto de constructos cognitivos que implican la disposición general de evaluar un problema como un reto positivo.
- Orientación Negativa al Problema (ONP) es el conjunto cognitivo-emocional inhibitorio que consiste en ver un problema como una amenaza significativa.
- Resolución Racional de Problemas (RRP) es la aplicación deliberada y sistemática de las habilidades de resolución de problemas eficaz.

- Estilo Impulsivo/Irreflexivo (EII) es un modelo disfuncional que se caracteriza por aplicar estrategias y técnicas, pero son imprudentes, incompletos y precipitados.

- Estilo de Evitación (EE) se caracteriza por el estilo disfuncional a la hora de resolver problemas por dilación, pasividad y dependencia.

La Resolución Racional de Problemas es una acción preventiva frente a las conductas problemáticas relacionadas con déficit en la socialización aunque la realidad, como hemos comentado anteriormente, es que en nuestras aulas ya es un hecho y en la mayor parte de los casos las conductas problemáticas derivan en el fracaso escolar, problemas de conducta precoces y persistentes en clase y un bajo nivel de compromiso en la escuela (Catalano y Hawkins, 1996).

Como muestran Pena Garrido, Extremera y Rey (2011) existe una correlación entre Inteligencia Emocional (IE) ,medida con *Trait Meta-Mood Scale-24* (adaptación española de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y la RPS medida por Inventario de Solución de Problemas Sociales- Revisado (SPSI-R; D’Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares, 1997) en la cual las escalas que tienen que ver con un buen manejo de los problemas, OPP y RRP, correlacionan positivamente con las escalas del TMMS-24 (Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional). Extremera y Fernández-Berrocal (2004) muestran que la población adolescente española tiene asociaciones directas entre altos niveles de IE y menor número de acciones impulsivas, temperamento agresivo y una menor justificación de la agresión. Los resultados obtenidos por Ciarrochi, Forgas y Mayer (2006) indican que una persona emocionalmente inteligente procesa y expresa las emociones de forma útil mostrando un abanico de estrategias de afrontamiento acorde con la información que le proporciona el estado afectivo. La IE está adquiriendo una progresiva relevancia en el contexto escolar, especialmente con relación al clima de convivencia, ya que adecuadamente entrenada puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar la solución pacífica de conflictos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

El modelo en el que se basará el presente estudio para hablar de IE es el propuesto por Mayer y Salovey (p. 22, 1997) el cual define la inteligencia emocional como: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la

habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”. La IE se divide en cuatro habilidades básicas que son: percepción emocional que se define como la habilidad para reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar nuestros sentimientos y etiquetarlos; facilitación emocional es la habilidad que nos permite generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprensión emocional es la habilidad para integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales; la regulación emocional es la habilidad para dirigir y manejar las emociones de forma eficaz.

Para poder desarrollar las habilidades propias de la IE existen una serie de programas, en su mayor medida de origen estadounidense. Todos estos programas se basan en unas sugerencias que expone “*Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL)* para el proceso de desarrollo del aprendizaje social y emocional (*Social and Emotional Learning, SEL*, Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). Aunque dentro del panorama nacional existen programas como “Proyecto Intemo”, desarrollado por el grupo de investigación de la Universidad de Málaga (Ruiz et al., 2013) Este proyecto se basa en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y desarrolla cada una de las habilidades en diferentes sesiones mediante dinámica de grupos y participación activa.

El objetivo de la presente investigación es demostrar que mejorando la inteligencia emocional se aumentará la capacidad de resolver problemas y las conductas problemáticas descenderán. Para esto, se ha llevado acabo un programa de entrenamiento de inteligencia emocional llamado “EmocioNante” en el cual se han trabajado las habilidades propuestas en el modelo de Mayer y Salovey que se han comentado anteriormente. Las hipótesis de esta investigación son:

- Los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mayor capacidad para resolver sus problemas sociales.
- Las alumnas obtendrán puntuaciones más altas en inteligencia emocional que los alumnos.
- Los alumnos que participan en el programa obtendrán puntuaciones más elevadas en IE después de la intervención que sus compañeros que no han participado.

- Los participantes en el programa, al mejorar las habilidades propias de la IE mejoran en la capacidad para resolver problemas y eso aumentará la socialización en los participantes.

Método

Participantes

La muestra está formada por 157 adolescentes, 76 hombres (48.4%) y 81 mujeres (51.6%). Todos ellos cursan 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en varios centros de Granada capital y un centro de Arjona (Jaén). La edad está comprendida entre los 12 y los 15 años ($M=13.22$ años).

Instrumentos

A continuación, se describen las medidas que han sido usadas para llevar a cabo la intervención:

- *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004). Este instrumento es la versión reducida que está integrado por 24 ítems y proporciona un indicador de los niveles de inteligencia emocional percibida. A los sujetos se les pide que evalúen el grado de acuerdo con cada uno de los ítems, que varían desde muy de acuerdo (1) a muy en desacuerdo (5). La escala está compuesta por tres subescalas: atención a los propios sentimientos (AE), claridad emocional (CE) y reparación de las emociones (RE). Fernández-Berrocal et al. (2004) muestran una consistencia interna que oscila entre .87 y .82.

- Inventario de Solución de problemas Sociales –Revisado (SPSI-R; D’Zurilla et al., 1997). Se compone de 52 ítems con una escala de respuesta tipo Likert con un rango de puntuación de 0 a 4 y repartidos en cinco dimensiones, con índices de consistencia interna entre .61 y .90. Las subescalas del SPSI-R son orientación positiva al problema (OPP), orientación negativa al problema (ONP), resolución racional de problemas (RRP), estilo impulsivo/Irreflexivo (EII) y estilo de evitación (EE).

- *Behaviour Assessment System for Children* (BASC) de Reynolds y Kamphaus (1992). Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes de 3 a 18 años adaptado por González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004). Se compone de un conjunto de instrumentos que evalúan diversas variables, tanto en sus aspectos

positivos o adaptados como en los negativos o inadaptados, presentando índices de consistencia interna entre .70 y .90, según las escalas. En la presente investigación, en función de los objetivos, se ha utilizado la versión de autoinforme, seleccionando algunas variables: relaciones interpersonales, actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los padres, problemas de conducta, búsqueda de sensaciones, estrés social y relación con los padres.

Procedimiento

El proceso de intervención se ha iniciado pidiendo la colaboración de ocho centros de Granada capital, de los cuales solo colaboraron en la investigación dos, y un centro de Arjona (Jaén). Una vez que los centros y los padres dieron su aprobación para poder pasar los cuestionarios y/o intervenir con los adolescentes, se estableció que se realizaría en sesiones de una hora a la semana en el horario de tutoría.

El programa que se aplicó en estas sesiones se basa en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Este modelo tiene cuatro dimensiones, al igual que el programa: Atención emocional, reparación emocional, regulación emocional y comprensión emocional. Cada una de estas dimensiones está dividida en dos sesiones. La metodología usada en las sesiones es de trabajo en grupos pequeños. Tras una explicación sobre lo que se va a tratar en la sesión y un *feedback* de las sesiones anteriores, se trabaja sobre unos supuestos prácticos donde los sujetos deben decir que haría ellos y luego exponer sus propios ejemplos.

Diseño y análisis de datos

La metodología de investigación empleada, atendiendo a los objetivos e hipótesis de esta investigación, fue del tipo longitudinal con un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas en el grupo experimental (O1 X O2) y grupo control (O1O2).

En primer lugar se realizó un estudio descriptivo de los participantes. En este se incluyeron por una parte medidas de frecuencia como la media, y por otra, medidas de dispersión como la desviación típica. En segundo lugar, se procedió a la realización de correlaciones de Pearson, para establecer la fuerza de relación entre variables.

Finalmente, se realizó un ANOVA 2 x 2 x 2. Las variables incluidas en el análisis fueron: tiempo (pre evaluación/post evaluación), grupo (experimental/control) y sexo (niños/niñas).

Para los diferentes análisis realizados se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* en su versión *Statistics 17* para Windows.

Resultados

Relación entre inteligencia emocional y solución de problemas sociales

Los análisis de correlación entre las variables de IE y RPS se incluyen en la Tabla 1. Si tenemos en cuenta la escala del TMMS-24, se observa que la OPP y RRP muestran relaciones positivas y significativas con las tres escalas, AE, RE y CE. La ONP y EII correlacionan positivamente y de manera significativa solo con AE, mientras que EE no correlaciona con ninguna de las escalas del TMMS-24.

Tabla 1. Correlaciones entre solución de problemas sociales e inteligencia emocional

	Orientación Positiva al Problema	Orientación Negativa al Problema	Resolución Racional de Problemas	Estilo Impulsivo/ Irreflexivo	Estilo de Evitación
Atención emocional	.272**	.368**	.304**	.259**	.121
Claridad emocional	.400**	.105	.316**	.050	-.104
Reparación emocional	.423**	.007**	.207**	-.025	-.092

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

Efecto del Programa EmocioNante

Los resultados indican que no existen efectos de interacción entre las medidas pre-intervención y post-intervención y los grupos control y experimental en las subescalas de IE (Tabla 2). No obstante, los resultados encuentran efectos principales de la variable tiempo en AE, $F(1, 144)=10.64$ $p<.001$, CE, $F(1,141)= 7.53$, $p<.007$ y RE, $F(1,147)=14.46$, $p<.000$. En este sentido, en todas estas variables los participantes obtienen puntuaciones más elevadas en la fase pre-intervención.

Tabla 2. Efectos de interacción del tiempo (pre-pos) y el grupo (control y experimental) en IE.

	Experimental		Control		F	P
	Pre-intervención	Post-intervención	Pre-intervención	Post-intervención		
	Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)		
Atención emocional	3.33 (1.04)	3.18 (0.94)	3.04 (0.82)	2.97 (0.91)	0.04	.84
Claridad emocional	3.51 (0.72)	3.56 (0.88)	3.42 (0.79)	3.3 (0.79)	0.06	.81
Reparación emocional	3.69 (0.85)	3.87 (0.79)	3.38 (0.83)	3.58 (0.77)	0.02	.89

En las subescalas relacionadas con la RPS no se dan efectos de interacción entre medidas pre-intervención y post-intervención y los grupos control y experimental. Igualmente, no existen efectos principales en la variable tiempo.

En las subescalas de socialización no existe interacción entre medidas pre-intervención y post-intervención y los grupos control y experimental. No obstante, los resultados muestran que sí existen efectos principales de variable tiempo en actitud negativa hacia el colegio $F(1,149) =72.94$, $p<.000$ y búsqueda de sensaciones, F

(1,145)=8.35, $p<.004$. En ambas, las puntuaciones son más elevadas en la fase post-intervención que en la fase pre-intervención

Por otra parte, tal y como se puede observar en la Tabla 3, existe una interacción entre medidas pre-intervención y post-intervención y el sexo de los participantes en la subescala de RE. En la fase pre-intervención las mujeres puntúan por encima de los hombres. Sin embargo en la fase post-intervención los hombres puntúan por encima de las mujeres. En el resto de subescalas de IE no existe interacción entre medidas pre y post-intervención y el sexo de los participantes. En las subescalas relacionadas con la RPS no hay interacción entre medidas pre-intervención y post-intervención y la variable sexo. Igualmente, en las subescalas de socialización no existe interacción entre medidas pre-intervención y post-intervención y los alumnos y las alumnas.

Tabla 3. Efectos de interacción del tiempo (pre-pos) y sexo (hombre y mujer) en IE

	Hombre		Mujer		F	P
	Pre- intervención	Post- intervención	Pre- intervención	Post- intervención		
	Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)		
Atención emocional	3.03 (1.08)	2.93 (0.94)	3.43 (0.86)	3.04 (0.79)	3.79	.53
Claridad emocional	3.53 (0.8)	3.31 (0.75)	3.54 (0.83)	3.4 (0.83)	0.58	.81
Reparación emocional	3.67 (0.85)	3.52 (0.81)	3.9 (0.8)	3.46 (0.8)	4.02	.05*

Nota: *= $p<0,05$

Los análisis de los efectos principales de la variable tiempo en la socialización del alumnado se pueden observar en la tabla 4. Existen diferencias significativas entre los diferentes momentos de evaluación en las variables

La dimensión de actitud negativa hacia el colegio, se puede ver que existe una diferencia significativa entre las medias del pretest y la del postest. Tanto en actitud negativa hacia los padres como en búsqueda de sensaciones hay un efecto principal en la variable tiempo. En este sentido, los sujetos participantes obtienen puntuaciones más elevadas en la fase post intervención.

En la dimensión de actitud negativa hacia los profesores se analiza el efecto de la interacción que tiene el tiempo y el sexo de los participantes. Existe una diferencia significativa entre las medidas pretest y postest, observando que la medida del postest es superior a la pretest. En la última dimensión que se observa en la Tabla 2, Búsqueda de Sensaciones, ocurre lo mismo que actitud negativa hacia el colegio. Teniendo en cuenta el efecto del factor tiempo, podemos ver que existe una diferencia significativa entre la medida del pretest y la del postest. Prestando atención a las medias, podemos determinar que la media es superior en el postest que en el pretest.

En cuanto a los efectos que se producen en los grupos entre las diferentes interacciones no existen diferencias significativas ($p=0,112$; $F=2,56$). No difieren los datos obtenidos entre ambas intervenciones.

Tabla 4.Efecto principal de la variable tiempo en la socialización de los participantes.

	Pre-intervención		Post-intervención		F	P
	Media	(D. T.)	Media	(D. T.)		
Actitud Negativa Hacia el Colegio	0.31	(0.22)	0.45	(0.24)	72.94	.000**
Actitud Negativa Hacia los Profesores	0.49	(0.17)	0.52	(0.15)	5.41	.021**
Búsqueda de Sensaciones	0.41	(0.21)	0.44	(0.21)	8.35	.004**
Problemas de conducta	0,61	(0,13)	0,62	(0,12)	1.02	.312
Relaciones interpersonales	0,63	(0,83)	0,64	(0,09)	2,85	.094
Estrés social	0,24	(0,2)	0,23	(0,22)	0,65	.420
Relación con los padres	0.9	(0.28)	0,89	(0.17)	0.02	.884

Nota: **= $p < 0,01$

Discusión y conclusiones

La primera hipótesis del presente estudio era comprobar que los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen una mayor capacidad para resolver problemas sociales. Con el presente estudio se demuestra la primera hipótesis casi en su totalidad. En la misma línea del presente estudio, Pena Garrido et al. (2011) comprobó que existía una relación entre las diferentes dimensiones de resolución de problemas sociales e inteligencia emocional. Pena Garrido et al. (2011) comprobaron que existía una relación negativa entre la creencia que tiene el sujeto para interrumpir sus emociones negativas y prolongar las positivas, con la tendencia a ver los problemas como una amenaza imposible de resolver, y con la impulsividad a la hora de resolver problemas. Sin embargo, el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones, correlaciona positivamente con la tendencia a ver los problemas como una amenaza. Los factores relacionados con cómo creen percibir las emociones y en la capacidad para interrumpir estados de ánimo negativos y prolongar los positivos, muestran relaciones

positivas significativas con considerar el problema como un desafío que se puede solucionar. Finalmente, todos los indicadores del TMMS-24 presentan, de forma conjunta, relaciones positivas con la aplicación racional y sistemática de los principios y técnicas de resolución de problemas.

En línea con el presente estudio, existen coincidencias en algunos aspectos con el estudio anteriormente comentado. Las coincidencias existentes son: la relación positiva entre el grado en el que un sujeto cree prestar atención a sus emociones y la tendencia a ver un problema como una amenaza insalvable. Esta relación si se establece por sí sola, sin que se acompañe de las demás dimensiones de IE, puede producir un desajuste emocional y percibir cualquier tipo de problema como algo insalvable. Cómo un sujeto cree percibir sus emociones y la capacidad del sujeto para interrumpir estados negativos y prolongar los positivos, muestran relaciones positivas significativas con la consideración del problema como un desafío. La creencia de comprender bien sus estados emocionales y la creencia de poder interrumpir las emociones negativas y prolongar las positivas, en relación con la consideración de un problema como un desafío que se puede superar y se produce debido a que las subescalas de IE mencionadas anteriormente, están relacionadas con una visión positiva de cualquier tipo de problemas que se pueden presentar, por lo que se ve como un desafío a superar. La relación de las tres subescalas de IE con la aplicación racional y sistemática de los principios y técnicas de resolución de problemas se da debido a que un sujeto emocionalmente inteligente, tiene mayor facilidad para procesar la información emocional de modo que dirige la atención hacia aquello que es relevante para solucionar los problemas. Asimismo, nos permite adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los mismos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010)

En el estudio de Pena Garrido et al. (2011) se dan otras que en este estudio no se han podido demostrar. Estas relaciones son las siguientes: La relación negativa entre la capacidad para interrumpir estados negativos y prolongar los positivos y la tendencia a ver los problemas como una amenaza imposible de resolver. Por lo que se puede determinar que a mayor capacidad para interrumpir estados negativos y prolongar los positivos, existe una menor tendencia a ver los problemas como algo insuperable. Existe otra relación negativa entre la tendencia de los sujetos a resolver problemas de forma precipitada y la capacidad para interrumpir estados negativos y prolongar los positivos, asociado con un mayor control de impulsos, por lo que al puntuar más alto en la

capacidad para interrumpir estados negativos y prolongar los positivos, la puntuación sobre la tendencia a resolver problemas de forma precipitada será menor (Elipe, Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2011; Elipe, Ortega, Hunter y del Rey, 2012).

La diferencia que existe entre este estudio y el realizado por Pena Garrido et al. (2011) son: La relación positiva que existe entre el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y la consideración del problema como un desafío. Esta relación es posible si se acompaña de una adecuada comprensión y regulación de las emociones. Si no se da el caso de que va acompañada de los factores comentados anteriormente facilitará la puesta en marcha de un proceso rumiativo dirigido a averiguar el porqué de tales emociones, cuáles son sus causas, sus consecuencias o cómo es la reacción emocional, que puede dar lugar a la intensificación y el mantenimiento de dicho estado emocional (Extremeray Fernández-Berrocal, 2005). Relación positiva entre el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y la forma precipitada a la hora de resolver un problema. Esta relación se produce debido a que a mayores niveles de atención emocional dan lugar a mayores niveles de emocionalidad negativa y produce un desajuste emocional que puede desembocar en ira (Salguero e Iruarrizaga, 2006).

La segunda hipótesis era que las alumnas obtendrán puntuaciones más altas en inteligencia emocional que los alumnos. Esta hipótesis se ha podido comprobar en su totalidad. Las diferencias en función del género mostraron diferencias en la dimensión de Atención emocional y Reparación emocional. En la investigación de Pena Garrido et al. (2011) solo se encontraron diferencias en la dimensión de Atención emocional. Por tanto, y en línea con estudios precedentes (Bastian, Burns y Nettlebeck, 2005; Extremeray Fernández-Berrocal, 2005), las mujeres informaban de niveles superiores de atención a sus emociones que sus compañeros varones. Esta diferencia se ha asociado a mayores niveles de desajuste emocional (Salguero e Iruarrizaga, 2006; Salovey, 2001).

La tercera hipótesis hace referencia a que los sujetos que participan en el programa mejoran las habilidades propias de la IE. Como se puede ver en los resultados, el programa no ha sido efectivo ya que, independientemente del grupo al que pertenecían, las puntuaciones de los sujetos participantes son superiores en la fase pre-intervención que en la fase post-intervención en cada una de las subescalas de IE. Esto

puede deberse a que el programa se llevó a cabo a finales de curso y puede verse influido por el estrés debido a la evaluación final. Por lo que se puede determinar que si la IE no ha amentado la RPS tampoco lo hace. La actitud negativa al colegio y el deseo de tomar parte en actividades potencialmente peligrosas obtienen resultados superiores en la prueba realizada post-intervención que en la prueba realizada pre-intervención. Por lo que se determina que los sujetos, independientemente del grupo asignado, rechazaban el colegio al final del curso académico, que cuando se inició el programa, que coincidía con el principio del tercer trimestre.

En la cuarta hipótesis hace referencia a que al mejorar las habilidades propias de la IE mejoraran en la capacidad para resolver problemas y eso aumentará la socialización en los participantes. Esta hipótesis no se ha podido comprobar.

Como se puede ver en el apartado de resultados, los datos no son concluyentes ya que no existen diferencias entre el grupo experimental y el grupo control después de realizar el programa.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio se debe indicar que la primera y principal que se muestra es el tiempo para realizar la presente investigación. Ha sido un tiempo muy limitado para poder desarrollar un programa de entrenamiento de inteligencia emocional y poder ver los resultados. En relación con la limitación anterior, también está el número de sesiones que tiene el programa de entrenamiento y las horas de cada sesión. La mayoría de los programas estadounidenses tienen una duración de entre 25 y 60 horas (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009), sin embargo, también existen programas de ámbito nacional como el Proyecto Intemo (Ruiz et al., 2013), con un número menor de sesiones, unas 15 incluida la evaluación. Por el contrario, el programa de entrenamiento que se muestra en el presente estudio ha tenido 10 sesiones incluidas las medidas. Por último, la mayor limitación del estudio es la realización del programa con una población de riesgo. El tipo de población, unido a las fechas en las que se llevó a cabo el estudio, pudo llevar a que el alumnado no prestara suficiente atención al programa, sino que estaban más concentrados en las evaluaciones que estaban próximas.

Para futuras investigaciones, el estudio se debería realizar durante varios cursos académicos para ver cómo evolucionan los sujetos, utilizando un programa validado.

Esto permitirá ver los beneficios de la inteligencia emocional a más largo plazo, favoreciendo la efectividad del programa.

REFERENCIAS

Bastian, V., Burns, N. y Nettlebeck, T. (2005) Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010) Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.

Catalano, R.F. y Hawkins, D.J. (1996). *The social development model: A theory of antisocial behavior. Delinquency and crime: Current theories* (ed. Hawkins), New York: Cambridge University Press.

Chang, E.C., D'Zurilla, T.J. y Sanna, L.J. (2007) Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Springer Science*, 33, 33-49.

Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (2006) *Emotional Intelligence in everyday life*. New York: Psychology Press.

D'Zurilla, T.J. y Nezu, A.M. (2007) *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention* (3a. ed.). New York: Spring

D'Zurilla, T.J. y Nezu, A.M., Maydeu-Olivares, A. (1997) *Manual of the Social Problem Solving Inventory*. London: MHS

D'Zurilla, T.J. y Nezu, A. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2a.ed.). New York: Springer.

Elipe, P., Ortega, O., Hunter, S.C. y del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20, 169-181

Elipe, P., Ortega, R., del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2011) Inteligencia emocional percibida y bullying en adolescentes. En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (p.383-388) Santander: Fundación Botín.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15,117-137.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005) Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) Validity and reality of the Spanish modified versión of the trail meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008) Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 15. Recuperado el 18 de abril de 2013, de <http://http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=15>

González, J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004) Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC. Madrid: TEA Ediciones.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (p. 3-31). New York: Basic Books.

Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.) (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Pena Garrido, M., Extremera Pacheco, N. y Rey Peña, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 69-79.