

HABILIDADES INTERPERSONALES Y FELICIDAD EN ESTUDIANTES DE UN
COLEGIO EN VILLAVICENCIO



ANA MARÍA ESCOBAR SOLER
YUCNARY TATIANA HERNÁNDEZ ROMERO



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS VILLAVICENCIO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2019

HABILIDADES INTERPERSONALES Y FELICIDAD EN ESTUDIANTES DE UN
COLEGIO EN VILLAVICENCIO

ANA MARÍA ESCOBAR SOLER
YUCNARY TATIANA HERNÁNDEZ ROMERO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogos

Directora

MG. KORYN NATAHJIA BERNAL MANRIQUE

Maestría en Psicología Clínica

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS VILLAVICENCIO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

VILLAVICENCIO

2019

Autoridades Académicas

P. JOSÉ GABRIEL MESA ANGULO, O.P.

Rector General

P. EDUARDO GONZÁLEZ GIL, O. P.

Vicerrector Académico General

P. JOSÉ ANTONIO BALAGUERA CEPEDA, O.P.

Rector Sede Villavicencio

P. RODRIGO GARCÍA JARA, O.P.

Vicerrector Académico Sede Villavicencio

Mg. JULIETH ANDREA SIERRA TOBÓN

Secretaria de División Sede Villavicencio

Mg. ANDREA CAROLINA CAÑON SÁNCHEZ

Decana Facultad de Psicología

Nota de Aceptación

ANDREA CAROLINA CAÑÓN SÁNCHEZ

Decana de Facultad

KORYN NATAHJIA BERNAL MANRIQUE

Directora Trabajo de Grado

LINA MARÍA PACHECO PALENCIA

Jurado

Villavicencio, diciembre de 2019

Agradecimientos

En primera instancia quiero agradecer a mis padres, los cuales han sido las personas que me brindaron esta oportunidad de estudio, acompañado de un apoyo constante e incondicional.

Asimismo, quiero agradecer a nuestra tutora Koryn Bernal, por su apoyo y dedicación en el proceso de construcción de esta investigación, la cual no ha sido fácil, pero gracias a su orientación se ha logrado esta meta

Ana María

Tabla de Contenido

Problematización	10
Planteamiento y Formulación del Problema	10
Justificación	13
Objetivos	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
Definición operacional de las Variables:	16
Marco Epistemológico y Paradigmático.....	17
Marco Disciplinar.....	19
Marco Multidisciplinar	28
Marco Normativo Legal	34
Marco Institucional.....	37
Antecedentes Investigativos.....	39
Metodología.....	47
Diseño	47
Participantes	47
Instrumentos.....	48
Procedimiento	49
Consideraciones Éticas.....	51
Resultados	53
Análisis Descriptivo	53
Análisis de Correlación	55
Discusión	54
Conclusiones.....	61
Aportes, Limitaciones y Sugerencias.....	63
Aportes.....	63
Limitaciones.....	63
Sugerencias	64
Anexos.....	86

Lista de Tablas

Tabla 1. Análisis descriptivo.....	54
Tabla 2. Análisis de correlación entre felicidad y sus dimensiones con HHII.....	56
Tabla 3. Análisis de correlación entre HHII y sus dimensiones y felicidad.....	56
Tabla 4. Análisis de correlación entre las dimensiones HHII y las dimensiones de felicidad	56
Tabla 5. Análisis de correlación entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de habilidades interpersonales.....	57
Tabla 6. Análisis de correlación entre las dimensiones de habilidades interpersonales, felicidad e inteligencia emocional.....	57

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar si existe una relación significativa entre habilidades interpersonales y felicidad en adolescentes en un colegio de la ciudad de Villavicencio. Para ello, se realizó una investigación cuantitativa de tipo descriptivo correlacional en la que participaron 221 estudiantes del Colegio Alberto Lleras Camargo, quienes completaron tres instrumentos que medían inteligencia emocional (TMMS-24), habilidades interpersonales (ESCI) y felicidad (escala de felicidad de Alarcón). Teniendo en cuenta los datos obtenidos se realizaron análisis descriptivos y de correlación y se encontró que no existe relación significativa entre las habilidades interpersonales y felicidad, sin embargo, a partir de un análisis específico fue posible identificar que hubo relación significativa entre realización personal y habilidades interpersonales, así como entre causas y realización personal y una relación negativa entre sentido positivo de vida y las causas. Entre las principales conclusiones es posible señalar que algunas de las dimensiones de felicidad (realización personal) se relacionan con HHII. A su vez, el presente estudio es un insumo inicial para continuar la investigación al respecto, ya que proporciona evidencia preliminar sobre la relación entre las dimensiones de felicidad y habilidades interpersonales. Implicaciones teóricas y limitaciones son discutidas en dirección a futuras investigaciones.

Palabras clave: inteligencia emocional, habilidades interpersonales, felicidad y adolescentes.

Abstract

This research aimed to identify if there is a significant relationship between interpersonal skills and happiness in adolescents in a school in the city of Villavicencio. That is why a non-experimental quantitative research of a correlational descriptive type was carried out in which 221 students of the Alberto Lleras Camargo School participated, who completed three instruments that measured emotional intelligence (TMMS-24), interpersonal skills (ESCI) and happiness (Alarcon's scale of happiness). Taking into account the data obtained, descriptive and correlation analyzes were performed and it was found that there is no significant relationship between interpersonal skills and happiness, however, from a specific analysis it was possible to identify that there was a significant relationship between personal achievement and interpersonal skills, as well as between causes and personal fulfillment and a negative relationship between positive sense of life and causes. Among the main conclusions it is possible to point out that some of the dimensions of happiness (personal fulfillment) are related to interpersonal skills (IS). In turn, the present study is an initial input to continue researching about this regard, as it provides preliminary evidence on the relationship between the dimensions of happiness and interpersonal skills. Theoretical implications and limitations are discussed in the direction of future researches.

Keywords: emotional intelligence, interpersonal skills, happiness and adolescents.

Problematización

Planteamiento y Formulación del Problema

La adolescencia se comprende como aquel proceso entre la niñez y la adultez, el cual se caracteriza por un acontecimiento biológico denominado pubertad (Monedero, 1986). En este periodo se presentan cambios significativos, dentro de los que se encuentran: cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales, lo que conlleva al adolescente a enfrentarse a una variedad de situaciones propias de esta etapa del ciclo vital, siendo esto particular y determinante para el desarrollo individual y funcionamiento del adolescente (González, 2016).

Por lo anterior, la adolescencia resulta de interés para distintas investigaciones y se establecen objetivos en función de identificar la aparición y/o el mantenimiento de diferentes problemáticas propias de esta etapa, las cuales pueden variar de acuerdo a múltiples causas (Briceño, 2017). López (2015) afirma que la adolescencia se caracteriza por el desarrollo de dificultades particulares, las cuales se pueden dividir en las siguientes dimensiones: física (p.ej. alteraciones en hábitos alimenticios y rutinas del sueño), cognitiva (p. ej. dificultades pedagógicas y pensamientos negativistas), afectivo y emocional (p. ej. soledad, frustración, inseguridad, aburrimiento, marginación, afectos sexuales, atracción y enamoramiento apego, amistad y sistema de cuidados) y familiar (p. ej. la falta de participación de los adolescentes en la toma de decisiones familiares).

En cuanto a la aparición de conductas de riesgo durante esta etapa y de acuerdo con la Encuesta de Salud Mental en Colombia (2015), los adolescentes presentan al menos un síntoma de ansiedad (52,9%), algún síntoma sugestivo de psicosis (10,1%) y por lo menos cuatro síntomas en las subescalas depresión y ansiedad (50,5%). Respecto a las conductas de riesgo propias de esta etapa, cabe mencionar el consumo de alcohol, cigarrillo, sustancias psicoactivas (SPA) y conductas de riesgo sexual (Rosabal, Romero, Gaquín & Hernández, 2015); trastornos alimenticios (la anorexia y la bulimia); dificultades respecto a los cambios emocionales y cognitivos como la depresión, angustia y confusión (Páramo, 2011). A su vez, Alarcón y Barrig (2015) afirman que los adolescentes presentan, problemas de atención,

rompimiento de reglas, conductas internalizantes (ansiedad y depresión), conductas externalizantes (conducta agresiva) y se evidencia un aumento de problemáticas tales como: el cyberbullying y la ciberadicción (Arnaiz, Cerezo, Giménez & Maquilón, 2016), aspectos que se han asociado con dificultades en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales (Paramo, 2011).

Frente a esto último, autores como Goleman (1995) y Pelechano (2001), fueron los precursores de la investigación desde una esfera emocional, particularmente desde la inclusión de términos como la inteligencia emocional (IE) y las habilidades interpersonales. La primera, entendida como la capacidad que posee una persona para manejar y comprender las emociones propias y las de los demás, con el fin de distinguir, etiquetar y diferenciar los tipos de emociones para usarlas correctamente (Goleman, 1995) y la segunda, que hace parte de la IE, se definen como un proceso cognitivo para resolver conflictos interpersonales, es decir, es posible el reconocimiento de las necesidades particulares de un tercero, por lo que supone que el individuo es capaz de percibir la información de carácter social (mensajes o señales verbales y no verbales emitidas por otras personas) (Pelechano, 2001).

Frente a esto, los estudios centrados en esta temática han encontrado que los adolescentes que cuentan con niveles altos de IE y HHII, hacen uso de estrategias de afrontamiento positivas en la resolución de conflictos, pues tienden a mantener mejores relaciones sociales con personas de su entorno, debido a que tienen mayores habilidades para percibir, comprender y regular sus emociones (Extremera & Fernández, 2013; Veloso, Cuadra, Antezana, Avendaño & Fuentes, 2013; Quiceno & Vinaccia, 2014 y Pulido & Herrera, 2018). Asimismo, Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011), afirman que la IE y las HHII son clave para el mantenimiento de interacciones sociales positivas y la disminución de problemáticas previamente mencionadas, lo que conlleva a considerarlas como variables esenciales para la toma de decisiones, establecimiento de relaciones positivas con los demás y explicación del ajuste psicosocial en las personas.

Aunque hay multiplicidad de investigaciones asociadas con la inteligencia emocional (IE), se evidencia que de manera específica las relacionadas a las habilidades interpersonales (HHII) sólo han tomado relevancia en los últimos años y algunos estudios no diferencian

entre habilidades interpersonales y conceptos como la inteligencia emocional o las habilidades sociales, a pesar de ser constructos complementarios pero diferentes (Marín & León, 2001); por lo que es necesario emprender investigaciones que identifiquen y discriminen entre estos constructos, debido a que son determinantes para el desarrollo de herramientas y futuras intervenciones (Bauminger, 2002).

Por consiguiente, la detección e identificación temprana de la IE y las HHII, supone ser clave para el desarrollo de programas que promuevan una educación emocional, lo que conlleva a una mejor salud física y psicológica (Shuttle, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar & Rooke, 2007) aspecto que repercute en la disminución de índices de ansiedad (Rodríguez de Ávila, Amaya & Argota, 2011; Aradilla, 2013) depresión (López, Fajardo, Guadarrama & Escutia, 2016), ideación suicida (Suarez, 2012; Mamani, Brousett, Ccori & Villasante, 2017; Gómez, Limonero, Toro, Montes & Tovar, 2018) estrés social (Gohm, Corser & Dalsky, 2005; Chang, 2017; Benito de la Fuente & Díaz, 2018) consumo de tabaco y alcohol (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello & Extremera, 2006), entre otras problemáticas. Asimismo, la inteligencia emocional (IE) y las habilidades interpersonales (HHII) además de ser un factor protector de los estados emocionales negativos, se ha relacionado directamente con el bienestar psicológico, lo que implicaría que en los asuntos de la vida cotidiana se pueda articular con la gestión de las emociones y en particular, la felicidad (Fernández & Extremera, 2009).

En lo que concierne a la felicidad, definida como una apreciación subjetiva que varía de acuerdo con la condición social y cultural en donde el hombre es capaz de generar un equilibrio entre sus contradicciones y conflictos (Margot, 2007), autores como Veloso, Cuadra, Antezana, Avendaño y Fuentes (2013) afirman que existe una relación positiva y significativa entre IE y satisfacción vital, así como de felicidad subjetiva y la IE. Adicional a ello, la felicidad y estrategias distractoras, se relacionaron positiva y significativamente con la claridad y reparación de emociones (dimensiones de la IE) (Rey & Extremera, 2012). De acuerdo con González y Restrepo (2010) la felicidad también repercute en las relaciones sociales y la autoestima, lo que favorece al bienestar de las personas.

De acuerdo con estudios previos se ha encontrado relación entre Inteligencia Emocional y felicidad, sin embargo y debido a las dificultades en diferenciación y

conceptualización del fenómeno, aún no es claro si las HHII y las dimensiones de la misma (al ser un componente de la IE) se relacionan con felicidad, por lo que resulta interesante identificar si existe relación significativa entre las HHII y la felicidad en población adolescente, lo que permite una mayor comprensión de este fenómeno y de esta manera contribuir en el estudio de la IE y las HHII. A su vez, la presente investigación pretende aportar al desarrollo de la salud mental de los adolescentes de la capital del departamento del Meta, puesto que la identificación de HHII va de la mano con el desarrollo de espacios de aprendizaje óptimos y prevención de problemáticas propias de la adolescencia.

Con base en lo ya mencionado y por las consideraciones ya establecidas surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación significativa entre habilidades interpersonales y la felicidad en estudiantes de un colegio de Villavicencio?

Justificación

Esta investigación tiene el propósito de identificar si existe relación estadísticamente significativa entre HHII y felicidad en estudiantes de un colegio de la ciudad de Villavicencio, debido a que la identificación temprana de habilidades emocionales e interpersonales se han asociado con el bienestar físico y psicológico de los adolescentes, siendo estos factores protectores y determinantes en la aparición de problemáticas de índole emocional y afectiva durante la adolescencia.

A nivel nacional se identifican distintos estudios sobre Inteligencia Emocional (Castillo & Sanclemente, 2010; Zarate & Matviuk, 2012; Rueda, 2016; Acevedo & Murcia, 2017; Acosta, 2017); sin embargo, algunos de estos no discriminan entre ambos conceptos (las HHII y la IE) (Marín & León, 2001). En relación con esto, la pertinencia de la presente investigación se relaciona con la comprensión de este fenómeno, pues, aunque las habilidades interpersonales han sido estudiadas durante muchos años, pocos son los estudios que las reconocen y diferencian de otros conceptos (la inteligencia emocional y las habilidades

sociales); y además de la identificación de problemáticas propias de la adolescencia (Bonete, 2013). A su vez, son pocos los estudios a nivel regional, específicamente en el Meta, sobre las HHII y la felicidad, por lo que se espera con esta investigación contribuir al conocimiento y aportar en la identificación temprana de estas habilidades y si están asociadas con la percepción de felicidad en los adolescentes.

De acuerdo con lo mencionado se han realizado estudios que permiten dar cuenta de la salud mental en niños, adolescentes y adultos; en este orden de ideas, el Boletín de Salud Mental en Niños, Niñas y Adolescentes (NNA 2015) señala que la salud mental en la juventud es preocupante a nivel mundial, pues entre 10 y 15 NNA de cada 100 a nivel global presentan problemas o trastornos mentales; en el contexto nacional, el Ministerio de Salud (2015), reportó que los departamentos del Meta (2,45), Huila (2,51) y Valle del Cauca (2,73) tuvieron las tasas más altas de trastornos mentales en comparación con el resto del país; particularmente en Villavicencio solamente seis Instituciones Prestadoras de Salud (IPS) se encuentran habilitadas para brindar servicios de psiquiatría o salud mental y solo en tres de ellas es posible el servicio de hospitalización por salud mental, lo cual es considerado como una problemática para el gobierno departamental, debido a la baja cobertura en salud mental, así se expresa en el programa Convivencia Social y Salud Mental (Alcaldía de Villavicencio, 2017). Es por ello que, la identificación temprana y la educación en torno al desarrollo de las habilidades interpersonales y las capacidades de afrontamiento, pueden ayudar a la prevención de la depresión, ansiedad y el consumo de sustancias psicoactivas, ya que implica la identificación temprana para el desarrollo de estrategias de intervención que contribuyan en el fortalecimiento de estas habilidades en la población adolescente (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

En cuanto a la pertinencia social de esta investigación cabe mencionar, las problemáticas de la región, en las que se evidencian el consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia y la inseguridad, además del intento de suicidio, en el 2017 en Villavicencio se presentaron 73 casos (Alcaldía de Villavicencio, 2017; HSB Noticias, 2019). Por tanto desde el Departamento del Meta se ha diseñado, en su plan de gobierno, estrategias que respondan a las necesidades de la región, uno de estos es el Plan de Desarrollo del Meta y el programa “Convivencia Social y Salud Mental para el Desarrollo Humano” (2016) que se

enfoca principalmente en promover estrategias con enfoque de género y diferencial en cuatro focos; prevención, promoción, detección temprana y atención de los trastornos y/o enfermedades mentales; sin embargo no se encontró en el plan de gobierno municipal un programa relacionado con la salud mental de los habitantes, pues en el eje de la salud, se aborda su mejora mediante la creación de puestos de salud y el fortalecimiento de la salud pública (Consejo Municipal de Villavicencio, 2016), por las consideraciones mencionadas, se espera con la presente investigación identificar variables que posiblemente estén asociadas con la calidad de vida y aparición de problemáticas propias de la adolescencia y así contribuir al desarrollo de la salud mental en el Meta y a la implementación de estrategias de prevención de problemáticas propias de esta etapa, tales como: el consumo de sustancias psicoactivas y fortalecimiento de habilidades para la vida (Departamento del Meta, 2016).

Además, se espera que los resultados de esta investigación se consoliden como un diagnóstico de necesidades, lo cual sea un acercamiento a la institución educativa Alberto Lleras Camargo y de esta manera contribuir en la implementación de estrategias de intervención cuyo objetivo sea fortalecer las habilidades interpersonales en estudiantes, lo cual resulta importante, ya que se considera a la escuela, como escenario de formación.

Teniendo en cuenta lo anterior se pretende contribuir a la línea de investigación de la universidad Santo Tomás denominada: Abordajes psicosociales en el ámbito regional de la Facultad de Psicología que busca principalmente abordar las problemáticas de la región teniendo en cuenta su historia, los procesos sociales y la salud mental de los habitantes de la región.

Objetivos

Objetivo General

Identificar si existe una relación significativa entre habilidades interpersonales y felicidad en adolescentes en un colegio de la ciudad de Villavicencio.

Objetivos Específicos

Evaluar los niveles de habilidades interpersonales en adolescentes de un colegio de la ciudad de Villavicencio.

Conocer los niveles de felicidad en adolescentes de un colegio de la ciudad de Villavicencio.

Describir la relación entre las subescalas de HHHI y el inventario de felicidad.

Definición operacional de las Variables:

HHHI. Las habilidades interpersonales, de acuerdo con la Evaluación de Soluciones de Conflictos Interpersonales, se comprende como la habilidad para percibir, analizar, proveer y resolver los problemas que se presentan en un contexto social determinado a través de tres componentes: reconocimiento de emociones, atribución de las causas y generación de soluciones (Pelechano, 2001).

Felicidad. De acuerdo con la Escala de Felicidad de Alarcón, la felicidad se comprende como un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente una persona en posesión de un bien anhelado, es posible determinarlo mediante cuatro componentes: sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir (Toribio, Arratia, Valdez, González & Van, 2012).

Marco de Referencia

Marco Epistemológico y Paradigmático

Para dar cuenta del paradigma principal en el que se enmarca la presente investigación, se retoma la concepción de paradigma propuesto por Kuhn (1971) allí se consolidan supuestos teóricos generales, es decir una ley general, comprendida desde un conjunto métodos o reglas compartidas en la investigación. En lo que respecta al estudio de habilidades interpersonales y felicidad en estudiantes, se fundamenta desde una postura empírico-analítica, particularmente el abordaje se realiza desde el positivismo lógico o neopositivismo, de acuerdo con Atencia (1991) se caracteriza por el valor que se le otorga a la lógica, pues es desde la lógica de la ciencia que se investiga la sintaxis lógica del lenguaje científico, esta es la principal distinción del positivismo tradicional dejando a un lado el modelo tradicional de la física newtoniana, lo anterior implica incursionar en el modelo hipotético deductivo, postura que nace del Circulo de Viena (1921).

Desde el positivismo lógico, el conocimiento es posible mediante dos formas de investigación: la empírica y el análisis lógico, propio de la filosofía, sus ideas se basan en la teoría verificacionista del significado en torno a la comprensión y distinción de los contextos de descubrimiento y de justificación, es por ello que, su interés fue la demostración lógica de los descubrimientos, leyes y categorías de la ciencia (Martínez, 2004).

Este paradigma fundamenta sus postulados en las hipótesis como medio para llegar a la ciencia, es decir se le da gran valor al modelo hipotético deductivo, ya que se parte de supuestos que tienen lugar en una teoría formal para ser contrastados y/o verificados, su estructura lógica no cambia porque siempre estarán basados en una ley universal (Gómez, 2004). En lo referente a esta investigación, la formulación de hipótesis es necesaria para dar cuenta de una relación entre habilidades interpersonales y felicidad en estudiantes.

La epistemología como parte de la filosofía, se encarga principalmente de la ciencia y la investigación, es por ello que se relaciona con el origen del conocimiento científico (Padrón, 2007). De acuerdo con lo anterior, el racionalismo es la postura epistemológica en

la que se enmarca la presente investigación, debido a que se considera a la razón como facultad universal que deriva de la aplicación de un método deductivo, es allí, en la razón, donde se encuentran las ideas innatas que constituyen los principios básicos del conocimiento y no surgen de la experiencia, pues básicamente el punto de partida del conocimiento son aquellos supuestos razonables, es decir, que se alcance el objeto de estudio a través de las ideas que se encuentran en la razón (Laborda, 1981).

En lo referente al supuesto ontológico, es decir, el modo de concebir la realidad u objeto de estudio se asume, de acuerdo con la filosofía cartesiana, una ontología dualista, pues se reconoce otras sustancias o entes que se encuentran separados, en este caso el alma y el cuerpo, ya que se da cuenta de procesos cognitivos (Hincapié, 2017). Asimismo, Descartes sostiene que el cuerpo es una extensión del alma, lo que corresponde a la *res extensa*, en cuanto al alma (*res cogitans*) esta tiene un alcance intelectual, emocional y espiritual” (Puglisi, 2014). Es así como esta nueva visión permitió que nuevas investigaciones reconocieran el valor de la cognición en el estudio de fenómenos que no podían ser comprendidos únicamente desde la perspectiva conductual, sino que era necesario recurrir a aquello que las personas piensan y sienten para entender su actuar.

Desde esta perspectiva, el sujeto de investigación es capaz de alejarse de sus sentimientos, emociones y subjetividad para estudiar al objeto y/o realidad social desde afuera, se establece una relación entre el sujeto y objeto de investigación independiente. En resumen, los supuestos filosóficos y epistemológicos del paradigma empírico-analítico deben mantener una coherencia entre la concepción del sujeto, es decir quien investiga, el objeto de estudio, lo que se investiga y el método, este último implica estrategias para lograrlo (cómo se investiga) (Ramírez, Arcila, Buriticá & Castrillón, 2004).

Finalmente, y de acuerdo con las variables medidas en esta investigación se tiene como referente el enfoque cognitivo y conductual. Según Rivas (2008) lo cognitivo hace referencia al proceso mediante el cual una persona adquiere conocimiento y centra su interés en el análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognitivos utilizados para adquirir y posteriormente evocar información ya almacenada. Desde la perspectiva cognitiva se concibe a la persona como el responsable de lo que sucede, pues lo que ella piensa sobre lo que va a suceder determina lo que finalmente sucede. Esto se debe

principalmente a que la información llega a la esfera cognitiva y de aquí se distribuye a las otras esferas o sistemas como el afectivo, comportamental y fisiológico (Naranjo, 2009).

Marco Disciplinar

Inteligencia emocional. El término de Inteligencias Personales o actualmente llamada Inteligencia Emocional se remonta al año 1988, fue desarrollada a partir de la *ley del efecto* propuesta por Thorndike, posteriormente Gardner la retoma en su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y esta fue el insumo inicial para que en 1990 Salovey y Mayer conceptualizaran la Inteligencia Emocional, concepto ampliamente difundido por Goleman en 1995 (Trujillo & Rivas, 2005).

La Inteligencia emocional está compuesta por metahabilidades, que según Trujillo & Rivas (2005) se clasifican en diferentes competencias, estas son: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones; por el contrario Goleman (1995) considera que la IE está constituida por dimensiones, concepto equiparable a las competencias ya nombradas, estas son: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. En este sentido, cabe mencionar que en la IE se abarca las Habilidades Interpersonales (HHII) definidas por Pelechano (2001) como la capacidad que tiene la persona para resolver conflictos interpersonales, además de comprender y/o reconocer las emociones de un tercero para ser capaz de colocarse en su lugar.

Goleman (1995) sostiene que cada persona posee dos tipos de inteligencias: la cognitiva y la emocional, con respecto a esta última se dice que abarca el 80% del éxito en la vida frente al 20% correspondiente al Coeficiente Intelectual o conocida también como inteligencia analítica, que generalmente se mide a través de los test de inteligencia (Pérez & Castejón, 2006), lo anterior permite establecer mejores relaciones interpersonales y tener un mejor desempeño laboral, por lo anterior en la IE se requiere de un manejo y control de las emociones siendo útil en las relaciones sociales y el funcionamiento interpersonal, en este último componente se encuentran las habilidades interpersonales, comprendidas como procesos básicos de la inteligencia interpersonal que facilitan la resolución de conflictos en relación con otras personas e implican un proceso psicológico (cognición).

Habilidades interpersonales. Las Habilidades Interpersonales tienen su origen en el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) y un componente de la Inteligencia Emocional de Goleman (1996) (Trujillo & Rivas, 2005). De acuerdo con Pelechano (1984, 1991, 1994), 2001) las HHII son distintas de la inteligencia general y se definen como la habilidad para percibir, analizar, proveer y resolver los problemas que se presentan en un contexto social determinado y que tiene como eje fundamental la participación de un tercero. Asimismo, cuando se presenta alguna dificultad interpersonal es necesario recurrir a habilidades de afrontamiento que permiten buscar alternativas frente a una problemática interpersonal. Pelechano (2001) afirma que en la solución de conflictos interpersonales se encuentran inmersas cinco dimensiones, a saber: toma de perspectiva, generación de alternativas de solución ante el mismo problema, atribución causal, previsión de consecuencias de acciones socialmente adecuadas e inadecuadas y segmentación; por lo que el entrenamiento en estas dimensiones conlleva a relaciones positivas y significativas con el estado de salud, la satisfacción con la vida y el bienestar percibido.

Las Habilidades Interpersonales se caracterizan por el reconocimiento de las necesidades particulares de un tercero desde la esfera emocional, pues se requiere de la capacidad para comprender las ideas y los sentimientos de los demás, ofrecer ayuda y ser capaz de colocarse en la posición del otro para entender el problema (Bonete, 2013)

Gómez (2017) afirma que la comprensión social incluye habilidades sociales, habilidades de afrontamiento y habilidades interpersonales, con respecto a este último, se indica que hacen referencia a la dimensión cognitiva del conocimiento social y se vincula con el análisis, comprensión y soluciones de problemas personales, es decir, intrapersonales e interpersonales, lo que implica reconocer al otro como un ser independiente y no reducirlo a un objeto o sacar provecho de él. Este mismo autor menciona la relación entre habilidades interpersonales y funciones ejecutivas, pues son determinantes para la adaptación.

Estas habilidades son adquiridas a partir de dos procesos básicos de aprendizaje denominados moldeamiento y modelamiento. En este orden de ideas, el modelamiento se comprende como el aprendizaje de una conducta mediante la observación de otro individuo, en donde es posible emitir una conducta observando la conducta y consecuencias de un tercero, lo que permite aprender conductas nuevas, aumentar conductas o desinhibir una

conducta previamente castigada; es importante tener en cuenta el tiempo de exposición al modelo, pues cuando son más prolongadas tienden a generar resultados más positivos (Caballo, 1987; Kazdin, 1993; Bados & García, 2011). En el proceso de modelamiento intervienen entre otros aspectos las características del modelo, de las cuales se puede resaltar: (a) poseer recursos, materiales y/o símbolos de éxito social, (b) recibir refuerzo social, (c) mostrar atributos y habilidades que se relacionan con prestigio y recompensas sociales y (d) ocupar un estatus que aumente las probabilidades de éxito (Castillo, Correa & Salas, 1980).

Por lo anterior, el estudio de las habilidades interpersonales resulta de interés para el planteamiento de modelos teóricos y protocolos de entrenamiento sobre estrategias de solución de problemas o incluso en la capacidad de interactuar socialmente, de estos cabe resaltar los propuestos y desarrollados por Goldstein (1981), D' Zurilla, Goldfried (1971) y Pelechano (1984).

Habilidades Interpersonales vs Habilidades Sociales. Las habilidades sociales son esenciales en la dimensión relacional y en el grado de influencia en otras áreas de la vida del adolescente, asimismo, hacen referencia al conjunto de hábitos, pensamientos y emociones que favorecen a las relaciones interpersonales satisfactorias y al sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás, en estas habilidades se incluye la capacidad de expresar adecuadamente nuestras emociones a nivel verbal y no verbal, ayudar a los demás a experimentar emociones positivas y a reducir las negativas, cumplir objetivos mediante las relaciones interpersonales, entre otros (Gutiérrez & Expósito, 2015). Uno de los beneficios de las habilidades sociales es que determinan el éxito en las tareas sociales lo que implica un reconocimiento social mayor (Bonete, 2013)

Por su parte, las habilidades interpersonales se distinguen de las sociales principalmente porque en las primeras se ha desarrollado la capacidad de comprender las ideas y los sentimientos de los demás, para así, ofrecer ayuda, inspirar, dar confianza y finalmente colocarse en la posición del otro para entender el problema (empatía), adicional a ello, se retoman desde una perspectiva cognitiva, más allá del entrenamiento conductual de una habilidad (Bonete, 2013); sin embargo las habilidades sociales se caracterizan por ser pautas de funcionamiento que le permiten a una persona relacionarse con otros obteniendo

múltiples beneficios, su comprensión se realiza desde un componente netamente conductual (Roca, 2014).

En cuanto a la **evaluación de habilidades interpersonales** se han desarrollado distintos protocolos en función de intervenir en la resolución de conflictos interpersonales, entre ellos se encuentran el Modelo de Resolución de Problemas Interpersonales (Spivack & Shure, 1974) y el Entrenamiento en Habilidades Conversacionales (Howling & Yates, 1999). Además de lo mencionado, Molinero (2015) afirma que la implementación de los instrumentos para la evaluación de las HHII depende en gran medida de la comprensión que se realiza, pues difiere si en la evaluación se incluye la medición de habilidades sociales o de la inteligencia emocional, en este orden de ideas y de acuerdo con las características propias de las HHII, se resaltan tres tipos de instrumentos: (a) medidas de registro de conductas, (b) las medidas de auto y heteroinforme y (c) las medidas de desempeño. En el primer grupo se incluye la forma en la que un sujeto interactúa con otros, es decir, a través de la observación directa o de análisis funcional de la conducta se puede determinar las habilidades de una persona, ejemplo de este tipo de instrumentos es el Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social, la Taxonomía Observacional de Krasnor, entre otros. En el segundo grupo de medición (auto y heteroinforme) se incluyen aquellas mediciones que pueden ser aplicados por la misma persona o por sus padres, profesores o conocidos; se caracteriza por ser de fácil aplicación, económicos y no requieren mucho tiempo, aunque dependen de la percepción de quien responde y de la deseabilidad social, en este grupo se incluye la Escala Multidimensional de Expresión Social y el Cuestionario de Interacción Social para Adultos. Finalmente, en el último grupo se encuentran las medidas de desempeño que se caracterizan por una única medición en un contexto controlado, cabe mencionar dos tipos de instrumentos: las medidas conductuales y las medidas narrativas o gráficas. En las primeras (conductuales) se incluye la Prueba Conductual de Interacción Breve-Modificada y el Test Conductual de Representación de Papeles. En cuanto a las medidas narrativas cabe mencionar el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Interacción Social, la Evaluación de Actitudes ante la Interacción Social. Además de los instrumentos ya mencionados, se incluye la Evaluación de Soluciones de Conflictos Interpersonales (ESCI) que es el que se retoma para la presente investigación (Molinero, 2015).

Adolescencia. La adolescencia se comprende como aquel periodo entre la niñez y la adultez, que se caracteriza por cambios puberales, transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que en ocasiones son generadoras de crisis, conflictos y contradicciones (Pineda & Aliño, 2002). Aunque no hay un consenso general sobre qué es la adolescencia, a continuación, se mencionan algunas comprensiones relevantes frente a esta etapa. Hall (1911) señaló que es un periodo que inicia en la pubertad alrededor de los 12 o 13 años y finaliza alrededor de los 22 a 25 años, incluso se caracteriza porque el ser humano atraviesa una etapa turbulenta transicional cargada de estrés. Rebollo, Ruiz y García (2017) afirman que esta etapa es decisiva para el establecimiento de relaciones de género pues se consolidan las habilidades sociales, así como la expansión de relaciones entre iguales, la constitución de grupos y parejas sentimentales. Además, se afirman que los adolescentes se suelen tener una vida emocional es inestable, se sienten inseguros y tienen dificultades en la planeación y organización de sus estudios, lo que implicaría un bajo rendimiento académico (López, Pérez & Alegre, 2018).

Por su parte, Micó (2017) señala que en la adolescencia se presentan tres etapas o fases: temprana, media y tardía que da como resultado una apariencia adulta; es en la primera etapa que suelen presentarse los cambios más notorios como crecimiento corporal y aparición de caracteres secundarios, lo que conlleva al adolescente a cuestionar y comparar su cuerpo con el de los demás para así encajar en lo socialmente establecido. Este mismo autor indica que esta etapa suele analizarse o comprenderse desde una perspectiva biopsicosocial, es decir, que se reconozcan los cambios físicos (transformaciones hormonales y corporales), psicológicos (pensamiento abstracto, razonamiento moral e identidad) y sociales (búsqueda de autonomía) y cómo estos se interrelacionan entre sí, en últimas, este autor resume la adolescencia como una etapa de ajuste a diferentes tareas y cambios de desarrollo, es decir, a las demandas de un contexto propio.

Finalmente, la comprensión de adolescencia desde un desarrollo psicosocial se caracteriza por cuatro hitos esenciales, estos son: independencia de los padres, la relación con sus pares, incremento de la importancia de la imagen corporal y el desarrollo de la propia identidad como individuo, aunque muchos autores han definido la adolescencia como una

etapa turbulenta, inestable y de crisis, la mayoría de los adolescentes se desarrollan sin dificultades (Iglesias, 2013).

Relaciones interpersonales-adolescencia. La importancia de fortalecer relaciones interpersonales en la adolescencia radica precisamente a las características propias de la etapa que se consolidan como recursos preventivos de conductas de riesgo propias de esta etapa (Díaz & Mejía, 2018). Asimismo, la adolescencia se caracteriza por ser una etapa vulnerable al consumo de drogas, abandono escolar y conductas violentas a nivel de relaciones interpersonales lo que conlleva a dificultades en la convivencia social y al ajuste psicológico (Bringas, Herrera, Cuesta & Rodríguez, 2006). Las dificultades en relaciones interpersonales suelen aumentar con la edad afectando principalmente la aserción y hablar en público (Méndez, Inglés e Hidalgo, 2002), además, las relaciones interpersonales pueden verse permeadas por distintas problemáticas, como la fobia social, pues el miedo para hablar en público implica más dificultades para relacionarse con los demás (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001).

Debido a lo anterior, se indica que el desarrollo de habilidades interpersonales y de empatía facilitaría comprender las emociones propias y de los demás, pues esta última se relaciona con la solución de conflictos en los adolescentes (Garaigordobil & Maganto, 2011). En resumen, Chaux (2006) afirma que existe una brecha entre pensar en una solución de un conflicto interpersonal y llevarlo a la acción, una posible explicación se relaciona con las emociones fuertes y falta de entrenamiento de ellas.

Felicidad. En cuanto a la felicidad se considera pertinente discriminar entre emoción, sentimiento y afecto, ya que en la cotidianidad suelen emplearse como sinónimos. Las emociones se comprenden como un estado evaluativo breve, positivo o negativo, que se caracterizan por tener elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos (Lawler, 1999), por ser intensas y de corta duración, así como por un alto grado de sincronización entre los diferentes subsistemas y suelen aparecer como una respuesta de evaluación cognitiva que impactan fuertemente el comportamiento y cambian rápidamente (Sherer, 2003). Generalmente las emociones se dividen en primarias y secundarias, en el primer grupo se incluye las respuestas universales, fisiológicas, evolutivas, biológicas e innatas; en el segundo grupo se encuentran aquellas que resultan de la combinación de las primarias y se

asocian a condiciones sociales y culturales (Bericat, 2012). Con relación a la manifestación de las emociones cabe señalar que intervienen los siguientes componentes: antecedentes previos, codificación de eventos propios de una cultura, evaluación, patrones de reacción fisiológica, preparación para la acción, comportamiento y regulación emocional (Mesquita & Frijda, 1992). En resumen, Frijda, Kuipers, y Schure, (1989) señalan que las emociones pueden verse como experiencias de acción y como preparación; en términos de supervivencia, la felicidad favorece la conservación de nuestro yo, así como del yo de los demás, pues implica liberarse de las emociones negativas propias de una situación (Otero, 2006).

En lo que concierne a la definición de sentimientos, estos se comprenden como la descripción subjetiva y verbal de la experiencia emocional (Reeve, 2009) y son fundamentales en las relaciones sociales, así como en la toma de decisiones que requiere la vida social (razonamiento), es decir, es posible relacionarlos con las expresiones mentales de equilibrio o desequilibrio interno de una persona que para su reconocimiento requiere de un sistema nervioso y de un estado de conciencia (Otero, 2006). Además, Rosas (2011) indica que los sentimientos, como parte de las emociones, se pueden distinguir de estas teniendo en cuenta los siguientes criterios: duración/estabilidad, especificidad en la intención y la fijación de creencias generadas por las emociones subyacentes al sentimiento, pues los sentimientos suelen ser más duraderos que las emociones y a su vez se conciben como estructuras cognitivas afectivamente complejas y duraderas.

En últimas, el afecto se comprende como la construcción psicológica que incluyen a las emociones (con reacciones como sudor, temblor o rubor) con expresiones socialmente agrupadas y además abarcan a los sentimientos, entendidos como estados afectivos relativamente duraderos y que pueden cambiar durante el tiempo, asimismo se afirma que después que presente una situación aparece la emoción, pero si se somete y/o elabora en la sociedad y la educación se transforma en sentimiento (Rodríguez, Juárez & Ponce de León, 2011). Lo anterior permite concluir que tanto los sentimientos como las emociones tienen un componente adaptativo que ha favorecido la evolución de la especie.

Teniendo en cuenta las consideraciones ya mencionadas, se realiza una conceptualización teórica de las emociones pues se reconoce que la felicidad es entendida

como un sentimiento sin embargo su emoción primaria es la alegría, por tanto, se podría indicar que la felicidad inicia como una emoción, pero se consolida como un sentimiento.

Las emociones básicas se consideran una respuesta adaptativa que dan cuenta de manifestaciones a nivel fisiológico, además son intensas pero breves en el tiempo y tienden a aparecer ante la evaluación de algún acontecimiento (Vecina, 2006). Izard (1992) afirma que las emociones son básicas porque poseen funciones biológicas/sociales esenciales para la adaptación, asimismo se caracterizan por sustratos neuronales, expresiones innatas y estados únicos de sentimiento y motivación.

La respuesta emocional está compuesta por tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo. El primero de ellos (neurofisiológico) involucra estructuras cerebrales como el sistema límbico y la corteza prefrontal. En el sistema límbico se incluye la amígdala y el hipotálamo como las principales responsables de la respuesta emocional, con relación al hipotálamo, específicamente, al núcleo ventromedial se ha asociado con la respuesta defensiva, además al hipotálamo anterior se le atribuye la expresión de la conducta de defensa afectiva; en cuanto a la amígdala cabe mencionar que se ha considerado como la estructura responsable de asociar los estímulos con los refuerzos o castigos, es decir, es la estructura que da sentido afectivo a los estímulos; finalmente la corteza prefrontal, concretamente la orbital y medial, participan en distintos aspectos de la emoción, por ejemplo la experiencia y la expresión emocional (Sánchez & Román, 2004), es así como el componente neurofisiológico se caracteriza por respuestas como taquicardia, sudoración, hipertensión, rubor, respiración, entre otros. El componente conductual se relaciona con aquellas señales que permiten comprender el estado emocional, tales como las expresiones faciales, el lenguaje no verbal y los movimientos corporales. Finalmente, en el componente o dimensión cognitiva se encuentra la vivencia, es decir, lo que se denomina sentimiento (miedo, angustia, ira, entre otras), es desde este último componente que es posible evaluar un estado emocional y asignarle un nombre (Bisquerra, 2003).

Respecto a lo anterior, han surgido distintas teorías para su comprensión y posterior divulgación, entre estas se resalta la propuesta por Izard (1992) quien desarrolló la teoría diferencial de las emociones que da cuenta en su esquema del componente neural, expresivo y experiencial. Sus estudios se caracterizan por comprender cómo se desarrollan las

emociones y a qué edad es posible detectarlas, para ello se enfocó en ocho (enojo, alegría, sorpresa, miedo, angustia, disgusto, interés y vergüenza) que generalmente se expresan a los dos años y alrededor de los ocho los niños son capaces de identificar todas las emociones (Levav, 2005).

De acuerdo con las consideraciones expuestas anteriormente es pertinente abordar la felicidad, la cual desde una perspectiva psicológica se entiende de dos maneras: como contenido o como proceso, el primero se relaciona con la calidad de vida en la sociedad y se describe como el cumplimiento de los propósitos establecidos por cada persona, en esta se incluye la dimensión económica, material y social; en cuanto a la felicidad como proceso es un trayecto que se desarrolla durante toda la vida en el que se incluye los propósitos y la implementación de estrategias para cumplirlos (Pelechano, González-Leandro, García & Morán, 2016).

Con respecto a la experiencia de vida o la percepción de la existencia, Pelechano, Peñate, Ramírez y Díaz (2005) afirman que esta es posible a través de dos perspectivas, la primera de ellas hace referencia a los sentimientos positivos experimentados, es decir, lo que corresponde principalmente a la felicidad y al aspecto cognitivo de ellos. La segunda dimensión o perspectiva se vincula con el funcionamiento positivo.

La felicidad se relaciona al conjunto de emociones positivas en el ser humano que suelen presentarse ante una situación o realidad determinada, para su comprensión, es necesario retomar el bienestar y los sentimientos positivos que distintos procesos personales (Alpizar & Salas, 2010). Además, las personas felices se caracterizan por mejores hábitos de salud, así como de tensión arterial y un sistema inmunológico más fuerte, adicional a ello la felicidad se relaciona con factores sociales relevantes tales como el trabajo (mejores oportunidades laborales y posibilidades de obtener un trabajo remunerado con mejores salarios y mayor productividad), la familia y en general a las relaciones sociales, pues se desarrolla la creatividad así como el compromiso, además se consolida como medio para obtener un crecimiento psicológico personal y duradero (Seligman, 2003; Barragán & Morales, 2014). Con relación a la evaluación de la felicidad esta se realiza a través de instrumentos que aborden el bienestar subjetivo o particularmente satisfacción de la vida,

alegría de vivir, sentido positivo de la vida y realización personas, es decir, se aborda el establecimiento de metas y propósitos en la vida y alegría que estos generan.

Evaluación de las emociones. En el proceso de comprensión de las emociones se han desarrollado diversas técnicas de evaluación compartidas por quienes estudian la teoría de la mente que se presenta en varios estadios, inicia con la atención conjunta y la señalización; luego se da el juego imaginativo que dan paso a las falsas creencias y permiten la percepción de situaciones que se evalúa mediante la presentación de historias cotidianas en las cuales hay una situación en la cual uno de los sujetos da un paso en falso social. Otros modelos son los de Gnepp (1986) y las historias de situaciones cotidianas, Dennis (1998) y las reglas de visualización social, en este último modelo se afirma que cerca de los nueve años los niños son capaces de comprender y contestar adecuadamente frente estas situaciones sociales tan comunes, el modelo de Ekman (1976) y las caras que representan las emociones básicas (Levav, 2005). También existen instrumentos psicométricos que permiten la medición de las emociones, de estos se puede resaltar el *Cuestionario de Trabajo Emocional* que evalúa la frecuencia con la que se presentan determinadas situaciones emocionales en el trabajo (Moreno, Gálvez, Rodríguez & Garrosa, 2009).

Felicidad y adolescencia. La felicidad en adolescentes se considera esencial para la adaptación, el bienestar y la salud; en este sentido la felicidad favorece el optimismo pues ambas se relacionan con expectativas positivas y establecimiento de metas en un futuro. Asimismo, se indica que las personas optimistas carecen de estados depresivos, sentimientos de fracaso, intranquilidad y vacío existencial, además se caracterizan por estar satisfechos con la vida, tener propósitos y alegría de vivir. Los adolescentes que son felices tienen mejor humor y creen en un futuro mejor, pues buscan el lado positivo a las cosas que les permita crecer. Finalmente, se indica que tanto hombres como mujeres pueden ser igualmente felices y esta felicidad está mediada por las pautas socioculturales transmitidas de generación en generación (Caycho & Castañeda, 2015).

Marco Multidisciplinar

Las emociones y habilidades interpersonales pueden comprenderse o estudiarse desde otras disciplinas que respondan a las necesidades propias de su quehacer. Es por ello que, en

este apartado se retoman aquellas disciplinas que tienen en común el mismo objeto de estudio que esta investigación.

La biología y el estudio de las emociones se fundamenta en los postulados de Darwin y la investigación emocional pues representa el origen de prácticamente todas las teorías biológicas sobre la emoción gracias a su obra *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), la cual dio inicio a investigaciones evolucionistas, en donde se abarca los movimientos corporales y expresiones faciales como elemento para la comunicación entre los miembros de una especie, lo que les permite informar sobre el estado emocional de un organismo. Desde la biología las emociones comunes son innatas y presentan poca variación intercultural, es decir que son universales, entre estas se encuentra el miedo, la ira, la tristeza y la alegría, aquellas emociones que no cumplen dichos criterios se consideran influenciadas por aspectos sociales y culturales y su comprensión depende de una connotación y/o interpretación cultural, un ejemplo de ellas es la envidia (Palmero, 2003). Posiblemente el principal argumento de Darwin (1872) y que se tiene en cuenta en esta disciplina, es el valor adaptativo que tuvieron las emociones en el pasado, lo que significa que si aún están presentes es debido a su utilidad para comunicar el estado interno de un sujeto a otro, lo anterior permite abordar la adaptación desde tres supuestos: (a) beneficio de las emociones al propio sujeto aumentando su felicidad, (b) incremento de que una especie sobreviva y se reproduzca y (c) si las emociones son recuerdos del pasado (Palmero, 2003).

En cuanto a las relaciones o el comportamiento social, desde una perspectiva evolucionista, se afirma la posibilidad de potencializar la eficacia biológica de una especie para así determinar el número de descendientes que un organismo puede aportar a la siguiente generación (Gámez & Marrero, 2005). Desde la biología se podría señalar el interés que ha tenido por abordar el comportamiento social por ejemplo en autistas, ya que se caracterizan por una alteración en la comprensión de situaciones sociales, aislamiento, rechazo al llamado, sus rostros carecen de expresión excepto por rabia o alegría, se retiran si alguien los toca o pasan por al lado o encima de las personas sin detener su marcha y no se presenta un interés por relacionarse con pares, lo anterior puede extenderse hasta la adultez pero muchas veces se acercan a las personas con autoridad si necesitan algo, en ocasiones se establece una relación entre dificultades en las relaciones sociales y conductas autolesivas así como la

insensibilidad al dolor, una posible explicación de ello es que los altos niveles de endorfinas afectarían la motivación de interacción social junto con la disminución de la sensibilidad al dolor (Cukier, 2005).

Lo anterior mencionado son los principios esenciales que retoman los **etólogos** para estudiar los movimientos expresivos de los organismos retomando la emoción y la motivación para referirse al mismo concepto (acumulación de energía específica para la acción), es decir, desde la etología se profundiza en los movimientos de intención (antecedentes a la emoción) y los estímulos no verbales (expresión facial, gestos y gritos que aparecen en la conducta emocional) para comprender la conducta de los animales desde una perspectiva biológica, lo que permitió demostrar que el comportamiento instintivo se desarrolla debido a las estructuras morfológicas. Lorenz (1935) encontró que los recién nacidos son capaces de establecer una relación rápida e intensa con sujetos sociales o sus sustitutos y cada especie se caracteriza por cadenas de actos o pautas de acción fijas que desencadenan estímulos, esto abrió paso a la comunicación e interacciones sociales y a la consolidación del catálogo específico de actos que finalizan en los árboles filogenéticos (Álvarez, 1994; Palmero, 2003).

Las neurociencias, particularmente desde la **neurobiología** se abordan, entre otros aspectos, la expresión y el reconocimiento emocional, los procesos neuropsicológicos relacionados a la percepción emocional y la identificación de estructuras que dotan de significado emocional a los estímulos. En este sentido, se ha querido identificar aquellas estructuras cerebrales relacionadas a las emociones, entre estas se encuentra la amígdala, que se vincula con la expresión emocional y regulación afectiva, además se reconoce la participación del núcleo amigdalosoide cuya función se relaciona al aprendizaje y la memoria emocional, además se ha encontrado dos mecanismos para que la información llegue a la amígdala, la primera hacer referencia a la ruta entre el tálamo y la amígdala, sin pasar por la corteza visual, generando respuestas rápidas, automáticas y adaptativas en situaciones amenazantes, en cambio la ruta que lleva la información desde la corteza hacia la amígdala se relaciona con una respuesta emocional consciente. Finalmente, en el reconocimiento de emociones en otras personas, se ha observado la participación de las cortezas somatosensoriales, necesaria para que el sujeto pueda generar una representación interna, que le permitiría simular cómo otro puede sentirse al estar manifestando una determinada

expresión emocional. Existen algunas estrategias para identificar las estructuras cerebrales implicadas en la respuesta y reconocimiento emocional (estudios de imagenología funcional) y se ha encontrado la participación del giro fusiforme y el occipital inferior, el surco temporal superior y el polo temporal anterior (Fernández, Dufey & Mourgues, 2007).

A partir de los cambios que presentan los adolescentes, ya mencionados en otros apartados, se indica que la maduración de algunas estructuras de los lóbulos frontales, el sistema límbico (experiencia y expresión emocional) y los ganglios basales (regulación de la actividad motora) podría explicar la impulsividad, el descontrol emocional, la proclividad a la aparición de conductas adictivas, los desórdenes afectivos, la esquizofrenia, la personalidad antisocial, entre otros (Burunat, 2003).

Las habilidades interpersonales desde una perspectiva **sociobiológica** se pueden abordar desde la teoría del contrato social, aquí se comprende principalmente la evolución de los intercambios cooperativos, así como habilidades para reconocer a distintos tipos de personas, comunicar e identificar los propios valores y los de los demás o la habilidad para reconocer costos y beneficios, aparte de los objetos concretos de un intercambio social (Gámez & Marrero, 2005). Se afirma que cada persona posee estructuras mentales, mecanismos evolutivos y reglas adaptativas para regular los intercambios sociales que permiten el control del comportamiento ajeno, a su vez indica qué obligaciones se tiene que cumplir a cambio de qué beneficios, es así como dichos contratos se relacionan con la naturaleza humana que está diseñada evolutivamente para controlar el orden y desarrollo social gracias a la aparición de sistemas y mecanismos regulativos de la dinámica social (López, 2010). El objetivo desde esta perspectiva consiste en aplicar la teoría de la evolución al comportamiento social de los animales y del hombre, puede explicarse a partir de la selección natural ya que son las características hereditarias que incrementan las posibilidades de supervivencia – reproducción, estarán presentes en las próximas generaciones, es por ello que algunos sociobiólogos afirman que las aptitudes de comportamiento (animal y hombre) resultan de potencialidades genéticas (Galarsi, Medina, Ledezma & Zanin, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior mencionado y de acuerdo con el abordaje de las emociones, se considera pertinente realizarlo desde la sociología de las emociones pues desde esta perspectiva se incorporan como un elemento clave para acceder al conocimiento de

cualquier fenómeno o situación social, se fundamenta en una relación social que se encarga de una variedad de afectos, emociones, sentimientos o pasiones presentes en la realidad social, es decir, su principal objetivo es estudiar la relación entre la dimensión social y la emocional del ser humano; en este sentido la mayor parte de las emociones humanas tienen sentido desde las relaciones sociales, es por ello que las emociones están condicionadas por la naturaleza de una situación social (Bericat, 2000).

Finalmente, cabe señalar que las emociones básicas (usualmente identificadas como ira, miedo, disgusto, alegría y tristeza) son universales y dependen de mecanismos similares de evaluación (un reconocimiento instantáneo de peligro o amenaza) y respuestas corporales (tensión muscular, señales faciales). Pero las emociones también están sujetas a una configuración cultural de ahí que surgen las llamadas emociones sociales como la vergüenza y la culpa las cuales son altamente maleables, es decir que las emociones desde el punto de vista **antropológico** son un fenómeno multifuncional que parten de una evaluación cognoscitiva realizada en una situación suelen estar acompañadas de cambios fisiológicos, un componente motivacional reflejado en una intención y por último un estado de sentimiento. De ahí, que los diferentes sistemas sociales hacen demandas diversas a las personas desarrollando o minimizando partes específicas del registro emocional. Las personas en diferentes culturas llevan vidas emocionalmente diferentes, pero no tan diferentes al punto que no se puedan empatizar con ellas (Ramírez, 2001; Le Breton, 2012).

Según lo planteado por la antropología desde el principio de la historia el ser humano como persona biológicamente siempre es el producto de una relación interpersonal. Desde el punto de vista de la constitución psicológica, el ser humano es el resultado de un flujo de innumerables interacciones personales. Las relaciones interpersonales varían en diferentes niveles de intimidad y de compartir, lo que implica el descubrimiento o el establecimiento de un terreno común, y pueden centrarse en algo (s) compartido (s) en común, es decir que pueden estar basadas en inferencia, amor, solidaridad, apoyo o algún otro tipo de conexión o compromiso social y prosperan a través de un compromiso equitativo y recíproco ya que se forman en el contexto de influencias sociales (familia, amigos, matrimonio) y culturales. Por lo tanto, las relaciones interpersonales están reguladas por leyes sociales, costumbres, acuerdos mutuos, ya que son la base de los grupos sociales y de la sociedad en su conjunto (Méndez & Ryszard, 2005; García, 1995).

Pedagogía de las emociones. Poder expresar lo que se siente o lo que se piensa es un proceso complejo que en muchas ocasiones se ve afectado por factores externos y propios, a pesar de la importancia de la dimensión afectiva para los procesos de aprendizaje y para la relación educativa, estos aspectos se siguen presentando como un desafío complejo, pero dentro de los mismos procesos de aprendizaje se hace necesario enseñar a desarrollar las capacidades tanto afectivas como de personalidad lo que representa que la persona desarrolle la capacidad para regular su propio aprendizaje y así generar confianza en sus aptitudes y conocimientos; en este aspecto la Pedagogía Emocional se convierte en la ciencia o campo del saber que investiga, estudia, analiza y realiza una intervención sobre los elementos emocionales y procesos afectivos que intervienen en los procesos educativos no solo dentro de un contexto escolar también en contextos no formales por medio de modelos cuyo principio de acción es permitir la toma de decisiones de educadores en su práctica profesional (Núñez, 2008).

En este orden de ideas, Vivas (2003) ratifica que la pedagogía o educación de las emociones es un proceso de tipo educativo que ha de ser continuo y permanente para potenciar tanto el desarrollo emocional como el cognitivo a su plena capacidad y así constituir los elementos primarios para el desarrollo integral de la personalidad, de ahí que siempre se debe proponer un avance de habilidades con respecto a las emociones y favorecer el desarrollo del conocimiento con miras a capacitar al individuo para afrontar los retos que plantea la vida cotidiana de una forma efectiva y eficaz con el fin de aumentar el bienestar social y personal.

Por otra parte, Salazar y Estrada (2014) confirman lo que se mencionó previamente sobre la Pedagogía Emocional al discernir sobre su importancia y la amalgama de herramientas que esta trae consigo ya que genera ambientes de aprendizaje gratificantes al brindar elementos que un individuo puede usar a nivel escolar para controlar los niveles de estrés y tensión que genera el aula de clase, lo que de forma directa favorece el aprendizaje, de ahí que se asevere que las emociones son una dimensión cuya importancia radica en el aporte que realiza al desarrollo integral del ser humano a lo largo de la vida.

Marco Normativo Legal

La ley 1098 de noviembre 8 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia. Se promulgó con el fin de garantizarles a niños, niñas y adolescentes una serie de derechos que les avalan un desarrollo pleno y armonioso en un ambiente adecuado, entiéndase por adecuado felicidad, amor y comprensión. También promulga las normas tanto sustantivas como procesales con miras a proteger de forma integral los derechos y libertades que tienen y que están consagrados en la Constitución y en las leyes tanto nacionales como de carácter internacional (derechos humanos) y que deben ser velados no sólo por los estamentos gubernamentales, sino también por la familia y la sociedad.

El Código de Infancia y Adolescencia es aplicado en el territorio colombiano para las personas que están entre los 0 a 12 años (niños) y de los 12 a los 18 años (adolescentes) tanto nacionales como extranjeros, con doble nacionalidad siendo una la colombiana, con el fin de garantizar una protección integral la cual se materializa por medio de los programas, políticas, planes y acciones en caminadas a dicho fin las cuales van desde el ámbito municipal hasta el nacional con la adecuada asignación de recursos tanto humanos como económicos.

Es de resaltar que el Código de Infancia y Adolescencia establece el interés superior, que es el de garantizar, de forma imperante, en los niños, niñas y adolescentes la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes, tal como está estipulado en el artículo 8 de este código, así como en el artículo 44 de la Constitución Política, Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 9. Es así que la nueva visión que plantea el Código de Infancia y Adolescencia sobre el menor tiene una perspectiva más humanista que busca garantizar la mayor protección de quienes se encuentran en mayor grado de vulnerabilidad e indefensión, es decir, es reconocerle al menor una caracterización jurídica específica fundada en sus intereses prevalentes la cual se encuentra en la Convención de los Derechos del Niño (artículo 3º) y, en Colombia, en el Código del Menor (Decreto 2737 de 1989). Y gracias a estos principios en Colombia por medio de la Constitución se elevó el menor a la posición de “*sujeto merecedor de especial protección por parte del Estado, la sociedad y la familia*” (artículos 44 y 45).

Así, el Código de Infancia y Adolescencia es un compendio de leyes para garantizar el cumplimiento de los derechos, deberes y libertades de los menores en el territorio nacional y a su vez promulga que dicho cumplimiento sea de carácter obligante tanto para estamentos

gubernamentales y privados y de cada miembro de la sociedad siendo el punto de partida la familia. También estipula que los derechos contenidos en la Constitución Política y en lo promulgado por los derechos humanos internacionales en lo referente a los niños han de ser de carácter obligatorio en cuanto a su cumplimiento y aplicación, es decir que se deben los recursos humanos, físicos y económicos necesarios para dicho cumplimiento.

Ley General de Educación de 1994. Surge con el fin de regular el Servicio Público de la Educación con función social para que esté acorde con las necesidades de cada individuo como miembro de una familia y una sociedad. La base de dicha ley es la fundamentada por la Constitución Política donde prima el derecho a la educación. La Ley General de Educación de 1994 define, desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal en el territorio nacional para niños y jóvenes en edad escolar y de igual forma a adultos, grupos étnicos, personas con discapacidad (física, sensorial y psicológica) y a personas que requieren rehabilitación social (Ley 115, 1994). De ahí que el Ministerio de Educación Nacional como estrategia para pertenecer a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2016) plantea un modelo de participación, gestión y formación integral el cuál resalta las principales características contextuales de la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) y las tendencias más importantes en términos de acceso, equidad y calidad que va desde el nacimiento del niño o niña hasta sus seis años de edad. Este modelo ha logrado grandes avances en cubrimiento especialmente para las familias vulnerables y menos favorecidas. Los niveles de estudiantes matriculados se han duplicado y los esfuerzos de reforma se han centrado en la creación de un sistema formalizado y personal de EIAIPI profesionalizado. No obstante, los porcentajes de participación y de calidad de la EIAIPI, especialmente en las zonas rurales, continúan siendo inferiores a los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El modelo planteado por el Ministerio de Educación se basa en la Ley General de Educación de 1994 donde se define la educación preescolar para niños de 3 a 5 años como la primera etapa de la escolaridad de los niños y establece el ingreso al grado de transición (grado 0 para los niños de 5 años) de carácter obligatorio para todos los niños en Colombia. Esto le permite implementar un marco con el fin de armonizar, gestionar e implementar la EIAIPI y a su vez define las acciones necesarias para garantizar la atención

integral para todos los niños, especialmente en aquellos que se encuentran en peores condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

Políticas de Salud Mental NNA. El Ministerio de Salud y Protección Social (2018) para dar cumplimiento al Plan Nacional de Desarrollo, en el 2016 reactiva el Observatorio Nacional de Salud Mental para que sea desde allí se consolide información pertinente y relacionada con la salud mental por territorios, es por ello que se plantea que para un desarrollo saludable es necesario de una adecuada alimentación y pautas de crianza que fomenten el vínculo madre-hijo, en especial si se quiere un adecuado desarrollo psicosocial. A su vez, reconoce que los problemas de salud mental comienzan a manifestarse al final de la infancia o al inicio de la adolescencia, dentro de los cuales se presentan la ansiedad, los trastornos alimenticios, epilepsia y de depresión, siendo esta última el trastorno mental que más afecta a los jóvenes y que más discapacidad produce. En cuanto a las políticas y planes de contingencia para afrontar los problemas de salud mental de los NNA en Colombia, el Ministerio de Salud y Protección Social ha planteado una serie de políticas y planes con miras a subsanar estos problemas, para ello ha gestionado un aumento progresivo de los contenidos de salud mental en el Plan de Beneficios en Salud con Cargo a la Unidad de Pago por Capitación (antiguo POS), amplió y actualizó los estándares de habilitación para la prestación de servicios en salud mental mediante las Resoluciones 1441 de 2013 y 2003 de 2014, promulga la Resolución 518/2015 la cual hace referencia a las tecnologías orientadas en salud a desarrollar por parte de todas las entidades gubernamentales en todo el territorio para así implementar la Estrategia Rehabilitación Basada en Comunidad en Salud Mental, así como las Zonas de Orientación Escolar y los Centros de Escucha, los cuales permiten una penetración de los entornos comunitario, familiar y educativo para disponer actividades de educación en salud y apoyo psicosocial. De igual forma el Ministerio de Salud y Protección Social está trabajando en la formulación y posterior aplicación del Plan Nacional de Prevención y Atención a la Conducta Suicida 2017-2021. También, ha elaborado y adoptado una serie de guías llamadas las Guía de Práctica Clínica (GPC) que dan los lineamientos para la detección y diagnóstico del episodio depresivo y del trastorno depresivo recurrente en adultos, de la fase aguda de intoxicación de pacientes con abuso o dependencia del alcohol, de la Conducta Suicida, de epilepsia de la rehabilitación psicosocial de los adultos con esquizofrenia. De esta forma en Ministerio de Salud y Protección Social está cumpliendo la

implementación y formalización de la Política de Atención Integral en Salud (PAIS) a través de la Resolución 429 de 2016, cuya finalidad primordial es centrar la acción de salud en las personas, a nivel individual, familiar y colectivo.

Plan de Desarrollo Económico y Social del Departamento del Meta (2016-2019).

Tiene como finalidad atender de manera prioritaria las necesidades de los metenses y darles cobertura en cuanto a educación, salud, movilidad y calidad de vida en un marco de la inclusión, la reconciliación, la equidad, la transparencia y la eficacia administrativa. En cuanto a educación y salud el Plan de Desarrollo Económico y Social del Departamento del Meta (2016) acoge las teorías del Desarrollo Humano y trabajará prioritariamente buscando que en estos dos sectores se privilegie el acceso, aumenten las coberturas de atención y haya una calidad adecuada, y a su vez este promueve que diferentes grupos poblacionales, especialmente los considerados vulnerables, se beneficien de los bienes públicos ya que es un derecho al cual tienen acceso. En lo referente al aspecto cultural, deportivo, recreativo y de vivienda el Plan de Desarrollo toma como eje estos aspectos para garantizar que las diferentes comunidades tengan acceso a ellos sin importar su condición socioeconómica, género, preferencias sexuales, raza, credo, ocupación o ubicación dentro del territorio. En cuanto a la política de jóvenes el Plan de Desarrollo busca incrementar la escolaridad en jóvenes entre las edades de 15 a 24 años ya que solo llega hasta séptimo grado. Para ello cuenta con herramientas tales como el Fondo Social para la Educación Superior, que sirve de apoyo a estudiantes de familias de bajos ingresos, permitiéndoles acceder a créditos para financiar los costos de la matrícula en cuanto a educación superior, lo que ampliaría la cobertura en educación en el departamento del Meta. Así mismo, el Plan de Desarrollo no solo busca el aumento de la cobertura sino la continuidad y permanencia escolar en el servicio educativo. Además, se plantea la búsqueda de jóvenes desescolarizados para su continuidad o inclusión en el sistema escolar

Marco Institucional

Colegio Alberto Lleras Camargo. Es un colegio ubicado en Villavicencio en la Calle 6 #10-01 Barrio el Estero, pertenece al sector oficial de tipo mixto con calendario tipo A con jornadas mañana, tarde y nocturna de corte académico-técnico que va desde los grados de preescolar hasta los de educación media. Actualmente, el rector de la institución es el Licenciado Jorge Duvian Sorza Ramírez quien está a cargo de 989 estudiantes activos en las

tres jornadas. De acuerdo con su misión y visión, el colegio tiene un modelo de educación que forma integralmente a sus estudiantes aplicando un modelo Conceptual Dialogante, que a través de su talento humano idóneo forma personas con la capacidad de buscar soluciones a las necesidades de sus comunidades y con un alto sentido de respeto por el medio ambiente. El colegio Alberto Lleras Camargo espera para el 2020 ser líder en la región en cuanto a la formación de bachilleres académicos con conocimiento en Contabilización de Operaciones Comerciales y Financieras y Programa de Multimedia – Software lo que les permitirá a sus egresados desarrollar un alto nivel de pensamiento crítico, con sentido ético, humanístico y social que va de la mano con las nuevas tendencias en cuanto a educación, tecnología, medio ambiente y cultura. Adicional a la oferta académica tradicional que el colegio realiza también tiene una modalidad de educación virtual la cual es ambiente de aprendizaje para el desarrollo de contenidos en Educación Básica Secundaria, Media Técnica y Media Académica con el propósito de buscar mecanismos digitales e interactivos para afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje que sirve como complemento académico, allí el colegio oferta las modalidades de: Multimedia, donde el estudiante desarrolla habilidades en creación de contenidos multimedia con apoyo técnico del SENA para los grados décimo y undécimo, Contabilidad, la cual permite el desarrollo de habilidades en contaduría y gestión financiera en apoyo técnico con el Servicio Nacional de Aprendizaje para los estudiantes de grado décimo y undécimo. Refuerzos en: Ciencias Naturales la cual va de la mano con la formación en el aula de clase y sus laboratorios especializados y que por medio de la implementación de actividades interactivas busca cumplir con su objetivo en formación al estudiante, así mismo en Ciencias Sociales donde se apoya en su formación basada en el ser, su historia y su relación con el entorno con actividades TIC que estimulen su trabajo colaborativo y comunitario (Colegio Alberto Lleras Camargo, 2019).

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (2004), allí se indica que los objetivos de la educación se abarcan en tres grupos: (a) formar integralmente al educando mediante la integridad, la ciudadanía, el mundo del trabajo y el proyecto de vida, (b) desarrollar capacidades, actitudes y valores (aprender a aprender, a pensar y a convivir) y (c) desarrollar aprendizajes en diversos campos, tales como ciencia, humanidades, tecnología, arte y deporte. En lo que respecta al diseño curricular cabe señalar que se fundamenta desde una perspectiva humanista, sociocognitiva y afectiva; además es diversificable (aprendizajes

significativos), flexible (características de la realidad y necesidades del aprendizaje) y articulado (logros educativos secuenciales). Finalmente, el modelo pedagógico de la institución se fundamenta en la Pedagogía Conceptual particularmente de los trabajos de Vygotsky, Wallon, Merani, Miguel y Julián de Zubiría así como de las corrientes pedagógicas contemporáneas; asimismo se caracteriza por un amplio referente teórico en dimensiones como pensamiento y lenguaje (Vygotsky, Luria y Merani), inteligencia emocional (Goleman y Shapiro), valores (Savater, Piaget y Ausubel), aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Bruner) Contexto Siglo XXI (Drucker, Reich, y Toffler) y pensamiento e inteligencia (Garner, Stemberg y Feurestein). Cabe resaltar que aunque el fundamento teórico y conceptual del proyecto institucional se realiza desde la inteligencia emocional o una dimensión afectiva, no se encontró un programa dirigido al manejo y reconocimiento de las emociones, los que se encuentran se relacionan con problemas coyunturales de trascendencia, tales como: educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía, educación en y para los derechos humanos, educación en valores y formación ética, educación intercultural, educación para el amor, la familia y la sexualidad, educación ambiental y educación para la equidad de género.

Antecedentes Investigativos

De manera específica la adolescencia es una etapa marcada por cambios físicos y hormonales que permiten una apariencia adulta. Asimismo, a nivel psicológico se destacan cambios cognitivos, particularmente en el pensamiento, este se caracteriza por la capacidad de los adolescentes de ser críticos, reflexivos y formar ideas de manera abstracta, lo anterior puede implicar oportunidades para incursionar en una vida laboral donde la participación en la sociedad adulta es un pilar para su comprensión (Papalia, Wendkos & Feldman, 2004).

Cabe resaltar que la carencia de habilidades emocionales e interpersonales puede desencadenar en conducta antisocial o socialmente desordenada, pensamientos autodestructivos, violencia y agresiones, consumo de drogas y dificultad para desarrollar habilidades sociales y relaciones interpersonales satisfactorias, adaptación escolar, social y familiar (Jiménez & López, 2009). Es por esto que a la hora de enfrentar situaciones cotidianas la IE y las HHII resultan ser efectivas, positivas y exitosas, para la adaptación de diferentes situaciones a las que se enfrenta el individuo (González, 2016).

El desarrollo de habilidades durante la adolescencia es vital y determinante para el progreso y desempeño del individuo en la vida adulta, por lo que las habilidades interpersonales adquieren un valor significativo durante esta etapa (Roque, 2012; Trigos, 2013).

El término de habilidades interpersonales es un constructo propuesto por Vicente Pelechano (1984, 1991, 1995) y se definen como la capacidad de comprender las ideas y los sentimientos de los demás y ofrecer ayuda, inspirar, dar confianza y finalmente, ser capaz de colocarse en la posición del otro para entender el problema (Bonete, 2013). Estas habilidades hacen parte del concepto de inteligencia emocional definida como una meta-habilidad que determina el grado de destreza que una persona puede alcanzar en el dominio de sus otras facultades, incluido el intelecto, también permite comprender las necesidades del otro y actuar de la mejor manera en las relaciones humanas (Goleman, 1995).

En cuanto a las investigaciones realizadas en torno a esta temática se evidencia que ha adquirido relevancia en el contexto educativo, social, clínico entre otros, siendo la adolescencia la población de mayor interés, debido a los cambios que se presentan en esta etapa de transición de la infancia a la vida adulta. En este apartado se mencionan algunos estudios que se consideran pertinentes en la conceptualización de la presente investigación, cabe aclarar que algunas hacen referencia a la inteligencia emocional, las habilidades sociales y habilidades interpersonales de manera indiscriminada pues hacen parte de los antecedentes investigativos. A continuación, se mencionan algunas investigaciones realizadas a nivel internacional que son oportunas para la comprensión del objeto de estudio.

Aspectos como la inteligencia emocional percibida, la disposición al optimismo-pesimismo, la satisfacción vital y la personalidad fueron analizados por Cazalla y Molero (2016) quienes determinaron que los hombres tienden a ser más optimistas que las mujeres, pues en la dimensión emocional, las mujeres piensan y rumian más sobre sus emociones que los hombres, por lo que se afirma que la inteligencia emocional percibida resultó ser predictora de la satisfacción con la vida.

Pulido y Herrera (2018) hallaron una relación estadísticamente significativa y directamente proporcional entre felicidad y la inteligencia emocional así como en sus

dimensiones: empatía, autoconcepto y autocontrol en adolescentes entre los 12 y 17 del Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Ceuta, adicional a ello, encontraron que las variables predictoras de la felicidad fueron cultura, estatus, edad y género y en cuanto a la IE encontraron como predictoras la edad, cultura y género, los autores concluyen que los bajos niveles de IE se asocian con un mayor desajuste emocional.

Sarrionandia y Garaigordobil (2017) analizaron los efectos de un programa que fomentaba la inteligencia emocional y si estos afectaban diferencialmente en función del sexo en adolescentes entre 13 y 16 años. Encontraron en los análisis de covarianza pretest-postest un aumento significativo de la inteligencia emocional y disminución de los síntomas psicossomáticos y en la covarianza pretest-seguimiento aumentó la inteligencia emocional y la felicidad, también cabe señalar que disminuyeron los síntomas psicossomáticos y la inestabilidad emocional.

Muñoz (2017) desarrolló una intervención grupal de educación emocional y habilidades interpersonales durante ocho sesiones en adolescentes entre los 12 y 14 años que presentaban una alteración en el manejo y gestión emocional. De los principales hallazgos cabe señalar que un efecto significativamente positivo sobre el total de la capacidad de resiliencia, atención emocional, reparación emocional, tolerancia a la frustración, el bienestar subjetivo. En cuanto a las dimensiones de resiliencia y recursos externos no se encontraron diferencias significativas. Se concluye que el desarrollo de esta intervención favoreció a las mejoras en habilidades emocionales y bienestar psicológico subjetivo.

Morales (2017) indica que el uso de estrategias productivas de afrontamiento, tales como solución activa, búsqueda de información y actitud positiva favorecen las puntuaciones obtenidas en autoconcepto académico, habilidades sociales e inteligencia emocional y una relación inversa entre reparación emocional y conducta agresiva, así como entre autoconcepto negativo y el uso de estrategias improductivas.

Abdollahi, Hosseinian, Panahipour, Najafi y Soheili (2019) realizaron un estudio sobre inteligencia emocional como moderadora entre el perfeccionismo y la felicidad en 412 adolescentes de Malasia utilizando un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para determinar si los estudiantes con altos niveles de perfeccionismo de los estándares

personales, bajos niveles de perfeccionamiento de las preocupaciones evaluativas y altos niveles de inteligencia emocional señalaban niveles más altos de felicidad. Mediante un análisis multigrupo demostraron que la IE es un moderador significativo en las preocupaciones evaluativas (perfeccionismo) y la felicidad, es decir que la inteligencia emocional puede disminuir aquellas preocupaciones evaluativas sobre el perfeccionismo con relación a la felicidad.

Looder, Goossens, Scholte, Engels y Vergahen (2016) en su investigación buscaban establecer si había una conexión entre adolescentes solitarios y habilidades sociales deficientes. Los resultados indican que los adolescentes que presentan cuadros de soledad reportan problemas para formar y mantener amistades dado a que presentan habilidades sociales más bajas lo que lleva al aislamiento social y a su vez a la soledad, una posible explicación a esto es que los adolescentes solitarios pueden tener una interpretación negativa de su entorno social.

Ogihara y Uchida (2014) examinaron los efectos negativos del individualismo con relación a las relaciones interpersonales y el bienestar en las culturas del este de Asia. El estudio demostró que el ser individualista afecta las relaciones interpersonales de manera directa y a su vez el bienestar en las culturas Asiáticas y esto es consecuencia de la carencia de una estrategia para contrarrestar el efecto negativo de dicha relación en estas culturas contrario a lo que sucede en las culturas europeas americanas donde se presenta dicha disminución pero hay una estrategia por parte de los individuos en estas culturas para contrarrestar dicho efecto y esto se ve en la diferencia del número de amigos, de amigos cercanos y del bienestar obtenido.

Autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2016) señalan que la inteligencia emocional permite la adaptación positiva al entorno social y favorece las relaciones sociales, asimismo, afirman que aquellos que la desarrollen y particularmente puntúen alto en manejo emocional, se caracterizan por una mayor sensibilidad interpersonal, intimidad, aceptación, amistad recíproca y percibían sus interacciones con las personas del sexo opuesto de mayor calidad y con más éxito. Finalmente, la IE promueve el bienestar mediante las relaciones sociales y tiene un efecto directo sobre la felicidad y el bienestar.

En este orden de ideas, López-Fernández (2015) realizó un estudio sobre los beneficios de la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales en adolescentes universitarios y encontró que la IE, mediante el reconocimiento, comprensión y uso de las emociones, favorece las relaciones interpersonales positivas y ayuda a la persona a manejar eficazmente sus experiencias emocionales, lo que favorece una conducta adaptativa y un mayor nivel de éxito.

Villalba (2018) llevó a cabo una investigación para determinar la relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales en un grupo de adultos (50 hombres y 50 mujeres). En su investigación logró concluir que no existe relación entre las variables mencionadas y el nivel de IE se encontraba entre promedio, bajo y muy bajo, solo un 3% de la población puntuó muy alto, con relación al nivel de habilidades sociales era medio en todas las dimensiones.

Ahora bien, autores como García, Hurtado, Quintero, Rivera y Ureña (2018) realizaron un estudio para determinar los niveles de inteligencia emocional en un grupo de universitarios y lograron concluir que los participantes se caracterizaban por puntuaciones bajas en el total de la IE y varia a moderado en sus escalas (intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo), lo que implica dificultades en distintas dimensiones de una persona, a saber: autocomprensión, asertividad, visualización positiva de sí mismo, resolución de problemas, flexibilidad, baja tolerancia al estrés y control de impulsos, y finalmente una baja percepción de la felicidad y el optimismo.

Demir, Jaafar y Bilyk (2012) investigaron la asociación existente entre habilidades sociales, la calidad de la amistad y la felicidad con el bienestar psicológico, entre un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses y malayos. Los resultados permitieron concluir que los estadounidenses poseen un mayor nivel de bienestar psicológico comparado con los malayos, por lo tanto, se logra demostrar que los parámetros anteriormente mencionados tienen una fuerte relación con el bienestar psicológico.

Heizomi, Allahverdipour, Jafarabadi y Safaian (2015) estudiaron la relación entre felicidad y bienestar psicológico, incluyeron variables como: estado general de salud, felicidad, autoeficacia, estrés percibido, esperanza y satisfacción. El estudio arrojó una

relación significativa entre felicidad y el bienestar psicológico. También se logró demostrar que los estudiantes con una mayor actividad social poseen una mejor salud mental y que a mayor felicidad mejor desempeño escolar.

Haji, Mohammadkhani y Hahtami (2011) investigaron la efectividad de un programa con miras a entrenar las habilidades sociales y su efecto en la calidad de vida y la regulación emocional en 26 estudiantes universitarios quienes fueron divididos en un grupo experimental y otro de control. La investigación demostró que el programa de entrenamiento es viable y efectivo ya que se presentó un aumento significativo en cuanto a la felicidad, es decir que el entrenar las habilidades sociales tiene una influencia directa en las variables mencionadas, excepto en la salud física y que los problemas presentados en cuanto a las variables no nacen de patologías profundas sino de la carencia de habilidades sociales.

Ogihara y Uchida (2014) examinaron los efectos negativos del individualismo con relación a las relaciones interpersonales y el bienestar en las culturas del este de Asia. El estudio demostró que el ser individualista afecta las relaciones interpersonales de manera directa y a su vez el bienestar en las culturas Asiáticas y esto es consecuencia de la carencia de una estrategia para contrarrestar el efecto negativo de dicha relación en estas culturas contrario a lo que sucede en las culturas europeas americanas donde se presenta dicha disminución pero hay una estrategia por parte de los individuos en estas culturas para contrarrestar dicho efecto y esto se ve en la diferencia del número de amigos, de amigos cercanos y del bienestar obtenido.

De acuerdo con lo mencionado, se considera esencial señalar los postulados de Rijavec (2015) sobre la importancia de la felicidad en contextos educativos, quien además afirma que se consolida como una herramienta transversal en el aprendizaje efectivo, creativo, significativo y además favorece a reducir los índices de depresión y aumentar los niveles de satisfacción vital, lo anterior resulta útil en el diseño e implementación de programas educativos que aborden la dimensión social y afectiva y de este modo se garantice un desarrollo integral en los estudiantes.

Luna (2019) realizó un estudio sobre los factores que influyen en la felicidad en 174 niños entre seis y ocho años en un colegio público y encontró que la felicidad en los

participantes se relacionaba principalmente al establecimiento de relaciones interpersonales con sus amigos, compañeros y profesores, además de actividades como leer, aprender o estudiar. Finalmente, esta autora propone algunas estrategias de intervención, tales como: conferencias informativas, talleres de formación para padres (comunicación asertiva, inteligencia emocional, salud familiar, autoestima y relaciones familiares), además de la formación docente en manejo de emociones, métodos de enseñanza entre otros.

Otros estudios, como el realizado por Salavera y Urán (2017), han abordado las estrategias de afrontamiento y su repercusión en la felicidad subjetiva en 1.042 adolescentes entre los 12 y 17 años, encontrando que la percepción de la felicidad subjetiva es mayor entre quienes usan estilos de afrontamiento orientado a otros, y el afrontamiento no productivo, incide en una menor felicidad subjetiva. Además, los autores afirman que la felicidad disminuye conforme aumenta la edad en los participantes y los adolescentes relacionan la felicidad con las estrategias que implica la participación de un tercero en la resolución de situaciones de estrés. Finalmente, resaltan la importancia del entrenamiento y uso de estrategias de afrontamiento activo y soporte emocional.

De los estudios realizados en Latinoamérica se resaltan los siguientes:

Flores, García, Calsina y Yapuchura (2016) estudiaron la relación entre habilidades sociales y comunicación interpersonal en estudiantes universitarios y encontraron una correlación positiva e intensa entre las dos variables de estudio y señalan que los participantes hacen uso de habilidades sociales y utilizan la comunicación interpersonal adecuadamente en diversos escenarios de su cotidianidad, entre los principales rasgos se puede destacar: ser cortés y amable con los demás, cooperación con sus amigos, desarrollo de una red de compañeros y amigos (apoyo) interés en su sinceridad y la honestidad al transmitir sus ideas, además debido a la relación encontrada es posible desarrollar conexiones con los demás y establecer con personas importantes e influyentes.

Ruvalcaba, Fernández, Salazar y Gallegos (2017) realizaron un estudio para determinar cuál es el impacto que tiene la claridad emocional sobre las emociones positivas, la autoestima, las relaciones interpersonales, el apoyo social frente a la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida. Los resultados de la investigación indican que la

claridad emocional posee un papel predictivo sobre las emociones positivas y la autoestima, mientras que la reparación emocional influye sobre las emociones positivas que a su vez tienen un impacto sobre las relaciones interpersonales y estas sobre la satisfacción con la vida.

Veloso, Cuadra, Gil, Quiroz y Mesa (2015) demostraron la efectividad de un programa de intervención basado en la psicología positiva y las habilidades sociales con relación a la satisfacción laboral, vital y el clima organizacional. Se encontraron diferencias significativas entre el grupo cuasiexperimental y el cuasicontrol en lo referente a la satisfacción vital, así como en las comparaciones intragrupo de la condición cuasiexperimental. Se afirma que las emociones positivas favorecen la construcción de recursos personales que luego impactan en la satisfacción vital, con respecto a esta última y la relación con habilidades sociales se indica mejores relaciones interpersonales y redes de apoyo lo que implica una mejor satisfacción vital. En cuanto a la satisfacción laboral y el clima organizacional también se encontró un aumento estadísticamente significativo y la explicación a ello se relaciona con las fortalezas del carácter de una persona.

De acuerdo con la revisión de estudios previos que se realizó, se encontró que hay diversos estudios que han abordado la IE, las HHII, las habilidades sociales y las emociones como la felicidad y en la mayoría de ellos se menciona una relación positiva entre las variables así como el beneficio de programas de intervención (Pulido & Herrera (2018); Sarrionandia & Garaigordobil (2017); Abdollahi, *et al.* (2019); Demir, *et al.* (2012)), a pesar de lo mencionado aún se evidencia estudios que no discriminan entre los constructos, por tanto resulta complejo determinar la relación entre HHII y felicidad debido al uso indiscriminado de constructos.

Metodología

Diseño

La presente investigación es de corte cuantitativo, de tipo transaccional y alcance descriptivo correlacional, el primero consiste, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, (1997) en describir fenómenos, situaciones y eventos y detallar cómo se manifiestan, para ello se espera especificar propiedades, características y perfiles del fenómeno que se someta a un análisis, para únicamente recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren. En cuanto al alcance correlacional, consiste en conocer el grado de asociación que existe entre dos o más variables en un contexto determinado, se necesita previamente mediar cada una de ellas para analizar la vinculación que se puede presentar. Su utilidad se fundamenta en conocer el comportamiento de una variable en presencia de otra.

Participantes

Los participantes del estudio fueron adolescentes entre los 11 y 17 años del colegio Alberto Lleras Camargo de la jornada de la mañana y de la tarde quienes se encontraban cursando entre sexto y undécimo. 58,4% eran mujeres y el 41,6% eran hombres. La edad promedio fue 13 años y se encontraban en su mayoría (63) en grado noveno. Con relación a la jornada, el 51,1% pertenecía a la jornada de la mañana mientras que el 48,9% a la jornada de la tarde. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual de acuerdo con Otzen y Manterola (2017) se caracteriza por seleccionar aquellos participantes accesibles y que aceptan ser incluidos en la investigación. Inicialmente, se conformó una muestra total de 607 estudiantes, sin embargo, únicamente cumplieron con los criterios de inclusión 221 estudiantes que conformaron la muestra final.

Criterios de inclusión. Participaron aquellos estudiantes activos del Colegio Alberto Lleras Camargo y que se encontraban entre los 11 y 17 años.

Criterios de exclusión. Se excluyeron de la muestra aquellos estudiantes que no se encuentren en el rango de edad establecido previamente. Asimismo, aquellos que tengan un diagnóstico psiquiátrico descrito en el DSMV o CIE-10 o daño neurológico diagnosticado, además aquellos estudiantes que en el momento de la aplicación se encuentren en algún tratamiento farmacológico que pueda afectar su comportamiento habitual.

Instrumentos

Evaluación de solución de conflictos interpersonales (ESCI) (García-Martin & Molinero, 2019). Este instrumento fue validado en Colombia y evalúa la capacidad de resolver conflictos interpersonales a través de tres áreas: (a) reconocimiento de emociones, (b) atribución de las causas y (c) la generación de soluciones. Se compone de 17 láminas de escenas que contienen un conflicto con una o más de una persona, se espera que el evaluado responda las siguientes preguntas: ¿cómo se siente el personaje? (reconocimiento de las emociones), ¿por qué se siente así? (atribución de las causas) y ¿qué podría hacer para solucionarlo? (generación de soluciones). Se concluye que el instrumento aporta validez de constructo y fiabilidad, coeficiente de fiabilidad para el total de la prueba 0,89 y en cuanto a las dimensiones se resalta los siguientes coeficientes: área de emociones 0,69; área de causas 0,81 y área de soluciones 0,80.

Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de las emociones o Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Mide la inteligencia emocional intrapersonal percibida mediante tres dimensiones: (a) atención a las emociones, (b) claridad emocional y (c) reparación emocional. Para la primera y segunda dimensión se obtuvo un índice de confiabilidad de 0,89 y para la tercera fue de 0,85, En cuanto a la calificación, cabe mencionar que es puntuación directa y se debe realizar por cada una de las dimensiones, a continuación se mencionan los ítems correspondientes para cada dimensión: Atención a las emociones (percepción): ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 (8-

40), Claridad emocional (comprensión): ítem9 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem14 + ítem15 + ítem16 (8-40) y Reparación emocional (regulación): ítem17 + ítem18 + ítem19 + ítem20 + ítem21 + ítem22 + ítem23 + ítem24 (8-40), después de hallar la puntuación directa se debe transformar a puntuaciones baremadas.

Escala de Felicidad de Alarcón (Toribio, Arratia, Valdez, González & Van, 2012). Este instrumento se encuentra validado en población adolescente latinoamericana y está compuesta por 27 ítems de tipo Likert con cinco alternativas de respuesta. La escala se comprende desde cuatro dimensiones o factores: (a) sentido positivo de la vida, (b) satisfacción con la vida, (c) realización personal y (d) alegría de vivir, los cuatro explican el 50.32% de varianza total. En el primer factor, la felicidad se relaciona con estar libre de estados depresivos profundos, tener sentimientos positivos hacia sí mismo y hacia la vida, este factor explica el 32,82% de la varianza total y posee una alta confiabilidad ($\alpha = .88$), se compone de 11 ítems. El segundo expresa satisfacción por lo que se ha alcanzado y por la creencia de estar donde se debe o estar muy cerca del ideal de su vida, está compuesto por seis ítems que explican el 11.22 % de la varianza total, en este se obtuvo una confiabilidad de 0,79. En el tercer factor se incluye la felicidad plena, es decir, autosuficiencia, autarquía, tranquilidad emocional, placidez, se compone de seis ítems que explican el 10.7% de la varianza total, la confiabilidad fue de 0,76. Finalmente, en el cuarto factor se incluye experiencias positivas de la vida y sentirse generalmente bien, está compuesta por cuatro ítems que explican el 10.7 % de la varianza total, la confiabilidad en este factor fue de 0,72. En la escala total se obtuvo un alfa de 0.917. Cabe señalar que de acuerdo con el puntaje total obtenido se indica cinco niveles de felicidad: muy baja (27-87), baja (88-95), media (96-110), alta (111-118) y muy alta (119-135).

Procedimiento

La realización del presente trabajo de investigación se estructura de acuerdo con los pasos que fueron necesarios para su cumplimiento. En primer lugar, se encuentra la revisión de estado del arte, es decir, el sustento teórico y empírico de la investigación. Posterior a ello fue necesario realizar una solicitud a las instituciones educativas, tanto a la Universidad Santo

Tomás como al Colegio Alberto Llegar Camargo. Además, de lo mencionado fue necesario el diligenciamiento del consentimiento y asentimiento informado, debido a que en la población que participó fueron menores de edad. Después, se realizaron los análisis pertinentes mediante el Programa Estadístico SPSS versión 25, para dar cumplimiento a los objetivos se realizaron análisis descriptivos y correlacionales. Finalmente, se realizó un encuentro con las directivas del colegio, así como con los padres de familia para realizar la devolución de resultados y el informe de recopilación de información sobre intervenciones efectivas y eficaces asociadas con la temática estudiada.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se encuentra enmarcada en la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología en Colombia y se dicta el Código Deontológico y Bioético. Es así que el artículo 2 del título II “Disposiciones Generales” plantea los estándares de la profesión para prestar un servicio de calidad bajo preceptos de ética y moral. Así mismo, esta investigación busca aportar al mejoramiento del desarrollo de la psicología respetando todo principio planteado por dicha ley, y donde se le da prioridad a la protección de la privacidad y los derechos de cada uno de los participantes. En consecuencia, de lo manifestado, este apartado da cuenta de las disposiciones en el ejercicio de la investigación particularmente en:

Confidencialidad: los datos personales de los participantes no fueron manipulados ni divulgados durante la investigación.

Investigación con participantes humanos: durante el transcurso de la investigación siempre primó la preservación de la dignidad y se le dio un trato de respeto a cada uno de los participantes.

En lo referente al Título V, artículo 10, se cumplió con cada uno de los párrafos allí descritos ya que se dio a cabalidad la confidencialidad de datos (pará. a), así mismo se asumió la responsabilidad frente a los datos proporcionados (pará. b) y por último se tuvo en cuenta las consideraciones éticas y profesionales para garantizar el buen desarrollo de la investigación con los participantes (pará. h).

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta los siguientes artículos del Título VII, Capítulo 1 y del Capítulo 7:

Artículo 15: se respetó la integridad moral y religiosa de todos los participantes.

Artículo 16: en la aplicación de los instrumentos prevaleció la integridad y respeto de los participantes sin importar su raza, sexo, edad o etnia.

Artículo 17: los informes entregados se realizaron con suma objetividad para evitar desvaloraciones discriminatorias de género, raza o condición social.

Artículo 20: hubo imparcialidad con respecto a la aplicación y resultados obtenidos.

Artículo 26: los datos obtenidos se divulgaron de forma adecuada en los diversos informes entregados.

Artículo 50: la investigación se basó en principios éticos de respeto y dignidad con el fin de salvaguardar el bienestar y derechos de los participantes.

Artículo 51: no se usó o divulgó información incompleta o encubierta y se garantizó que los participantes fueran informados de las variables, así como de los objetivos y resultado de la investigación.

Artículo 52: En cuanto a la participación de menores de edad y personas con algún tipo de discapacidad se obtuvo un consentimiento escrito por parte de los padres, custodios o representantes legales.

Resultados

Los análisis descriptivos muestran que la media de edad de los participantes fue de 13 años con una desviación típica de 1,6 de los cuales 92 (41,6%) eran hombres y 129 (58,4%) mujeres. En relación con el grado cursado, se encuentra que el 39,8% pertenecía a grado sexto y séptimo; el 40,7% pertenecía a grado octavo y noveno y el 19,4% a grado décimo y undécimo. Finalmente, el 51,1% de los participantes pertenecían a la jornada de la mañana, mientras que el 48,9% a la jornada a la tarde.

En cumplimiento de los objetivos y para dar respuesta a estos, fue necesario realizar análisis descriptivo y de correlación entre las variables del estudio (Habilidades Interpersonales y Felicidad). A continuación, se especifica lo encontrado de acuerdo con el alcance mencionado.

Análisis Descriptivo

De acuerdo con lo planteado en la presente investigación y a partir de los análisis estadísticos realizados fue posible identificar la relación entre habilidades interpersonales y felicidad. Además, se evaluó los niveles de cada una de las variables y la relación entre las subescalas de habilidades interpersonales y felicidad.

De los 221 participantes de la investigación, se evidenció que la media de los participantes fue de 60,04 (DT = 11,798), lo que corresponde a niveles adecuados en la prueba ESCI, aspecto asociado con una adecuada identificación de emociones causas y solución de problemas interpersonales y no se hallaron diferencias estadísticamente significativas por género, jornada ni por grupos etarios. En cuanto a la escala de felicidad se encontró que la media de los participantes fue de (\bar{x} 83; DT = 8,236.), de los 221 participantes 158 puntuaron muy bajo, 51 bajo, 11 medio y 1 persona alto, es decir, que el nivel de felicidad en la población es muy bajo, lo que significa que los participantes posiblemente no sienten satisfacción con lo que han alcanzado o perciben muy distante el ideal que han construido para su vida. Asimismo, pueden presentar sentimientos de intranquilidad y baja autosuficiencia, así como pocas experiencias positivas en su vida. Con relación a los factores que componen esta variable, alegría de vivir (75%) fue el componente

que más se presentó (\bar{x} 15,71; DT= 2,9), seguido se encuentra satisfacción de la vida (72%) (\bar{x} 29,37; DT=5,677), la tercera dimensión que más se presentó corresponde a realización personal (56%) (\bar{x} 17,73}; DT=3,136) y finalmente, se encuentra sentido de la vida (40%) (\bar{x} 20,96; DT=7,583). En cuanto a los grupos etarios, se encontró que los participantes de los 11 a 14 años (60,1%) obtuvieron niveles más altos de felicidad; mientras que los participantes que tenían entre 15 y 17 años alcanzaron niveles muy bajos de felicidad (\bar{x} 88 participantes).

Aunque no era un objetivo central de la investigación, se considera pertinente señalar los principales hallazgos con relación a la inteligencia emocional, teniendo en cuenta que las HHHI hacen parte del componente de la IE, aunque, en algunos estudios no se hace la distinción en los componentes. En este sentido, las tres dimensiones que la componen: atención a las emociones, claridad y reparación emocional. En la primera dimensión se encontró un nivel adecuado de atención emocional (\bar{x} 24,07; DT =7,534). Con relación a la claridad emocional, se encontró una media de 23 (DT =7,356), es decir, que a los participantes se les dificulta comprender sus estados emocionales. En la última dimensión (reparación emocional) la media obtenida fue de 27,08 (DT=7,446), es decir, que los adolescentes son capaces de regular sus estados emocionales.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos		
	\bar{x}	DT
Emociones	21,70	4,831
Causas	21,42	5,817
Soluciones	16,92	4,544
ESCI	60,04	11,798
Sentido positivo de la vida	20,96	7,583
Satisfacción con la vida	29,37	5,677
Realización personal	17,73	3,136
Alegría de vivir	15,71	2,970
FELICIDAD	83,78	8,236

Nota: Análisis descriptivos realizado por Escobar, Ana & Hernández, Yucnary (2019).

Análisis de Correlación

Para este análisis se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson (0.05) y de acuerdo con los resultados no se encontró relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones globales de habilidades interpersonales (HHII) y felicidad ($p. ,771$), aunque se evidenció una relación significativa entre algunas de las dimensiones de las variables estudiadas.

Se evidenció una relación significativa entre la puntuación global de HHII con la dimensión de felicidad, denominada realización personal ($p. ,032$); a su vez, se evidenció relación positiva y significativa entre la dimensión de HHII denominada causas y la dimensión de felicidad denominada, realización personal ($p. ,001$) y, por último, se observó relación significativa entre sentido positivo de vida (felicidad) y las causas (HHII) ($p. ,004$). En cuanto a las demás dimensiones de Felicidad y Habilidades Interpersonales no se encontró relación significativa (tabla 2).

En cuanto a la puntuación global de felicidad y las dimensiones de HHII no se encontró relación estadísticamente significativa con atribución de causas ($p. ,577$) y solución ($p. ,520$) y la relación fue negativa con emociones ($p. ,572$) (tabla 3).

Además de lo señalado, se realizó un análisis de correlación entre las dimensiones de felicidad y habilidades interpersonales (HHII), así como entre habilidades interpersonales e inteligencia emocional (IE) y sus dimensiones respectivamente. En este orden de ideas, se encontró una relación positiva y significativa entre realización personal y atribución de causas ($p. ,001$) y significativa entre sentido positivo de la vida y causas ($p. ,004$) tal como se evidencia en la tabla 4. También cabe señalar que no se encontró relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y habilidades interpersonales ($p. ,769$) pero hubo diferencias entre las dimensiones de cada variable, pues la relación fue positiva y significativa entre atribución de causas y reparación emocional ($p. ,042$) y estadísticamente significativa entre claridad emocional y reconocimiento de emociones ($p. ,043$) tal como se puede evidenciar en la tabla 5.

Tabla 2.

Análisis de correlación entre felicidad y sus dimensiones con HHII

Felicidad	HHII
Total felicidad	,020
Sentido positivo de la vida	-,109
Realización personal	,144*
Satisfacción de la vida	,060
Alegría de vivir	,065

Nota: Análisis de correlación entre felicidad y sus dimensiones con HHII realizado por Escobar, Ana & Hernández, Yucnary (2019).

Tabla 3.

Análisis de correlación entre HHII y sus dimensiones y felicidad

HHII	Felicidad
Total, HHII	,020
Emociones	-,038
Causas	,038
Soluciones	,043

Nota: Análisis de correlación entre HHII y sus dimensiones y felicidad realizado por Escobar, Ana & Hernández, Yucnary (2019).

Tabla 4.

Análisis de correlación entre las dimensiones HHII y las dimensiones de felicidad

Felicidad/HHII	Emociones	Causas	Soluciones
Sentido positivo de la vida	-,088	-,191**	,056
Satisfacción de la vida	,016	,117	-,011
Realización Personal	,068	,224**	,016
Alegría de vivir	,017	,131	-,018

Nota: Análisis de correlación entre las dimensiones HHII y las dimensiones de felicidad realizado por Escobar, Ana & Hernández, Yucnary (2019).

Tabla 5.

Análisis de correlación entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de habilidades interpersonales

	Emociones	Causas	Soluciones	Total ESCI
Atención	,069	,005	,057	,052
Claridad	-,136*	,005	-,099	-,092
Reparación	,002	,137*	,036	,082
Inteligencia Emocional	-,028	,065	-,002	,020

Nota: Análisis de correlación entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de habilidades interpersonales realizado por Escobar, Ana & Hernández, Yucnary (2019).

Tabla 6.

Análisis de correlación entre las dimensiones de habilidades interpersonales, felicidad e inteligencia emocional

	Emociones	Causas	Soluciones	ESCI
Sentido positivo de la vida	-,088	-,191**	,056	-,109
Satisfacción con la vida	,016	,117	-,011	,060
Realización personal	,068	,224**	,016	,144*
Alegría de vivir	,017	,131	-,018	,065
Felicidad	-,038	,038	,043	,020
Atención	,069	,005	,057	,052
Claridad	-,136*	,005	-,099	-,092
Reparación	,002	,137*	,036	,082

Nota: Análisis de correlación entre las dimensiones de habilidades interpersonales, felicidad e inteligencia emocional realizado por Escobar, Ana & Hernández, Yucnary (2019).

Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo identificar si existía una relación significativa entre habilidades interpersonales (HHII) y felicidad en adolescentes de un colegio en la ciudad de Villavicencio. Para ello se desarrolló una investigación cuantitativa de tipo transaccional y alcance descriptivo correlacional, en la que participaron 221 adolescentes con edades entre los 11 y 17 años del Colegio Alberto Lleras Camargo, quienes completaron tres instrumentos que median inteligencia emocional (TMMS-24), habilidades interpersonales (ESCI) y felicidad (Escala de Alarcón). A continuación, se realiza una discusión conforme a los objetivos planteados y teniendo en cuenta un referente teórico (investigaciones previas) y los principales hallazgos.

En el presente estudio la población se organizaba en dos grupos de 11 a 14 y de 15 a 17 años, con relación a este último grupo cabe señalar que todos los participantes se encontraban en niveles muy bajos de felicidad, es decir que los niveles de felicidad tienden a disminuir con los años (Gómez, et al, 2014) estos hallazgos son similares a lo encontrado por Salavera y Urán (2017) quienes afirman esta relación inversamente proporcional entre felicidad y edad, sustentan además, que los adolescentes requieren de la participación de un tercero para la resolución de situaciones de estrés. Además se analiza que posiblemente las puntuaciones bajas obtenidas en la variable estén relacionadas con la escala y la manera como se mide la felicidad, principalmente relacionada con el establecimiento de metas y objetivos, pues la adolescencia, según del Barrio y Carrasco (2016), se caracteriza principalmente por sentimientos de tristeza, ensimismamiento, apatía e irritabilidad causados principalmente por el establecimiento de metas y la consolidación de un proyecto de vida, es decir que dicha preocupación puede conllevar a un aumento de los problemas emocionales y dificultades en las relaciones sociales (Hernández, 2016)

En cuanto a las habilidades interpersonales se encontró puntuaciones medias, por lo que se podría considerar que de acuerdo con López-Fernández (2015) ante situaciones de orden interpersonal, los participantes son capaces de comprender las ideas y los sentimientos de los demás, ofrecen ayuda, dan confianza y son capaces de colocarse en la posición del otro para entender el problema y generar posibles soluciones, sin embargo, en algunos casos estas puntuaciones están por debajo de la media, aspecto que podrían ser explicado a partir de los mecanismos de aprendizaje (modelamiento y moldeamiento) a los que los adolescentes han estado expuestos a lo largo de su vida, es decir, que probablemente los adolescentes que obtuvieron bajas puntuaciones en la prueba, pueden tener dificultades en la identificación de modelos adecuados para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos de orden interpersonal (identificación de causas, reconocimiento de emociones y soluciones), aspecto que pudo desarrollarse durante el proceso de crianza y el contexto particular en el que se han desarrollado; a su vez, por moldeamiento, les ha reforzado conductas de orden interpersonal (Artiga, et al. 2002; Bados & García, 2011).

Modelado: se relaciona con la observación de ciertos comportamientos asociados con el afrontamiento ante situaciones de conflicto interpersonal.

Moldeamiento: tras la exposición a situaciones interpersonales en las que el individuo experimentó que la emisión de estas respuestas, eran adaptativas para solucionar conflictos de carácter social, las instauró a su repertorio conductual.

De acuerdo con Garaigordobil y Maganto (2013) una persona que no logre identificar la causa de los problemas interpersonales tendrá dificultades para el establecimiento de relaciones positivas, pues da paso a la aparición de problemas internalizantes (retraimiento, somatización, ansiedad, depresión, etc.) así como externalizantes (atención/hiperactividad, conducta perturbadora o violenta) que tienen lugar cuando el modo de resolver los conflictos emocionales no es adaptativo.

Por otro parte, y a pesar de que las habilidades interpersonales son un componente de la inteligencia emocional se encontraron discrepancias con los resultados de cada una de las variables mencionadas, pues los resultados de inteligencia emocional indica que los participantes son capaces de sentir y expresar sus sentimientos de manera adecuada y en promedio regular sus estados emocionales, con relación a esta última dimensión (regulación emocional), la puntuación se encontraba por encima de la media, lo que implica que los adolescentes tienen mayor sensibilidad interpersonal, aceptación y mejores relaciones sociales, lo anterior es coherente con lo propuesto por Fernández-Berrocal y Extremera (2016) quienes además señalan que la IE promueve el bienestar y favorece la felicidad; aunque en el presente estudio no se encontró una relación positiva entre las puntuaciones globales de ambas variables (IE y felicidad), si se encontró que en algunas de las escalas está relación fue significativa, lo que podría indicar que sólo algunas de las dimensiones de las habilidades interpersonales se relaciona con las escalas de felicidad, aspecto que permite comprender el fenómeno de una manera más específica, teniendo en cuenta además, que se encontró relación significativa entre inteligencia emocional y habilidades interpersonales, así como entre felicidad e inteligencia emocional, lo cual es coherente con los hallazgos de Pulido y Herrera (2018), Rey y Extremera (2012), Fernández y Extremera (2009) y Veloso et al. (2013). Asimismo, estos hallazgos son coherentes con lo encontrado por Bernal (2019) quien halló que tras la implementación de un protocolo de ACT (aceptación y compromiso) y habilidades interpersonales, los adolescentes mejoraron síntomas emocionales negativos asociados con ansiedad, depresión y fusión cognitiva.

En este orden de ideas, no se encontró relación estadísticamente significativa entre felicidad y habilidades interpersonales, únicamente la relación se presentó entre realización personal y habilidades interpersonales, lo que significa que los adolescentes se caracterizan por haber desarrollado una felicidad plena así como la tranquilidad emocional (Toribio, *et al.* 2012) y a su vez son capaces de resolver conflictos interpersonales, comprender y/o reconocer las emociones de un tercero para colocarse en su lugar (Pelechano, 2001). De lo

anterior se podría afirmar que la realización personal (felicidad plena) tiene lugar cuando los adolescentes han desarrollado sus habilidades interpersonales y ayudar a un tercero.

Con relación a los niveles obtenidos de felicidad (muy bajos), se podría inferir que podría estar asociado con la definición del constructo de felicidad, ya que se abordan aspectos sobre el establecimiento de metas y proyectos, por tanto, sería pertinente implementar talleres con la comunidad educativa (Luna, 2019) y programas educativos que favorezcan la dimensión social y afectiva (Haji, Mohammadkhani & Hahtami, 2011; Rijavec, 2015) aumentando así los niveles de felicidad; esto es congruente con los postulados de Rijavec (2015) quien señala que los beneficios de la felicidad podrían relacionarse a un aprendizaje efectivo y significativo.

En cuanto a los niveles de inteligencia emocional obtenidos, es posible señalar que los adolescentes desarrollan relaciones interpersonales positivas y se adaptan con mayor facilidad a las demandas sociales, ya que son capaces de identificar sus emociones, regularlas y desarrollar habilidades de empatía y sociales (Goleman, 1995), estos hallazgos son equiparables a lo encontrado por López-Fernández (2015) quien además afirma que los niveles de éxito pueden aumentar de acuerdo con los objetivos o metas que se hayan trazado ya que se relacionan con la inteligencia emocional.

A su vez, se identificó que tanto hombres como mujeres se caracterizaban por una baja puntuación en claridad emocional, es decir, que en términos generales a la población se le dificulta identificar y comprender sus estados emocionales y pueden reconocer como amenazante el entorno social al cual pertenecen (Cabanach, Souto-Gestal, González & Souto, 2016), estas puntuaciones bajas son similares a los hallazgos de García y Colaboradores (2018) quienes afirman además dificultades en autocomprensión, asertividad, resolución de problemas, flexibilidad, control de impulsos y una baja percepción de la felicidad y optimismo, lo que podría estar relacionado a las características propias del contexto que hayan podido o no favorecer el desarrollo de habilidades emocionales que favorezcan un adecuado ajuste psicosocial.

Conclusiones

A nivel teórico se puede observar que fue posible identificar aspectos específicos en cuanto a las dimensiones de las variables que se relacionan, aspectos relevantes para la comprensión de la inteligencia emocional, habilidades interpersonales y felicidad, siendo este un insumo en cuanto el aporte conceptual y teórico.

Cabe señalar que, aunque no hubo relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones globales de las variables estudiadas, fue posible realizar un análisis específico por las subescalas que las comprendían, lo que permitió identificar que hubo relación significativa entre habilidades interpersonales y realización personal (una subescala del inventario de felicidad), es decir, que posiblemente la felicidad en los adolescentes se relacione con la resolución de conflictos interpersonales en donde ellos pueden evidenciar sus habilidades en cuanto a identificación, comprensión y solución de problemas. Hubo más relaciones significativas entre las subescalas de las variables, tales como sentido positivo de vida (felicidad) y atribución de causas (HHII), así como realización personal (felicidad) y atribución de causas (HHII), lo que podría relacionarse con actitudes y experiencias positivas hacia la vida particularmente desde la dimensión interpersonal.

Sólo algunas de las dimensiones entre HHII se relacionan con las subescalas de felicidad, este aspecto podría dar orientación al desarrollo de estrategias interventivas orientadas a mejorar habilidades en la solución de conflictos interpersonales y a su vez, mejorar la percepción de realización personal, es decir un estado de felicidad plena y no estados temporales (emoción).

Los resultados indican bajas puntuaciones en la variable de felicidad de los adolescentes pertenecientes al Colegio Alberto Lleras Camargo. Lo anterior puede estar relacionado a la manera como ha sido medida la felicidad, ya que se indaga por satisfacción con la vida y metas alcanzadas, aspectos que para la edad de los adolescentes es esperable que aún se encuentren en construcción de ello, por lo que se podría concluir que la implementación de estrategias orientadas a la realización de un proyecto de vida, orientación en valores personales, repertorios conductuales y acciones valiosas en torno a las metas

personales podría favorecer el desarrollo de una percepción más favorable ante la realización personal (felicidad plena).

De acuerdo con los resultados encontrados se requiere generar estrategias de intervención que favorezcan una educación integral, esto posible mediante el diseño de programas de entrenamiento que permitan fortalecer la inteligencia emocional y a su vez las habilidades interpersonales en los adolescentes.

Además, se concluye que las puntuaciones de los adolescentes del Colegio Alberto Lleras Camargo en la prueba ESCI y en la TMMS-24 se encuentran dentro de la media, aunque las puntuaciones son bajas en la escala de felicidad, se podría indicar que los adolescentes han desarrollado habilidades interpersonales que les permiten comprender los sentimientos de un tercero, y así ofrecer ayuda logrando resolver conflictos interpersonales en un contexto social determinado, lo que podría consolidarse como un factor protector frente al desajuste emocional y las demandas sociales.

Aportes, Limitaciones y Sugerencias

Aportes

El aporte teórico del presente estudio es visibilizar la relación entre felicidad y habilidades interpersonales pues, aunque se han realizado estudios previos, en algunos, no se discrimina las HHII de las habilidades sociales, relaciones interpersonales o se abordan principalmente del concepto global (inteligencia emocional), es decir, fue posible aportar evidencia empírica respecto al tema investigado e identificar cuáles de las dimensiones de felicidad y habilidades interpersonales se relacionan.

Con relación al aporte social, particularmente a la comunidad educativa se menciona un diagnóstico de habilidades interpersonales y felicidad en la institución, teniendo en cuenta las necesidades propias de los habitantes de la región, en donde se resalta el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, depresión y demás conductas de riesgo que convierten a un adolescente vulnerable frente al desarrollo de trastornos de orden emocional y afectivo, es así como de los resultados obtenidos es posible señalar que se dejará una cartilla en la que se utilizaron referentes conceptuales basados en evidencia para la implementación de protocolos.

Finalmente, es posible aportar al Proyecto Educativo Institucional del Colegio Alberto Lleras Camargo mediante el fortalecimiento del proyecto de vida, así como el desarrollo de capacidades y valores que se pueden vincular con las relaciones sociales.

Limitaciones

Durante el proceso investigativo hubo tres principales limitaciones y una adicional con relación a la salud mental, pues no se encontró un programa o estrategia que aborde la salud mental en Villavicencio, teniendo en cuenta las características propias de la población.

En cuanto a las limitaciones propias del ejercicio, la primera se relaciona con el hecho de no encontrar evidencia empírica relacionada al objetivo de investigación y particularmente las habilidades interpersonales pues, aunque se ha investigado felicidad e inteligencia emocional, no se encontró un estudio que incluyera las dos variables del presente estudio. Sin embargo, lo anterior mencionado y los estudios previos sobre inteligencia emocional se consolidaron como la fundamentación teórica del presente estudio, permitiendo distinguir el componente de habilidades interpersonales de la inteligencia emocional, ya que en la mayoría de estudios prevalece las puntuaciones globales.

La segunda limitación surgió al momento de la aplicación, ya que no todos los estudiantes con los que se esperaba conformar la muestra cumplían los criterios de inclusión o no tenían la autorización en el consentimiento informado.

Finalmente, la tercera limitación se relaciona con la medición de felicidad, ya que, de acuerdo con el instrumento empleado, hace referencia a los objetivos y metas a alcanzar, y probablemente por la edad de los participantes en esta escala se iban a obtener puntuaciones más bajas.

Sugerencias

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se sugiere continuar con investigaciones que incluyan la felicidad en adolescentes y sea medida de otra manera, debido a que los niveles encontrados fueron muy bajos, aspecto que puede estar relacionado con la forma en que es medida la variable, incluso se podría retomar variables como sintomatología emocional negativa, ideación suicida o depresión y así generar estrategias que prevengan problemas emocionales y afectivos a futuro.

Asimismo, sería interesante abordar bienestar y personalidad como variables que puedan influir en los niveles de felicidad en la población, teniendo en cuenta que en la revisión empírica que se realizó son variables que suelen ser incluidas.

Finalmente, y no menos importante, se sugiere la posibilidad de realizar futuras investigaciones que incluyan las habilidades interpersonales en población colombiana y

particularmente en el Departamento del Meta y de este modo se puedan realizar intervenciones en función a ellas.

Referencias

- Abdollahi, A., Hosseinian, S., Panahipour, H., Najafi, M., & SoheiliF. (2019). Emotional intelligence as a moderator between perfectionism and happiness. *School Psychology International* 40 (1). DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034318807959>
- Acevedo, A., & Murcia, A. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. *Ago. USB*, 17(2), 324 – 613. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n2/1657-8031-agor-17-02-00545.pdf>
- Acosta, R. (2017). La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas. *Analecta Política* 7(13), 357-374. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/7772/7094>
- Alarcón, D. & Barrig, P. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Revista Liberabit* 21(2), 253-259. Recuperado de: http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_21_2_conductas-internalizantes-y-externalizantes-en-adolescentes.pdf
- Alcaldía de Villavicencio (2017). Análisis de la situación de Salud. Recuperado de: <http://www.villavicencio.gov.co/Documents/ANALISIS%20DE%20SITUACION%20DE%20SALUD%20EN%20VILLAVICENCIO%20VIGENCIA%20A%20CORTE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Alcaldía de Villavicencio (2017). Autoridades municipales están alerta por casos de suicidio en Villavicencio. Recuperado de: <http://villavicencio.gov.co/NuestraAlcaldia/SalaDePrensa/Paginas/Autoridades-municipales-estan-alerta-por-casos-de-suicidio-en-Villavicencio.aspx>
- Alpízar, H. & Salas, D. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Revista Electrónica de Estudiantes de Psicología*, 5(1), 65-83.

- Álvarez, F. (1994). Historia de la etología. *Introducción a la ciencia del comportamiento*. Recuperado de: https://www.bfa.fcnym.unlp.edu.ar/catalogo/doc_num.php?explnum_id=571
- Aradilla, A. (2013). *Inteligencia Emocional y variables relacionadas en Enfermería*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/119774/ARADILLA_TESIS.pdf
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A., & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología* 32(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Artiga, A., Chamizo, V., Pons, F., Rodrigo, T., Prados J., Sansa, J., & Trobalon, J. (2002). 20 años de vigencia de tres demostraciones de aprendizaje: 3. Moldeamiento. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://www.doccity.com/es/moldeamiento/3128400/>
- Atencia, J. (1991). Positivismo y neopositivismo. *Universidad de Málaga*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=782818>
- Bados, A., & García, E. (2011). Técnicas Operantes, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>
- Barragán, A., & Morales, C. (2014) Psicología de las Emociones Positivas: Generalidades y Beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 19(1). 103-118. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4). Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016378718278>

- Benito de la Fuente, S., & Díaz, M. (2018). *Inteligencia Emocional como Factor Influyente del Estrés en Enfermería*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684680/benito %20de%20la%20fuente %20saratfg.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684680/benito%20de%20la%20fuente%20saratfg.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, 62, 145-176. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat>
- Bericat, E. (2012). Emociones. Sociopedia. DOI: 10.1177/205684601261
- Bernal, K. (2019). *Efecto de un protocolo ACT en habilidades interpersonales en adolescentes colombianos*. (Tesis de Maestría). Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bonete, S. (2013). *Impacto del entrenamiento de habilidades interpersonales para la adaptación laboral en jóvenes con Síndrome de Asperger*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: [http://ddf.ufv.es/xmlui/bitstream/handle/10641/928/TESIS%20ISBN%20completo %20UGR.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://ddf.ufv.es/xmlui/bitstream/handle/10641/928/TESIS%20ISBN%20completo%20UGR.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Briceño, Z. (2017). *Caracterización de la inteligencia emocional estudio de caso con un grupo de estudiantes de grado 10º de educación media de la Institución Educativa Distrital La Floresta Sur, localidad Kennedy–Bogotá*. [Tesis de Maestría]. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1379&context=maest_docencia
- Bringas, C., Herrera, F., Cuesta, M., & Rodríguez, F. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales

- (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11(2), 1-10. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/9dbb/740112b3a99e7589615e8d440012db608a11.pdf>
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 87–104. doi:10.1174/021037004772902123
- Caballo, V. (1987). Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales. Siglo XXI de España Editores. Cap. 6. Recuperado de: <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González, L., & Souto, S. (2016). Efectos diferenciales de la atención y claridad emocional sobre la percepción de estresores académicos y las respuestas de estrés en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 38(6), 271-279. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/80522437.pdf>
- Castillo, M., & Sanclemente, M. (2010). *Influencia de la inteligencia emocional en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las ciencias naturales*. [Tesis de Pregrado]. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10161>
- Castillo, O., Correa, E., & Salas, M. (1980). Modelamiento de actitudes nacionales por medio de historietas cómicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80512105.pdf>
- Caycho, T., & Castañeda, M. (2015). Felicidad y optimismo en adolescentes y jóvenes peruanos y paraguayos: un estudio predictivo. *Salud y Sociedad*, 3(6). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4397/439744554005.pdf>
- Cazalla, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa* 34(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>

- Chang, M. (2017). *Relación entre inteligencia emocional y respuesta al estrés en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana* [Tesis de Pregrado]. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/818>
- Chaux, E. (2006). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños, niñas y adolescentes de Bogotá. *Revista Uniandes*. doi/pdf/10.7440/res12.2002.04
- Colegio Alberto Lleras Camargo (2019). Inicio/Institución Educativa. Recuperado de: <http://colleras.edu.co/wp/wordpress/>
- Consejo Municipal de Villavicencio (2016). Plan de desarrollo municipal 2016-2019 unidos podemos y se dictan oras disposiciones para su ejecución. Recuperado de: <https://ceo.uniandes.edu.co/images/Documentos/Plan%20de%20Desarrollo%20de%20Villavicencio%202016-2019.PDF>
- Cukier, S. (2005). Aspectos clínicos, biológicos y neuropsicológicos del Trastorno Autista: hacia una perspectiva integradora. *Instituto de Neurociencias Buenos Aires*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/93712524/Aspectos-clinicos-biologicos-y-neuropsicologicos-del-Trastorno-Autista-hacia-una-perspectiva-integradora>
- Del Barrio, V., & Carrasco, M. (2016). Problemas conductuales y emocionales en la infancia y la adolescencia. *Revista Padres y Maestros*, 365. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/6677>
- Demir, M., Jaafar, J., Bilyk, N., & Ariff, M. (2012). Social Skills, Friendship and Happiness: A Cross-Cultural Investigation. *The Journal of Social Psychology* 152(3). DOI: doi:10.1080/00224545.2011.591451
- Departamento del Meta (2016). Plan de desarrollo económico y social del departamento del meta 2016 – 2019. Recuperado de: <https://meta.gov.co/PlanDeDesarrollo/>

- Díaz, M., & Mejía, S. (2018). La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2). DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16205>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. Padres y Maestros. N° 352. DOI : 10.14422/pymv0i352.1170
- Fernández, A., Dufey, M., & Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2 (1), 8-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317882002.pdf>
- Fernández, M., Domínguez, M., & Cruz, V. (2009). Inteligencia emocional: beneficios educativos de su estimulación y desarrollo. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho*. 4476-4485. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c331.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066006.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Más Aristóteles y menos Prozac: de la inteligencia emocional a la felicidad. Universidad de Málaga. Recuperado de: https://padresformados.es/wp-content/uploads/2016/04/Fernandez_Berrocal-Extremera-2015-De-la-neurona-a-la-felicidad.pdf
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de las emociones. Recuperado de: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>
- Flores, E., García, M., Calsina, W., & Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno. *Comuni@cción* 7(2) 05 – 14. Recuperado de:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200001

- Frijda, N., Kuipers, P., & Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *American Psychological Association* 57(2). Recuperado de: <https://www.scienceopen.com/document?vid=252048db-9575-4df0-9295-01b21d89a40d>
- Galarsi, M., Medina, A., Ledezma, C., & Zanin, L. (2011). Comportamiento, historia y evolución. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (24), 89-123. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18426920003.pdf>
- Gámez, E., & Marrero, H. (2005). Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. *Anuario de Psicología*, 36(3), 239-260. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/970/97017406001.pdf>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. Recuperado de: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2011/RLP%20Empatia%20y%20Res.%20Conflictos.pdf
- García, M. (1995). *Comunicación y Relaciones Interpersonales*. [Tesis de Pregrado]. Universidad de La Rioja, Logroño, España.
- García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, D., & Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49). Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html>
- García-Martin, M., & Molinero, C. (2019). Cuestionario ESCI y ESCI-PROGRAM. Validación en adolescentes colombianos. Cap. 8

- Gohm, C., Corser, G., & Dalsky, D. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences* 39. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.018>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. España. Editorial Kairos S.A.
- Gomez, E., Vera, A., Ávila, M., Musitu, G., Vega, E., & Dorantes, G. (2014). Resiliencia y felicidad de adolescentes frente a la marginación urbana en México. *Psicodebate*, 14(1). Recuperado de: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/334>
- Gómez, M. (2017). *Inteligencia y comprensión social: Relaciones entre coherencia central, habilidades interpersonales y funciones ejecutivas en niños*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/26479369.pdf>
- Gómez, M., Limonero, J., Toro, J., Montes, J., & Tovar, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24(1). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- Gómez, R. (2004). Evolución científica y metodología de la economía: escuelas de pensamiento. *Universidad Nacional de Educación a Distancia Málaga*. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/G%C3%B3mez-L%C3%B3pez-Evoluci%C3%B3n-cient%C3%ADfica-y-metodolog%C3%ADa-de-la-econom%C3%ADa.pdf>
- González, J., & Restrepo, G. (2010). Prevalencia de felicidad en ciclos vitales y relación con redes de apoyo en población colombiana. *Revista Salud Pública*, 12(2), 228-238. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/33357/1/33193-123064-1-PB.pdf>
- González, L. (2016). *Relación entre la Inteligencia Emocional, Recursos y Problemas Psicológicos, en la Infancia y Adolescencia*. [Tesis Doctoral]. Universitat de València, Valencia, España. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/75988838.pdf>

- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 26(2). DOI: 10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.152
- Haji, T., Mohammadkhani, S., & Hahtami, M. (2011). The Effectiveness of life skills training on happiness, quality of life and emotion regulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.080
- Hall, S. (1911). Adolescence its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York and London. Volume II. Recuperado de: <https://archive.org/details/adolescenceitsps01hall/page/n5/mode/2up>
- Heizomi, H., Allahverdipour, H., Asghari, M., & Safaian, A. (2015). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian Journal of Psychiatry* 16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2015.05.037>
- Hernández, Fernández y Baptista (1997). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Hernández, M. (2016). Dificultades interpersonales en la adolescencia: Relaciones con ansiedad social. *Universidad Miguel Hernández de Elche (España)*. Recuperado de: <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/2956/1/TFG%20Torres%20Taborda%2C%20Eduardo%20R..pdf>
- Hincapié, J. (2017). Elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos para la construcción de un marco teórico de estudio de los activos intangibles. *Universidad del Valle*. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc18-45.eoem>
- Howling, P., & Yates, P. (1999). The Potential Effectiveness of Social Skills Groups for Adults with Autism. *Autism*, 3(3), 299–307. doi:10.1177/1362361399003003007
- HSB Noticias (2019). Problemáticas en Villavicencio: entre el peligro y la inseguridad en cuatro sectores. Recuperado de: <https://hsbnoticias.com/noticias/local/problematicas-en-villavicencio-entre-el-peligro-y-la-insegur-514106>

- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral* 17(2), 88-93. Recuperado de: <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>
- 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. Recuperado de: [http://www.aepp.net/arc/02.2001\(2\).Ingles-Mendez-Hidalgo.pdf](http://www.aepp.net/arc/02.2001(2).Ingles-Mendez-Hidalgo.pdf)
- Izard, C. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561-565. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>
- Jiménez, M., & López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología* 44(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v41i1.556>.
- Kazdin, A. (1996). Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas. Manual Moderno 2da Ed.
- Kuhn, T. S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas (Agustín Contín, trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962). Recuperado de: http://www.icesi.edu.co/blogs/antro_conocimiento/files/2012/02/kuhn.pdf
- Laborda, X. (1981). *Racionalismo y empirismo en la lingüística del siglo XVII: John Wilkins y Port-Royal*. [Tesis Doctoral], Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1727/TESIS_LABORDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lawler, E. J. (1999) Bringing emotions into social exchange theory. *Annual Review of Sociology*, 25, 217-244. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.25.1.217>

- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4). Recuperado de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24. Recuperado de: https://www.academia.edu/16302924/Neuropsicolog%C3%ADa_de_la_emoci%C3%B3n_Particularidades_en_la_infancia
- LEY 1090. Diario Oficial No. 46.383 de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 6 de septiembre de 2006. Recuperado de: https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Investigacion/Docs_Comite_Etica/Ley_1090_2006_-_Psicologia_unisabana.pdf
- Ley 1098 8 Diario Oficial No. 46.446, Congreso de la Republica, Bogotá, Colombia, noviembre 8 de 2006. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Ley 115. Congreso de la Republica de Colombia, febrero 8 de 1994. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Looder, G., Goossens, L., Scholte, R., Engels, R., & Vergahen, M. (2016). Adolescent Loneliness and Social Skills: Agreement and Discrepancies Between Self-, Meta-, and Peer-Evaluations. *Journal of Youth and Adolescence* 45. DOI 10.1007/s10964-016-0461-y
- López, E., Pérez, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López, F. (2015). Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *Revista Adolescere* 3(2), 09 – 17. Recuperado de: https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescere-2015-vol3-n2_9-17_Adolescencia.pdf

- López, M. (2010). Los contratos sociales: ¿un nuevo formalismo ético? *Alpha Osorno*, 30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012010000100002>
- López, M., Fajardo, R., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes psicológicos*, 16(1). DOI: [doi:http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02](http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02)
- López-Fernández, C. (2015). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estudiantes de enfermería. *Educación Médica*, 16(1), 83-92. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181315000030>
- Luna, A. (2019). Felicidad en la escuela ¿Qué dicen los niños? *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2. Recuperado de: <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200004240-656bf6668c/19.01.26%20Felicidad%20en%20la%20escuela.%20Qu%C3%A9%20dicen%20los%20ni%C3%B1os..pdf>
- Mamani, O., Brousett, M., Ccori, D., & Villasante, K. (2017). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*, 15 (1): DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2142>
- Margot, J. (2007). La felicidad. *Praxis Filosófica*, (25), 55-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2090/209014642004.pdf>
- Marín, M., & León, J. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema* 13(2). Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=443>
- Martínez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Revista Latinoamericana Polis*, 8. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/6170>

- Méndez, F., Inglés, C., & Hidalgo, M. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: Un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 8, 25-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=265745>
- Méndez, I., & Ryszard, M. (2005). *El Desarrollo de las Relaciones Interpersonales en las Experiencias Transculturales: una aportación del enfoque centrado en la persona*. [Tesis de maestría] Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. Recuperado de: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014600/014600.pdf>
- Mesquita, B., & Frijda, N. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 179–204. DOI: 10.1037/0033-2909.112.2.179
- Micó, P. (2017). *Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicológico en adolescentes*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/58352>
- Ministerio de Salud y Protección Social (marzo de 2018). Boletín de salud mental Análisis de Indicadores en Salud Mental por territorio. *Boletín de Salud Mental* (5). Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletín-onsm-abril-2018.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). Encuesta Nacional de Salud Mental.
- Moliner, C. (2015). *Análisis Psicométrico de la Prueba de Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales ESCI*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40299>
- Monedero, C. (1986) *Psicología Evolutiva del Ciclo Vital*. Madrid, Biblioteca Nueva. Cap. 13.
- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology* 10(2). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>

- Moreno, B., Gálvez, M., Rodríguez, R., & Garrosa, E. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo “trabajo emocional” y propuesta de evaluación. *Revista Latinoamericana de Psicología* 42(1). 63-73. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n1/v42n1a06.pdf>
- Muñoz, J. (2017). *Efectividad de un programa de educación emocional y habilidades interpersonales sobre la capacidad de resiliencia en adolescentes con trastorno mental*. [Tesis de Pregrado] Universidad de Murcia, Murcia, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/56646>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33 (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Núñez, L. (2008). Pedagogía Emocional: una Experiencia de Formación en Competencias Emocionales en el Contexto Universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 65 – 80. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/05%20pedagogia%20emocional.pdf>
- Ogihara, Y., & Uchida, Y. (2014). Does individualism bring happiness? Negative effects of individualism on interpersonal relationships and happiness. *Frontiers in Psychology* (5). DOI: doi:10.3389/fpsyg.2014.00135
- Otero, M. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1 (1), 24-53. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/2733/Resumenes/Resumen_273320433004_1.pdf
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. *Cinta moebio* 28: 1-28. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/28/padron.pdf>

- Palmero, F. (2003). Emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación*, 6(14-15). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>
- Papalia, D, Wendkos, O., & Feldman, R. (2004). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México, Mc Graw Hill, Cap. 17 Desarrollo Psicosocial en la Adolescencia. Recuperado de: <http://salud.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>
- 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) pp. 85-95. DOI: doi:10.4067/s0718-48082011000100009
- Pelechano, V. (2001). Competencias interpersonales y personalidad en ancianos. *Universidad de la Laguna*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=743590>
- Pelechano, V., González-Leandro, P., García, L., & Morán, C. (2016). Sabiduría y felicidad. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(2), 203-210. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281946990011.pdf>
- Pelechano, V., Peñate, W., Ramírez, G., & Díaz, F. (2005). Bienestar emocional e inteligencia en la pubertad y la adolescencia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31(140). Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12046/Bienestar_emocional.pdf;jsessionid=4F5E2CA517C1758D8FEF6C0D1CC3BE99?sequence=2
- Pérez, N., & Castejón, J. (2006) Relaciones entre a Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 9(22). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Pineda, S., & Aliño, M. (2002). Manual de Prácticas Clínicas para la Atención Integral a la Salud en la Adolescencia. Cap.1. recuperado de:

[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/manual de practicas clinicas para la atencion integral a la salud de los adolescentes.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/manual_de_practicas_clinicas_para_la_atencion_integral_a_la_salud_de_los_adolescentes.pdf)

- Puglisi, R. (2014). Repensando el debate monismo versus dualismo en la antropología del cuerpo. *Cuadernos de Antropología Social*, (40), 73-95. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180938244004.pdf>
- Púlido, F., & Herrera, F. (2018). Predictores de la Felicidad y la Inteligencia Emocional en la Educación Secundaria. *Revista Colombiana de Psicología* 27(1). Doi: DOI: <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62705>
- Quiceno, J., & Vinaccia, S. (2014). Calidad de vida en adolescentes: Análisis desde las fortalezas personales y las emociones negativas. *Terapia Psicológica*, 32 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000300002>
- Ramírez, E. (2001). Antropología «compleja» de las emociones humanas. *Revista de Filosofía, Moral y Política*, 25. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.589>
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L., & Castrillón, J. (2004). Paradigmas y modelos de investigación, guía didáctica y modulo. *Fundación Universitaria Luis Amigó*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/004952919661a78c35b82>
- Rebollo, A., Ruiz, E., & García, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1). DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Reeve, J. (2009). *Motivación y Emoción*. México, D.F., México, McGraw-Hill. Recuperado de: <https://issuu.com/dataseeker2000/docs/252054641-lib-motivacion-y-emocion->
- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104. Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-5.pdf>
- Rijavec, M. (2015). Should Happiness Be Taught in School? *Croatian Journal of Education*, 17 (1). 229-240. Recuperado de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/1697/5424217145650dd27418c6c53dfe409f58ea.pdf>

Rivas, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. *Comunidad de Madrid consejería de educación*. Recuperado de: <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf>

Roca, E. (2014). Como mejorar tus habilidades sociales. ACDE Ediciones, cuarta edición. Cap. 1. Recuperado de: <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>

Rodríguez de Ávila, U., Amaya, A., & Argota, A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26). DOI: doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>

Rodríguez, G., Juárez, C., & Ponce de León, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 193-202. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28422741010.pdf>

Roque, J. (2012). La inteligencia emocional en adolescentes del segundo curso de secundaria de la unidad educativa German Busch. *Investigación Psicológica* 8. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n8/n8a04.pdf>

Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., & Hernández, R. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana Medicina Militar* 44(2), 218 – 229. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v44n2/mil10215.pdf>

Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 145. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36686/38637>

Rueda, A. (2016). *La función de la inteligencia emocional en los procesos pedagógicos y la construcción de comunidad en el Colectivo Tierra de Sueños*. [Tesis de Pregrado].

Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/13890/4/PROYECTO%20DE%20GRADO%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20EN%20TIERRA%20DE%20SUE%C3%91OS..pdf>

Ruiz-Aranda, D, Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & N. Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(3), 223 – 230. Recuperado de: [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf55consumo tabaco alcohol en _adolescentes.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf55consumo%20tabaco%20alcohol%20en%20adolescentes.pdf)

Ruvalcaba, N., Fernández, P., Salazar, J., & Gallegos, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues* 9(1). DOI: doi: 10.1016/j.jbhsi.2017.08.001

Salavera, C., & Urán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>

Salazar, C. & Estrada, J. (2014). Fundamentos teóricos de la pedagogía de las emociones positivas. *III Congreso Internacional, V Nacional “Educación Pedagógica y Cultura Ambiental*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/282863041_Fundamentos_teoricos_de_la _pedagogia de las emociones positivas](https://www.researchgate.net/publication/282863041_Fundamentos_teoricos_de_la_pedagogia_de_las_emociones_positivas)

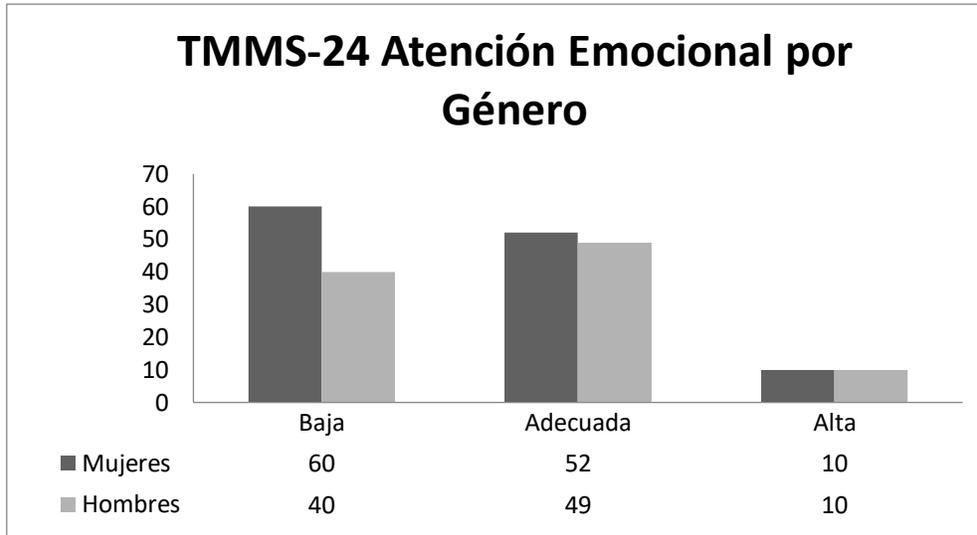
Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology* 4(2). DOI: doi:10.1989/ejep. v4i2.84

- Sánchez, J., & Román, F. (2004) Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología* 20(2). 223-240. Recuperado de: https://www.um.es/analesps/v20/v20_2/05-20_2.pdf
- Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología* 47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Seligman, M. (2003). La auténtica felicidad (Mercè Diago y Abel Debritto, trad.). Ed. B, S. A. Cap. 1 y 3. Recuperado de: <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn/wellbeing>
- Sherer, K. (2003). Vocal communication of emotion: A review of research paradigms. *Speech Communication*, 40, 227-256. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(02\)00084-5](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00084-5)
- Shuttle, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N., & Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences* 42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Spivack, G., & Shure, M. (1974). Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems. Oxford, England: Jossey-Bass. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1974-10910-000>
- Suarez, Y. (2012). La Inteligencia Emocional como Factor Protector ante el Suicidio en Adolescentes. *Revista de Psicología GEPU* 3(1). DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2142>
- Toribio, L., Gonzáles, N., Valdez, J., Gonzáles, S., & Van, H. (2012). Validación de la Escala de Felicidad de Alarcón para adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana* 20(1). 71-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133924623008.pdf>
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de

- León, León, España. Recuperado de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3344/Inteligencia_emocional.PDF
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales* 15 (25), 9-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Vecina, M. (2006). Emociones Positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827103.pdf>
- Veloso, C., Cuadra, A., Antezana, I., Avendaño, R., & Fuentes, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 355-366. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200022>
- Veloso, C., Cuadra, A., Gil, F., Quiroz, A., & Mesa, S. (2015). Capacitación en trabajadores: impacto de un programa, basado en psicología Positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América* 40(11), 736 – 743. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/339/33942541002.pdf>
- Villalba, V. (2018). Inteligencia emocional y habilidades sociales en personas privadas de la libertad del centro de rehabilitación social Ambato. (Tesis de Pregrado), Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28945>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Zarate, M. y Matviuk, S. (2012). La inteligencia emocional de los líderes latinoamericanos: comparación entre Chile y Colombia. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1(1), 43 – 50. Recuperado de: https://www.regent.edu/acad/global/publications/real/vol1/num1/REAL_Vol1Num1_pp43-50.pdf

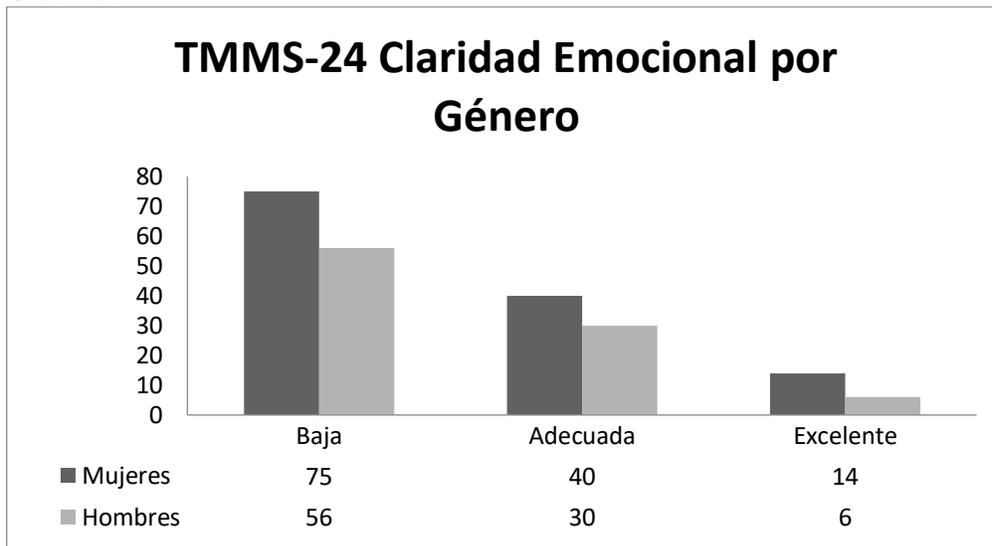
Anexos

Grafica 1.



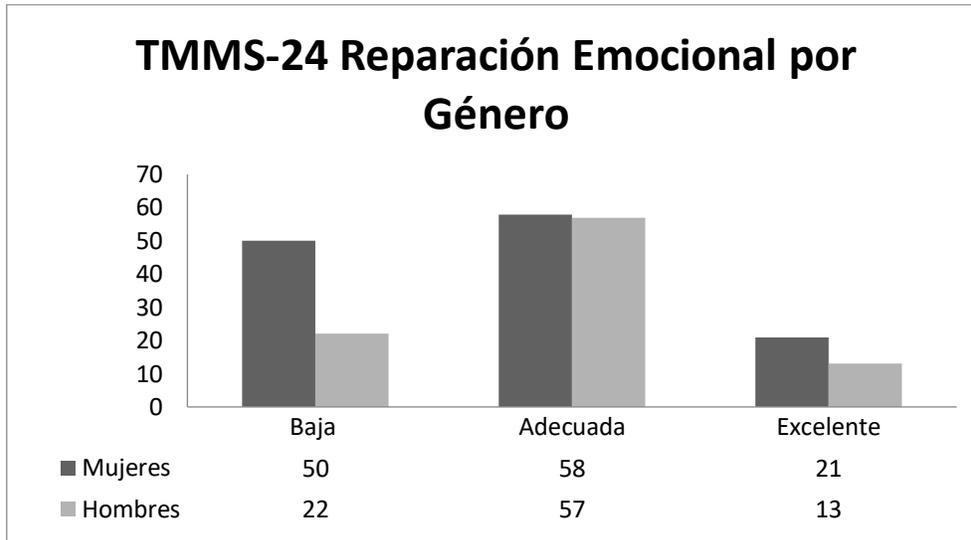
Nota: Resultados del TMMS-24 por género, realizado por Escobar, Ana & Hernández Yucnary (2019).

Gráfica 2.



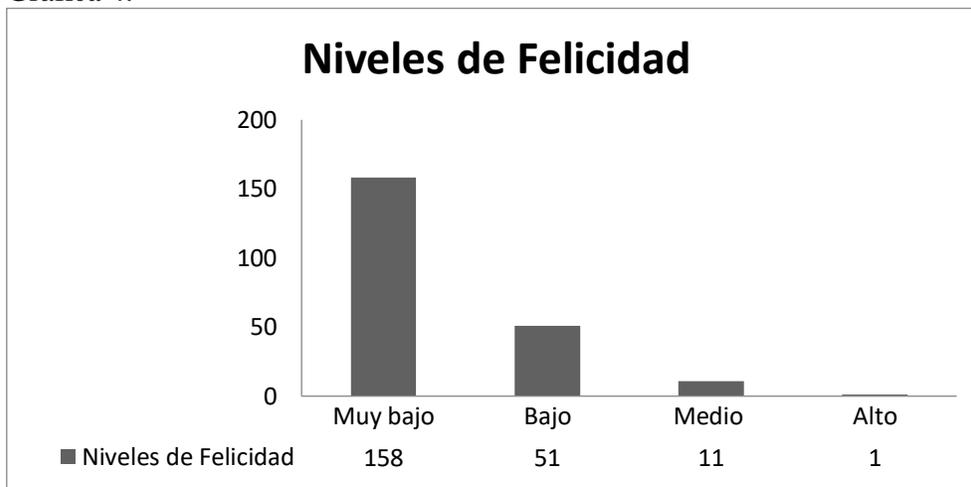
Nota: Resultados del TMMS-24 por género, realizado por Escobar, Ana & Hernández Yucnary (2019).

Gráfica 3.



Nota: Resultados del TMMS-24 por género, realizado por Escobar, Ana & Hernández Yucnary (2019).

Gráfica 4.



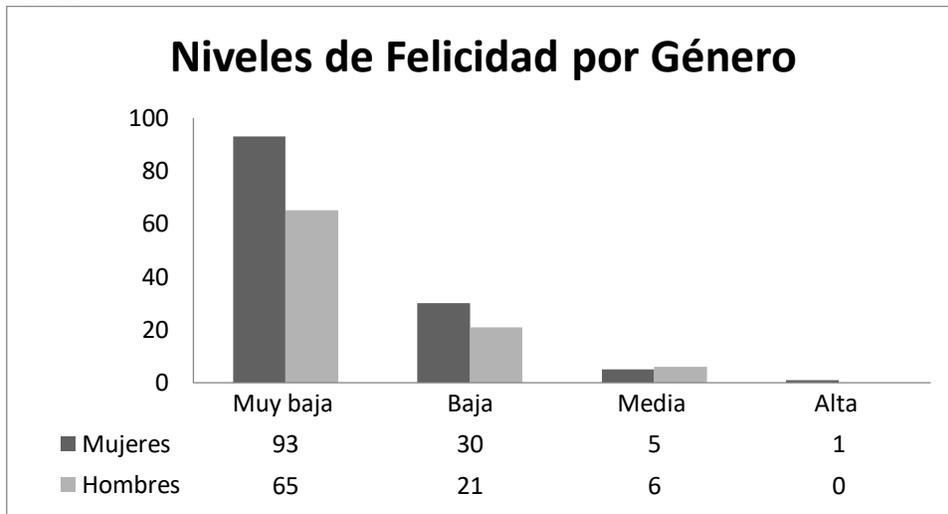
Nota: Resultados los niveles de felicidad realizado por Escobar, Ana & Hernández Yucnary (2019).

Gráfica 5.



Nota: Resultados de los niveles de felicidad y edad realizado por Escobar, Ana & Hernández Yucnary (2019).

Gráfica 6.



Nota: Resultados los niveles de felicidad por género, realizado por Escobar, Ana & Hernández Yucnary (2019).