



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**“INTELIGENCIA INTERPERSONAL Y AUTOESTIMA EN LA
AUTOEFICACIA EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL DEL
ADOLESCENTE ACTUAL”**

**T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE :
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
ANA DANIELA GRANILLO VELASCO
ANA CECILIA GRANILLO VELASCO**

**DIRECTORA: DRA. ROZZANA SÁNCHEZ ARAGÓN
REVISORA: DRA. FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2019

Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IN304919 del proyecto: "Factores protectores y de riesgo a la salud en parejas sanas y con enfermedad crónico-degenerativa" y al Programa UNAM-PAPIIT IN306417 del proyecto: "La transición en las Relaciones Románticas: Del Inicio al Rompimiento"



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A Dios,

por permitirme recorrer este camino y bendecirme con el amor y cariño de personas increíbles. Por brindarme fortaleza para enfrentar los retos de la vida y aprender de ellos para seguir superándome como ser humano, estudiante, hija, nieta, hermana y amiga.

A mi mamá,

por su sacrificio, amor y cuidado incondicional. Por confiar y creer en mí y en mis sueños. Por siempre querer lo mejor para su familia y nunca rendirse hasta conseguirlo. Por ser un ejemplo a seguir de fortaleza y perseverancia.

A JuanPi,

por su cariño, atención y apoyo. Por llegar a completar nuestra familia y protegerla. Por acompañarnos en el recorrido. Por el trabajo y esfuerzo para darnos lo mejor.

A mi abue,

por ser mi segunda mamá, criarme, cuidarme y procurarme siempre. Por ayudarme a lograr mis metas y cumplir mis sueños, por sus consejos llenos de experiencia y amor.

A mi hermana,

por ser mi confidente y amiga, por su compañía y ocurrencias que amenizaron cada noche de desvelo.

A Adrián,

por todo, por ser mi compañero de vida. Por su comprensión, amor y cariño presentes en cada día de nuestra vida. Por creer en mí y alentarme a descubrir todo lo que soy capaz. Por siempre buscar cómo ayudarme sin importar lo que eso implique y sacar lo mejor de mí.

A la Dra. Rozzana,
por su paciencia, guía, tiempo y atención. Por permitirme formar parte de su equipo
para descubrir lo que más me gusta de mi profesión, para seguir aprendiendo y
superándome.

A mi compañera y amiga Dani Z.,
por su disposición y apoyo en todo momento durante el desarrollo de este trabajo.
Por sus consejos, confianza y amistad.

A los sinodales,
por su tiempo y conocimiento aportados para el mejoramiento de este trabajo.

Con todo el amor, respeto, admiración y cariño,

Ana Daniela

Agradecimientos

A la vida y a Dios,
por dejarme llegar hasta aquí, al lado de mis hijas Dany y Fer, que han sido mi pilar
para salir adelante.

A mi madre,
que nos ha apoyado siempre.

A mi esposo Juan Pablo,
por estar a mi lado en las buenas y en las malas, cuidándome y procurándome como
un gran compañero de vida.

Es un gran orgullo tener todo su apoyo y haber
logrado esto gracias a ustedes. Los ama,

Ana Cecilia

Índice

INTRODUCCIÓN	●		1
CAPÍTULO 1	●	Adolescencia: definición, etapas y desarrollo	3
CAPÍTULO 2	●	De lo individual a lo relacional en la adolescencia: inteligencia interpersonal, autoestima y autoeficacia en el uso de estrategias de regulación emocional	12
	●	Inteligencia Interpersonal	13
	●	Autoestima	25
	●	Autoeficacia en el uso de estrategias de regulación emocional	29
MÉTODO	●		35
RESULTADOS	●		46
DISCUSIÓN	●		59
	●	Conclusiones y sugerencias	74
REFERENCIAS	●		75
ANEXOS	●		93

Introducción

Los jóvenes son mucho más que maneras de hablar, formas de comportarse o modos de vestirse, pero la mayoría de las ocasiones se piensa lo contrario, y este desconocimiento hace necesario el buscar información que permita comprender quiénes son, qué piensan, cómo viven, qué hacen y por qué lo hacen (Fandiño Parra, 2011).

Es en la adolescencia donde se busca la identidad, se aprende a poner en práctica valores adquiridos en la primera infancia y a desarrollar habilidades que permitan convertirse en un adulto atento y responsable, resultando una de las transiciones más complejas de la existencia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002), en donde diversas variables juegan un papel importante, siendo los aspectos psicológicos aquellos que han provocado un creciente interés en cuanto al lugar que ocupan en esta etapa (Lozano Vicente, 2014).

Así, el eje central de esta investigación es estudiar la manera en que determinados aspectos presentes durante el desarrollo adolescente se relacionan entre sí, e impactan en la vida de los individuos, de manera personal como relacional. Comenzando entonces por reconocer como pieza clave de la observación, comprensión, interpretación y evaluación de cualquier tipo de acercamiento afectivo con los adolescentes al proceso de socialización (Navarro Pérez, Pérez Cosín, & Perpiñán, 2015), pues implica la integración de valores y normas adultas (Weiss, 2015) así como comportamientos y habilidades sociales que son relevantes, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia a otras áreas vitales tales como la escolar, la familiar, entre otras (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1987), provocando que un déficit en ésta conlleve modificaciones negativas en -entre otros componentes de la personalidad- la autoestima, considerando que es el uso inteligente y adaptado a cada contexto de las habilidades para interactuar con los otros lo que permite un ajuste social satisfactorio, el cual a su vez retroalimentará de manera positiva al adolescente (Betina Lacunza & Contini de González, 2011) en

aspectos como su autoeficacia al ejecutar procesos relevantes para su correcto ajuste, desempeño y bienestar tanto emocional como psicológico, tal como lo es la regulación emocional (Gross & Thompson, 2006). Así, las personas con una adecuada regulación de sus emociones estarán más capacitadas para mantener un mayor compromiso social, para resolver problemas y comunicarse efectivamente. Por tanto, tendrán la posibilidad de establecer relaciones sociales satisfactorias, y un desarrollo socioemocional adecuado (Cuervo & Izzedin, 2007).

En este sentido, la revisión de variables como la inteligencia interpersonal, la autoestima y la autoeficacia al ejecutar estrategias de regulación emocional desde la psicología social brindaría la pauta para una conceptualización actualizada y más profunda sobre el adolescente actual, incluyendo las diferencias o similitudes que pudieran presentarse tanto en hombres como en mujeres en -principalmente- las últimas dos subetapas de este momento de la vida (adolescencia media y tardía), cuando se está más próximo a las responsabilidades y exigencias del mundo adulto.

Capítulo 1

Adolescencia: definición, etapas y desarrollo

“La adolescencia representa una conmoción emocional interna, una lucha entre el deseo humano eterno a aferrarse al pasado y el igualmente poderoso deseo de seguir adelante con el futuro”

Louise J. Kaplan

La adolescencia es una de las fases de la vida más fascinantes y quizás más complejas, una época en que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002). Se sitúa aproximadamente en la segunda década de la vida. Es la etapa que transcurre entre la infancia y la edad adulta y tiene la misma importancia que ellas, presentando unas características y necesidades propias (Güemes-Hidalgo, González-Fierro, & Hidalgo, 2017), en la cual los/las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean (Funes, 2005).

Esta etapa ha sido definida de diversas maneras, sin embargo, todas estas definiciones tienen ideas y conceptos comunes. Güemes-Hidalgo et al. (2017) explican que “adolescencia” procede de la palabra latina “*adolescere*”, del verbo *adolecer*, el cual tiene dos significados: 1) tener cierta imperfección o defecto y, 2) crecimiento y maduración.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (1965) la define como la etapa de transición gradual que transcurre entre los diez y veinte años; mientras que Palacios, Marchesi, y Coll (1992) propone que se trata de una doble negación, es decir, hace referencia al momento en el cual ni se es niño ni se es adulto, lo cual puede entenderse como aquel estadio de la vida humana intermedio entre la infancia y la edad adulta (Lozano, 2014).

Otra definición más desarrollada es presentada por Bueno (1998), quien supone que la adolescencia está definida por dos variables: la infancia y el estado adulto joven. En este sentido, en sí misma es una etapa vacía hasta que cada una de las variables involucradas toma distintos valores, según los valores que se le asignen, ya que, aunque la infancia puede decirse que es universal en la especie

humana, no sucede lo mismo para el estado adulto, el cual toma sus contenidos propios de la diversidad de sociedades o culturas. El autor explica que esta etapa va a configurarse en función de realidades sociales como las estructuras del parentesco, las de producción básicas, el régimen de propiedad, los sistemas educativos, los políticos o militares, las creencias religiosas, entre otros. Por lo tanto, el concepto de adolescencia tomará diferentes valores según lo que se entienda en cada cultura tanto por infancia como por estado joven adulto. Es así que, determinando a la adolescencia como un concepto funcional, la define como “el periodo que comienza con la salida de la infancia (salida para cuyo análisis se dispone de un criterio objetivo: la prepubertad y la pubertad) pero en el cual todavía no se ha alcanzado el estado de adultez” (Bueno, 1998, p. 48). No obstante, resulta importante señalar que este concepto de adolescencia proviene mayormente de una visión occidental y principalmente característica de las clases medias y regiones urbanas (Palacios & Oliva, 1999), pues existen culturas en las que los individuos pasan de ser considerados socialmente niños a ser tratados socialmente como adultos sin pasar por esta transición social relativamente dilatada (Mendoza Berjano, 2008).

Considerando las definiciones anteriores, se puede concluir que esta etapa en particular -cronológicamente hablando-, no tiene unos límites de edad precisos ya que, con el paso del tiempo, se han ido ampliando a consecuencia de consideraciones psicológicas, del desarrollo social, de las posibilidades de independencia económica y política, de la legislación, o de la percepción de la sociedad, y de los mismos jóvenes y de las organizaciones juveniles que en la actualidad continúan cambiando (Souto, 2007). Por lo tanto, es un proceso discontinuo, asincrónico y heterogéneo. Los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y ocurrir retrocesos o estancamientos (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

No obstante, se han distinguido tres fases o etapas que pueden solaparse entre sí, y durante las cuales el ser humano alcanza la maduración física, el

pensamiento abstracto y establece su propia identidad (Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia [SAHM]; Casas & González Fierro, 2005):

- *Adolescencia inicial (10-13 años)*

Se caracteriza fundamentalmente por los cambios puberales (Güemes-Hidalgo et al., 2017), pues hay rápido crecimiento somático, con la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Estos cambios provocan que se pierda la imagen corporal previa, creando una gran preocupación y curiosidad por los cambios físicos, y es normalmente el grupo de amigos, casi siempre del mismo sexo, el que ayuda a contrarrestar la inestabilidad producida por estos cambios, pues se compara la propia normalidad con la de los demás y cobra un importante papel la aceptación por los compañeros de la misma edad y sexo. El sentirse dentro de un cuerpo extraño le genera preocupación respecto a su apariencia y atractivo y hace que se pregunte continuamente si es normal, además de experimentar un creciente interés sobre la anatomía y fisiología sexual. Es aquí en donde inicia un contacto exploratorio con el sexo contrario y también los primeros intentos de modular los límites de la independencia y de reclamar su propia intimidad, pero sin crear grandes conflictos familiares. No perciben las implicaciones futuras de sus actos y decisiones presentes al tener una capacidad de pensamiento totalmente concreta y modulan muchas de sus acciones en función del sentimiento de creer que son el centro de una gran audiencia imaginaria que constantemente les está observando. Su orientación es existencialista, narcisista y son tremendamente egoístas (Casas & González Fierro, 2005).

- *Adolescencia media (14-17 años)*

Se caracteriza principalmente por conflictos familiares, debido a la relevancia que adquiere el grupo, siendo este último el que dicta la forma de vestir, de hablar y de comportarse, resultando las opiniones de los amigos mucho más importantes que las que puedan emitir los padres, aunque estas siguen siendo muy necesarias para discutir las, como referencia y para brindar estabilidad. En este momento, el

crecimiento y la maduración sexual prácticamente han finalizado adquiriendo alrededor del 95% de la talla adulta y siendo los cambios mucho más lentos, lo que permite restablecer la imagen corporal y se va produciendo la aceptación de su cuerpo, con intentos de hacerlo más atractivo. Sus habilidades cognitivas les permiten empezar a interesarse por temas idealistas y gozar de la discusión de ideas por el mero placer de la discusión. A estas alturas, ya son capaces de percibir las implicaciones futuras de sus actos y decisiones, sin embargo, tienen una sensación de omnipotencia e invulnerabilidad con el pensamiento mágico de que a ellos jamás les ocurrirá ningún percance, lo cual facilita los comportamientos de riesgo que conllevan a la morbimortalidad. Las relaciones con el otro sexo son más plurales, pero fundamentalmente por el afán narcisista de comprobar la propia capacidad de atraer al otro, aunque las fantasías románticas están en pleno auge (Casas & González Fierro, 2005; Güemes-Hidalgo et al., 2017).

- *Adolescencia tardía (18-21 años)*

Se caracteriza por la reaceptación de los valores paternos y por la asunción de tareas y responsabilidades propias de la madurez, la cual también se refleja físicamente, ya que se ha completado el crecimiento y desarrollo puberal, y los cambios han sido aceptados. Son capaces de percibir y actuar según las implicaciones futuras de sus actos, y el grupo pierde importancia para ganar las relaciones individuales de amistad, mientras que las relaciones familiares ya son de adulto a adulto, siendo éstas y las demás relaciones estables y capaces de reciprocidad y cariño, pudiendo comenzar la planificación de una vida en común, familia, matrimonio y proyectos futuros. No obstante, este momento puede estar alterado por la "crisis de los 21", debido a que comienzan las exigencias reales del mundo adulto (Casas & González Fierro, 2005; Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Por otra parte, siguiendo con la idea de que la adolescencia no es un proceso completamente continuo y con límites rígidamente establecidos, se pueden también

sintetizar los principales eventos que la caracterizan independientemente del grupo de edad en el que el adolescente se encuentre:

- *Aspectos físicos y biológicos*

En esta etapa, los cambios físicos son importantes, puesto que mueven emocionalmente a las y los jóvenes adolescentes. No es un problema en sí, pero se trata de poder aceptarlos, sobrellevarlos y adaptarse. Los cambios relacionados con la pubertad son los que más destacan, porque acarrear inquietudes sobre su imagen debido al crecimiento corporal que se da por el aumento de peso, estatura y cambio de las formas y dimensiones corporales que, además, al no ocurrir de manera armónica, es común que se presenten trastornos como torpeza motora, incoordinación, fatiga y trastornos del sueño. Los niños pasan, de un día para otro, de ser pequeñas criaturas para convertirse en muchachos de largas piernas y brazos. Lo anterior provoca que aumente la conciencia corporal, las preocupaciones sobre la fuerza y el atractivo, se siente ira, vacío y también excitación sexual. Varias son las perturbaciones o los desconciertos notados, aunados además al desarrollo sexual caracterizado por la maduración de los órganos sexuales, aparición de caracteres sexuales secundarios e inicio de la capacidad reproductiva (UNICEF, 2002; Silva, 2006; McConville, 2009).

Todos estos aspectos tienen un valor relativo en cuanto a predisposición, pero deben tomarse en cuenta debido a su interrelación con los aspectos psicosociales (Silva, 2006) que se presentan a continuación.

- *Aspectos psicosociales*

La adolescencia ofrece oportunidades de crecimiento, no sólo en dimensiones físicas, sino también en competencias cognoscitivas y sociales, autonomía, autoestima e intimidad (Papalia, Olds, & Feldman, 2005). El adolescente se ve en la necesidad de adoptar conductas que le permitan la aceptación dentro de un determinado grupo social, integrándose así con el grupo de amigos con los cuales

comparte la mayoría de su tiempo, realizar actividades que son llamativas para ellos y en algunos momentos que contengan cierto grado de dificultad de manera que sea un reto para ellos, haciéndolo sentir competente y obtener placer por superarlas, esto encaminado a la búsqueda de su propia identidad (Acevedo, Cruz, & Martínez, 2016). En este punto es de gran importancia considerar la gran influencia de los mitos y estereotipos respecto al género y a otras múltiples variables intervinientes en el proceso de socialización y en la adquisición de una identidad adulta. Identidad acerca de la cual es importante recordar que también está sujeta a la interrelación con los distintos entornos (Silva, 2006).

Los cambios sociales de los adolescentes también se determinan según la cultura, la religión, el lenguaje propio de esa edad, los valores, el gusto por la música, el deporte e incluso la forma de vestir, y son importantes para demostrar su autonomía, lo cual se convierte en un proceso de nuevos aprendizajes que lo unen más al grupo y lo alejan un poco de su entorno familiar (Acevedo et al., 2016). Además, Aberastury y Nobel (1972 en Silva, 2006) agregan que los jóvenes presentan una actitud social reivindicativa, la tendencia a elegir una ocupación, la necesidad de capacitación para su desempeño, así como la necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida.

Como resultado a todo esto, el proceso de transición hacia la vida adulta no es sólo gradual, también es emocional y, a veces, perturbador. Un joven puede sentirse desilusionado, decepcionado y herido en un determinado momento y, poco después, eufórico, optimista y enamorado (UNICEF, 2002).

Todos estos aspectos y cambios señalados, según Iglesias Diz (2013) comprenden cuatro ejes principales: 1) la consecución de la independencia de los padres, 2) la importancia de la imagen corporal, 3) la relación con sus pares y 4) el

desarrollo de la propia identidad. Esto impacta en cómo los adolescentes entablan sus relaciones interpersonales, pues al producirse una expansión de las redes extrafamiliares en donde el adolescente se expone a un amplio abanico de nuevas situaciones sociales (fiestas, escuela, comunidad, etc.), se relaciona con desconocidos o personas no allegadas para lo cual es necesario que cuente con ciertas habilidades personales que le permitan desarrollarse óptimamente en dichos ámbitos (Armas & Kelley, 1989; Fereing & Lewis, 1989; Flores & Díaz, 1995 en Inglés, Méndez, & Hidalgo, 2001). Resultando que la manera en la que los adolescentes interactúan y se relacionan tanto con sus iguales como con la autoridad y las sensaciones que experimentan como la autonomía, los cambios físicos y la pertenencia a grupos influyan en la percepción que cada uno tiene de sí mismo (Parra, Oliva & Sánchez-Queija, 2014; Ross, 2006; Silverio & García, 2007 en Sosa Baltasar, 2014); y es fundamental para ellos conseguir una visión de sí mismo adecuada que los lleve a relacionarse mejor (López, 2013; Rey, Extremera, & Pena, 2011; Sieghart, 2012 en Sosa Baltasar, 2014). Al contrario de quienes no se valoran lo suficiente, tendiendo a desarrollar estrategias de afrontamiento más pobres con una competencia menor (Brandem, 1993; Morán, 2011 en Sosa Baltasar, 2014).

Dicho lo anterior, cuando los adolescentes tienen relaciones estrechas con personas con las que pueden contar, ganan más confianza en sí mismos y, cuando sienten que forman parte de un grupo, tienen más posibilidades de beneficiarse de otros “factores de protección”¹ que pueden ayudarles a crear estrategias para la resolución de problemas y a desarrollar una autoestima positiva. Por lo tanto, establecer lazos es fundamental para crear un entorno seguro y estimulante, en el que los jóvenes sientan a la vez autonomía y protección, estén expuestos a valores positivos, tengan unas pautas que seguir, dispongan de supervisión y normas con las que orientarse, encuentren oportunidades para el presente y la seguridad de que podrán tenerlas también en el futuro, y tengan la libertad de explorar su identidad, expresar sus opiniones y participar en decisiones que afecten a su vida

¹Características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano y que pueden contrarrestar los posibles efectos de factores de riesgo reduciendo la vulnerabilidad (Páramo, 2011).

(UNICEF, 2002), pues, además, los adolescentes disfrutan y buscan las situaciones que les hacen sentirse competentes (Casas & González Fierro, 2005).

En definitiva, los adolescentes deben aprender conocimientos para la vida diaria y aptitudes para la negociación, para resolver conflictos, para desarrollar su capacidad crítica, para tomar decisiones y para comunicarse (UNICEF, 2002), además de habilidades emocionales, incluida la regulación emocional, la cual tiene implicaciones para el desempeño, ajuste y comportamiento de las personas en prácticamente todos los ámbitos de su vida y resulta una prioridad, como vía esencial para prevenir problemas de carácter personal y social (Pérez Díaz & Guerra Morales, 2014).

Todas estas aptitudes pueden ayudarles a desarrollar sólidas amistades, a resolver conflictos pacíficamente, a cooperar en grupos, a fortalecer su autoestima y a resistir la presión de otros jóvenes de su edad y de progenitores que les empujen a asumir riesgos innecesarios (UNICEF, 2002).

Ante este escenario, aspectos como la inteligencia social (incluidas las habilidades sociales) y una elevada autoestima van a funcionar como factores protectores para el adolescente (Güemes-Hidalgo et al., 2017), y, al ser una etapa llena de cambios emocionales (Iglesias, Rosas, & Pimentel, 2010) pueden influir en el uso de las diferentes Estrategias de Regulación Emocional, pues aunque las emociones ya están presentes en esta etapa, su intensidad y frecuencia puede aumentar, dada la elevada sensibilidad a la evaluación de los otros (Figueroa, 2009), de lo cual también puede depender el nivel de eficacia que perciban al utilizarlas.

Capítulo 2

De lo individual a lo
relacional en la adolescencia: inteligencia
interpersonal, autoestima y
autoeficacia en el uso de estrategias de
regulación emocional

"Una sociedad que se aísla de sus jóvenes, corta sus
amarras: está condenada a desangrarse"

Kofi Annan

Como se trató en el capítulo anterior, durante la adolescencia se logra un importante crecimiento y desarrollo físico y se alcanzan los objetivos psicosociales que son necesarios para que un joven evolucione a la edad adulta, como son: lograr la independencia, aceptar su imagen corporal, establecer relaciones con los amigos y lograr su identidad (Güemes-Hidalgo, González-Fierro, & Hidalgo, 2017).

En este sentido, los adolescentes deben aprender conocimientos para la vida diaria y aptitudes para negociar, resolver conflictos, desarrollar su capacidad crítica, tomar decisiones y comunicarse. Todas estas aptitudes pueden favorecer el desarrollo de sólidas amistades y la resolución de conflictos pacíficamente (UNICEF, 2002), promoviendo un buen desempeño social, para el cual se involucran patrones de respuesta específicos tales como: la habilidad para defender los propios derechos, la habilidad para hacer peticiones, la habilidad para decir no y cortar interacciones, entre otras. Todas estas son expresiones observables de la inteligencia interpersonal (Zavala, Valadez, & Vargas, 2008).

2.1 Inteligencia Interpersonal

Los seres humanos poseen muchas características en común y muchas características que los diferencian unos de otros. Las características universales, comunes a los miembros de todas las culturas, todas las épocas, todas las etnias, ambos géneros y todos los rangos de edad, forman la naturaleza humana. Mientras que las características diferenciales son aquellas específicas de un grupo humano (p.ej. los hombres son diferentes a las mujeres, los introvertidos a los extrovertidos, los jóvenes a los adultos mayores, etc.) y forman parte de la identidad de los grupos y culturas (Ardila, 2011).

Así, las características humanas se clasifican en 1) aquellas que son comunes a todos los seres humanos, 2) las que son únicas del individuo y 3) las que son de un grupo en particular. A esta última categoría, junto con otras características como la

personalidad, los intereses y las aptitudes, pertenece la inteligencia. Esta característica está presente en todas las personas, pero en algunas en menor medida que en otras (Ardila, 2011).

Han sido muchas las definiciones asignadas a dicho constructo, Martín (2007 en Villamizar & Donso, 2013), por ejemplo, explica un significado derivado de los términos que componen la palabra:

La palabra inteligencia resulta de la unión de los términos *logos* y *nous*. Logos significa recoger, reunir, juntar, elegir, escoger, contar, enumerar, computar, referir, decir, hablar, y corresponde al desarrollado en un discurso argumentado. En cuanto al término nous, éste se relaciona con la facultad de pensar, reflexionar, meditar, percibir y memorizar. (p. 408)

Por lo que considera inteligente a quien “comprende, conoce, o se da cuenta de algo tras haber vuelto la mirada sobre sí mismo, con el propósito de recoger en su interior” (Martín, 2007, p. 40 en Villamizar et al., 2013).

Mientras que Andrés (1997 en Villamizar et al., 2013) afirma que, tal como sucede con muchos términos psicológicos, el constructo inteligencia tiene más de una acepción: una coloquial y otra científica. En forma coloquial, el término se usa para describir ciertos atributos dados a algunas personas relacionados con la capacidad mental básica. Pero, en su definición dentro de la ciencia, esta depende del enfoque o perspectiva desde la cual se aborde, es decir, las teorías explícitas que se han desarrollado hasta el momento, considerando como teorías de este tipo a aquellas “basadas en datos recogidos de personas realizando ejercicios que se suponen miden el funcionamiento inteligente” (Sternberg, 1990, p.25).

Villamizar et al. (2013) agrupan todas estas teorías explícitas en cuatro categorías: 1) las psicométricas, 2) las biológicas, 3) las del desarrollo y 4) las inteligencias múltiples. Respecto a la primera categoría, Binet (1983) concibió la

inteligencia como un proceso psicológico superior medible, en el cual es asumido como inteligente a aquel que se acerque a resultados esperados para su edad y contexto cultural. Mientras que en lo relacionado con las teorías biológicas y del desarrollo, la inteligencia se ha estudiado en diversas especies, y en relación con aspectos como tamaño del cerebro, herencia, raza, y potenciales evocados cerebrales, entre otros.

Finalmente, las teorías de las inteligencias múltiples hacen énfasis en la adquisición, almacenamiento y utilización activa de la información (Villamizar et al., 2013). Entre las más sobresalientes se encuentran:

- 1) *Teoría de las inteligencias múltiples de Elaine De Beauport (2008)*, en donde el autor identificó 10 procesos que describen las principales capacidades humanas y hacen referencia a las siguientes inteligencias: racional, asociativa, espacial visual y auditiva, intuitiva, afectiva, de los estados de ánimo, motivacional, básica, de los patrones y de los parámetros. Cada una cumple tareas específicas, por ejemplo, la inteligencia afectiva desarrolla habilidades para acercarse tanto a otras personas, como a lugares o ideas; la del estado de ánimo se relaciona con la capacidad para moverse, entrar y salir de situaciones placenteras o dolorosas; y la motivacional se refiere a la capacidad de las personas para conocer las situaciones que las mueven, y propician la acción (Villamizar et al., 2013).
- 2) *Teoría triárquica postulada de Robert Sternberg (1990)*, quien propone tres tipos de inteligencia: la componencial, la experiencial y la contextual. El primer tipo se refiere a la forma en cómo las personas procesan información, resuelven problemas, adquieren conocimientos nuevos y realizan tareas de forma eficaz; el segundo describe cómo las personas manejan las tareas, tanto las conocidas como las novedosas, y cómo abordan la nueva información y la adecúan a la anterior, incluyen la intuición y la perspicacia; por último, la inteligencia contextual agrupa los cambios que la persona realiza en el

ambiente para modificarlo según sus aptitudes, intereses y valores, todo a fin de capitalizar las propias fuerzas y compensar las debilidades.

3) *Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1997)*, la cual cuestiona el punto de vista clásico de la inteligencia que se ha plasmado en casi todos los textos de psicología o de educación y con el que la mayoría ha vivido dentro de la cultura, y explica cuáles deben ser los criterios para que un conjunto de habilidades pueda considerarse una inteligencia (Gardner, 1997): La existencia de *idiots savants*, prodigios y otros individuos excepcionales en las habilidades que la integran; que exista la posibilidad de aislamiento de la capacidad por daño cerebral; la existencia de una operación medular o conjunto de operaciones que hayan permitido identificar estas habilidades; una historia identificable de desarrollo, a través de la cual pasen los individuos normales y los dotados, en el camino hacia la ontogenia; antecedentes localizables de su evolución, incluyendo las capacidades que comparten con otros organismos; tareas psicológicas experimentales que proporcionen sostén convincente para asegurar que las habilidades particulares son (o no lo son) manifestaciones de la misma inteligencia; apoyo de hallazgos psicométricos y susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico. Considerando estos criterios, el autor hace la propuesta inicial de siete inteligencias diferentes: lingüística, lógico-matemática, musical, cinestésico corporal, espacial, interpersonal e intrapersonal. Agregando después la inteligencia naturalista y la inteligencia espiritual o existencial (Gardner, 2001).

De todos estos tipos de inteligencia mencionados, aquellas relacionadas con aspectos sociales y emocionales que influyen en la esfera interpersonal parecen mucho más interesantes, pues según Belton, Ebbert e Infurna (2016), son las que proporcionan vías para navegar por la naturaleza y el desarrollo de las relaciones sociales a lo largo de la vida, lo cual es crítico en el mundo actual en donde las

relaciones están en constante evolución, dados los avances tecnológicos y los cambios estructurales dentro de las familias, las escuelas, las empresas, etcétera.

El primer acercamiento con este tipo de inteligencia fue hecho por Thorndike (1920) quien definió a la inteligencia social como la capacidad de la persona para entender y manejar a otras y participar en interacciones sociales adaptativas. Mientras que Moss y Hunt (1927) la definían como la capacidad de llevarse bien con otros, a lo que Vernon (1933) agregó la técnica social o la facilidad para desenvolverse en la sociedad, el conocimiento de asuntos sociales, la susceptibilidad a los estímulos de otros miembros de un grupo y el conocimiento de los estados de ánimo temporales o rasgos de personalidad no explícitos de los demás.

Más tarde, Gardner (1997), en su teoría ya mencionada de las Inteligencias Múltiples, la incluyó como un tipo de inteligencia: la inteligencia interpersonal, la cual define como “la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (p.189).

Así, mientras que en el infante comprende la capacidad para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de ánimo, en el adulto, ya de manera más avanzada, permite leer las intenciones y deseos (incluso aunque se han escondido) de muchos otros individuos y, potencialmente, de actuar con base en este conocimiento (Gardner, 1997).

De acuerdo con estas definiciones, la inteligencia interpersonal tiene una construcción multidimensional que se refiere a los procesos de resolución de problemas interpersonales y habilidades como la comprensión, elaboración de un plan de acción, ejecución y seguimiento (Candeias, 2007 en Carneiro, Faria & do Céu, 2014).

Son diversos los métodos que han proporcionado evidencia clara de esta multidimensionalidad del concepto (Jones & Day, 1997; Lee, Day, Meara, &

Maxwell, 2002; Lee, Wong, Day, Maxwell, & Thorpe, 2000; Wong, Day, Maxwell, & Meara, 1995 en Cantor & Kihlstrom, 1987), lo cual ha apoyado a los enfoques de medición del constructo dando paso a diversas propuestas que, aunque la mayoría usan el término “social” para identificar el tipo de inteligencia, hacen referencia a lo también denominado “interpersonal”:

Moss et al. (1927), por su parte, en la *George Washington Social Intelligence Scale Test*, postulan como dimensiones de esta inteligencia al juicio en situaciones sociales, la memoria de nombres y caras, la capacidad de observar la conducta humana, el reconocer estados mentales detrás de las palabras y/o a partir de la expresión facial, conocimiento de información social y, finalmente, el sentido del humor.

Posteriormente, O’Sullivan, Guilford y DeMille (1965 en Cantor et al., 1987), propusieron como factores de su componente cognitivo los siguientes: 1) Cognición de unidades de comportamiento, es decir, la capacidad de identificar los estados mentales internos de los individuos, 2) Cognición de clases de comportamiento, refiriéndose a la capacidad de agrupar los estados mentales de las personas según su similitud, 3) Cognición de las relaciones de comportamiento, como la capacidad de interpretar conexiones significativas entre actos de comportamiento, 4) Cognición de los sistemas de comportamiento, definida como la capacidad de interpretar secuencias de comportamiento social, 5) Cognición de las transformaciones de comportamiento, para la capacidad de responder con flexibilidad al interpretar cambios en el comportamiento social, y, por último, 6) Cognición de las implicaciones de comportamiento, para revisar la capacidad de predecir lo que sucederá en una situación interpersonal.

En Cantor et al. (1987) se cita a Cantor y Mischel (1979), Neisser (1979) y Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein (1981) quienes, por su parte, pidieron a sus participantes enumerar comportamientos que consideraran importantes como característicos de la inteligencia académica, cotidiana y de la falta de inteligencia,

así obtuvieron un factor relacionado a la inteligencia interpersonal que denominaron Competencia social e incluía aceptar a los otros por lo que son, admitir errores, mostrar interés del mundo en general, estar a tiempo en las citas, tener conciencia social, pensar antes de hablar y hacer, mostrar curiosidad, no hacer juicios rápidos, hacer juicios justos, evaluar bien la relevancia de la información para un problema actual, ser sensible a las necesidades y deseos de otras personas, ser franco y honesto consigo mismo y con los demás y, mostrar interés en el entorno inmediato.

Kosmitzki y John (1993) reunieron también una lista de características que conformaban de manera implícita el concepto y solicitaron a diferentes personas que evaluaran qué tan necesaria era cada característica para su comprensión, y los siguientes atributos surgieron como los más importantes: 1) entender los pensamientos, sentimientos e intenciones de la gente, 2) ser bueno tratando con la gente, 3) tener un amplio conocimiento de las reglas y normas en las relaciones humanas, 4) ser bueno viendo las cosas desde la perspectiva de otros, 5) adaptarse bien en situaciones sociales, 6) ser cálido y cariñoso y, 7) estar abierto a nuevas experiencias, ideas y valores. Todas estas características formaron un factor y se agregaron dos más: 1) Influencia social y 2) Memoria social.

Marlowe (1986) reunió una gran cantidad de medidas de personalidad que Cantor et al. (1987) exponen que aparentemente tocaron varios aspectos de la inteligencia en su esfera interpersonal, dichas medidas arrojaron cinco dimensiones para el constructo: 1) Interés y preocupación por otras personas, 2) Habilidades de desempeño social, 3) Habilidad empática, 4) Expresividad emocional y sensibilidad a las expresiones emocionales de los demás y, 5) Ansiedad social, falta de autoeficacia social y autoestima, siendo estas últimas una dimensión negativa.

Más adelante, Lowman y Leeman (1988), mostraron evidencia de tres dimensiones que no correlacionaron con medidas de aproximación de la inteligencia

académica, aspecto importante para una adecuada medición: 1) Necesidades e intereses sociales, 2) Conocimiento social y, 3) Habilidades sociales.

Mientras que Wong et al. (1995) construyeron medidas de 1) Percepción social, aludiendo a la precisión en la decodificación de la conducta verbal y no verbal, 2) Perspectiva social, para la exactitud en la interpretación del comportamiento social y, 3) Conocimiento social, para incluir la conciencia de las reglas de etiqueta, encontrando además una estrecha relación entre la percepción y la perspectiva social.

Años más tarde, Silvera, Martinussen, & Dahl (2001) construyeron la *Tromso Social Intelligence Scale-TSIS* basándose en tres dimensiones para la construcción de sus reactivos: 1) Procesamiento de información social, haciendo referencia a la capacidad de predecir el comportamiento de otras personas, cómo las otras personas reaccionarán ante el propio comportamiento, además de entender los sentimientos y deseos de los demás, 2) Habilidades sociales, como la seguridad al interactuar con gente nueva y desconocida, encontrar buenos temas de conversación, la facilidad para actuar en situaciones sociales y llevarse bien con los demás y, 3) Conciencia social, entendida como la comprensión y conocimiento acerca de que la conducta propia influye en los otros.

Goleman (2006), por otro lado, identificó dos categorías amplias: conciencia social y facilidad social. La primera se ocupa de cuatro habilidades: 1) Empatía primaria, que incluye sentir por los demás y captar señales emocionales no verbales, 2) Sintonización, es decir, escuchar con plena receptividad, en sintonía con una persona, 3) Precisión empática, lo que significa comprender los pensamientos de otra persona, sus sentimientos e intenciones y, 4) Cognición social, es decir, saber cómo funciona el mundo social. Por el contrario, la facilidad social incluye 1) Sincronía, que significa interactuar sin problemas a un nivel no verbal, 2) Auto-presentación, es decir, saber presentarse de manera efectiva con los otros, 3) Influencia, que representa obtener un buen resultado de las interacciones sociales, y

4) Preocupación, es decir, preocuparse por las necesidades de los demás y actuar en consecuencia.

Weis y Süß (2007), también apoyaron la estructura multidimensional de la inteligencia interpersonal, pero proponiendo los dominios de: 1) Comprensión social, como la capacidad de juzgar correctamente las emociones y las cogniciones de las personas, además de identificar la simpatía, la similitud, la compasión empática y las habilidades de toma de perspectiva en una interacción social; 2) Memoria social, como la capacidad de recordar detalles socialmente relevantes y; 3) Conocimiento social, es decir, la habilidad para identificar rápidamente aspectos o emociones presentes en situaciones sociales como la expresión de una emoción, un desacuerdo, un nombre específico, una persona con diferentes tipos de ropa o datos sociales más interactivos, como contacto físico o contacto visual.

Más adelante, Frankovský & Birknerová (2014), propusieron la *MESI methodology*, la cual arrojó tres factores para la inteligencia social: 1) Manipulación, refiriéndose a la capacidad de persuadir a otros para que hagan casi cualquier cosa y usarlos para su propio beneficio convenciéndolos de que se pongan de su lado, 2) Empatía, como la capacidad de reconocer las intenciones, sentimientos y debilidades de otras personas, pudiéndose además adaptar a nuevas personas, adivinar sus deseos y cumplirlos y, 3) Irritabilidad social, presente en aquellos que se enfrentan a sensaciones de nerviosismo al tener contacto con otras personas, por lo que los sentimientos y deseos de los demás los desconciertan y confunden.

Recientemente, Trevisan, Tafreshi, Slaney, Yager y Larocci (2018) dieron a conocer la *Multidimensional Social Competence Scale (MSCS)* que define a la inteligencia social en función de los siguientes factores: 1) Motivación social, la cual refleja el deseo de un individuo de interactuar con otros, interés aparente en las amistades y otras relaciones, deseo por ser aceptado por sus compañeros y el disfrute de las interacciones sociales; 2) Inferencias sociales, que representa la capacidad de detectar señales sociales que además guíen el comportamiento

apropiado posterior, tomando en cuenta que los estados mentales de las personas no siempre coinciden con sus expresiones verbales; 3) Preocupación empática, referida a la capacidad de responder estados emocionales de los demás de una manera sensible; 4) Conocimiento social, es decir, la capacidad de comprender las reglas de procedimiento de las situaciones sociales y de modificar el comportamiento social en respuesta a las demandas y características de tales situaciones; 5) Habilidades de conversación verbal, incluyendo la participación en conversaciones recíprocas, capacidad de tomar turnos, de entender cómo iniciar, unirse y dejar conversaciones, y de saber cuándo mantener o cambiar los temas de conversación; 6) Habilidades de información no verbal, reflejando la capacidad de usar el lenguaje corporal para facilitar la comunicación, tal como el contacto visual, expresiones faciales y gestos y; 7) Regulación emocional, haciendo referencia a los procesos involucrados en el monitoreo, evaluación y control de la intensidad de las experiencias emocionales internas y el comportamiento externo relacionado con la emoción para alcanzar los estados afectivos deseados.

Como puede observarse, todas estas medidas y conceptualizaciones tienen ciertas dimensiones, así como características distintas, y algunas otras en común, detectando como aquellas que más se han conservado en las propuestas de los autores a las relacionadas con las habilidades sociales, la empatía, el conocimiento social, la conciencia social y la inferencia social (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de la Inteligencia Interpersonal desde diversos autores.

Moss y Hunt (1927)	O'Sullivan et al. (1965)	Cantor et al. (1979)	Marlowe (1986)	Lowman y Leeman (1988)	Kosmitzki y John (1993)	
Juicio en situaciones sociales	Cognición de unidades de comportamiento	Competencia social	Interés y preocupación por los otros	Necesidades e intereses sociales	Entender pensamientos, sentimientos e intenciones de la gente	
Memoria de nombres y caras	Cognición de clases de comportamiento		Habilidades sociales		Ser bueno tratando con la gente	
Observación de la conducta humana	Cognición de las relaciones de comportamiento		Empatía	Conocimiento social	Conocimiento de reglas y normas en las relaciones humanas	
Reconocimiento de estados mentales detrás de las palabras y/o a partir de la expresión facial	Cognición de los sistemas de comportamiento		Expresividad emocional y sensibilidad hacia las expresiones emocionales de los demás		Ser bueno viendo las cosas desde la perspectiva de otros	
Conocimiento de información social	Cognición de las transformaciones de comportamiento		Ansiedad social y falta de autoeficacia social	Habilidades sociales	Adaptarse bien en situaciones sociales	
Sentido del humor	Cognición de las implicaciones de comportamiento				Ser cálido y cariñoso	
						Estar abierto a nuevas experiencias, ideas y valores

					Influencia social
					Memoria social

Wong et al. (1995)	Silvera et al. (2001)	Goleman (2006)	Weis y Süß (2007)	Frankovský y Birknerová (2014)	Trevisan et al. (2018)
Percepción social	Procesamiento de información social	Empatía primaria	Comprensión social	Manipulación	Motivación social
Perspectiva social	Habilidades sociales	Sintonización	Memoria social	Empatía	Inferencias sociales
		Precisión empática			Preocupación empática
Conocimiento social	Conciencia social	Cognición social	Conocimiento social	Irritabilidad social	Conocimiento social
		Sincronía			Habilidades de conversación verbal
		Auto-presentación			Habilidades de información no verbal
		Influencia			Regulación emocional
		Preocupación			

Tal como lo menciona Roca (2013), las habilidades sociales son actitudes hacia uno mismo o hacia los demás, con características que incluyen el poder desarrollarse o mejorarse, el facilitar el funcionamiento óptimo tanto intra como interpersonal y el permitir que las personas se comuniquen eficazmente.

Todas estas características son compartidas con los demás componentes de la inteligencia social, pero también con otras actitudes importantes en la vida de los individuos, como la autoestima, la cual, cuando se poseen niveles altos, provoca que una persona sea más participativa que pasiva en los grupos de discusión, reporte menos dificultad estableciendo amistades y exprese opiniones aun cuando sepa que éstas pueden llevarla a una recepción hostil (Naranjo, 2007).

2.2 Autoestima

La autoestima significa confiar en las propias potencialidades incluyendo dos componentes: la valía personal y el sentimiento de capacidad personal. La primera se refiere a la valoración positiva o negativa que la persona tiene de su autoconcepto, incluyendo las actitudes hacia sí mismo; la segunda alude a las expectativas que tiene una persona de ser capaz, de hacer de manera exitosa lo que tiene que hacer, es decir, su autoeficacia (Tarazona, 2005).

Para Branden (1995) es la confianza en la propia capacidad de pensar, de enfrentarse a los desafíos básicos de la vida, en el propio derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, de tener derecho a afirmar las propias necesidades y carencias, a alcanzar los propios principios morales y a gozar del fruto de los propios esfuerzos.

De acuerdo con las definiciones anteriores, es importante diferenciar a la autoestima del autoconcepto, pues aunque ambas son variables de la personalidad humana (Torres, 2016), esta última se refiere a qué concepto se tiene de sí mismo, mientras que la autoestima consiste en cómo se valora dicho concepto (Fundación AMIGÓ, 2008).

Cazalla-Luna y Molero (2013) citan la propuesta de Watkins y Dhawan (1989) en la que se distingue al autoconcepto como lo cognitivo y perceptivo, es decir, los pensamientos; y por otro lado la autoestima, relacionada con lo afectivo y evaluativo, los sentimientos. En este sentido, resulta necesario librar al autoconcepto de su aspecto evaluativo. Este no es alto o bajo, sino simplemente típico de cada sujeto (Oñate, 1989 en Torres, 2016).

El término o concepto de autoestima se presenta como una conclusión final del proceso de la autoevaluación: el sujeto tiene de sí un concepto, si después pasa a autoevaluarse e integra valores importantes, esto es, se valora más o menos, se infra o sobrevalora, se autoestima o auto-aborrece, decimos que tiene un nivel concreto de autoestima (Musitu, 1985, p.79 en Oñate, 1989).

Rice (2000) explica que habiendo construido conceptos sobre sí mismas, las personas adolescentes deben enfrentarse a la estima que tienen de sí. Cuando su autoconocimiento las lleva a la autoaceptación y a la aprobación, a un sentimiento de valía, entonces tienen autoestima suficiente como para aceptarse. Y para esto debe existir una correspondencia entre los conceptos de sí mismas y los yo ideales, estos últimos refiriéndose a qué tipo de personas les gustaría ser.

Las aspiraciones de cada quien pueden ser realistas, demasiado bajas o demasiado altas. Sin embargo, los yo ideales que son demasiado bajos impiden la realización, mientras que lo que son muy altos pueden llevar a la frustración y autodesprecio (Rice, 2000).

Ortega, Mínguez, y Rodes (2000) aseguran que nadie nace con alta o baja autoestima. Ésta se aprende en la interacción social con las personas más significativas: padres, amigos, profesores y el entorno familiar, sobre todo, durante la infancia y la adolescencia, pero sigue siendo un proceso que permanece siempre abierto mientras se esté en contacto con los demás, y que las conductas puedan ser valoradas como positivas o negativas.

Sin embargo, mientras en la infancia, el camino del desarrollo de la autoestima está marcado por las experiencias de éxito o por cualidades y destrezas que se ponen en juego, el adolescente, y por supuesto el adulto, pueden desarrollar la autoestima sin la dependencia de las atribuciones externas. Más aún, pueden auto-valorarse y reconocerse a sí mismos como moralmente satisfechos, si su comportamiento se corresponde con aquel ideal de realización personal al que aspiran, aunque no reciban la aprobación de instancias externas. Por ello, las metas, proyectos, aspiraciones de realización personal, a la vez que son un impulso para el sujeto o estímulo al crecimiento en la autovaloración o autoestima, constituyen, además, un medio de evaluación de la autoestima del mismo (Ortega et al., 2000).

Este juicio sobre uno mismo será positivo al haber conseguido un entramado personal coherente basado en elementos básicos del ser humano: físicos, psicológicos, sociales y culturales. Así, va creciendo la propia satisfacción y la seguridad ante uno mismo y ante los demás. Según lo anterior, las claves para alcanzar una buena autoestima son 1) un juicio personal con el que el individuo valore lo que ya ha conseguido y tenga claro aquello que le falta alcanzar; 2) la aceptación de uno mismo incluyendo el aspecto físico; 3) un estilo personal integrado por los pensamientos, la inteligencia, la conciencia, la fuerza de voluntad, el lenguaje verbal y no verbal, la interpretación de la vida, etcétera; 4) relaciones sociales saludables; 5) contar con un trabajo que proporcione satisfacciones tanto personales como laborales; 6) evitar la envidia o compararse con los demás; 7) desarrollar la empatía; y 8) hacer cosas positivas por los demás (Rojas, 2001).

Por ende, las personas con baja autoestima interpretan la realidad de manera perjudicial como tender a la generalización empleando términos categóricos a la hora de valorar lo que les sucede, tener un pensamiento dicotómico o absolutista con ideas irreconciliables, prestarle atención sólo a los acontecimientos negativos sin tomar en cuenta las situaciones positivas y favorables de su vida, culpabilizarse por cuestiones en las que no es clara su responsabilidad o directamente no tiene

responsabilidad alguna, interpretar cualquier queja o comentario como una alusión personal y reacciones emocionales poco lógicas en donde el argumento que desencadena la emoción negativa es errático, ilógico y la persona tiende a extraer conclusiones que la perjudican (Rojas, 2007).

Por otra parte, Rodríguez Naranjo y Caño González (2012) citan que los jóvenes con una autoestima elevada informan que disfrutaban de más experiencias positivas y son a su vez más eficaces en el afrontamiento de experiencias negativas, generando respuestas más adaptativas tras el fracaso (Dodgson & Wood, 1998; Tashakkori, Thompson, Wade, & Valente, 1990). Esto hace que interpreten las experiencias negativas de un modo más funcional, minimizando la importancia de la habilidad implicada en una tarea tras el fracaso en ella (Di Paula & Campbell, 2002). También se perciben menos responsables ante la retroalimentación negativa que los jóvenes con baja autoestima (Campbell & Fairey, 1985; Jussim, Yen, & Aiello, 1995), tienden a realizar atribuciones más controlables (Godoy, Rodríguez Naranjo, Esteve, & Silva, 1989) y se muestran más persistentes ante tareas insolubles (Sommer & Baumeister, 2002).

Particularmente, respecto a las relaciones interpersonales, los adolescentes con una alta autoestima se muestran menos susceptibles a la presión de los iguales (Zimmerman, Copeland, Shope, & Dielman, 1997 en Rodríguez Naranjo et al., 2012), obtienen mejores impresiones por parte de éstos (Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001 en Rodríguez Naranjo et al., 2012) y se muestran más cercanos (Neyer & Asendorpf, 2001 en Rodríguez Naranjo et al., 2012).

Entonces, el que los jóvenes con menor autoestima experimenten fracaso en áreas que son relevantes para ellos, los llevan a un afrontamiento menos eficaz, tendiendo a sobregeneralizar los fracasos (Kernis, Brockner, & Frankel, 1989) y dirigiendo sus conductas a evitar las emociones negativas que éstos les producen (Park & Maner, 2009).

Al respecto, Reina y Oliva (2015) explican que el que los jóvenes se sientan más satisfechos consigo mismos además de con sus vidas en general, guarda relación con una mayor capacidad para comprender y regular tanto sus emociones como sus estados de ánimo.

2.3 Autoeficacia en el uso de Estrategias de Regulación Emocional

Las emociones han sido abordadas desde diversas perspectivas según los sistemas que se ponen en marcha cuando las personas experimentan una y en los estímulos del ambiente que las provoca (Gross & Feldman-Barret, 2011).

Para la perspectiva biológica o básica Gómez y Calleja (2016) citan que Ekman (1999) y Deigh (2010) consideran a las emociones como un patrón observable específico y limitado de respuestas desencadenadas por la interpretación de una situación u objeto como amenazante para el bienestar y la supervivencia. Dicho patrón incluye respuestas tanto fisiológicas como expresivas, que son producidas por la actividad neurológica (Damasio, 1998; Lazarus, 1991 en Gómez et al., 2016) y clasifica a las emociones en positivas y negativas: las primeras, como la felicidad, generan el acercamiento a la situación elicitora, mientras que las segundas, como la tristeza o la ira, generan alejamiento o evitación (Reeve, 2005 en Gómez et al., 2016).

Perinat (2007) agrega al respecto que las expresiones emocionales actúan como señales que orientan las acciones de otros y desempeñan funciones de relación social.

Por su parte, la noción funcionalista, citada también por Gómez et al. (2016) describe a las emociones como resultado de la percepción del individuo, es decir, de su experiencia subjetiva, de los cambios fisiológicos que se generan y su impacto personal (Deigh, 2010; Martínez Pérez, Retana Franco, & Sánchez Aragón, 2009).

A lo que Campos et al., (1994 en Cuadros & Sánchez, 2014) agrega que las emociones son caracterizadas como fenómenos internos que se activan durante las relaciones que los individuos establecen con el ambiente para conseguir objetivos/metras a través de medios, pues Trevarthen (1984 en Perinat, 2007) sostiene que las emociones tienen la función de regular los contactos entre las personas y con el entorno.

La perspectiva construccionista considera que la emoción es resultado de la ejecución de una serie de procesos coordinados como la activación, la apreciación, la conciencia y la experiencia emocional que guían la conducta (Fridja, 2008; Mandler, 1990; Russell, 2015 en Gómez et al., 2016).

Carrillo (2008 en Gómez et al., 2016) propone la perspectiva evolucionista en donde el desarrollo emocional se aborda mediante el estudio de la creación de vínculos afectivos cercanos entre los seres humanos, los mecanismos que intervienen en la consolidación de estas relaciones durante los primeros años de vida y sus implicaciones durante el proceso de socialización.

La perspectiva apreciativa (Gross et al., 2011), por otra parte, considera a la emoción como una respuesta producida por la interpretación o análisis cognitivo de un evento significativo para el individuo, que lo prepara para desarrollar y ejecutar acciones adaptativas y funcionales (Reidl & Jurado, 2007; Scherer, 2005 en Gómez et al., 2016). Harris (1992 en Gómez, 2010) lo denomina perspectiva cognitiva y explica a las emociones como estados mentales que están determinados por otros estados psicológicos como los deseos, creencias e intenciones del agente que ejecuta una acción.

La aproximación relacional, la más reciente respecto al estudio de las emociones, las conceptualiza como un fenómeno social que da señales para interpretar el entorno y comprender a las personas que se hallan en él, en función de la cultura, las normas morales y el contexto, de manera que permite modificar

las relaciones sociales o mantener su estado (Mesquita, 2010; Solomon, 1999 en Gómez et al., 2016).

Cantó-Mila (2016) apoyan esta perspectiva al entender las emociones como algo que se experimenta y se narra de manera individual, pero que se construye, se crea, se aprende a sentir y a narrar en colectivo. Sin negar las particularidades individuales de cada individuo, enfoca la atención sobre las relaciones que se tienen con los demás, con el entorno y consigo mismo, pues estas hacen posible que se pueda llegar a experimentar y narrar emociones de maneras concretas y no de otras aunado a que, a la vez, se le dé ciertos sentidos y no otros a las experiencias emocionales, así como a comprender las experiencias de los demás.

Además de esta categorización según la manera en la que son experimentadas las emociones y los procesos o aspectos que influyen en esto, se han dividido en primarias y secundarias. Las primarias se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes, así como biológica y neurológicamente innatas, como lo son el miedo, la ira, la depresión o la satisfacción (Kemper, 1987 en Bericat, 2012); las segundas están muy condicionadas social y culturalmente, tal como la culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia (Bericat, 2012).

Revisadas estas clasificaciones se puede concretar que, tal como Bericat (2012) propone, una emoción implica tres elementos: (a) la valoración, (b) de un hecho del mundo, (c) realizada por un organismo individual.

Para Sánchez Aragón et al. (2008) estas emociones tienen implicaciones importantes en la vida intra e interpersonal del individuo, así como en su bienestar personal, y la manera en que el individuo se desempeña al sentir una emoción es regulada de distintas formas.

De hecho, muchos de los problemas a los que las personas se enfrentan diariamente se encuentran afectados por fallos en la regulación de las emociones, y

estas dificultades tienen consecuencias tanto personales como sociales, hasta el punto de agobiar o alterar sus rutinas diarias (Sánchez Aragón et al., 2008).

Así, Parrott (1993 en Sánchez Aragón et al., 2008) define a la regulación emocional (RE) como los intentos automáticos o controlados, conscientes o inconscientes que hace el individuo para influenciar sus emociones tanto positivas como negativas, cuándo tenerlas, y cómo estas emociones se experimentan y expresan. Averill (1982 en Mestre & Guil, 2012) agrega la implicación de que la persona entienda cómo progresan estas emociones en contextos intra e interpersonales.

De modo que la regulación emocional no es buena ni mala, sino adaptativa, en función de las demandas del contexto y de los propósitos individuales o sociales que se persiguen (Adrian, Zeman, & Veits, 2011).

Por tanto, Barbalet (2011) argumenta que las personas necesitan desarrollar su capacidad para regular las emociones como un medio para interactuar mejor con el mundo. Así, para que esta regulación se dé eficazmente, es necesario que el individuo tenga cierta experiencia de vida (Eisenberg & Spinrad, 2004 en Gómez et al., 2016) y que haya pasado por un proceso paulatino de interiorización de las estrategias regulatorias, para que pueda tomar decisiones, eficaces y eficientes no sólo sobre las emociones propias, también sobre las de los demás (Gómez et al., 2016).

Aunque actualmente no existe una taxonomía validada o consensuada de estas estrategias de regulación emocional (Gómez et al., 2016), Gross (1998) propone dos estrategias generales: la reapreciación o reevaluación cognoscitiva, y la supresión expresiva. Las estrategias reapreciativas van enfocadas en el antecedente, apareciendo tempranamente en el proceso de regulación emocional. Las estrategias de supresión se enfocan ya en la respuesta y consisten en modular o suprimir la expresión de la emoción.

Sánchez Aragón (2010) concuerda con esta propuesta e incluye estas dos estrategias en la fase de ejecución de su modelo, el cual inicia con los estímulos provenientes del entorno cultural y social, en donde aparecen variables del individuo vinculadas a la interpretación de la situación (preevaluación), seguido de una fase de ejecución en donde se encuentran las estrategias de regulación mencionadas y, finalmente, una post-evaluación, donde la autora incorpora la utilidad tanto instrumental como subjetiva de la estrategia y la autoeficacia percibida por el individuo.

En relación con esta última, cuando las personas hacen uso de dichas estrategias pueden ser más o menos eficaces, estos juicios que realizan las personas acerca de sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr algún determinado tipo de desempeño, y que no están relacionados con las propias habilidades sino con el juicio de lo que uno puede hacer sobre ellas se denominan autoeficacia (Bandura, 1986 en Sánchez Aragón et al., 2008).

Se distinguen tres dimensiones en las expectativas de la autoeficacia: 1) magnitud, la cual hace referencia a la estimación personal que realiza la persona sobre cuál es el mejor rendimiento posible para él en ese momento y circunstancias, 2) fuerza, referida a la confianza que experimenta la persona sobre poder alcanzar un rendimiento dado, 3) generalidad, es decir, grado en que el individuo considera que dispone de los resultados precisos para poder solucionar cualquier situación, o de ser eficaz tan sólo ante algunas circunstancias concretas y específicas (Bandura, 1977 en Celis, 2002).

Definitivamente, tal como Maddux (1995 en Sánchez Aragón et al., 2008) afirma, este constructo de autoeficacia toma mucho mayor sentido cuando es estudiado en la experiencia cotidiana vinculada a una tarea o área específica.

En este caso, vinculada al uso de las estrategias de regulación emocional ya revisadas, Granillo Velasco y Sánchez Aragón (2019) encontraron que son las personas mayores de 30 años y aquellas con mayor nivel de escolaridad

(Licenciatura) quienes se perciben más eficaces haciendo uso de la estrategia de Reapreciación Cognoscitiva, pues la experiencia que se va acumulando a lo largo de su vida les proporciona una mayor capacidad para ejercer control sobre sus emociones y optimizar su experiencia emocional (Lawton et al., 1992 en Márquez, Fernández, Montorio & Losada, 2008). Lo cual apoya que es la estrategia que requiere de mayor elaboración mental en la búsqueda de resolver en formas más adecuadas situaciones de la vida cotidiana, a diferencia de la supresión expresiva, la cual es más sencilla y no requiere una elaboración mental mayor (Sánchez Aragón et al., 2008), provocando que sea esta la más utilizada (Moya, 1999 en Sánchez Aragón et al., 2008).

Método

Pregunta de investigación

¿Cuál es la influencia de la inteligencia interpersonal y la autoestima en la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional en una muestra de adolescentes mexicanos?

Objetivo general

Conocer la influencia de la inteligencia interpersonal y la autoestima en la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional en una muestra de adolescentes mexicanos.

Objetivos específicos

1. Diseño y validación de una escala para medir la inteligencia interpersonal para adolescentes.
2. Conocer la influencia de la inteligencia interpersonal y la autoestima en la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional en una muestra de adolescentes mexicanos.
3. Identificar las posibles diferencias entre hombres y mujeres en la inteligencia interpersonal, la autoestima y la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional.
4. Identificar las posibles diferencias entre la adolescencia media (14-17 años) y la adolescencia tardía (18-21 años) en la inteligencia interpersonal, la autoestima y la autoeficacia en la ejecución de Estrategias de Regulación Emocional

Justificación

La adolescencia es una de las fases de la vida más fascinantes y quizás más complejas, en la que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia. Estos jóvenes buscan su identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitirán convertirse en adultos atentos y responsables, además comienzan a cuestionarse a sí mismos y a los demás, y a advertir las complejidades y los matices de la vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002). Actualmente, en su vida cotidiana, se encuentran expuestos a modelos de vida notoriamente distintos de aquellos que tuvieron sus padres, además de constantes y rápidos cambios tecnológicos y de acceso a la información (Eresta Plasín & Delpino Goicochea, 2009), respecto a lo cual Laborda Gil (2005 en Cornejo & Tapia, 2012), menciona que se han provocado cambios formales en la manera de comunicarse y relacionarse con los demás, aspectos que, al ser fundamentales de la inteligencia interpersonal pueden influir en cambios en el desarrollo de ésta.

Aunado a lo anterior, los adolescentes deben adaptarse a las modificaciones de su cuerpo, y más aún lograr que estas nuevas características les gusten y los hagan sentir satisfechos con ellos mismos (Larraburu, 2010), lo que puede impactar en su autoestima, la cual sufre una disminución al comienzo de la adolescencia y a lo largo de ésta (Rodríguez Naranjo & Caño González, 2012).

Todo este proceso es emocional y puede llegar a ser perturbador para algunos (UNICEF, 2002), pues la regulación de las emociones experimentadas por el adolescente durante el paso por esta etapa también puede presentar dificultades, resultar ineficaz, desadaptativa y conducir hacia la pérdida del valor funcional de dichas emociones (Hilt, Hanson & Pollak, 2011).

Por lo expuesto anteriormente, se pretende examinar cómo las nuevas formas de

comunicación y establecimiento de relaciones interpersonales, además de las demás habilidades que conforman a la inteligencia interpersonal, así como la autoestima adolescente, tienen relación con la eficacia que perciben los jóvenes al regular sus emociones a través de ciertas estrategias tanto positivas como negativas.

Finalmente, tomando en cuenta que el concepto de adolescencia es una creación social (Chapela, 1996 en Stern, 2008) que varía según la historia (Stern & Medina, 1999 en Stern, 2008), el contexto y el área científica que lo utiliza, lo define y le da límites, se pretende que el presente estudio de pie a la búsqueda de una actualizada conceptualización del adolescente de la época, brindando información sobre las variables presentadas, que pueden complementarse en un futuro con el estudio de otras habilidades y características relevantes para esta población.

Variables

1. Definición conceptual

a) Intervenientes

Inteligencia interpersonal: Se refiere a una serie de capacidades personales relativas a su interacción con otros en un contexto sociocultural específico. Contempla habilidades como: llevarse bien con la gente, saber cómo relacionarse y comportarse en diversas situaciones, ser sensible a las conductas, reacciones, estados de ánimo y formas de ser de las personas sin importar el vínculo relacional que se tenga con ellas (R. Sánchez Aragón, comunicación personal, 2019).

Autoestima: Sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, que se construye por medio de una evaluación de las propias características basada en las atribuciones, externas o internas, de lo que es bueno para cada individuo (Rosenberg, 1965).

Autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional: Juicios realizados por las personas acerca de sus capacidades para organizar y ejecutar (Bandura, 1986) dos estrategias de Regulación emocional (Reapreciación Cognoscitiva y Supresión Expresiva), es decir, aquellos intentos que hace el individuo para influenciar sus emociones, cuándo tenerlas, y cómo estas emociones se experimentan y expresan (Sánchez Aragón et al., 2008).

b) De clasificación

Sexo: Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas (Real Academia Española, 2017).

Edad: Tiempo que ha vivido una persona (Real Academia Española, 2018).

2. Definición operacional

a) Intervinientes

Inteligencia interpersonal: estará dada por el puntaje que los participantes obtengan en la Escala de Inteligencia Interpersonal para adolescentes mexicanos que se diseñó y validó en esta investigación.

Autoestima: estará dada por el puntaje que los participantes obtengan en la Escala de Autoestima de Reyes Lagunes y Díaz Loving (1996).

Autoeficacia en la ejecución de Estrategias de Regulación Emocional: estará dada por el puntaje que los participantes obtengan en la Escala de A-E percibida en el ejercicio de las ERE (Sánchez Aragón et al., 2008).

b) De clasificación

Sexo: estará dada por las respuestas que los participantes reporten en la sección de datos sociodemográficos del instrumento.

Edad: estará dada por las respuestas que los participantes reporten en la sección de datos sociodemográficos del instrumento.

Hipótesis

Para el segundo objetivo:

1. A más inteligencia interpersonal en lo referente a la inferencia social, respeto y consciencia social, empatía y compasión social, toma de perspectiva y conocimiento social más autoeficacia en la ejecución de la Reapreciación Cognoscitiva como estrategia de regulación emocional.
2. A menos inteligencia interpersonal (es decir, mayor puntaje en lo referente a la incapacidad ante la interacción social, abnegación e incapacidad social en contingencias) menos autoeficacia en la ejecución de la Reapreciación Cognoscitiva como estrategia de regulación emocional.
3. A más autoestima en aspectos positivos menos autoeficacia en la ejecución de la Supresión Expresiva como estrategia de regulación emocional.
4. A menos autoestima en aspectos positivos más autoeficacia en la ejecución de la Supresión Expresiva como estrategia de regulación emocional.

Para el tercer objetivo:

5. Los hombres puntuarán más bajo en los factores de incapacidad ante la interacción social, abnegación e incapacidad social en contingencias, demostrando más inteligencia interpersonal en estas áreas, más alto en dominación, pasividad negativa, seguridad y sociabilidad-expresividad en cuanto

a su autoestima y reportarán más autoeficacia en la ejecución de la Reapreciación Cognoscitiva como estrategia de regulación emocional que las mujeres.

6. Las mujeres puntuarán más alto en inteligencia interpersonal en cuanto a la inferencia social, el respeto y conciencia social, la empatía y compasión social, la toma de perspectiva y el conocimiento social, demostrando más inteligencia interpersonal en estas áreas, en autoestima lo harán en serenidad, romanticismo, ético-moral y control interno y para autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional será en la Supresión Expresiva en comparación con los hombres.

Para el cuarto objetivo:

7. Los adolescentes de 14 a 17 años puntuarán más bajo en inferencia social, empatía y compasión social, respeto y conciencia social y toma de perspectiva, demostrando menor inteligencia interpersonal en estas áreas, pero reportarán menor incapacidad ante la interacción social y menor abnegación, que junto a más conocimiento social significará mayor inteligencia interpersonal en estas otras áreas en comparación con los adolescentes de 18 a 21 años.

8. Los adolescentes de 18-21 años puntuarán más alto en inferencia social, empatía y compasión social, respeto y conciencia social y toma de perspectiva, y más bajo en incapacidad social en contingencias, mostrando más inteligencia interpersonal en estas áreas, pero mostrarán mayor incapacidad ante la interacción social, mayor abnegación y menos conocimiento social, lo cual implicará menor inteligencia interpersonal en estas otras en comparación con los adolescentes de 14-17 años.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo accidental (Kerlinger & Lee, 2002) conformada por 500 participantes (286 mujeres y 214 hombres) adolescentes residentes de la Ciudad de México de entre 14 y 21 años, correspondientes a las dos últimas etapas de la adolescencia (Organización Mundial de la Salud, 2014), que se encontraban estudiando en el momento de su participación secundaria (82 participantes), preparatoria (199 participantes) y licenciatura (219 participantes) y viviendo con sus padres o tutores. Teniendo como criterios de exclusión: no vivir con sus padres y no ser estudiantes.

Instrumentos

1. *Escala de Inteligencia Interpersonal para adolescentes* (diseñada en esta investigación). Para su elaboración se revisó, en primer lugar, la literatura sobre inteligencia interpersonal, así como las escalas que se habían construido al respecto a través de los años con el fin de examinar las definiciones y dimensiones o sub-habilidades que se le habían atribuido al constructo. Tras dicha revisión se extrajeron y tradujeron (si era el caso) algunos reactivos que se consideró evaluaban aspecto de la inteligencia interpersonal y habían sido usados en estudios anteriores para el constructo, de las siguientes escalas: 1) *Escala de Habilidades Sociales* (Gismero González, 2010) 2) *Multidimensional Social Competence Scale (MSCS) for Young adults* (Trevisan, Tafreshi, Slaney, Yager, & Iarocci, 2018), 3) *TSIS-Tromso Social Intelligence Scale* (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001), 4) *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1980; 1983); además se redactaron reactivos con base en la literatura para completar la medición. Posteriormente se realizó un pequeño pilotaje en el cual se le pidió a cinco adolescentes que cumplieran con la edad establecida para el estudio que respondieran el instrumento, el cual no fue modificado, pues todos los participantes expresaron comprender las preguntas y las instrucciones, sin observarse fallos en el diseño o gramaticales. Seguido de esto, se

seleccionaron siete personas expertas (con práctica y experiencia en investigación) para validar el contenido de los reactivos. Todos los reactivos fueron aprobados tanto en relevancia como en claridad.

2. *Escala de Autoestima de Reyes Lagunes y Díaz Loving* (1996), compuesta por 54 reactivos con formato de respuesta tipo Likert pictórico que van de “Nada” (figura más pequeña) a “Mucho” (figura más grande) para indicar qué tanto le gusta a la persona el poseer diferentes atributos que implica el concepto del Yo. Los reactivos se agrupan en 9 factores: 1) Romántico, con un coeficiente Alpha de Cronbach de .77 (p.ej., Romántico, Tierno, Sentimental), 2) Dominante con un coeficiente Alpha de Cronbach de .70 (p.ej., Dominante, Enojón, Temperamental), 3) Control Interno con un coeficiente Alpha de Cronbach de .70 (p.ej., Aplicado, Estudioso, Inteligente), 4) Control Normativo con un coeficiente Alpha de Cronbach de .69 (p.ej., Puntual, Ordenado, Cumplido), 5) Serenidad con un coeficiente Alpha de Cronbach de .82 (p.ej., Tranquilo, Calmado, Sereno), 6) Ético-Moral con un coeficiente Alpha de Cronbach de .77 (p.ej., Honrado, Honesto, Decente), 7) Pasivo-Negativo con un coeficiente Alpha de Cronbach de .73 (p.ej., Inepto, Frustrado, Falso), 8) Social-Expresivo con un coeficiente Alpha de Cronbach de .93 (p.ej., Alegre, Divertido, Simpático) y, 9) Seguridad con un coeficiente Alpha de Cronbach de .77 (p.ej., Realizado, Seguro, Triunfador).

3. *Escala de Auto-Eficacia percibida en el ejercicio de las Estrategias de Regulación Emocional* (Sánchez Aragón et al., 2008), compuesta por 10 reactivos con formato tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van de sentirse nada capaz a muy capaz de manejar la situación. Tales reactivos conforman dos factores que explican el 57.61% de la varianza: Supresión Expresiva con un coeficiente alpha de Cronbach de .84 (p.ej., “Me esfuerzo en no evidenciar cómo me siento”, “Me aferro a no demostrar mi estado emocional”) y Reapreciación Cognoscitiva con un coeficiente alpha de Cronbach de .84 (p.ej., “Manejo mis emociones y me enfrento a la situación de una mejor manera”, “Reevalúo la situación y modifíco mi reacción”).

Tipo de Investigación

El presente estudio es en primera instancia un estudio instrumental, al incluir la creación de una medida para la Inteligencia interpersonal y analizar sus propiedades psicométricas (Alto, López, & Benavente, 2013). Asimismo, es correlacional ya que en el segundo objetivo se buscó el grado de asociación entre dos o más variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010), en este caso entre la Inteligencia interpersonal, la Autoestima y la Autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional. Además, se trata también de una investigación comparativa, la cual permite conocer la diferencia con que se presenta una variable en distintos grupos (Cozby, 2005), en este caso los grupos comparados son hombres-mujeres y adolescencia media-adolescencia tardía respecto a su Autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional, Inteligencia interpersonal y Autoestima.

Procedimiento

La batería final fue aplicada de manera individual a la muestra indicada en el apartado de Participantes, quienes de manera voluntaria, anónima y confidencial respondieron a ella, en lugares como: centros comerciales, escuelas, parques, casas, etc. Se les aclaró a los participantes que sus respuestas sólo serían usadas con fines estadísticos. Las dudas que surgían durante la aplicación se resolvieron de inmediato y exitosamente.

Análisis de Datos

Con la finalidad de obtener una medida válida y confiable de la inteligencia interpersonal -primer objetivo-, se siguieron los criterios establecidos por Reyes

Lagunes y García y Barragán (2008) con base en Cronbach y Meehl (1955), que incluyen lo siguiente:

1. Análisis de frecuencias reactivo por reactivo.
2. Prueba t de Student para muestras independientes (por reactivo).
3. Con los reactivos que aprobaron los análisis de los pasos anteriores, se corrió un análisis Alpha de Cronbach para evaluar la consistencia interna de la escala.
4. Análisis de inter-correlaciones de los reactivos para determinar el tipo de rotación del Análisis Factorial.
5. Análisis descriptivos y Alpha de Cronbach para estimar la confiabilidad de cada factor.

Para cumplir con el segundo objetivo, se realizaron análisis de Correlación producto-momento de Pearson y para hacerlo con el tercer y cuarto objetivo los análisis realizados fueron Pruebas t de Student.

Resultados

Posterior a realizar los análisis estadísticos anteriormente descritos encaminados a cumplir con el primer objetivo -diseño y validación de una escala para medir las diferentes dimensiones de la inteligencia interpersonal en adolescentes-, se observó que 73 de los 91 reactivos iniciales discriminaron. Al llevar a cabo el Análisis Factorial de componentes principales con Rotación Ortogonal (tipo Varimax) se seleccionaron únicamente aquellos que registraron cargas factoriales iguales o superiores a .40, dejando fuera cuatro reactivos debido a su baja contribución. El análisis arrojó un índice KMO= .850 y la Prueba de Esfericidad de Bartlett B= 13039.108, gl= 2701, p= .000. De esta manera se obtuvieron ocho factores con valores superiores a 1 que explicaron el 43.17% de la varianza y con coeficientes de confiabilidad Alpha de Cronbach entre .721 y .857, con un α total de .867 (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Análisis factorial y de confiabilidad de la Escala de Inteligencia Interpersonal.*

Inferencia Social	
Puedo predecir cómo reaccionarán los demás a mi comportamiento	.691
Puedo “leer entre líneas” cuando la gente habla conmigo	.683
Puedo entender lo que otros realmente quieren decir a través de su expresión, lenguaje corporal, etc.	.677
Puedo predecir el comportamiento de otras personas	.645
Capto las sutilezas o detalles de la interacción entre dos personas	.638
Puedo decir cuando alguien está enojado por su tono de voz	.599
A menudo puedo entender lo que otros intentan hacer o decir sin la necesidad de que digan nada	.582

Entiendo el verdadero sentido de una petición, aunque esté disfrazada	.581
Cuando alguien trata de complacerme, generalmente puedo distinguirlo por su expresión facial	.567
Sé cuándo alguien se está burlando de mí	.513
Reconozco cuando alguien me está presionando para hacer algo que no debería o no quiero hacer	.486
Entiendo cuando la gente está siendo sarcástica	.477
Puedo saber cuándo la gente está bromeando	.433

Media= 3.84 DE=.554 α = .857

Incapacidad ante la Interacción Social

Cuando me presentan a alguien no sé cómo empezar a conocerlo	.737
Me es complicado interactuar con personas que no conozco	.720
Se me complica tener temas de conversación al estar con otra persona	.664
Me es difícil llevarme bien con otras personas	.610
Suelo aislarme cuando estoy con en un sitio con otras personas	.603
Evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería	.547
Me siento incómodo cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mí	.538
Cuando decido que no quiero volver a salir con alguien, no sé cómo hacérselo saber	.481

Me es difícil hacerle un cumplido a alguien que me gusta	.481
Cuando quiero hacerle un halago a alguien, no sé cómo decírselo	.456
Si tuviera que buscar un trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales	.452
Me cuesta trabajo llamar por teléfono a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo	.448

Media= 2.69 DE=.754 α = .843

Respeto y Conciencia Social

Reconozco que hay problemas que nos afectan a todos	.681
Respeto la privacidad de las personas cuando se están cambiando o en el baño	.659
Soy educado/formal cuando interactúo con figuras de autoridad como maestros o supervisores	.655
Entiendo que los maestros o supervisores están en una posición de autoridad	.624
Formo parte de una sociedad y por ello tengo obligaciones con ella	.555
Sé que mi entorno puede afectarme o ayudarme en mi desarrollo personal	.555
Sé muy bien cuando una conducta no corresponde a una situación social específica	.528
Bajo el volumen de mi voz cuando estoy en una biblioteca o en el cine	.523
La solidaridad permite firmar un frente común ante una situación	.521
Yo sé que la vida de las personas está llena de necesidades que los hacen comportarse de ciertas formas	.446

Entiendo que es importante tener una buena higiene personal (por ejemplo, oler bien y verse limpio) .435

Siempre mantengo el nivel de ruido bajo cuando podría molestar a otros .406

Media= 4.37 DE=.451 α = .814

Empatía y compasión social

Las desgracias de otros no suelen inquietarme mucho -.720

Me preocupa cuando la gente vive en condiciones difíciles .677

A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo .674

Cuando otras personas tienen problemas, no suelen darme mucha lástima -.662

Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento la necesidad de protegerlo .580

A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan .577

Trato de ayudar a los demás cada vez que puedo .569

Me describiría como una persona bastante sensible .516

Media= 3.45 DE=.414 α = .820

Abnegación

Evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto .418

Para evitar problemas, procuro no expresar mi molestia .649

Tiendo a guardarme mis opiniones	.605
Cuando en un comercio atienden antes a alguien que entró después que yo, me quedo callado	.593
Cuando alguien se me mete en una fila, hago como si no me diera cuenta	.586
Cuando alguien me molesta prefiero ocultar mi enojo	.568
Me es difícil expresar mi enojo, aunque tenga motivos justificados	.524
Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucha pena pedirle que se calle	.482
Me es fácil decir que no cuando así lo deseo	-.461

Media= 2.85 DE=.647 α = .792

Toma de perspectiva

Cuando estoy molesto con alguien, trato de ponerme en sus zapatos durante un tiempo	.780
En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión	.673
Puedo ver las cosas desde la perspectiva de otra persona	.621
Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar	.611
Creo que en todas las situaciones pueden existir dos puntos de vista e intento considerar ambos	.547
Intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva	.542

Media= 3.63 DE=.704 α = .785

Conocimiento Social

Conozco las últimas tendencias en ropa para mi edad	.769
Conozco los programas de televisión/series que están de moda entre las personas de mi edad	.757
Conozco la música que está de moda entre las personas de mi edad	.707
Me visto con ropa que generalmente es considerada aceptable por los compañeros de mi edad	.660

Media= 3.51 DE=.971 α = .792

Incapacidad Social en Contingencias

Tiendo a perder el control en las emergencias	.670
En situaciones de emergencia, siento miedo excesivo e incomodidad	.629
Cuando estoy en medio de una situación muy emotiva, me siento indefenso/a	.582
Cuando me estreso soy de muy poca ayuda	.544
Me asusta estar en una situación tensa	.543

Media= 2.89 DE=.770 α = .721

Una vez que se obtuvieron los factores que conforman la escala así como los índices de confiabilidad, se buscó cumplir con el siguiente objetivo -conocer la influencia de la inteligencia interpersonal y la autoestima en la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional- para lo cual se realizaron algunos análisis de correlación producto-momento de Pearson (ver Tabla 3). Los hallazgos mostraron

que, en lo que respecta a los factores de Inteligencia Interpersonal, a mayor habilidad para ponerse en el lugar de otros y ver las cosas desde otra perspectiva (Toma de perspectiva), mayor capacidad para leer entre líneas cuando la gente habla, predecir el comportamiento de otras personas y captar las sutilezas o detalles de la interacción (Inferencia Social), así como más conciencia social y respeto hacia figuras de autoridad, mayor autoeficacia haciendo uso de la Reapreciación cognoscitiva como estrategia para regular emociones, misma que implica la reconstrucción de la situación generadora de la emoción con el fin de reaccionar de la manera más apropiada y con menos desgaste. Mientras que, a mayor dificultad para controlarse en situaciones tensas y de emergencia (Incapacidad Social en Contingencias), menor autoeficacia utilizando la Reapreciación Cognoscitiva, mismo que sucede cuando se tienen dificultades para interactuar con otras personas (Incapacidad ante la Interacción Social), lo cual, además, favorece la percepción de autoeficacia en el uso de la estrategia de Supresión Expresiva (que implica inhibir, esconder o “tragarse” la emoción experimentada) al igual que el tener dificultades para defenderse ante situaciones injustas (Abnegación). Por último, a mayor conocimiento de las tendencias en ropa, música y series entre, en este caso, los adolescentes (Conocimiento Social), menor percepción de autoeficacia al usar la Supresión Expresiva.

En cuanto a los factores de autoestima, se encontró que a más gusto por lo Romántico (tierno, amoroso, cariñoso), lo Dominante (enojón, criticón, temperamental), el Control-Interno (aplicado, estudioso, inteligente), el Control Normativo (puntual, ordenado, trabajador), la Serenidad (tranquilo, calmado, tolerante), lo Ético-Moral (honrado, decente, leal), lo Social-Expresivo (alegre, divertido, simpático) y la Seguridad (realizado, seguro, triunfador) que se es, más percepción de autoeficacia utilizando la Reapreciación Cognoscitiva; mientras que a más gusto por lo romántico que se es, menos autoeficacia percibida respecto al uso de la Supresión Expresiva (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Correlación entre la Inteligencia Interpersonal y la Autoestima con la Autoeficacia en la ejecución de las Estrategias de Regulación Emocional.*

	Reapreciación Cognoscitiva	Supresión Expresiva	
Inteligencia Interpersonal	Inferencia Social	.204**	-
	Incapacidad ante la Interacción Social	-.215**	.173**
	Respeto y Conciencia Social	.151**	-
	Compasión y Empatía	-	-
	Abnegación	-	.208**
	Toma de perspectiva	.226**	-
	Conocimiento Social	-	-.094*
	Incapacidad Social en Contingencias	-.303**	-
Autoestima	Romántico	.130**	-.135**
	Dominante	.144**	-
	Control Interno	.187**	-
	Control Normativo	.237**	-
	Serenidad	.340**	-

Ético-Moral	.258**	-
Pasivo-Negativo	-	-
Social-Expresivo	.233**	-
Seguridad	.317**	-

*Correlación significativa a .05 (bilateral)

**Corrección significativa a .01 (bilateral)

Ya conociendo la relación entre las variables bajo estudio, se procedió a examinar las diferencias en el comportamiento de estas en función del sexo -como tercer objetivo- a través de una Prueba t para muestras independientes. En cuanto a la Inteligencia Social, son las mujeres quienes expresan mayor incapacidad ante la interacción social, para defenderse de injusticias y para controlarse en las emergencias o situaciones estresantes, pero mayor conciencia social y respeto hacia figuras de autoridad, sentimientos de empatía y compasión por los otros y capacidad para ponerse en el lugar del otro ante situaciones difíciles en comparación con los hombres. Para la autoestima, resultaron ser los hombres a quienes les gusta más lo dominantes, ético-morales, pasivos, sociales y expresivos, y seguros que son en comparación con las mujeres. Y respecto a la autoeficacia en la ejecución de Estrategias de Regulación Emocional, los datos muestran que los hombres se perciben más eficaces que las mujeres re-evaluando ventajas y desventajas de su reacciones, controlándose y pensando objetivamente respecto a la situación que les generó la emoción para regularla (Reapreciación Cognoscitiva) (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Diferencias por sexo en Inteligencia Interpersonal, Autoestima y autoeficacia en la ejecución de Estrategias de Regulación Emocional.*

		Mujeres		Hombres		t	d Cohen
		M	DE	M	DE		
Inteligencia Interpersonal	Incapacidad ante la Interacción Social	2.81	.74	2.52	.73	4.207	.39
	Respeto y Conciencia Social	4.44	.38	4.27	.51	3.977	.36
	Compasión y Empatía Social	3.99	.61	3.56	.71	6.989	.65
	Abnegación	2.85	.74	2.56	.70	4.331	.40
	Toma de Perspectiva	3.79	.65	3.41	.71	6.089	.55
	Incapacidad Social en Contingencias	3.05	.76	2.67	.72	5.503	.50
Autoestima	Dominante	2.85	.77	3.11	.74	-3.658	.33
	Ético-Moral	4.05	.53	4.15	.46	-2.042	.18
	Pasivo-Negativo	2.23	.79	2.49	.81	-3.450	.31
	Social-Expresivo	4.16	.64	4.28	.59	-2.155	.20
	Seguridad	3.69	.95	4.02	.83	-4.055	.36

A-E en ejecución de ERE	Reapreciación Cognoscitiva	3.34	.68	3.59	.65	-4.010	.36
-------------------------------	-------------------------------	------	-----	------	-----	--------	-----

P < 0.05

Para dar cumplimiento al último objetivo -identificar las diferencias estadísticamente significativas por edad en la Inteligencia Interpersonal, la Autoestima y la autoeficacia en la ejecución de Estrategias de Regulación Emocional-, se realizó otra Prueba t para muestras independientes. Primero se observó que no hubo diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional, es decir, tanto los adolescentes de 14-17 años como los de 18-21 años reportan similar autoeficacia al utilizar las estrategias de regulación emocional. Y segundo, en lo que respecta a la inteligencia interpersonal se vio que es al grupo de mayor edad (adolescencia tardía) al que se le dificulta más la interacción social y el defenderse ante injusticias, pero el que posee más respeto por figuras de autoridad y conciencia social, así como más facilidad para ponerse “en los zapatos” del otro. Por otro lado, es el grupo de menor edad (adolescencia media) el que más suele estar al tanto de las tendencias en ropa, programas de televisión, series y música entre las personas de su misma edad. Finalmente, es a las personas que se encuentran en la adolescencia media (14-17 años) a quienes más les gusta lo dominante, pasivo-negativo, social-expresivo y seguros que son (ver Tabla 5).

Tabla 5. *Diferencias por edad en Inteligencia Interpersonal, Autoestima y autoeficacia en la ejecución de Estrategias de Regulación Emocional.*

		Adolescencia Media (14-17 años)		Adolescencia Tardía (18-21 años)		t	d Cohen
		M	DE	M	DE		
Inteligencia Interpersonal	Incapacidad ante la Interacción Social	2.59	.55	2.77	.55	-2.615	.08
	Respeto y Conciencia Social	4.32	.46	4.42	.43	-2.450	.22
	Abnegación	2.65	.74	2.80	.72	-2.200	.20
	Toma de Perspectiva	3.52	.69	3.73	.70	-3.236	.29
	Conocimiento Social	3.69	.92	3.32	.99	4.201	.37
Autoestima	Dominante	3.04	.74	2.87	.79	2.445	.22
	Pasivo-Negativo	2.48	.80	2.20	.79	3.892	.35
	Social-Expresivo	4.31	.60	4.12	.62	3.298	.30
	Seguridad	3.93	.90	3.73	.92	2.425	.21

P < 0.05

Discusión

El plantear socialmente la adolescencia como nuevo ciclo vital universal conlleva a definir y aceptar colectivamente cuál es su sentido y cuáles son sus objetivos, pues de esta manera se podrán pensar y replantear nuevas formas de interrelación con los y las adolescentes en los diferentes ámbitos de vida (Silva Diverio, 2006). En este sentido, la presente investigación estuvo encaminada -en primer lugar- a desarrollar una medida válida y confiable de la inteligencia interpersonal para los adolescentes, revisar -como segundo objetivo- la influencia que este tipo de inteligencia y la autoestima tienen sobre la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional y, finalmente, identificar -como tercer y cuarto objetivo- las posibles diferencias entre hombres y mujeres así como entre la adolescencia media (14-17 años) y la adolescencia tardía (18-21 años) en las variables bajo estudio.

Los resultados obtenidos en cuanto al primer objetivo muestran la concepción de una escala válida en su constructo y confiable para ser aplicada en adolescentes mexicanos. La Escala de Inteligencia Interpersonal mostró estar conformada por ocho factores que se definen y discuten a continuación:

El factor denominado Inferencia Social está compuesto por 13 reactivos (p.ej. Puedo predecir cómo reaccionarán los demás a mi comportamiento, Puedo leer entre líneas cuando la gente habla conmigo, Puedo entender lo que otros realmente quieren decir a través de su expresión, lenguaje corporal, etc.) y hace referencia a qué tan de acuerdo está una persona con la capacidad que tiene para predecir cómo reaccionarán o se comportarán los demás, leer entre líneas y reconocer los estado de ánimo o intenciones de los otros a través de señales no verbales como la expresión facial y el tono de voz. Este factor se ve apoyado por Wong, Day, Maxwell y Meara (1995) quienes definen a la inferencia social como la capacidad de una persona para comprender o descifrar las conductas verbales y no verbales de otros; mientras que Trevisan, Tafreshi, Slaney, Yager y Larocci (2018) son más detallados al respecto y expresan su importancia tomando en cuenta que los estados mentales de las personas no siempre coinciden con sus expresiones verbales y la definen como la

capacidad de detectar señales sociales, especialmente en lo que respecta a hacer juicios precisos sobre los estados mentales de otros y poder leer situaciones sociales de manera que guíe un apropiado comportamiento posterior. En este sentido, su relevancia en la vida social cotidiana radica en que el comunicarse y coordinarse con otros requiere que las personas hagan inferencias, ya sea correctas o incorrectas, sobre las actitudes y los atributos prevalentes de los otros y de los grupos de su alrededor, pues la decisión de, por ejemplo, lo que es normativo, los argumentos que se hacen sobre cierta temática o incluso de lo que está de moda, depende de las intuiciones sobre los valores y las preferencias generalizadas, es decir, suposiciones sobre el conocimiento y las creencias de quienes se encuentran alrededor (Ames, 2004).

El factor denominado Incapacidad ante la Interacción social incluye 12 reactivos que se refieren a la dificultad y temor que le causa a una persona el interactuar con otros, ya sean desconocidos o no, en situaciones como buscar trabajo, solicitar información por teléfono, halagar a alguien, asistir a reuniones, empezar a conocer a alguien o entablar una conversación. Por tanto, podría decirse que implica la falta de ciertas habilidades sociales, pues Pérez-Aldeguer (2013) las define como las conductas que permiten que las personas interaccionen de manera satisfactoria en distintos contextos y Gismero Gonzáles (2010) incluye -entre otras- la autoexpresión en situaciones sociales, el cortar interacciones y hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Así, este factor resulta negativo para la inteligencia interpersonal, pues el hombre debe adquirir habilidades necesarias para llevar una vida acorde y aprender a vivir en un contexto de tal forma que lo beneficie a él y al mundo que lo rodea, para poder establecer relaciones sociales que lo beneficien a él y su entorno inmediato (Stanford, 2004 en Urdaneta & Morales, 2013).

El factor denominado Respeto y Conciencia social conformado por 12 reactivos es entendido como la capacidad para reconocer que existen diversos contextos y lugares en donde ciertas conductas son o no apropiadas, hay figuras de

autoridad y la manera de interactuar debe variar según el caso y las reglas sociales; implica también el saber respetar la privacidad de los demás y estar consciente de que se es integrante de una sociedad que influye en el propio comportamiento, el cual, a su vez, impacta en la sociedad. En congruencia, Trevisan, Tafreshi, Slaney, Yager y Larocci (2018) incluyen estos comportamientos como parte de la inteligencia social o interpersonal, agrupándolos como reglas de procedimiento de las situaciones sociales, resaltando además la importancia del saber modificar el comportamiento social propio en respuesta a las demandas y características de tales situaciones.

El factor denominado Empatía y Compasión social se compone por 8 reactivos que hacen referencia a la capacidad de ser sensible ante las desgracias y problemas de los otros y sentir la necesidad de ayudar. Esto es apoyado por Davis (1983), quien define a la empatía como la de responder a los estados emocionales de los demás de manera sensible, mientras que Trevisan, Tafreshi, Slaney, Yager y Larocci (2018) agregan que estas respuestas empáticas ocurren cuando se siente compasión en respuesta a la angustia de alguien. La relevancia de este factor puede entenderse a través de Morgado (2010), quien explica que las personas no pueden sentirse bien y relacionarse satisfactoriamente con los demás si dejan al margen sus emociones y sentimientos. Además, implica habilidades, competencias y actitudes bien definidas, ya que requiere una adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas (Salovey & Mayer, 1990 en Chauvie Costabel, 2015).

El factor denominado Abnegación compuesto por 8 reactivos implica la incapacidad para defender los propios derechos, para expresar opiniones y para mostrar inconformidad o enojo ante situaciones injustas. Gismero Gonzáles (2010) expresa que el sí tener la capacidad para realizar estas conductas favorece la interacción social satisfactoria. Al contrario, quienes no poseen estas habilidades pueden llegar a tener dificultades a la hora de querer expresar sus deseos u opiniones (González Correa, 2014). Caballo (2002) considera estos comportamientos como parte de una conducta socialmente habilidosa emitidos por un individuo en un

contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación.

El factor denominado Toma de Perspectiva, el cual consta de 6 reactivos, se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro y considerar puntos de vista distintos al propio con la finalidad de tomar mejores decisiones y comprender mejor a los demás. Esto sucede a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (Davis, 1980 en Muñoz Zapata & Chaves Castaño, 2013). Wimmer, Hogrefe y Perner (1988 en López, Filippetti, & Richaud, 2014) explican que esta dimensión se basa en el reconocimiento de que el conocimiento está fundado en la experiencia y, por lo tanto, un individuo que no ha tenido las mismas experiencias que otro puede no saber lo mismo, lo cual aplicaría también a los deseos y emociones, pues una persona que ha tenido experiencias diferentes a otro individuo puede sentirse de modo diferente en una misma situación, o puede desear otras cosas en la misma circunstancia.

El factor denominado Conocimiento social compuesto por 4 reactivos, es entendido como el conocimiento acerca de las últimas tendencias en -por ejemplo- ropa, música y televisión entre los iguales así como vestirse acorde a esto. López Vilar (2015) señala al respecto que las tendencias se convierten en una lente para el individuo por donde observar el contexto social que lo rodea. Además, resulta un factor encajable con las características del adolescente, pues éste es muy estricto en este sentido y no suele ser extravagante, aunque lucha por desarrollar su identidad es cauteloso con las rarezas, asumiendo que hay que ser muy líder para adoptar una posición “original”, que sea crítica con el modo de actuar o vestir de la mayoría (Iglesias Diz, 2015). Así, Nannini (2016) afirma que la imitación funciona como una parte casi vital del hombre en cuanto ser social.

Finalmente, el factor denominado Incapacidad social en Contingencias compuesto por 5 reactivos, se refiere a los sentimientos de miedo, estrés, incomodidad o incontrol ante situaciones negativas como emergencias o

emocionalmente intensas. Davis (1983) y Mestre, Pérez Delgado, Frías y Samper (1999) explican que evalúa los sentimientos de ansiedad y malestar que un sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás, tratándose de sentimientos orientados al yo. Esta dimensión se apoya en el argumento de Goleman (2006), quien invita a considerar a la inteligencia interpersonal no sólo como el conocer el funcionamiento de las relaciones, sino comportarse también inteligentemente en ellas.

Así, se muestra que los factores obtenidos para la escala hacen referencia a diversas dimensiones de la inteligencia interpersonal según las definiciones y medidas creadas por otros autores a lo largo del tiempo (Moss & Hunt, 1927; O'Sullivan et al., 1965; Cantor et al., 1979; Marlowe, 1986; Lowman & Leeman, 1988; Kosmitzki & John, 1993; Wong et al., 1995; Silvera et al., 2001; Goleman, 2006; Weis & Süß, 2007; Frankovský & Birknerová, 2014; Trevisan et al., 2018) resultando una medida completa del constructo en adolescentes mexicanos.

A partir de la creación y validación de esta medida, se consideró interesante - como segundo objetivo- plantear la influencia que la inteligencia interpersonal y la autoestima tienen sobre la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional, resultados que se discuten a continuación.

Una mayor capacidad para ver las situaciones desde diferentes perspectivas y puntos de vista (Toma de Perspectiva), para predecir cómo reaccionarán o se comportarán los demás, leer entre líneas y reconocer los estado de ánimo o intenciones de los otros (Inferencia Social) y más conciencia sobre la influencia que se tiene en la sociedad y respeto hacia los demás (Respeto y Conciencia Social) está relacionado con una mayor autoeficacia percibida al ejecutar la Reapreciación Cognoscitiva como estrategia de regulación emocional. Esto puede deberse, por un lado, a que la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro” permite comprender que las experiencias emocionales son distintas en cada individuo (Wimmer, Hogrefe, & Perner, 1988 en López, Filippetti, & Richaud, 2014), siendo importante que no se

confunda la experiencia del yo con la experiencia de la otra persona (Davis, Conklin, Smith, & Luce, 1996), para lo cual se hace necesario ser más objetivo ante las emociones experimentadas para no engancharse en ellas y poder así re-evaluar las situaciones que las provocan, mismas acciones que definen a la Reapreciación Cognoscitiva (Sánchez Aragón, Díaz Loving, & López Becerra, 2008), ambas involucrando procesos cognitivos (Lamm, Batson, & Decety, 2007 en Binyamin-Suissa, Moyal, Naim, & Henik, 2019; Sánchez Aragón et al., 2008).

Por otro lado, el tener la capacidad para inferir los estados de ánimo o intenciones de los otros así como sus reacciones o comportamientos exigiría primero saber reconocerlos en uno mismo, es decir, tener conciencia de uno mismo, pues según Goleman (2006), cuanto más abierto se esté a las propias emociones, mayor será la destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás captando los mensajes no verbales como el tono de voz, los gestos o la expresión facial, y este reconocimiento de los estados emocionales tanto internos como de los otros son habilidades que Bisquerra Alzina (2003) propone como microcompetencias de la regulación emocional, misma que además resulta útil para modular el afecto en función del respeto a normas definidas social y culturalmente (Fox, 1994), existiendo la influencia de los principios morales y los valores éticos que se tienen en las respuestas emocionales (Saarni, 2000), tal como Troy, Brunner, Shallcross, Friedman, y Jones (2018) se lo atribuyen a, particularmente, la reapreciación cognoscitiva, pues explica que esta estrategia permite la implementación y producción de un comportamiento interpersonal centrado adecuadamente en la interacción social. De esta manera, resulta un beneficio mutuo entre todas estas competencias y habilidades en cuanto a la inteligencia interpersonal y la percepción del individuo en cuanto al uso eficaz de la Reapreciación Cognoscitiva, considerando que diversos autores la definen como la estrategia más exigente aunque con menor desgaste cognitivo para quien la usa (Gan, Yang, Chen, Zhang, & Yang, 2017; Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012; Ortner, Marie, & Corno, 2016) y que,

según Saarni (2000), para que exista autoeficacia es necesario conocer las propias emociones y tener la capacidad para regularlas hacia los resultados deseados.

Al contrario, que una mayor dificultad para controlarse ante las emergencias o situaciones tensas y para interactuar con otras personas en diversos contextos muestre relación con una menor percepción de autoeficacia al ejecutar la estrategia de Reapreciación Cognoscitiva concuerda con los hallazgos de Eisenberg et al. (1994 en Contardi, Imperatori, Penzo, Del Gatto, & Farina, 2016) y Okun et al. (2000 en Contardi et al., 2016), quienes reportaron que la sensación de molestia en respuesta a la angustia extrema en otros durante una situación emocional tensa estaba relacionada con dificultades en la regulación emocional, mismo que Grynberg y López-Pérez (2018) y Aldao, Nolen-Hoeksema, y Schweizer (2010) argumentan, pues clasifican a la reapreciación cognoscitiva como una estrategia adaptativa que tiene efectos beneficiosos, mientras que el uso de otras que resultan desadaptativas las asocian con problemas de comportamiento y mayores respuestas de angustia ante situaciones desagradables. Así mismo, la habilidad para regular las emociones es pertinente y central en la interacción dado que contribuye a la función comunicativa al permitir recoger información acerca de los pensamientos e intenciones de las personas y coordinar los encuentros sociales (Campos & Barrett, 1984; López, Salovey, Cote & Beers, 2005), por lo que, tomando en cuenta que las emociones cumplen funciones comunicativas y sociales (Keltner y Haidt, 2001), el cómo las personas las regulan afecta sus relaciones (Gross, 2002; Hochschild, 1983), resultando comprensible que quienes reportan dificultades con la interacción social no consigan herramientas que apoyen su percepción de eficacia al regular emociones a través de la estrategia más favorecedora para el ámbito interpersonal, pues en tal interacción la regulación emocional influye directamente en la expresión emocional y la conducta (López, Salovey, Côté, & Beers, 2005), resultando promotora de -entre otras cosas- expectativas positivas para la interacción social y el uso efectivo de estrategias para la misma (Cunningham, 1988; Furr & Funder, 1998; Langston & Cantor, 1989). En este sentido, también estaría explicándose la relación positiva

que tal incapacidad ante la interacción social guarda con la percepción de autoeficacia en el uso de la Supresión Expresiva, estrategia que Butler et al. (2003) señalan como una forma particularmente costosa de regulación emocional que interrumpe múltiples aspectos del intercambio social, creando estrés tanto para el regulador como para el compañero de interacción. Así, estos autores señalan que las personas suprimen sus emociones para experimentar niveles más bajos de cercanía y conexión al interactuar con la otra persona, interrumpiendo la comunicación y dificultando el desarrollo de nuevos lazos sociales, además de obstaculizar el mantenimiento y crecimiento de relaciones ya existentes, provocando entonces que durante las interacciones posteriores, quienes suprimen sus emociones y, por tanto, su capacidad de respuesta sea reducida, aumenten aún más la obstaculización del desarrollo de relaciones cercanas. De esta misma manera podría entenderse que la Abnegación, es decir, la dificultad a la que se enfrenta una persona para defenderse ante injusticias y hacer valer sus derechos haya mostrado también relación positiva con esta estrategia de regulación emocional, pues como hasta ahora se ha revisado, la Supresión Expresiva no beneficia la interacción social, por lo tanto, la comunicación también se ve afectada (Cutuli, 2014; Jesús Galindo, 2001 en Rizo García, 2004; Rizo García, 2004) y ésta es necesaria no sólo para intercambiar información, sino también, como Butler et al. (2003) citan, para coordinarse con el otro buscando cumplir objetivos conjuntos como intercambiar bienes, conversar sobre un tema específico o negociar sobre el estado relativo y la intimidad de quienes interactúan (Clark, 1996; Fridlund, 1994; Harker & Keltner, 2001; Kappas & Descoteaux, en prensa; Keltner & Kring, 1998); permitiendo además que a través de una comunicación interpersonal asertiva las personas actúen según su forma de pensar y en defensa de sus derechos e intereses, sin ser manipulados, ni manipular al otro, lo cual implica un alto desarrollo emocional y objetividad (Zayas Agüero, 2011), características más relacionadas con la reapreciación cognoscitiva que con la supresión expresiva.

Por último, en lo que respecta a la inteligencia social, el hallazgo encontrado acerca de que el conocer la moda y tendencias entre los iguales favorece la no percepción de autoeficacia al usar la supresión expresiva como estrategia para regular las emociones puede explicarse a través de las necesidades interpersonales que Zayas Agüero (2011) propone, entre las que incluye la necesidad de pertenencia o inclusión, explicando que las personas siguen cierto estilo de vida, manera de hablar, modo de comportarse y estilos para vestir que son semejantes a las de otras personas, pues existe la necesidad de sentirse aceptado, integrado y valorado por aquellos a quienes se une. Dicha necesidad de pertenencia está asociada con procesos cognitivos, patrones emocionales, comportamiento, salud y bienestar, mientras que el saberse parte de un grupo propicia el auto-reconocimiento y hace a sus integrantes más sólidos y coherentes no sólo dentro del grupo, también fuera de éste (Vargas Alfaro, 1999 en Mercedes Brea, 2014), manifestándose a través del multiculturalismo, la tolerancia, la no discriminación, la participación, la movilidad social y la integración (Feres, 2007 en Mercedes Brea, 2014). Estos grupos de pertenencia -siempre y cuando sean contextos que proporcionen experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales- resultan ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales dado que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta de las propias acciones y de los refuerzos que se obtienen en tales relaciones interpersonales (Betina Lacunza & Contini de González, 2011) y serán estas habilidades sociales las que permitan que la persona exprese sus sentimientos, actitudes y deseos de un modo adecuado a la situación (Caballo, 2005), dejando de la lado la necesidad de esforzarse por ocultar o suprimir su expresión emocional.

Por otra parte, en lo referente a la autoestima, un mayor gusto por los dominios positivos, es decir, por lo romántico, lo aplicado y estudioso, lo puntual y trabajador, lo tranquilo y tolerante, lo honrado y decente, lo alegre y divertido y lo realizado y seguro que se es, y por un dominio negativo referente a lo dominante que se es, está relacionado con una mayor percepción de autoeficacia ejecutando la

reapreciación cognoscitiva para regular las emociones. Así, al mostrar gusto por la mayoría de características que evalúan la autoestima, aún cuando algunas son negativas, podría decirse que tales personas poseen alta autoestima, pues reconocen sus cualidades pero también tienen mucha conciencia sobre sus defectos y el hecho de que pueden cometer errores (Naranjo Pereira, 2007). Es así que Naranjo Pereira (2007) asegura que las personas con alta autoestima confían tanto en sus percepciones como en sus juicios, creen que pueden dirigir sus esfuerzos a soluciones favorables permitiéndose aceptar sus propias opiniones además de otorgar crédito y confianza a sus reacciones y conclusiones; aunado a que saben identificar y expresar sus emociones a otras personas (Campos & Muños, 1992 en Alvarenga Caballero, 2012), para lo cual la re-evaluación objetiva de ventajas y desventajas al reaccionar de una u otra manera cuando se experimenta cualquier emoción con el fin de manejarla de la mejor manera posible parece muy viable para ellas. Asimismo, tanto la autoestima con el uso de la reapreciación cognoscitiva poseen un componente cognitivo (Sánchez Aragón et al., 2008; Molina en Olivares, Sequeira, Solano, & Vargas, 1998) y se han relacionado con sentimientos de autorrealización, buena interacción social y satisfacción con la vida (Cuervo e Izzedin, 2007 en Pérez Díaz & Guerra Morales, 2014; Cutuli, 2014; Granillo Velasco & Sánchez Aragón, 2019).

En lo correspondiente al tercer objetivo -identificar las posibles diferencias entre hombres y mujeres en la inteligencia interpersonal, la autoestima y la autoeficacia en la ejecución de estrategias de regulación emocional- las mujeres son quienes se enfrentan con mayores dificultades para interactuar con otros, defenderse de injusticias y controlarse en las emergencias o situaciones estresantes. Esto puede entenderse a través de diversas investigaciones que han estudiado las diferencias sexuales en el ámbito social (Gambrill & Richey, 1975; Caballo, 2005; Hermann & Betz, 2004 en García Terán, Cabanillas, Morán, & Olaz, 2014; Furnham & Henderson, 1984; Toussaint & Webb, 2005), en donde es a los hombres a los que se les ha atribuido, por un lado, una menor dificultad para concertar citas

y un comportamiento más activo en el ámbito social, además de una mayor facilidad para expresar sentimientos negativos y hacer peticiones, habilidades relacionadas tanto con la interacción social de manera positiva como con la abnegación de manera negativa. Mientras que, por otro lado, a las mujeres se les califica -entre otras cosas- como más empáticas, lo cual estaría provocando mayor diestrés personal, es decir, mayores reacciones emocionales ante las experiencias negativas de otros, como serían las emergencias (Davis, 1980), que aunado a una mayor sensibilidad que Hermann & Betz (2004) atribuyen al rol femenino, podría provocar la incapacidad de actuar ante tales situaciones. Esto último concuerda además con lo encontrado por otros autores cuando exploran diferencias entre hombres y mujeres en esta área específica de la empatía (Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberria, Montes & Torres, 2003; Navarro Saldaña, Maluenda Albornoz, & Varas Contreras, 2016), constructo relevante para la concepción de la inteligencia interpersonal (Marlowe, 1986; Goleman, 2006; Frankovský & Birknerová, 2014; Trevisan, Tafreshi, Slaney, Yager, & Larocci, 2018).

No obstante, fueron ellas las que reportaron mayor conciencia social y respeto hacia figuras de autoridad, sentimientos de empatía y compasión por los otros, y capacidad para ponerse en el lugar del otro ante situaciones difíciles en comparación con los hombres. Primeramente y recordando que por conciencia social se hace referencia a la capacidad para reconocer que existen diversos contextos y lugares en donde ciertas conductas son o no apropiadas según determinadas reglas, esta diferencia de género puede explicarse a través de lo hallado por Muñoz Tinoco, Jiménez Lagares, y Moreno Rodríguez (2008) acerca de comportamientos disruptivos como el ser impulsivos, molestos e inoportunos más presentes en los hombres que en las mujeres, quienes según Cortina (1998 en Ruiz Pinto, García Pérez & Rebollo Catalán, 2013) y Muñoz-Tinoco et al. (2008) durante el proceso de socialización son educadas en la responsabilidad, el apoyo y la preocupación y dedicación a los demás. Esto último fundamenta también los mayores sentimientos de empatía, compasión y capacidad para ponerse en el lugar del otro que las

mujeres reportaron en esta ocasión, lo cual concuerda además con diversos estudios previos (García Terán, Cabanillas, Morán, & Olaz, 2014; Álvarez Cabrera, Carrasco Gutiérrez, & Fustos Mutis, 2010; Hermann & Betz, 2004).

En cuanto a la autoestima, el que los hombres tengan mayor gusto por lo dominantes, ético-morales, pasivos, sociales y seguros que son en comparación con las mujeres, se puede explicar a través de los roles de género que plantean a los hombres la exigencia social de mostrar ciertas cualidades tales como seguridad y confianza en sí mismo, fuerza, racionalidad, autoridad, etcétera (Cortina, 1998; Bosch, Ferrer, & Alzamora, 2006). Asimismo, Aguilar Montes de Oca, Valdez Medina, González-Arratia, y González Escobar (2013) indican que el razonamiento de los hombres está vinculado a una ética de la justicia basada en principios morales abstractos y la imparcialidad, sumado a que la competencia, el ejercicio del poder, la dirección y la definición de reglas, son también característicos de ellos. En este sentido, una mayor autoestima en cuanto a estas áreas puede atribuirse al prestigio que consiguen entre sus iguales quienes cumplen con todas estas exigencias (Ruiz Pinto, García Pérez, & Rebollo Catalán, 2013).

Finalizando con las diferencias entre hombres y mujeres, en la autoeficacia al ejecutar estrategias de regulación emocional ellos son quienes se perciben más eficaces utilizando la reapreciación cognoscitiva. Aunque tal hallazgo discrepa de lo encontrado por otros autores (p. ej., Granillo Velasco & Sánchez Aragón, 2019), la sensibilidad ante las emociones y situaciones difíciles de los demás así como la apertura emocional que caracteriza a las mujeres (Hermann & Betz, 2004) podría no estar favoreciendo que al experimentar una emoción se perciban capaces de actuar de manera objetiva y sin engancharse, al contrario de los hombres, a quienes su individualidad (Cortina, 1998), racionalidad y autocontrol (Aguilar Montes de Oca, Valdez Medina, González-Arratia, & González Escobar, 2013) les estaría ayudando a evaluar las ventajas y desventajas de sus reacciones emocionales y tener un mayor control sobre éstas, lo cual es apoyado por Brody y Hall (2000 en López Usero, 2016), quienes aseguran que los hombres son habitualmente mejores a la

hora de regular algunas emociones -principalmente negativas- como la culpa o la ansiedad.

Ya, por último, en cuanto al cuarto objetivo -identificar las posibles diferencias entre la adolescencia media (14-17 años) y la adolescencia tardía (18-21 años) en la inteligencia interpersonal, la autoestima y la autoeficacia en la ejecución de Estrategias de Regulación Emocional- no hay diferencia en la percepción de autoeficacia al regular emociones a través de cualquiera de las estrategias revisadas. En relación, puede decirse que desde los 18 años de edad la habilidad de regular emociones aumenta y las decisiones de regulación se diferencian más en función de la motivación, el tipo de emoción y factores sociocontextuales, por ejemplo, la conciencia aumentada de las consecuencias interpersonales que puede llegar a tener un despliegue particular de emociones y el proceso de cambio en las relaciones con los padres versus pares en esta etapa influye en la decisión de expresar determinadas emociones a determinadas personas, así, los adolescentes tienen más probabilidades de expresar una emoción cuando esperan una reacción de apoyo (Figuerola, 2009). En este sentido, puede variar la eficacia percibida respecto a cualquier estrategia de regulación dependiendo qué tan bien resultó elegir cierta estrategia para determinada situación.

En lo que respecta a la inteligencia interpersonal, se vio que es al grupo de mayor edad (adolescencia tardía) al que se le dificulta más la interacción social y el defenderse ante injusticias, lo cual puede estar ligado a que, tal como Güemes-Hidalgo, Ceñal González-Fierro, e Hidalgo Vicario (2017) y Gaete (2015) explican, en la fase tardía de la adolescencia, la convivencia, interacción e influencia del grupo de pares va perdiendo interés, hay menos exploración y experimentación y se emplea más tiempo en establecer relaciones íntimas, adquiriéndose menos y más selectivas amistades al contrario de lo que sucede en la adolescencia media, donde el papel de los amigos es muy poderoso y existe una intensa integración del adolescente a la subcultura de los amigos. Mientras que la mayor dificultad para defender los propios derechos podría atribuirse a que es en la etapa previa de la

adolescencia cuando el joven necesita demostrarse a sí mismo que es capaz de trazar su propio camino en la vida y que no necesita de las directrices ni apoyo de sus padres (Gaete, 2015), sumado a que, en la adolescencia en general, aunque se ansía la libertad e independencia de la edad adulta, a la vez se está temeroso y angustiado por sí mismo (Oaklander, 2010).

Siguiendo con lo reportado por el grupo de mayor edad, estos poseen más respeto por figuras de autoridad y conciencia social, así como más facilidad para ponerse “en los zapatos” del otro en comparación con el grupo más pequeño. A la luz de la teoría esto puede explicarse a través de las características que definen a la adolescencia tardía, pues ya existe mayor conciencia de los límites y las limitaciones personales y se adquiere aptitud para establecerlos, lo cual va de la mano con el aumento en el control de impulsos (Gaete, 2015). En cambio, en la adolescencia media el adolescente no acepta la norma, sino hasta conocer el principio que la rige y la posibilidad de razonar sobre su propia persona y los demás lo lleva a ser crítico con sus padres y con la sociedad en general, por lo que resulta esperable que en esta etapa el adolescente desafíe los valores y la autoridad de los padres y ponga a prueba sus límites, lo cual es parte necesaria del proceso de crecer, pues para alcanzar la madurez, debe separar su propia identidad de aquella de su familia y avanzar en el desarrollo de su autonomía (Gaete, 2015).

Concluyendo con la inteligencia interpersonal, es el grupo de menor edad (adolescencia media) el que más suele estar al tanto de las tendencias en ropa, programas de televisión, series y música entre las personas de su misma edad, hallazgo que Gaete (2015) y Güemes-Hidalgo et al. (2017) también plantean, pues no existe otra etapa en la que el grupo de pares sea más poderoso e influyente, provocando que el joven adopte la vestimenta, la conducta y los códigos y valores de su grupo de pares en un intento de separarse más de la familia y encontrar su propia identidad.

Por otro lado, para la autoestima, el que a las personas que se encuentran en la adolescencia media (14-17 años) sea a quienes más les gusta lo dominante, pasivo-negativo, social-expresivo y seguros que son puede también guardar relación con lo discutido anteriormente acerca de las características y actitudes típicas de la etapa, pues la rebeldía, la emancipación, la fuerte influencia de los pares y la dedicación a los amigos (Güemes-Hidalgo et al., 2017; Gaete, 2015; Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares y Moreno, 2008) parece favorecer una percepción positiva sobre estas áreas de la autoestima.

Conclusiones y sugerencias

La presente investigación hace evidente la importancia del estudio de la inteligencia interpersonal durante una etapa llena de cambios y adaptaciones encaminadas a la vida adulta, como lo es la adolescencia. Así como la influencia que ésta y la autoestima tienen sobre la percepción de autoeficacia al utilizar diferentes estrategias de regulación emocional, considerando que la habilidad para manejar apropiadamente las emociones facilita que los individuos se mantengan funcionando adecuadamente (Snyder, Simpson, & Hughes, 2006).

Además, parece necesario el estudio más profundo de la inteligencia interpersonal en las diferentes etapas de vida dada la escasa información en el contexto mexicano. A partir de esto, se propone examinar la manera en la que esta variable está presente en población distinta -por ejemplo- adultos y de qué manera impacta en diferentes contextos y aspectos de la cotidianidad, como podrían ser las relaciones de pareja y el bienestar.

Referencias

- Acevedo, K., Cruz, L., & Martínez, S. (2016). *Cambios psicosociales en los adolescentes*. Universitaria de Investigación y Desarrollo UDI, Colombia.
- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*, 171-197.
- Aguilar Montes de Oca, Y., Valdez Medina, J., González-Arratia, N., & González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 18*(2), 207-224.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217-237.
- Alto, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059.
- Alvarenga Caballero, D. (2012). *Aplicación de un programa de psicoterapia basado en el modelo cognitivo conductual a estudiantes con problemas de autoestima de primer año de bachillerato del Instituto Nacional de Santa Elena, Municipio de Santa Elena, Departamento de Usulután, durante en año de 2012* (Tesis de Licenciatura). Universidad del Salvador, El Salvador.
- Álvarez Cabrera, P., Carrasco Gutiérrez, M., & Fustos Mutis, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipos de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 3*(2), 27-36.
- Ames, D. (2004). Inside the Mind Reader's Tool Kit: Projection and Stereotyping in Mental State Inference. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(3), 340-353.

- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias*, 35(134), 97-103.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Belton, D., Ebbert, A., & Infurna, F. (2016). *Social Intelligence*. Arizona: Springer.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13.
- Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Binyamin-Suissa, L., Moyal, N., Naim, A., & Henik, A. (2019). Perspective taking and emotion: The case of disgust and sadness. *Consciousness and cognition*, 74, 1-8.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bosch Fiol, E., Alzamora Mir, M., & Ferrer Pérez, V. (2006). *El laberinto patriarcal*. España: Anthropos.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós
- Bueno, G. (1998). Adolescencia: antropología comparada. En J.M. Segovia y F. Mora (Ed.), *Sociopatología de la Adolescencia* (pp.23-56). Madrid: Farmaindustria.
- Butler, E., Egloff, B., Wilhelm, F., Smith, N., Erickson, E., & Gross, J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48-67.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (6° Edición). Madrid: Siglo XXI.
- Campos, J., & Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. En C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc, (eds.). *Emotions, cognition and behavior* (pp. 229-263), New York: Cambridge University Press.
- Cantó-Milá, N. (2016). Trabajando las emociones desde una perspectiva relacional. *Digithum*, 18, 2-4.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall
- Carneiro, J., Faria, L., & do Céu, M. (2014). Inteligencia social en estudiantes portugueses: diferencias según el grado escolar. *Procedia-Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 116, 56-62.
- Casas Rivero, J., & González Fierro, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, IX (1), 20-24.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Celis, A. (2002). *Efectos de intervención de un programa de promoción a la salud sobre la calidad de vida de ancianos*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Chauvie Costabel, P. (2015). Empatía: efectos de los vínculos primarios (Tesis de Licenciatura). Universidad de la República, Uruguay.
- Contardi, A., Imperatori, C., Penzo, I., Del Gatto, C., & Farina, B. (2016). The association among difficulties in emotion regulation, hostility, and empathy in a sample of young Italian adults. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.

- Cornejo, M., & Tapia, M. (2012). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 12(2), 219-229.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México; McGraw Hill.
- Cronbach, L., & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.
- Cuadros, Z., & Sánchez, H. (2014). Perspectivas conceptuales en los estudios sobre las emociones durante el primer año de vida. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12 (1), 107-118.
- Cuervo, A., & Izzedin, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis psicológica*, 2, 35-47.
- Cunningham, M. (1988). What do you do when you're happy or blue? Mood, expectancies, and behavioral interest. *Motivation and Emotion*, 12(4), 309-331.
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8, 1-6.
- Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(85), 1-20.
- Davis, M. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.

- Davis, M., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 713-726.
- Eresta-Plasín, M., & Delpino-Goicochea, M. (2009). *Conflictos en la adolescencia: Los protagonistas toman la palabra*. Madrid: Liga Española de la Educación de Utilidad Pública y Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Fandiño Parra, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 150-163.
- Figueroa, D. (2009). Regulación Emocional en Niños y Adolescentes. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 5(1), 111-125.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2002). *Adolescencia: Una etapa fundamental*. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf
- Fox, N. (1994). Dynamic Cerebral Proceses Underlying Emotion Regulation. *Monographs of the Society For research in Child Development*, 59(2-3), 152-166.
- Frankovský, M., & Birknerová, Z. (2014). Measuring Social Intelligence-The MESI Methodology. *Asian Social Science*. 10(6), 90-97.
- Fundación AMIGÓ (2008). *Autoconcepto y autoestima*. Recuperado de: <http://www.surgam.org/articulos/502/1.%20CURSO%20DE%20EDUCADORE%20AMIGONIANOS%202008/3.%20ELIJO%20SER%20EDUCADOR,%20TRABAJANDO%20LA%20MOTIVACION/3.3.%20AUTOCONCEPTO%20Y%20AUTOESTIMA.pdf>

- Funes, J. (2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. *Educación social*, 29, 79-100. Fuente incompleta
- Furnham, A., & Rawles, R. (1993). Interpersonal influence and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 16(2), 357-361.
- Furr, R., & Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580-1591.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gambrill, E., & Richey, C. (1975). An Assertion Inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Gan, S., Yang, J., Chen, X., Zhang, X., & Yang, Y. (2017). High working memory load impairs the effect of cognitive reappraisal on emotional response: Evidence from an event-related potential study. *Neuroscience Letters*, 639, 126-131.
- García Terán, M., Cabanillas, G., Morán, V., & Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), 114-135.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Gismero, E. (2010). *Manual de la Escala de Habilidades Sociales* (3ª ed.). Madrid: TEA, Ediciones, S.A.

- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York, NY, US: Bantam Books.
- Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8 (15), 113-123.
- Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- González Correa, C. (2014). *Las habilidades sociales y emocionales en la infancia* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Cadiz, Andalucía.
- Granillo Velasco, A., & Sánchez Aragón, R. (2019). ¿De qué manera influye la Auto-Eficacia en la ejecución de las Estrategias de Regulación Emocional?. En A. Lorenzo (Presidencia), *XXXVII Congreso Interamericano de Psicología*. Congreso llevado a cabo en La Habana, Cuba.
- Gross, J., & Feldman-Barret, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8-16.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Grynberg, D., & López-Pérez, B. (2018). Facing others' misfortune: Personal distress mediates the association between maladaptive emotion regulation and social avoidance. *PLoS One*, 13(3), 1-14.

- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M., & Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.
- Hermann, K., & Betz, N. (2004). Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness to Social Self-Efficacy, Shyness, and Depressive Symptoms. *Sex Roles*, 51(1-2), 55-66.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hilt, L., Hanson J., & Pollak, S. (2011). Emotion Dysregulation. *Encyclopedia of Adolescence*, 3, 160-9.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart: Commercialisation of Human Feeling*. California: Universidad de California.
- Hofmann, W., Schmeichel, B., & Baddeley, A. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180.
- Iglesias Diz, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.
- Iglesias Diz, J. (2015). ¿Cómo influye la moda en el comportamiento de los adolescentes? *Adolescere*, 3(1), 57-66.
- Iglesias, A., Rosas, A., & Pimentel, B. (2010). Adolescencia y duelo. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 4, 98-110.
- Inglés, C., Méndez, F., & Hidalgo, M. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo de fobia social? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6(2), 91-104.

- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions and social behavior. Emotions: Current issues and future directions* (pp. 192-213). New York, NY, US: Guilford Press.
- Kernis, M., Brockner, J., & Frankel, B. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(4), 707-714.
- Kosmitzki, C., & John, O. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, *15*(1), 11-23.
- Langston, C., & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(4), 649-661.
- López, P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotions Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, *5*(1), 113-118.
- López Usero, L. (2016). *Regulación emocional y género: Un estudio exploratorio con estudiantado de grados feminizados* (Tesis de Licenciatura). Universitat Jaume I, España.
- López Villar, D. (2015). *Definiendo el campo metodológico para el estudio de las tendencias sociales y de consumo* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia.
- López, M., Filippetti, V., & Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *32*(1), 37-51.

- Lowman, R., & Leeman, G. (1988). The Dimensionality of Social Intelligence: Social Abilities, Interests, and Needs. *The Journal of Psychology*, 122(3), 279-290.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*, 40, 11-36.
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (1992). *Desarrollo psicológico y educación: Vol. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marlowe, H. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- Márquez, M., Fernández, M., Montorio, I., & Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.
- Mcconville, M. (2009). *Adolescentes: El self emergente y la psicoterapia*. Madrid: Sociedad de Cultura.
- Mendoza Berjano, R. (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. España: Universidad de Huelva
- Mercedes Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Tomás de Aquino* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, España.
- Mestre, J., & Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D., & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado & V. Mestre. (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal*. (pp. 181-190). Barcelona: Ariel.

- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Editorial Planeta S.A.
- Moss, F., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 108-110.
- Muñoz Tinoco, M., Jiménez Lagares, I., & Moreno Rodríguez, M. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24(2), 334-340.
- Muñoz Zapata, A., & Chaves Castaño, L. (2013). La empatía ¿un concepto unívoco? *Revista de Ciencias Sociales*, 16, 123-146.
- Nannini, V. (2016). *Moda, Comunicación y Poder: ¿Qué vestimos, por qué y qué queremos decir con eso?* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Naranjo Pereira, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3).
- Navarro Pérez, J., Pérez Cosín, J., & Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170.
- Navarro Saldaña, G., Maluenda Albornoz, J., & Varas Contreras, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes

- universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. *Educación*, 25(49), 63-82.
- Oaklander, V. (2010). *Ventanas a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Olivares, M., Sequeira, N., Solano, M., & Vargas, R. (1998). *Programa de orientación personal para el fortalecimiento de la autoestima en docentes* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1965). *Problemas de salud de la adolescencia: Informe de un comité de expertos de la OMS*. Ginebra: OMS.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Rodes, M. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Salud para los adolescentes del mundo: una segunda oportunidad en la segunda década*. Recuperado de: http://apps.who.int/adolescent/seconddecade/files/WHO_FWC_MCA_14.05_spa.pdf
- Ortner, C., Marie, M., & Corno, D. (2016). Cognitive costs of reappraisal depend on both emotional stimulus intensity and individual differences in habitual reappraisal. *PLoS ONE*, 11(12).
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2005). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill
- Páramo, M. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.

- Park, L., & Maner, J. (2009). Does Self-Threat Promote Social Connection? The Role of Self-Esteem and Contingencies of Self-Worth. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(1), 203-217.
- Pérez Díaz, J., & Guerra Morales, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría, 86*(3), 368-375.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema, 15*(2), 267-272.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). Efectos del Teatro Musical Colaborativo sobre el Desarrollo de la Competencia Social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(1), 117-139.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del Desarrollo: un Enfoque Sistémico*. Barcelona: Editorial Eureka Media.
- Real Academia Española [RAE]. (2017). *Definición*. Edición Tricentenario. Rae.es. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=XlApmpe>
- Reina, M., & Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psicología conductual, 23*(2), 345-359.
- Reyes Lagunes, I., & Díaz Loving, R. (1996). *Escala de autoconcepto*. Unidad de Investigaciones Psicosociales. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes Lagunes, I., & García Barragán, L. (2008). Hacia un procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante. En S. Rivera Aragón, R. Díaz Loving e I. Reyes Lagunes (Ed.). *La Psicología Social en México*, Vol. XII (pp. 625-663). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rizo García, M. (2004). La comunicación como base para la interacción social. *Contemporánea*, 3, 53-71.
- Roca, E. (2013). Inteligencia emocional y conceptos afines: autoestima sana y habilidades sociales. En J. Planas (Presidencia). *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Patio de la infanta de Ibercaja, Zaragoza.
- Rodríguez Naranjo, C., & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (3), 389-403.
- Rojas, E. (2001; 2007). *¿Quién eres?* Madrid: Ediciones Temas de Hoy S.A.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruiz-Pinto, E., García-Pérez, R., & Rebollo-Catalán, A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos escolares. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Baron & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Sánchez Aragón, R. (2010). *Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Sánchez Aragón, R., Díaz Loving, R., & López Becerra, C. (2008). Medición de la Auto-Eficacia en el uso de Estrategias de Regulación Emocional. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(4), 15-27.
- Silva Diverio, I. (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Silva, I. (2006). Aportaciones a los y a las profesionales que trabajan con adolescentes. Perspectiva intergeneracional, intercultural y de género. *Revista de Estudios de Juventud: Adolescencia y comportamiento de género, (INJUVE)*, 73, 25-37.
- Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313-319.
- Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313-319.
- Snyder, D., Simpson, J., & Hughes, J. (2006). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sosa Baltasar, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Souto, S. (2007). Introducción: Juventud e Historia. *HIPANIA, Revista Española de Historia*, 67(225), 11-20.
- Stern, C. (2008). *Adolescentes en México: investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*. México: El Colegio de México.

- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Torres, L. (2016). *Inteligencia emocional, autoconcepto y autoestima a través de la educación plástica* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Palencia.
- Toussaint, L., & Webb, J. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of social psychology*, 145(6), 673-685.
- Trevisan, D., Tafreshi, D., Slaney, K., Yager, J., & Iarocci, G. (2018). A psychometric evaluation of the Multidimensional Social Competence Scale (MSCS) for young adults. *PLoS ONE*, 13(11).
- Trevisan, D., Tafreshi, D., Slaney, K., Yager, J., & Larocci, G. (2018). A psychometric evaluation of the Multidimensional Social Competence Scale (MSCS) for young adults. *PLoS ONE*, 13(11), 1-19.
- Troy, A., Brunner, A., Shallcross, A., Friedman, R., & Jones, M. (2018). Cognitive Reappraisal and Acceptance: Effects on Emotion, Physiology, and Perceived Cognitive Costs. *Emotion*, 18(1), 58-74.
- Urdaneta, G., & Morales, M. (2013). Manejo de habilidades sociales e inteligencia emocional en ambientes universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 14, 40-60.
- Vernon, P. (1933). The Rorschach Ink-Blot Test II. *British Journal of Medical Psychology*, 13(3), 89-200.

- Villamizar, G., & Donso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.
- Weis, S., & Süß, H. (2007). Reviving the search for social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 3-14.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272.
- Wong, C., Day, J., Maxwell, S., & Meara, N. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 117-133.
- Zavala, M., Valadez, M., & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 6(15), 319-338.
- Zayas Agüero, P. (2011). *La Comunicación Interpersonal*. Cuba: Editorial Académica Española.

Anexos

Ejemplos de los reactivos de los instrumentos aplicados a los participantes de la presente investigación.²

DATOS GENERALES

1. Sexo: Femenino () Masculino ()
2. Edad: _____ años.
3. Escolaridad: Preparatoria () Licenciatura ()
4. Año que cursas: 1° () 2° () 3° () 4° ()

INSTRUCCIONES. A continuación, se te presentan un par de párrafos en los que se describen las dos maneras básicas en las cuales las personas respondemos ante situaciones emocionales de la vida diaria que pueden ser conocidas por ti (como la felicidad, el enojo, la tristeza, el miedo y el amor) o no, pues llegan en forma sorpresiva y únicamente “se siente algo”.

Estas emociones que surgen en ti generan cambios a nivel de pensamiento, afectos, conductas y en tu cuerpo, y eso provoca que actúes ya sea de una manera o de otra principalmente. Por favor lee cuidadosamente, elije la que predomina en tu forma de reaccionar (28 o 29) y responde qué tan de acuerdo estás con el texto que se presenta y qué tan frecuentemente lo usas.

5. Cuando me doy cuenta de que empiezo a sentir una emoción que empieza a crear cambios en mí, trato de enfocarme en lo que está pasando y ver las cosas más claramente y analizar los hechos, no tanto las emociones. Pienso en lo que pasó para que la situación me provocara la emoción para poder entender sus razones y así, no responder emocionalmente a ella. Así, recobro el control sobre mí mismo(a) y lo que sucede a mi alrededor.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo
Nada _____ Mucho

6. Cuando siento que mis emociones se desbordan y que estoy perdiendo el control de la situación, trato rápidamente de dominar mis impulsos para que no sea notorio, respiro e incluso aparento que no pasa nada. Para lograr dominar mis reacciones emocionales u ocultarlas, me esfuerzo mucho y repetidamente para poder manejar la situación. Cuando veo que la situación es incontrolable, lo mejor es que me aleje para no involucrarme.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo
Nada _____ Mucho

²Si se requiere la batería completa, contactar al autor al correo danielagvelasco@gmail.com

INSTRUCCIONES. Ahora, a partir del texto con el cual mostraste más acuerdo y mayor frecuencia en la manifestación de lo que describen, por favor responde **marcando con una X** las siguientes oraciones, mencionando qué tan eficaz o efectivo o capaz te sientes cuando lo haces. Recuerda que es importante que respondas según el texto con el que estuviste más de acuerdo.

SIEMPRE QUE EXPERIMENTO UNA EMOCIÓN, YO...					
	Muy capaz de manejar la situación				5
	Bastante capaz de manejar la situación			4	
	A veces capaz y a veces incapaz de manejar la situación		3		
	Poco capaz de manejar la situación		2		
	Nada capaz de manejar la situación		1		
7. Re-evalúo las situación y modifíco mi reacción	1	2	3	4	5
8. Me aferro no demostrar mi estado emocional	1	2	3	4	5
9. Finjo y controlo cualquier señal de ella	1	2	3	4	5

INSTRUCCIONES. A continuación, se presentan una serie de afirmaciones. Por favor indica en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas, **marcando con una X el número que mejor exprese tu opinión.** No dejes de responder ninguna de ellas.

	Totalmente de Acuerdo				5
	Acuerdo			4	
	Ni de Acuerdo ni Desacuerdo		3		
	Desacuerdo		2		
	Totalmente en Desacuerdo		1		
10. Cuando en un comercio atienden antes a alguien que entró después que yo, me quedo callado	1	2	3	4	5
11. Evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto	1	2	3	4	5
12. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo	1	2	3	4	5
13. Si tuviera que buscar un trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales	1	2	3	4	5
14. Cuando me presentan a alguien no sé cómo empezar a conocerla	1	2	3	4	5
15. Cuando decido que no quiero volver a salir con alguien, no sé cómo hacérselo saber	1	2	3	4	5
16. Me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que presté	1	2	3	4	5
17. Me cuesta trabajo llamar por teléfono a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo	1	2	3	4	5
18. Suelo aislarme cuando estoy en un sitio con otras personas	1	2	3	4	5

	Totalmente de Acuerdo				5
	Acuerdo			4	
	Ni de Acuerdo ni Desacuerdo		3		
	Desacuerdo		2		
	Totalmente en Desacuerdo		1		
19. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucha pena pedirle que se calle	1	2	3	4	5
20. Soy incapaz de "regatear" o pedir descuento al comprar algo	1	2	3	4	5
21. Se me facilita hacer peticiones cuando lo considero necesario	1	2	3	4	5
22. Cuando quiero hacerle un halago a alguien, no sé cómo decírselo	1	2	3	4	5
23. Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al mesero y pido que me la hagan de nuevo	1	2	3	4	5
24. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que pienso	1	2	3	4	5
25. Me es complicado interactuar con personas que no conozco	1	2	3	4	5
26. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal el cambio, regreso a pedir el cambio correcto	1	2	3	4	5
27. Me es fácil decir que no cuando así lo deseo	1	2	3	4	5
28. Me es difícil hacerle un cumplido a alguien que me gusta	1	2	3	4	5

29. Estoy consciente de lo que pasa a mi alrededor	1	2	3	4	5
30. Me preocupa cuando la gente vive en condiciones difíciles	1	2	3	4	5
31. Entiendo que cada persona es única y diferente a las demás	1	2	3	4	5
32. Para lograr un cambio en la forma de vida de las personas todos debemos hacer una parte	1	2	3	4	5
33. Sé que el comportamiento de otras personas me afecta	1	2	3	4	5
34. Trato de ayudar a los demás cada vez que puedo	1	2	3	4	5
35. Entiendo los deseos de los demás	1	2	3	4	5
36. A menudo puedo entender lo que otros intentan hacer o decir sin la necesidad de que digan nada	1	2	3	4	5
37. Cuando alguien trata de complacerme, generalmente puedo distinguirlo por su expresión facial	1	2	3	4	5
38. Cpto las sutilezas o detalles de la interacción entre dos personas	1	2	3	4	5
39. Puedo decir cuando alguien está enojado por su tono de voz	1	2	3	4	5
40. Me cuesta predecir qué harán otras personas o cómo reaccionarán	1	2	3	4	5
41. Entiendo cuando la gente está siendo sarcástica	1	2	3	4	5
42. Puedo ver las cosas desde la perspectiva de otra persona	1	2	3	4	5
43. Reconozco cuando alguien me está presionando para hacer algo que no debería o no quiero hacer	1	2	3	4	5
44. Puedo predecir cómo reaccionarán los demás a mi comportamiento	1	2	3	4	5
45. Puedo "leer entre líneas" cuando la gente habla conmigo	1	2	3	4	5
46. Me es fácil entender los sentimientos de otras personas	1	2	3	4	5
47. Entiendo el verdadero sentido de una petición aunque esté disfrazada	1	2	3	4	5
48. Tengo problemas para identificar con quién puedo compartir secretos o información personal	1	2	3	4	5

49. Sé cuando alguien se está burlando de mí	1	2	3	4	5
50. Creo en todo lo que la gente me dice	1	2	3	4	5
51. Puedo saber cuando la gente está bromeando	1	2	3	4	5
52. Puedo entender lo que otros realmente quieren decir a través de su expresión, lenguaje corporal, etc.	1	2	3	4	5
53. Puedo predecir el comportamiento de otras personas	1	2	3	4	5
54. Reconozco cuando la gente está tratando de aprovecharse de mí	1	2	3	4	5

A continuación, encontrarás una serie de palabras que usarás para describir qué tanto **te gusta** tener cada una de las características que se mencionan. Entre más grande y más cerca de la palabra se encuentre el cuadro, indica que te gusta más tener esa característica. Ejemplo:

Lo Flaco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	que soy
----------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---------

En el ejemplo puedes ver que hay cinco cuadros después de Flaco; debes marcar con una X sobre el cuadro que mejor indiqué QUE TANTO TE GUSTA LO FLACO(A) QUE ERES. Si marcas el cuadro más grande, esto indica que te gusta mucho tener esta característica. Si marcas el cuadro más pequeño; esto indica que tener esta característica te gusta poco. El espacio que se encuentra exactamente a la mitad de las dos palabras, indica que no te gusta ni mucho ni poco el tener la característica que se menciona. El resto de los espacios indican diferentes grados de gusto de la característica, utiliza éstos para encontrar el punto adecuado para tu propia persona. Debes dar una sola respuesta en cada renglón (característica).

ME GUSTA LO _____ QUE SOY

55. Amoroso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Temperamental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Aplicado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Tolerante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Honrado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. Inepto(a)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
61. Honesto(a)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

¡Muchas gracias!