



Trabajo Fin de Grado

Inteligencia Emocional en estudiantes de
Trabajo Social
Emotional intelligence in social work students

Autor/es

Elena Solano Moliner
María Santolaria Gascón

Director/es

Manuel Vilariño Vázquez

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo
2018

Título: Inteligencia Emocional en estudiantes de Trabajo Social

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar los niveles de inteligencia emocional en el alumnado de primer curso de trabajo social de la Universidad de Zaragoza. El diseño de este estudio es descriptivo correlacional, con una muestra de 97 estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario TMMS-24 para medir su inteligencia emocional. Los resultados obtenidos muestran, en general, niveles óptimos de inteligencia emocional en las tres dimensiones del instrumento: *Atención*, *Claridad* y *Reparación*. Respecto a las diferencias entre sexos los hombres obtuvieron un nivel mayor en *Claridad* emocional que las mujeres, aunque se ha de tener en cuenta la desproporción en cuanto al número de estudiantes de cada sexo. En conclusión, la mayoría de estudiantes han obtenido un nivel adecuado de inteligencia emocional, no obstante, existen casos tanto en hombres como en mujeres que muestran niveles bajos en alguna de las dimensiones.

Palabras clave:

Inteligencia emocional, Trabajo social, Estudiantes, Habilidades, Competencias emocionales.

Índice

I. Presentación del TFG	5
1. Concepto de Inteligencia Emocional	6
2. Breve aproximación histórica a la IE	6
2.1. Sobre la inteligencia en general	7
2.2. Sobre la IE	7
3. Modelos de IE	9
3.1. Modelos mixtos	9
3.1.1 Goleman: Modelos de las competencias emocionales	10
3.1.2 Bar-on: Modelo de la inteligencia emocional y social	10
3.2 Modelos de habilidades	11
3.2.1 Salovey y Mayer: Modelo de las cuatro Fases	11
3.2.2 Gardner: Teoría de las inteligencias múltiples	12
3.3. Otros modelos	12
4. Competencias emocionales de la IE	13
5. Las mediciones de la IE	14
6. IE en estudiantes universitarios	15
7. IE aplicada al Trabajo Social	18
8. Justificación	21
9. Objetivos	22
II. Método	22
1. Participantes	22
2. Diseño y Procedimiento	22
3. Instrumentos de Medida	23
4. Análisis de Datos	24
5. Resultados	24
5.1. Nivel de IE en la muestra de estudiantes de trabajo social	24
5.2. Contraste de las puntuaciones obtenidas en función del sexo de los/as participantes de la muestra	26
III. Discusión y conclusiones	26
IV. Referencias bibliográficas	29

Índice de tablas

Tabla 1. Fiabilidad de las dimensiones del TMMS-24	23
Tabla 2. Contraste de las dimensiones del TMMS-24 en función del sexo	26

Índice de gráficos

Gráfico 1. Puntuaciones medias en las tres dimensiones de la TMMS-24	24
Gráfico 2. Niveles de las mujeres en las tres dimensiones de la TMMS-24	25
Gráfico 3. Niveles de los hombres en las tres dimensiones de la TMMS-24	25

I. Presentación del TFG

Las emociones influyen en la mayoría de aspectos de la vida diaria. Muchas de las decisiones que se toman, relaciones y conflictos interpersonales, la forma de afrontar determinadas experiencias de nuestra vida, la manera de interpretar la realidad que nos rodea, y en general, todas las experiencias que se viven están acompañadas por las emociones. Sin embargo, no siempre se les ha dado la importancia y repercusión que tienen en todas las áreas de la vida. Un reflejo de ello ha sido la educación desde la infancia hasta la etapa universitaria, que se ha centrado normalmente en el desarrollo la inteligencia lógica y analítica, dejando de lado la formación en otras capacidades como las habilidades socioemocionales, la comprensión de las emociones y sentimientos, el desarrollo de cualidades como la empatía, etc.

Afortunadamente esta tendencia ha estado cambiando en las últimas décadas con un importante número de autores de diferentes disciplinas que se han dedicado al estudio de la dimensión emocional y que han llegado a determinar un tipo de inteligencia relacionada con la misma.

En el área profesional cada vez se demandan más este tipo de competencias socioemocionales. Especialmente en profesiones ligadas a la intervención social, el área de la salud o aquellas que impliquen un contacto directo y continuado con personas, poseer este tipo de habilidades es importante para el desarrollo de un buen ejercicio profesional, así como para el propio bienestar del trabajador/a.

El trabajo social es una profesión que implica contacto con personas. Muchas experiencias laborales a las que se enfrenta el/la trabajador/a conllevan una carga emocional y requieren de la necesidad de un buen desarrollo de habilidades comunicativas. Si esto no se gestiona correctamente puede derivar en problemas laborales como el estrés, y en el peor de los casos en el desarrollo de trastornos psicológicos como el síndrome de burnout. Para prevenir este tipo de casos y de cara a un buen futuro profesional, sería muy positivo potenciar este tipo de habilidades en los/as estudiantes de trabajo social.

La Inteligencia Emocional (IE, en adelante) es un concepto que incluye aspectos socioemocionales, así como otros rasgos relacionados con lo emocional. Por todo ello, en este trabajo hemos analizado la IE en una muestra de estudiantes de trabajo social de la Universidad de Zaragoza, con el fin de conocer los niveles que presentan de la misma. De este modo, primero se ha realizado una contextualización de la IE, su relación con los estudiantes y el trabajo social, por ello, se ofrece un marco teórico para el TFG y, a continuación, se ha procedido con una parte empírica en la que se expone la metodología adoptada, los resultados obtenidos y la interpretación de los mismos.

1. Concepto de Inteligencia Emocional

El concepto de IE ha cogido fuerza en las últimas décadas. Durante el siglo XX se han realizado numerosas investigaciones relativas a las emociones, y estas, cada vez tienen más relevancia en contextos como el laboral o el académico. De este modo, centros de educación, empresas y organizaciones han empezado a impartir formación en el campo de la IE (Bermejo, 2005). Este concepto es muy amplio y ha sido definido por diferentes autores.

El término IE apareció por primera vez en 1990, definido por Mayer y Salovey, con los años lo fueron reformulando hasta que en 1997 la definieron como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2005a, p.68).

Por su parte, a finales del siglo pasado, en el año 1995, el psicólogo estadounidense Daniel Goleman publicó su libro *Inteligencia Emocional*. Este libro logró que el término IE empezase a ser conocido también fuera del ámbito académico. Goleman (1995) definió ésta como la capacidad que tiene una persona para manejar una serie de habilidades y competencias relacionadas con las actitudes y emociones. En el marco de esta competencia se destacan habilidades como la conciencia de uno mismo/a; el reconocimiento y la valoración de las emociones, así como la confianza en uno/a mismo/a; la autorregulación; el manejo y control de nuestras emociones, impulsos y estados de ánimo; la motivación, y el cómo gestionamos el enfoque a conseguir el logro de nuestros objetivos.

Otro autor a destacar en la IE es Bar-On (2006), quien describe la IE como una serie de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, es decir, habilidades que determinan cómo entendemos y expresamos nuestras propias emociones.

Desde que aparecieron estas definiciones hasta la actualidad, se han reformulado nuevas definiciones de este concepto por otros autores. Algunas de ellas desarrolladas por investigadores españoles referentes en el campo de la IE como la de Fernández-Berrocal y Ramos (2016) que la definen como “la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones” (p. 9).

2. Breve aproximación histórica a la IE

El término inteligencia ha ido evolucionando a lo largo de la historia y ha sido estudiado por diferentes perspectivas desde la antigüedad. Así, tanto desde la filosofía y como de otra amplia gama de saberes científicos (medicina, biología, psicología, pedagogía...) se ha investigado la inteligencia y se ha tratado de darle un significado.

2.1. Sobre la inteligencia en general

Analizando la base etimológica del concepto inteligencia, ésta proviene del sustantivo latino *intelligentia-ae*, que traduciendo el término compuesto entre *intus* (entre) y *legere* (escoger) se definiría como la capacidad de quien sabe escoger (Morales, Alcívar y López, 2016). En general, este concepto por su origen está asociado con “categorías filosóficas, pragmáticas, factoriales y operacionales” (Vargas, 2015), sin embargo, no existe una definición común de inteligencia, de tal forma que esta ha variado en función de la época, la teoría en la que se enmarca y el autor que la define.

La mayoría de definiciones sobre la inteligencia han estado principalmente enfocadas a la lógica y la razón. La psicóloga Gottfredson (1998) la consideró como la capacidad de razonar, resolver ideas o planificar. El psicólogo de principios del siglo XX Alfred Binet, que junto con Théodore Simon fueron padres del Cociente Intelectual (CI), definió la inteligencia como un proceso psicológico que puede ser medible, y que permite calcular los niveles de memoria, atención, imaginación o comprensión (Citado en Villamizar y Donoso, 2013).

Otros autores crearon otras definiciones donde se destaca la capacidad de adaptación al entorno. Para David Wechsler, citado por Martín (2012), “la inteligencia es una capacidad global que tienen los individuos para actuar de manera intencionada, pensar racionalmente y adaptarse al medio” (p. 51). Posteriormente, en la década de 1970 Jean Piaget, estudioso de la inteligencia humana desde el desarrollo, la definió fundamentalmente como adaptación y una forma de equilibrio (Citado en Villamizar y Donoso, 2013).

Más recientemente el concepto de inteligencia se ha ido ampliando. El psicólogo y pedagogo Howard Gardner (Citado en Ernst-Slavit, 2001) pluralizó el concepto de inteligencia con su teoría de las inteligencias múltiples. A diferencia de otros autores, Gardner propuso un modelo centrado en múltiples formas de inteligencia. En su obra *Frames of Mind* de 1983 propuso siete inteligencias originales. Cada una de ellas destaca unas capacidades humanas específicas desde diferentes disciplinas concretas: inteligencia lógico-matemática, lingüística, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente añadió tres inteligencias más, la naturalista, la existencial y la espiritual (Gardner, 2001). Así, la inteligencia diversificó su significado, y como la definió Gardner (2001) es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (p. 45). Esta teoría da lugar a incorporar nuevos aspectos a la definición de inteligencia, como la dimensión emocional.

Por tanto, como se ha podido comprobar no existe un consenso acerca de la explicación e interpretación de la inteligencia. Aunque hay rasgos comunes en muchas de sus definiciones, el concepto varía en función de la época y el contexto social. Según el momento y circunstancias, se valoran unos aspectos u otros de la inteligencia. Más allá de considerarse una capacidad puramente racional, la inteligencia se ha redefinido y pluralizado en las últimas décadas considerándola como un conjunto de habilidades o capacidades que trasciende lo meramente racional.

2.2. Sobre la IE

En las últimas décadas del siglo XX, los estudios relacionados con lo emocional se han incrementado en el ámbito académico y el institucional (Moscoso, 2015), sin embargo, ya desde finales del siglo

XIX aparecen investigaciones acerca de las emociones. La IE es un concepto muy reciente que según Goleman (1995), resulta muy difícil de medir dada la subjetividad de las emociones.

Charles Darwin, uno de los científicos más importantes de la historia, escribió *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, en 1873. Durante más de treinta años recogió información sobre cómo mostraban sus emociones personas de diferentes culturas y diversos animales (Citado en Fernández-Berrocal, 2009), convirtiéndose en un libro referente de la Psicología de la Emoción.

Según Chóliz (1995), Darwin consideró que los tres aspectos más importantes en la expresión de las emociones son los hábitos, reflejos e instintos. También, asoció una serie de gestos y movimientos faciales con emociones básicas, que ayudan a que estas sean interpretadas por el resto de personas. Esta fue una de las primeras aportaciones científicas en el estudio de las emociones, mostrando interés en la importancia que representan a la hora de relacionarse.

A partir del siglo XX otros autores continuaron con el desarrollo de teorías relativas a la inteligencia, que cada vez se iban acercando más al concepto de IE. En esta línea, en el año 1920 el psicólogo y pedagogo Thorndike hizo referencia al concepto de *inteligencia social*, entendiendo ésta como la capacidad de comprender las relaciones humanas y motivar a otras personas (Citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2015). Este término destacó la importancia de las relaciones interpersonales, y que como añadió posteriormente Goleman (2006), la inteligencia social incita a desarrollar “capacidades como la empatía y el interés por los demás que enriquecen las relaciones interpersonales” (p. 25).

Posteriormente en el año 1939 el psicólogo David Wechsler, citado por Martín (2012), estableció la diferencia entre factores de la inteligencia intelectuales y no intelectuales. Los factores intelectivos hacen referencia a las capacidades intelectuales como el razonamiento o la memoria y, por otro lado, los factores no intelectivos tratan aspectos como la perseverancia o la motivación. Según Martín (2012), citando a Wechsler, “más allá de la mera aptitud intelectual, el comportamiento inteligente se halla estrechamente vinculado a la personalidad y está inevitablemente condicionado por factores no intelectivos” (p.51). Por lo tanto, este autor resaltó que las habilidades socioemocionales, que forman parte de los factores no intelectuales, integrarían una parte importante de la inteligencia.

En la década de 1980 el psicólogo Gardner (Citado en Ernst-Slavit, 2001) creó una nueva definición de la inteligencia, donde consideró esta como un potencial de la persona capaz de activarse según el contexto socio-cultural de la misma. Dentro de su teoría de las inteligencias múltiples introdujo un bloque relacionado con las habilidades personales y emocionales: la inteligencia interpersonal e intrapersonal. La primera hace referencia a la capacidad de una persona para entender las emociones y sentimientos ajenos, y la segunda supone la capacidad de comprender las propias emociones y sentimientos, así como su regulación. Estas dos últimas inteligencias son consideradas según Gardner (2001) “ingredientes fundamentales” de la vida emocional que condicionan muchas de las decisiones que toma una persona a lo largo de su vida. Posteriormente añadió la necesidad de tener en cuenta “las facetas emocionales de cada inteligencia en lugar de limitar las emociones a una o dos inteligencias personales” (Gardner, 2001, p.53), ya que las emociones se manifiestan en todos los aspectos vitales.

Todos los autores mencionados anteriormente, con sus definiciones relativas a la inteligencia, se aproximaron al concepto de IE. Pero este no fue acuñado como tal, hasta el año 1990, a manos de Peter Salovey y John D. Mayer. De este modo, son considerados los pioneros del estudio de la IE propiamente

dicha. La definieron como “una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005a, p.67), considerando que las emociones pueden ayudar a resolver problemas y facilitar la adaptación al entorno. También fue contemplada como una “habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005a, p.68).

A pesar de las aportaciones científicas que Salovey y Mayer hicieron a los estudios relativos a las emociones, no fue hasta 1995 cuando se popularizó el término IE a través del *bestseller* de Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*. Este la definió como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales, capacidad de empatía y confianza en los demás. (Goleman, 1995, p.75)

A modo de conclusión, la IE es un término cada vez más popular dentro de la Psicología y otras ciencias, así como dentro del conocimiento y las preocupaciones sociales, en general. Es notable el interés generado por la dimensión emocional y el desarrollo personal, y por todos los estudios en relación con la IE que se han planteado en las últimas décadas. Tras la creación del término IE de Salovey y Mayer, esta nueva concepción de la inteligencia ha desarrollado una numerosa bibliografía tanto dentro del ámbito científico como dirigida al interés general.

3. Modelos de IE

Los modelos de IE son diferentes perspectivas de entender este tipo de inteligencia. Los distintos enfoques aunque comparten rasgos comunes, ofrecen una interpretación y explicación variada. Concretamente, destacan dos grandes variantes: los modelos mixtos y los modelos de habilidad (García y Giménez, 2010). Los modelos mixtos incluyen rasgos de la personalidad como “el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia” (García y Giménez, 2010, p. 46), mientras que los modelos de habilidades conciben la IE como un conjunto de habilidades cognitivas sin incluir rasgos de la personalidad. A continuación, se abordarán en mayor profundidad ambos tipos de modelos.

3.1. Modelos mixtos

Los principales autores de los modelos mixtos son Daniel Goleman y Reuven Bar-on, siendo el primero el más reconocido debido a su gran divulgación. A continuación, se explican los elementos más característicos de ambos modelos mixtos.

3.1.1 Goleman: Modelo de las competencias emocionales

Daniel Goleman (1995) investigó y desarrolló el concepto de IE, así como las competencias emocionales que la componen. En su modelo, estableció que la IE se basa en una serie de rasgos de la personalidad donde destaca el conocimiento y manejo de las emociones.

Las tres primeras competencias están enfocadas a desarrollarse en el ámbito intrapersonal:

- Conocer las propias emociones. Denominada también como autoconciencia o conciencia de uno/a mismo/a. Hace referencia a la capacidad de reflexionar acerca de nosotros/as mismos/as y de reconocer nuestros estados emocionales y pensamientos propios, como observadores/as externos/as. El reconocimiento de nuestras propias emociones nos permite tomar el control de las mismas, por lo tanto la autoconciencia es el primer paso hacia el autocontrol.
- Manejar las propias emociones. Consiste en “aprender a mantener el equilibrio” (Goleman, 1995, p.101) entre emociones negativas y positivas, así como controlar nuestras emociones para evitar que nos desborden los sentimientos negativos como la ira, la tristeza, el enfado o la ansiedad.
- Capacidad de auto-motivarse. La motivación es “un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta” (Woolfolk, 2006, p.372). La capacidad de motivarnos a nosotros/as mismos/as es ser capaces de impulsarnos a la acción. Las actitudes como el optimismo y la esperanza nos ayudan a la hora de motivarnos.

Las siguientes competencias están enfocadas al espacio interpersonal:

- Reconocer las emociones ajenas o capacidad de empatía. Las raíces de la empatía radican en el conocimiento de uno/a mismo/a, y son la base para comprender los deseos y necesidades de otras personas. A través de la empatía se reconocen los mensajes no verbales como los gestos, tonos de voz, etc.
- Habilidades sociales. Las habilidades sociales o interpersonales se desarrollan a partir del autocontrol y la empatía. Nos permiten relacionarnos con los demás, “movilizarles, inspirarles, persuadirles, influirles y tranquilizarles” (Goleman, 1995, p.186), en general, ser hábiles a la hora de relacionarnos con el resto.

3.1.2 Bar-on: Modelo de la inteligencia emocional y social

El psicólogo Reuven Bar-on definió la IE como la capacidad para reconocer las emociones y utilizarlas de manera efectiva para resolver los conflictos y desafíos de la vida, tanto personales como interpersonales (Bar-on, 2006). Este modelo se centra en la inteligencia emocional y social, desarrollada en una serie de aspectos del ámbito interpersonal e intrapersonal, así como habilidades para manejar el estrés, la adaptación y los estados de ánimo (García y Giménez, 2010).

Desde este modelo se refieren los siguientes componentes:

- Componentes interpersonales: se centran en la empatía, las habilidades sociales, la cercanía emocional y la responsabilidad social, entendida como la capacidad de mostrarse como miembro de un grupo social.

- Componentes intrapersonales: comprender las propias emociones, practicar la asertividad, desarrollo del autoconcepto y la autoestima, autorrealización e independencia emocional, entendida como la oposición a ser una persona emocionalmente dependiente de otras.
- Manejo del estrés: habilidad para controlar los momentos que generan un fuerte nivel de estrés y el control de los impulsos.
- Adaptación al entorno: capacidad de enfrentarse a los cambios y a los nuevos retos, que también incluye “la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos y lo que en realidad existe” (García y Giménez, 2010, p.47).
- Regulación de los estados de ánimo: desarrollar el optimismo como clave para enfocar nuestra vida hacia la satisfacción.

3.2 Modelos de habilidades

Dentro de estos modelos destaca, por un lado, el de Salovey y Mayer y, por otro, entendido como modelo precursor de lo que, actualmente, entendemos por IE, el de Gardner.

3.2.1 Salovey y Mayer: Modelo de las cuatro Fases

Los psicólogos Salovey y Mayer fueron los que, por vez primera, acuñaron el término de IE. La entendían como una capacidad que tienen las personas para poder identificar sus propias emociones y comprender las de los demás, a través de un grupo de habilidades tanto emocionales como adaptativas (Trujillo y Rivas, 2005). El manejo de estas competencias emocionales facilita la regulación de las emociones, y la orientación de las actuaciones y pensamientos en busca de un beneficio personal y social.

De acuerdo con el modelo de Salovey y Mayer, citado por Extremera y Fernández-Berrocal (2009), se trata de un modelo jerárquico, que evoluciona con su base en la percepción emocional hasta la regulación emocional, habilidad que permite que crezca nuestra IE. Por lo tanto, se estructura como un modelo jerárquico de cuatro habilidades interrelacionadas, a saber:

- La percepción emocional: Esta habilidad es la base para comprender las emociones, propias y ajenas. Consiste en prestar atención a nuestras reacciones emocionales, y detectar las expresiones emocionales de los demás a través de la observación de sus gestos, movimientos, etc. De esta forma somos conscientes tanto de las emociones propias y sus reacciones, como de las emociones que nos expresan los demás.
- La facilitación o asimilación emocional: Habilidad que permite utilizar las emociones de forma positiva a la hora de razonar o resolver problemas. A través de la comprensión emocional, somos conscientes de la importancia de las mismas como herramienta a la hora de razonar y procesar nuestra información, utilizando las emociones de forma positiva.
- La comprensión emocional: Esta habilidad consiste principalmente en etiquetar las emociones y agruparlas en el conjunto de sentimientos. La clasificación de nuestras emociones y la experiencia de las mismas, nos puede ayudar a reconocer las causas que produce cada emoción, y así, poder anticipar las consecuencias de los actos que puedan devenir. Además, esta habilidad también incluye mayor facilidad para reconocer emociones complejas (i. e., emociones generadas por un conflicto interpersonal), emociones secundarias, es decir, emociones que tienen su origen en otras emociones, y también observar la transición de una emoción a otra, así como los sentimientos simultáneos y contradictorios (i. e., sentir dos emociones contrarias a la vez).

- La regulación emocional: Es la habilidad más compleja, está basada en la consciencia de todas las emociones y en su funcionamiento. Se trata del manejo de emociones tanto negativas como positivas, potenciando las últimas para beneficio propio y ajeno. También implica, gestionarlás de cara a las relaciones interpersonales, siendo capaces de modificar nuestros sentimientos como los de los demás. Esta capacidad nos proporciona aprendizaje y crecimiento emocional.

3.2.2 Gardner: Teoría de las inteligencias múltiples.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner diversificó el concepto de inteligencia. Entre todas ellas, se destacan dos tipos de inteligencias, que podrían ser consideradas en conjunto como dos tipos de inteligencias precursoras de lo que hoy entendemos por IE. Según Gardner (Citado por Ernst-Slavit, 2001) estas dos inteligencias son:

- Inteligencia interpersonal: Destaca la capacidad de una persona para interactuar con los demás, así como entender e interpretar los gestos, las emociones, las intenciones, motivaciones... de otras personas. Las personas que tienen desarrollado este tipo de inteligencia aprenden, generalmente cuando interactúan con otras personas, y destacan en habilidades como trabajar el grupo, comprensión de otras personas, mediación de conflictos, liderar y organizar.
- Inteligencia intrapersonal: este tipo de inteligencia consiste en la comprensión de las propias emociones y sentimientos, y la utilización de ese conocimiento para manejarse en el entorno. La forman habilidades como controlar, entender y analizar los sentimientos y emociones propias. Las personas que destacan en este tipo de inteligencia, trabajan mejor de forma individual, tienen capacidad de automotivación y aprenden a través del análisis.

3.3. Otros modelos

Los modelos de la IE descritos anteriormente forman parte de los dos modelos clásicos. Ambos parten de concepciones de la IE diferentes. Por un lado, los modelos mixtos la consideran como un rasgo de personalidad, mientras que los modelos de habilidades la conciben como un conjunto de habilidades cognitivas. Sin embargo, se pueden destacar rasgos comunes entre ambos modelos, como las dos dimensiones que componen la IE, la intrapersonal y la interpersonal.

No obstante, además de estos modelos clásicos, posteriormente se han desarrollado otros que comparten rasgos con ambos tipos de modelos (mixtos y de habilidad), incluyendo también aportaciones personales de los autores. Aunque, en algunos casos estas teorías muestran más un fin divulgativo que realmente científico.

Entre estos otros modelos destacamos los dos siguientes, el *modelo de Rovira* y el *modelo de los cuatro pilares*. El primero de ellos, el de Rovira (1998) destaca por su aportación de 12 habilidades relacionadas con la IE: actitud positiva, el reconocimiento de los propios sentimientos y emociones, la capacidad para expresarlos, también para controlarlos, la empatía, capacidad para tomar decisiones adecuadas, la motivación, el potenciamiento de la autoestima, aprender a dar y recibir, posesión de valores propios, capacidad de superar las dificultades y frustraciones, e integrar polaridades. Por su parte, el modelo de *Cuatro pilares* de Sawaf y Cooper (2006) es una teoría más reciente centrada en el desarrollo de la IE en el ámbito laboral y con un planteamiento enfocado a la praxis. Según los autores de esta teoría,

la IE se compone de cuatro pilares: el conocimiento emocional, la aptitud emocional, profundidad emocional y alquimia emocional.

4. Competencias emocionales de la IE

Más allá de lo meramente teórico, la IE debería trasladarse a la práctica en todos los aspectos de nuestra vida. En este sentido, las competencias emocionales tienen su base en la IE, “pero integran elementos de un marco teórico más amplio” (Bisquerra, 2009, p.143). Atendiendo a esta idea, las competencias en general, según Bisquerra y Pérez (2007), son “la capacidad para movilizar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 63); y dentro del marco de las competencias sociopersonales, es donde se encuentran las competencias emocionales. Este concepto está en constante reformulación, ya que no existe un consenso sobre lo que engloba concretamente, y algunos autores prefieren denominarlas de forma más genérica como competencias socio-emocionales.

Para comprender la diferenciación que algunos autores hacen entre IE y competencias emocionales, se debe comprender el carácter de cada una de ellas. Por una parte, la IE es un concepto psicológico teórico, y por ello, cuenta con una mayor científicidad y restricción. Por otro lado, las competencias emocionales se entienden como un concepto educativo y por ello menos restrictivo. Es decir, éste último permite englobar una definición mucho más amplia, ya que es algo más práctico que la IE, que queda mucho más limitada por ser la teoría en la que se basan estas prácticas (Bisquerra, 2009).

Uno de los modelos de competencias emocionales que mayor relevancia ha adquirido es el formulado por Bisquerra, el cual se ha ido adaptando y modificando a lo largo del tiempo. Desde este modelo se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2009, p.146). Tener unas buenas capacidades emocionales puede favorecer el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, adaptación a nuevos contextos sociales, etc. Todo ello ayuda a mejorar el bienestar individual y social, y a la superación de nuevos retos.

El *Modelo Pentagonal* que propone Bisquerra en su libro *Psicopedagogía de las emociones* (2009), estructura las competencias emocionales en cinco bloques distintos que engloban la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y habilidades de vida y bienestar.

- Conciencia de uno/a mismo/a: es el primer paso para el desarrollo del resto de competencias. Se trata de reconocer en nosotros/as mismos/as nuestra emoción, cognición y comportamiento. Tomar conciencia de lo que sentimos que percibimos, darle un nombre, y poder así conocer nuestros procesos emocionales internos. Desarrollar la autoconciencia, también nos ayuda a comprender mejor al resto de personas.
- Regulación emocional: después de la conciencia de nuestras propias emociones la regulación supone comprender cómo proyectamos nuestras emociones de cara al exterior, el control de estas para prevenir estados emocionales negativos como la ira o el estrés, capacidad para aplazar las recompensas, habilidades para afrontar los retos o capacidad para autogenerar emociones positivas.

- Autonomía emocional: se refiere a elementos como la autoestima, la automotivación o la autoeficacia emocional, entendida como la habilidad de reconocer nuestras competencias emocionales. También engloba la responsabilidad, la actitud positiva, análisis críticos de las normas sociales y la resiliencia.
- Competencia social: engloba todo lo referido a las habilidades sociales y la creación de relaciones sanas y positivas. Incluiría el respeto por los demás, la comunicación expresiva, el compartir emociones, la resolución de conflictos, y la asertividad, entre otras habilidades.
- Competencias para la vida y el bienestar: supone la gestión de nuestra vida de forma sana y equilibrada. Las competencias para la vida que permiten que tengamos “experiencias de satisfacción y bienestar” (Bisquerra, 2009, p.151). Estas incluyen saber pedir ayuda, participación ciudadana, bienestar emocional o la capacidad de fluir en nuestra vida, entre otras.

Se debe considerar la gran importancia que supone poseer y desarrollar unas competencias emocionales, dada la importancia que suponen en todos los ámbitos de la vida de las personas tales competencias. De este modo, poseerlas permite avanzar a las personas consigo mismas y con el resto de la sociedad, promoviendo relaciones interpersonales positivas.

5. Las mediciones de la IE

A diferencia del coeficiente intelectual y otras formas de medir la inteligencia racional, la IE resulta compleja de calcular dada la subjetividad que entrañan las emociones. Para su medición se han empleado distintos tipos de métodos e instrumentos. A continuación, se exponen algunos métodos diseñados explícitamente para medir la IE, cabe destacar esta idea, ya que antes de su desarrollo aparecieron otros instrumentos que simplemente median algún aspecto relacionado con la IE. Dentro de los instrumentos que se utilizan actualmente, se puede distinguir entre aquellos en que los sujetos de estudio completan cuestionarios o auto-informes, y los que consisten en analizar las habilidades de las personas mediante la observación de las mismas (Extremera, Fernández-Berrocal, Guil y Mestre, 2004).

Los más utilizados y que se expondrán en este trabajo, son los basados en el auto-informe. Dentro de estos, destaca el instrumento de Bar-On para medir la IE que consiste en un cuestionario autoinformado de 133 ítems, compuesto por 5 escalas y 15 subescalas, denominado “BarOn Emotional Quotient Inventory”. Con este instrumento se pretende calcular el cociente emocional basado en estos cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general (Ugarriza, 2001). Otro de los modelos de autoinforme destacados, es el creado por Schutte, Malouff, May Haggery, Cooper, Golden y Dorheim (Citado por Extremera et al., 2004), denominado "Schutte Self Report Inventory" (SSRI). Consiste en un test de 33 ítems con opción de respuesta ajustada a un modelo tipo Likert que oscila entre 1 (totalmente de desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Por su parte, el grupo de Salovey y Mayer (Extremera et al., 2004) creó varios instrumentos para medir la IE, uno basado en modelo de auto-informe y otro basado en test de habilidades emocionales. El primero, denominado "Trait Meta-Mood Scale" (TMMS) se compone de 48 ítems que evalúan tres dimensiones de la IE: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional. Este cuestionario adopta una escala de respuesta tipo Likert que varía entre 1 (totalmente desacuerdo) y 5

(totalmente de acuerdo). Por su parte, desde la segunda modalidad, test de habilidades, se presentaron, primero, el “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS) y, posteriormente, el “Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT), test diseñados para evaluar la IE como capacidad objetiva.

En España, Extremera y Fernández-Berrocal adaptaron el instrumento de medida de auto-informe TMMS-48 de Mayer y Salovey a una versión más reducida denominada TMMS-24. Este mantiene las mismas dimensiones de medida que el test original TMMS-48, pero con la mitad de ítems (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005b).

Los métodos para medir la IE han sido muy útiles a la hora de aplicarlos en el ámbito educativo y aportan gran validez científica a la hora de calcular la IE. Así, según Extremera y Fernández-Berrocal (2003) se utilizan tres técnicas diferentes para su evaluación dentro de este ámbito:

- La técnica de observación externa consiste en que los/as alumnos/as son evaluados por sus compañeros/as y el profesor/a, que observan sus comportamientos a la hora de resolver situaciones donde son necesarias la utilización de las competencias emocionales. Se evalúa complementariamente con cuestionarios como el inventario de EQ-i de Bar-On o técnicas sociométricas que aportan objetividad a la observación.
- Otra técnica, test que miden las habilidades que el alumnado a la hora de resolver sus problemas. Se utilizan test como el MEIS y el MSCEIT de Mayer, Caruso y Salovey.
- La tercera técnica consiste en que el alumnado haga una autoevaluación o test de auto-informe. Se denomina *índice de inteligencia emocional percibida o autoinformada*, y sirve para medir su consciencia respecto a sus habilidades emocionales. Se utilizan cuestionarios como el TMMS de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, la escala de IE de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, y el inventario de EQ-i de Bar-On o el cuestionario de IE con las siglas CIE de Mestre.

Como conclusión, el cálculo de la IE resulta una tarea dificultosa dada su gran subjetividad. Multitud de herramientas para evaluarla se han basado en medidas de auto-informe, pero estas no dejan de presentar limitaciones, ya que muchas veces los sujetos a la hora de responder los test sobre sus propias emociones se ven muy influenciados por el autoconcepto o imagen de sí mismos. (Chamarro y Oberst, 2004)

6. IE en estudiantes universitarios

La etapa universitaria es una de las más importantes de la vida y puede ser determinante para alcanzar el éxito académico, profesional y personal (Rodríguez y Quiñones, 2012). En general, es un periodo de cambio y adaptación que puede generar situaciones de mucho estrés. El manejo y control de este tipo de emociones producidas por el periodo de exámenes, entrega de trabajos, etc., puede ayudar a evitar que esta etapa resulte un proceso difícil de afrontar emocionalmente. El desarrollo de la IE podría proporcionar a los/as estudiantes las claves para dominar el conjunto de emociones negativas y los factores que producen estrés. Por ello, estudiantes con mayores niveles de IE, parecen adaptarse mejor al nuevo periodo académico, manteniendo su bienestar psicológico, y con menor probabilidad de presentar

comportamientos negativos, al igual que niveles más bajos de ansiedad y depresión (Páez y Castaño, 2015).

En relación al párrafo anterior, las numerosas pruebas académicas y retos a los que se enfrentan los/as estudiantes durante su etapa universitaria les puede generar reacciones emocionales como la ansiedad y el estrés. La aparición de estas respuestas son un mecanismo natural del cuerpo ante situaciones que se perciben como amenazantes (Yanes, 2008). Por ello, la manifestación de estos síntomas aumenta en los periodos de pruebas de exámenes, entrega de trabajos, en general en situaciones estresantes, generando respuestas emocionales y conductuales automatizadas cada vez que se vuelven a revivir estas experiencias. El continuo estado de estrés y ansiedad puede suponer un problema clínico, si además, es vivenciado y autopercebido como un fracaso vital (Furlan, Piamontesi, Heredia y Sánchez, 2015).

Una forma de medir el bienestar de los/as estudiantes es a través del cálculo de los niveles de burnout académico (Caballero, Bresó y González, 2015). Este es definido como una consecuencia y respuesta al estrés crónico sufrido por estudiantes, y entre sus efectos está el cansancio emocional constante. Los estudios que relacionan a los estudiantes con el burnout académico son bastante numerosos, por ejemplo, algunos resaltan que “el estrés académico parece afectar a la mayoría de estudiantes que recién ingresan a la universidad” (Matus, Ortega, Martínez y Ortiz, 2018, p.90). A su vez, también aparecen estudios donde se muestran los beneficios de desarrollar la IE para evitar y hacer frente al burnout académico, como el siguiente estudio.

Un estudio realizado a 371 alumnos/as de las universidades de Andalucía donde se pretendía comprobar la relación entre IE con niveles de burnout y estrés, obtuvo como resultado, que el alumnado con mayores niveles de IE tenía niveles más bajos de agotamiento y estrés, así como puntuaciones más elevadas de vigor, dedicación y empeño en las tareas académicas (Extremera, Durán y Rey, 2007).

Posteriormente se han realizado más estudios como éste, uno de ellos se realizó con 134 estudiantes de enfermería de la Universidad de León en España, se pretendía comprobar la relación entre IE y burnout, los resultados mostraron una relación positiva entre ambas variables. Así, los estudiantes con altos niveles de IE se percibían más eficaces en sus estudios (Liébana, Fernández-Berrocal y Morán, 2017).

Otro estudio realizado en el año 2017, con una muestra de 504 estudiantes universitarios de fisioterapia de distintas universidades españolas, analizó los perfiles de regulación emocional y estrés académico. El estudio manifiesta que los principales estresores que perciben los/as estudiantes son los relativos a los exámenes, las exposiciones en público y la sobrecarga de trabajo. Afrontar estos factores que provocan estrés, está vinculado a la regulación emocional. Concluye que el alumnado que ha obtenido una puntuación elevada en comprensión, regulación emocional y puntuación moderada/baja en atención emocional, presentan altos niveles de IE, siendo capaces de controlar y aceptar los estados emocionales afrontado mejor los estresores académicos (González, Souto y Fernández-Berrocal, 2017).

Los estudios anteriores muestran que la IE está asociada con ciertas formas de afrontar el estrés y se evidencia como vía para potenciar el desarrollo socioemocional. Según otros estudios realizados en Estados Unidos, las personas con escasas habilidades emocionales son más propensas a sufrir estrés y problemas emocionales durante la etapa de estudios (Extremera y Fernández-Berrocal 2009). Además, el

alumnado con mayor IE, presenta niveles más bajos de ansiedad y depresión, mayor autoestima y capacidades para afrontar los problemas.

También existen diversos estudios acerca de la IE, su relación con el bienestar y el éxito de los/as estudiantes. Según Urquijo y Extremera (2017) los/as estudiantes con altos niveles de IE tienen mayor claridad sobre su carrera y muestran mayores niveles de engagement académico. En este sentido, el engagement académico se define como un estado mental de motivación y positividad en relación con los estudios, caracterizado por el vigor (energía y resistencia), dedicación (alta implicación) y absorción, entendida como la concentración (Glaría, Carmona, Pérez y Parra, 2016). El componente emocional es una dimensión del engagement académico, ya que durante las actividades relacionadas con los estudios se experimentan reacciones afectivas tanto positivas, como el entusiasmo, y negativas, como la ansiedad, cuando ésta es excesiva (Medrano, Moretti y Ortiz, 2014).

En relación con lo anterior, se realizó un estudio en 2017 a 203 estudiantes de diferentes áreas académicas de la Universidad de Deusto (Bilbao) acerca de la satisfacción académica en la universidad, donde se vincula la IE y el engagement académico (Urquijo y Extremera, 2017). El estudio mostró que la satisfacción académica de los/as estudiantes depende del grado de engagement académico. Además resaltaron que éste está muy relacionado “con la capacidad que tiene la persona para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones de uno mismo y de los demás” (Urquijo y Extremera, 2017, p. 564).

Otro estudio del 2018 realizado a 500 estudiantes de magisterio de educación infantil y primaria de la Facultad de Educación de Badajoz de la Universidad de Extremadura mediante el test TMMS-24, acerca de la IE y rendimiento académico en futuros maestros, se encontró una relación significativa y positiva entre ambos (Bermejo, Del Rosal y Moreno, 2018).

Aunque los estudios relativos al éxito profesional y el rendimiento académico en relación con la IE son escasos, tener altos niveles de IE, de partida, parece que te prepara mejor para manejar las propias emociones y desarrollar las habilidades sociales de cara al futuro profesional.

En un estudio de Cejudo, López y Rubio (2016), realizado con una muestra de 432 estudiantes universitarios, se analizó la relación entre la IE, la resiliencia y el bienestar. Los resultados de este estudio concluyeron que a mayor IE, mayor satisfacción con la vida. Las personas que creen que son capaces de controlar sus emociones, están más satisfechas con sus vidas y aquellas personas que perciben, conocen y gestionan sus emociones, pueden enfrentarse mejor a sus problemas emocionales. También se relaciona una buena gestión de las emociones con un nivel alto de resiliencia, entendida como la capacidad para superar de forma positiva situaciones dolorosas o negativas del pasado.

Por lo tanto, las cualidades que implica la IE (el autocontrol, el reconocimiento de las propias emociones, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales) parecen ayudar a superar el estrés y afrontar los retos académicos. Todo ello parece evidenciar los efectos positivos que implicaría su potenciación dentro del ámbito académico. Por todo ello, la educación en emociones y potenciar en el alumnado las capacidades emocionales y sociales, pueden contribuir positivamente al desarrollo del futuro éxito profesional, así como a mejorar el bienestar emocional y evitar que se generen reacciones emocionales negativas como el estrés, el burnout o la ansiedad durante la formación universitaria.

7. IE aplicada al Trabajo Social

El ámbito laboral representa una parte importante en las vidas de las personas ya que les confiere un sentido de identidad. El ritmo de vida occidental implica que las personas pasen gran cantidad de tiempo dedicado al trabajo (Gil-Monte, 2005) y, por ello, muchas veces puede producirse estrés laboral, generando consecuencias psicológicas y físicas. Aprender a gestionar las emociones negativas que derivan de este ritmo de vida puede ser beneficioso para la propia persona, para la entidad en la que trabaje y, en general, para la sociedad.

Las organizaciones y empresas cada vez son más conscientes de la importancia del bienestar de sus trabajadores/as para lograr un buen rendimiento y mejorar la productividad. Por esta razón, las organizaciones modernas han empezado a invertir en este aspecto y a dar un enfoque positivo para estimular y promover las fortalezas de sus trabajadores/as (Salanova, Llorens y Martínez, 2016). De esta idea surgió la Psicología Organizacional Positiva (POP), que se define como:

El estudio científico del funcionamiento óptimo de la salud de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como de la gestión efectiva del bienestar psico-social en el trabajo y del desarrollo de organizaciones para que sean más saludables. (Salanova, Llorens y Martínez, 2016, p. 177).

También han aparecido otros nuevos conceptos siguiendo la línea de la psicología positiva y el bienestar personal de los/as trabajadores/as, como el denominado “salario emocional”. Este término se apoya sobre las bases de la IE y radica en la idea de motivar e incentivar a los/as trabajadores/as para lograr mejorar su rendimiento y productividad (Pérez, 2018). Aunque es una idea muy reciente y todavía no se está aplicando sólidamente en las empresas, podría ser una herramienta muy útil para la gestión de los recursos humanos. El “salario emocional” pretende mejorar el bienestar personal y reducir el estrés laboral, en general, mejorar la salud de los/as empleados/as (Gay, 2006).

En general, tanto los enfoques como la inversión de las empresas hacia la psicología positiva y la motivación de sus trabajadores/as, son medidas que pretenden la estimulación y potenciación de sus cualidades positivas. Muchas entidades y empresas son conscientes de la importancia del desarrollo personal y emocional de sus trabajadores/as, para su rendimiento laboral y bienestar personal. Estudios como el publicado en el año 2015 por Basurto y Guardiola, relacionan que tener unos niveles altos de IE puede afectar de manera positiva a la satisfacción laboral percibida por los/as trabajadores/as. Este estudio además apunta, que la satisfacción no tiene tanta relación como se podría pensar con los niveles académicos alcanzados o con los años de experiencia laboral.

Por todo ello se puede considerar, de cara al mundo laboral, qué nuevo perfil de trabajador/a demandan cada vez más las empresas y organizaciones. A parte de la formación académica y la experiencia, el talento personal, el manejo de emociones y las habilidades sociales, son aspectos a tener en cuenta como parte del currículum personal de un/a trabajador/a, cualidades relacionadas con un desarrollo de la IE. De este modo, se puede concluir que a través de este tipo de inteligencia “podemos optimizar el desempeño personal, la comunicación y, por consiguiente, el clima laboral” (Ortega, 2016, p.50), y así

mejorar el bienestar de los/as trabajadores/as, fomentando y apoyando un desarrollo positivo de la organización o empresa, para potenciar su rendimiento laboral y su productividad.

Todo lo anteriormente expuesto puede beneficiar tanto a los trabajadores/as como a todas las posibles empresas y organizaciones, a la hora de optimizar su rendimiento interno. Cabe destacar que España es un país en el que el sector terciario o sector servicios, representa el 50% del PIB y el 43% de la población ocupada, según los datos de la Contabilidad Nacional (Instituto Nacional de Estadística, 2018), y además, se ha incrementado esta tendencia en los últimos años como confirman datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Bautista, 2017). En concreto, las profesiones relacionadas con el ámbito de la salud, la geriatría y la intervención social. Estos ámbitos laborales se caracterizan por el contacto directo con las personas, y por lo tanto, con aspectos sociales y emocionales. Por ello, desarrollar las habilidades socioemocionales puede favorecer el desarrollo de una buena práctica profesional, además de prevenir un desequilibrio en la vida personal y laboral de los/as profesionales/as (Gil-Monte, 2012).

En relación con el ámbito laboral de servicios e intervención directa con personas, el concepto “trabajo emocional” definido por Morris y Feldman (Citado en Gracia, Ramos y Moliner, 2014), puede ser un término a tener en cuenta. Éste hace referencia al control, la planificación y esfuerzo para desarrollar emociones deseables a la hora de comunicarnos con los demás. Tras años de investigación acerca de este término, se llegó a la conclusión de que el “trabajo emocional” está asociado con altos niveles de calidad de un servicio percibido por la clientela (Gracia, Ramos y Moliner, 2014).

Concretamente, el trabajo social es una profesión relacionada con las interacciones humanas y con el entorno socio-cultural de las mismas. Como incluye la última definición del 2014 establecida por el Comité Ejecutivo de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y la Junta de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social global, el trabajo social “involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar” (Lima, 2016, p. 144).

Otros autores anteriormente ya hablaron de la implicación del trabajo social con las personas y además, hicieron mención de las dificultades que puede generar el contacto continuo y directo con los/as usuarios/as:

Un/a trabajador/a social opera con personas. Trabajar con ellas es atractivo, pero difícil, ya que las situaciones que debe afrontar resuenan en uno mismo, generando ansiedades, conmociones y en algunos casos hasta frustraciones ante la imposibilidad de resolverlas. De ahí la necesidad de equilibrio, de madurez emocional, ya que la propia personalidad del trabajador social es un instrumento de trabajo. (Kisnerman, 1998, p. 107)

También acerca de la importancia de manejar las habilidades socioemocionales relacionadas, ya que “el/la trabajador/a social requiere el conocimiento y el manejo de las emociones sobre todo la ira, la ansiedad y la tristeza y entre otras habilidades la empatía” (Casas, 2003, p. 34), para comprender en profundidad a la persona usuaria.

Atendiendo a toda esta realidad, parece evidente que la profesión del trabajo social requiere específicamente una serie de habilidades relacionadas con la IE. Los numerosos ámbitos en los que se mueve el trabajo social demandan tener una serie de habilidades, como:

Planificar, desarrollar y evaluar procesos relacionados con la acogida de nuevos trabajadores a la empresa, el manejo del estrés laboral, el clima laboral, la prevención y tratamiento de toxicomanías, el absentismo laboral, el traslado de personal, la integración laboral de personas con discapacidad y la preparación para la jubilación o los despidos. (Chaparro y Urra, 2014, p. 33).

Además de trabajar directamente con personas, los/as profesionales del trabajo social, en multitud de ocasiones, intervienen con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social y abordan situaciones psico-sociales complejas. Estas implican la necesidad de trabajar habilidades y competencias relacionadas con la IE, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal. Por su parte, a nivel intrapersonal, es conveniente gestionar las propias emociones y sentimientos, separar los aspectos profesionales y personales (Rossell y Rodríguez, 2017), evitando que influyan de forma negativa tanto en el/la profesional como en el/la usuario/a. Por otro lado, a nivel interpersonal, el trabajo social emplea técnicas, como la entrevista, que requiere el uso de unas habilidades sociales competentes, entre las que destaca la empatía, para lograr comprender en profundidad las vivencias, relaciones y sentimientos de los/as usuarios/as. Así se consigue entender la realidad que experimentan los usuarios/as y los/as profesionales pueden comprender los procesos que hayan podido conducirles al momento actual, ya que “hay situaciones de exclusión y marginación en cuya raíz hay una serie de sentimientos mal encauzados, (...) que generaron una intensidad emocional que desencadenó conductas autoexcluyentes o provocadoras de actitudes de rechazo” (Bermejo, 2005, p. 30)

En general, las profesiones que se dedican a la atención directa de personas en situaciones de enfermedad, dificultades sociales y la docencia son más propensas a padecer las consecuencias del desgaste laboral, como el burnout y estrés laboral. El trabajo social pertenece a este ámbito laboral y, por lo tanto, está sometido “a diversos estresores en el trabajo, procedentes de diferentes fuentes, tanto organizacionales como personales, provocando un gran deterioro de su calidad de vida a nivel personal y profesional” (Villar, 2015, p.33).

El síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional es consecuencia de un estrés laboral crónico provocado “por un cansancio emocional y una pérdida de recursos emocionales para enfrentarse al trabajo” (Domínguez y Jaureguibehe, 2012). La relación entre trabajo social y el síndrome de burnout existe desde el principio del estudio del fenómeno del estrés laboral. Desde los orígenes ha sido una profesión con alto riesgo de padecer burnout. Según Barrera, Malagón y Sarasola (2015) los/as profesionales del trabajo social:

Se encuentran abocados a situaciones cada vez más complejas y estresantes; situaciones que devienen de las propias características del entorno en el que ejercen su profesión, el lugar de trabajo, las condiciones laborales, y las propias características de la población con la que trabajan, a

las que habría que sumar las características individuales de los profesionales, sus expectativas, cualificación, formación, y en cómo son capaces o no de afrontar las situaciones de dificultad laboral. (p.69)

Debido a la alta relación que presenta el síndrome de burnout con la práctica del trabajo social, puede ser muy relevante para estos profesionales desarrollar la IE, como recurso a la hora de regular los estados emocionales negativos derivados del trabajo y útil para prevenir la aparición del síndrome de burnout, además de potenciar la ilusión por el trabajo. Un estudio de Esteban (2014) realizado a 45 profesionales del trabajo social en la comunidad de Castilla-La Mancha sobre la IE como factor de protección de la aparición del síndrome de burnout, concluyó que la aplicación de programas sobre habilidades emocionales en los/as profesionales del trabajo social podría facilitar “las actitudes positivas en el desempeño laboral y prevención del burnout” (Esteban, 2014, p.130).

Como conclusión, además de la experiencia laboral y los estudios académicos, el desarrollo de habilidades socioemocionales cobra cada vez más importancia en el ámbito profesional. En especial, las profesiones que tienen un contacto directo con las personas, como el área social, el área de la salud o la docencia, requieren de un desarrollo mayor de este tipo de habilidades. Por ello, el desarrollo de la IE en profesionales de estas áreas puede proporcionar un beneficio tanto personal como profesional.

Para el ejercicio del trabajo social parecen deseables unos altos niveles de IE, ya que ésta tiene un importante papel dada la complejidad de las situaciones en las que se ve involucrado. Además, el desarrollo de esta puede ayudar a prevenir el estrés laboral y el desarrollo del burnout, como también permite tener unos niveles de satisfacción laboral altos. Además, no menos cierto es que difícilmente se podrá ayudar a otras personas a gestionar su vida emocional, cuando existen dificultades para administrar satisfactoriamente la propia. En este sentido, no olvidemos que el trabajo social suele actuar en contextos en los que el papel de las emociones, especialmente de emociones complejas e intensas, es relevante. En este sentido, poseer una adecuada IE por parte del/la trabajador/a social puede ayudar para tales fines.

8. Justificación

Dentro del Grado de Trabajo Social se imparten contenidos y se trabajan competencias relacionadas con diferentes habilidades psicológicas que deberían ser adquiridas por los futuros/as graduados/as. Nos referimos a competencias como las habilidades sociales y de comunicación, la empatía, o la IE, entre otras, cuyo dominio podría contribuir a un desarrollo de la actividad profesional más eficiente. En este sentido, el objeto de estudio de este Trabajo de Fin de Grado es la IE. Concretamente, con el desarrollo del mismo se persigue extraer conocimiento sobre la IE en el alumnado de Trabajo Social de la Universidad de Zaragoza. Como muestra de estudio se ha recurrido a participantes que estaban cursando el primer año del Grado de Trabajo Social.

Tal y como queda reflejado en el apartado anterior, relativo a la IE y el trabajo social, el desarrollo de esta profesión implica, en numerosas ocasiones, una gran carga emocional, debido a las situaciones y demandas propias de la profesión. Además, como se ha evidenciado en el apartado relativo a los/as estudiantes universitarios, la IE puede ayudar a vivenciar esta etapa con una mayor estabilidad emocional y

un menor impacto de las emociones negativas que obstaculicen la consecución de sus objetivos académicos.

En definitiva, los resultados de este estudio pueden servir para conocer si resultaría necesario replantearse la ampliación de la formación relacionada con la IE tanto en el grado de trabajo social, como en cualquier otro ámbito académico que implique un contacto directo con personas. No obstante, el alcance de estos hallazgos es humilde y está condicionado por las limitaciones presentes en este TFG, referidas en la parte final del mismo. En suma, creemos que todos estos aspectos justifican la pertinencia de realizar esta pequeña investigación.

9. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es medir el nivel de IE en el alumnado de primer curso de trabajo social de la Universidad de Zaragoza a través de la TMMS-24. Para ello se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los niveles de las tres dimensiones de la IE que mide la TMMS-24 (Claridad emocional, Reparación emocional, Atención emocional) en la muestra estudiada.
- Analizar si existen diferencias en las tres dimensiones de la IE entre hombres y mujeres.

II. Método

1. Participantes

En este estudio participaron un total de 97 alumnos/as del Grado de Trabajo Social (Universidad de Zaragoza) que estaban cursando la materia de Habilidades Sociales y de Comunicación que se imparte en el primer curso. Las edades variaban entre un mínimo de 18 y un máximo de 56 años, con una media de 19,45 y una desviación típica de 5,07. En relación con el sexo, 86 eran mujeres (88,7%) y 11 hombres (11,3%).

2. Diseño y Procedimiento

Se llevó a cabo un diseño descriptivo correlacional, a través del cual se estudió la medida de la IE mediante la TMMS-24 basada en *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* del grupo de investigación de Salovey y Mayer, que está validada para la población española (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Las puntuaciones fueron analizadas de manera descriptiva para la muestra en su conjunto y, de forma aislada, por sexos. Además, se contrastaron las puntuaciones obtenidas entre hombres y mujeres.

La muestra fue seleccionada de manera accidental entre alumnos/as de los grupos 1 y 2 del primer curso del Grado de Trabajo Social que estaban cursando la materia de Habilidades Sociales y de Comunicación. Tras informarles que los resultados serían tratados de manera absolutamente confidencial y

con meros fines de investigación, se procedió a solicitar su consentimiento para aplicarles el cuestionario, de tal forma que la participación fue voluntaria y autorizada. Además, se les advertía que una vez iniciasen el test, si lo deseaban podían abandonar la cumplimentación del mismo, sin ofrecer explicación alguna.

3. Instrumentos de Medida

El instrumento utilizado ha sido la TMMS-24 debido a que esta versión renovada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en el año 2004 está validada para la población española. Este cuestionario es una versión reducida de la original de Salovey y Mayer la escala TMMS-48.

La TMMS-24 es un cuestionario auto-informado que consta de tres dimensiones medidas a través de veinticuatro ítems en una escala de tipo Likert (donde 1 significa nada de acuerdo, 2 algo de acuerdo, 3 bastante de acuerdo, 4 muy de acuerdo, y 5 totalmente de acuerdo). En este cuestionario se recogen algunas afirmaciones acerca de las emociones y los sentimientos percibidas por los sujetos que realizan este test.

Las tres dimensiones que se miden en el cuestionario son: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. Los puntos de corte se muestran diferenciados entre hombres y mujeres, las puntuaciones son diferentes para cada sexo.

- **Atención:** “Soy capaz de *sentir* y *expresar* los sentimientos de forma adecuada”. Consta de 8 ítems que son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. La puntuación obtenida se clasifica según los siguientes resultados: “Presta poca atención” (<21 hombres; <24 mujeres), “Adecuada atención” (22-32 hombres; 25-35 mujeres) y “Presta demasiada atención” (>33 hombres; >36 mujeres).
- **Claridad:** “*Comprendo* bien mis estados emocionales”. Consta de 8 ítems que son: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16. La puntuación obtenida se clasifica según los siguientes resultados: “Debe mejorar su claridad” (<25 hombres; <23 mujeres), “Adecuada claridad” (26-35 hombre; 24-34 mujeres) y “Excelente claridad” (>36 hombres; >35 mujeres).
- **Reparación:** “Soy capaz de *regular* los estados emocionales correctamente”. Costa de 8 ítems que son: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24. La puntuación obtenida se clasifica según los siguientes resultados: “Debe mejorar su reparación” (<23 hombres; <23 mujeres), “Adecuada reparación” (24-35 hombres; 24-34 mujeres) y “Excelente reparación” (>36 hombres; >35 mujeres).

Tabla 1
Fiabilidad de las dimensiones del TMMS-24

Variables	Alpha de Cronbach
Atención emocional	.90
Claridad de Sentimientos	.90
Reparación emocional	.86

Nota. Puntuaciones extraídas del trabajo de Fernández-Berrocal et al. (2004).

4. Análisis de Datos

Para el análisis de datos se ha recurrido al IBM SPSS Statistics, versión 20, mediante la que se calcularon los valores promedio para las tres dimensiones del TMMS-24 (por sexos y para la muestra en su conjunto), la frecuencia para la clasificación categórica de las tres dimensiones, y para el contraste entre sexos se acudió a la *Prueba t de Student* para muestras independientes.

5. Resultados

5.1. Nivel de IE en la muestra de estudiantes de trabajo social

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la TMMS-24 revelaron para las participantes del sexo femenino una puntuación media de 26,59 (DE = 5,23), con un mínimo de 12 y un máximo de 38 para la dimensión de *Atención Emocional*. De ese modo, contemplada en su conjunto la muestra de mujeres y de acuerdo con los baremos del instrumento, se caracterizaría por tener un nivel adecuado de atención emocional. En la dimensión de *Claridad Emocional* los resultados obtenidos son equivalentes a escala interpretativa, con valores que oscilan entre los 13 y los 39 ($M = 25,38$; $DE = 5,14$), se verifica que la muestra presenta una claridad emocional adecuada. Otro tanto sucede con la dimensión de *Reparación de las Emociones*, con una media de 25,08 (DE = 5,88) y un mínimo y máximo de 7 y 37, se pone de manifiesto una adecuada reparación.

Por su parte, los datos obtenidos en el grupo de estudiantes del sexo masculino pusieron de relieve unos niveles de IE equivalentes a los obtenidos en las mujeres de tal forma que, en las tres dimensiones, se verificó un funcionamiento adecuado. En *Atención Emocional* las puntuaciones variaban entre 19 y 32 ($M = 26,27$; $DE = 3,72$), en *Claridad Emocional* entre 20 y 38 ($M = 29$; $DE = 4,88$), y por último, en *Reparación de las Emociones* entre 21 y 31 ($M = 27,18$; $DE = 3,46$).

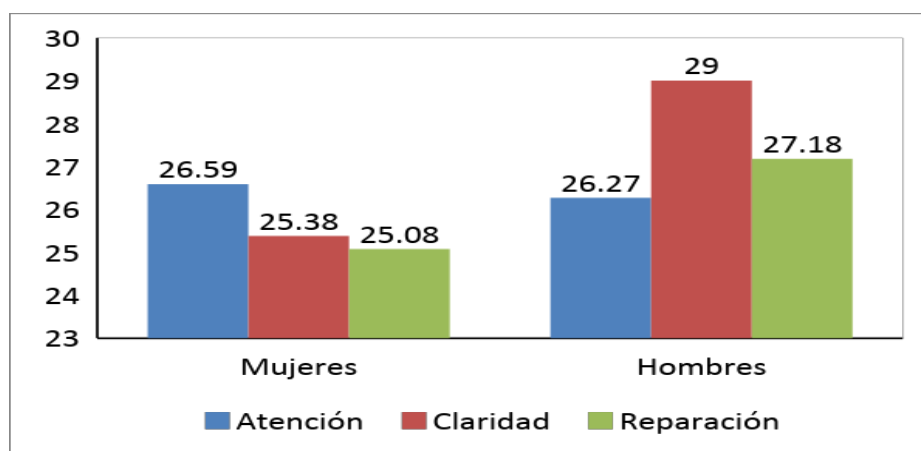


Gráfico 1. Puntuaciones medias en las tres dimensiones de la TMMS-24.

En este trabajo, siguiendo las recomendaciones de la *American Psychiatric Association* (APA, 2002) se procedió con el estudio de casos. En este sentido, los estudios de comparación de medias, que se ofrecerá posteriormente, poseen una alta utilidad científica e investigadora, pero resultan insuficientes para una transferencia de conocimiento a la práctica profesional que requiere de diseños de $N = 1$. De este modo, del estudio de casos se extrajo que para la muestra de mujeres la mayoría de los casos presentaban en las tres dimensiones puntuaciones óptimas que informaban de niveles adecuados o excelentes de IE (Ver Gráfico 2). No obstante, 28 (32,6%) de las participantes en la dimensión de *Atención Emocional* deberían mejorar, 24 (27,9%) por prestar insuficiente atención y cuatro (4,7%) por prestar una atención excesiva, proceder que puede resultar también contraproducente. En *Claridad Emocional* el número de participantes que necesitaría mejorar se eleva a 38 (44,2%), caracterizándose por mostrar unos niveles insuficientes de claridad emocional. A su vez, son 34 (39,5%) participantes quienes refieren bajos niveles de *Reparación de las Emociones*, lo que evidencia la necesidad de mejora en esta variable.

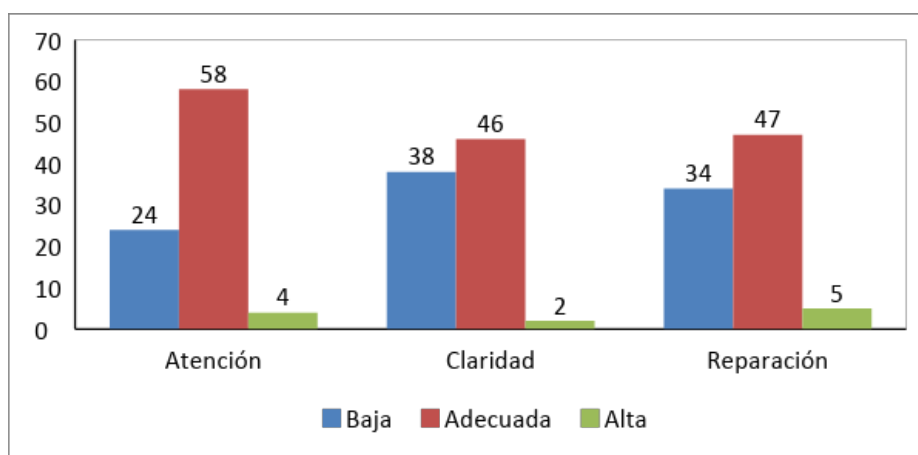


Gráfico 2. Niveles de las mujeres en las tres dimensiones de la TMMS-24

Los resultados obtenidos por parte de la muestra de hombres adoptan una línea similar. La mayoría de los participantes masculinos presentan unos niveles adecuados en las tres dimensiones de la IE. Tan sólo un participante (9,1%) presenta niveles bajos de *Atención Emocional*, dos (18,2%) muestran una insuficiente *Claridad Emocional*, y otros dos (18,2%) deberían mejorar en *Reparación de las Emociones*.

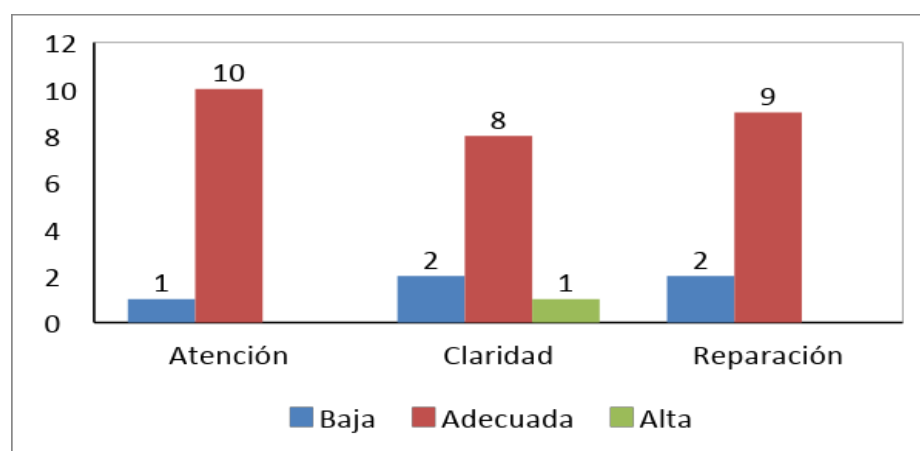


Gráfico 3. Niveles de los hombres en las tres dimensiones de la TMMS-24

5.2. Contraste de las puntuaciones obtenidas en función del sexo de los/as participantes de la muestra

Se procedió a contrastar las puntuaciones obtenidas por los participantes en función del sexo. Como se puede comprobar en la Tabla 2 se verificaron diferencias significativas en la dimensión de *Claridad Emocional*, en la dirección de que los hombres presentaban una puntuación significativamente mayor.

Tabla 2
Contraste de las dimensiones del TMMS-24 en función del sexo

Variabes	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M</i> _{mujeres}	<i>M</i> _{hombres}
Atención Emocional	-0,19	,845	26,59	26,27
Claridad de sentimientos	2,21	,03	25,38	29
Reparación emocional	1,16	,251	25,08	27,18

Nota. *g*(95). *M*_{mujeres} = Media obtenida por las participantes del sexo femenino; *M*_{hombres} = Media obtenida por los participantes del sexo masculino.

III. Discusión y conclusiones

De forma previa a la discusión de los resultados que se han obtenido se presentarán una serie de limitaciones de las que adolece este trabajo y bajo las cuales se han de interpretar sus hallazgos. En primer lugar tanto el tipo de selección como el tamaño de la muestra no garantizan la representatividad de la misma, por tanto, la generalización de los resultados a otras poblaciones debe realizarse contemplando esta realidad. En este sentido, conviene mencionar que esta limitación se agrava para la muestra de hombres que es, todavía, más reducida, aunque este hecho responde a las propias características del grado, en el que la presencia de mujeres excede notablemente la presencia masculina. Por tanto, los resultados derivados de los contrastes que se realizaron en función del sexo pueden haber estado mediatizados por esta limitación. Una segunda limitación guarda relación con la medida de la IE, simplemente se ha limitado al TMMS-24, una prueba psicométrica. El empleo de otros métodos como una entrevista, la observación de la conducta en medio natural o artificial, u otros instrumentos de tipo psicométrico como la versión ampliada de la TMMS podrían haber arrojado resultados diferentes. En cualquier caso, la TMMS-24 se trata de un instrumento que ha demostrado su validez y fiabilidad para la medida de la IE en la población española. Una última limitación, relativa asimismo al tipo de medida utilizada, tiene que ver con la deseabilidad social y la sinceridad en las respuestas. Además, el autoconcepto o la imagen que tienen de sí mismos/as los/as participantes, puede ser también un condicionante a la hora de realizar el cuestionario (Chamarro y Oberst, 2004). Esto es, la TMMS-24 no ofrece ninguna escala de control para controlar la sinceridad a la hora de contestar el instrumento, de tal forma que los/as participantes podrían haber contestado tratando de ofrecer una imagen más favorable de sí mismos/as movidos por la deseabilidad social. Para tratar de evitar este fenómeno se les garantizaba el

anonimato en la cumplimentación del cuestionario, pero no existen garantías plenas de que los valores obtenidos reflejen la verdadera IE.

Atendiendo a estos resultados, se extrae que la muestra de estudio presenta globalmente unos niveles óptimos de IE. En primer lugar, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en la dimensión de *Atención Emocional* el alumnado de primer curso de trabajo social se caracterizaría por ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. En esta línea, del estudio de casos se verifica que la mayoría de los hombres y mujeres que componen la muestra presentan una adecuada *Atención Emocional*. No obstante, un 27,9% (24 casos) de las mujeres y un 9,1% (un caso) de los hombres de la muestra presentan puntuaciones deficientes en esta dimensión lo que informa de problemas a la hora de sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Además, un 4,7% (cuatro casos) de las mujeres obtuvieron una puntuación excesivamente elevada y, dado que lo adecuado dentro de esta dimensión son puntuaciones medias, deberían disminuir la atención que prestan a sus emociones ya que una atención excesiva podría resultar contraproducente.

En segundo lugar, la muestra estudiada presenta globalmente puntuaciones adecuadas en la dimensión de *Claridad Emocional*. En el estudio de casos, se pone de manifiesto que la mayoría de los/as participantes comprenden bien sus estados emocionales. Sin embargo, un 44,2% (38 casos) de las mujeres y un 18,2% (dos casos) de los hombres obtienen puntuaciones que revelan una deficiente *Claridad Emocional* que se traduciría en problemas para entender las emociones que experimentan.

En tercer lugar, en la dimensión de *Reparación de las Emociones* el estudiantado evaluado contemplado en su totalidad presenta puntuaciones adecuadas. Congruentemente, en el estudio de casos se verifica que la mayoría de las mujeres y hombres que componen la muestra son capaces de regular los estados emocionales correctamente. No obstante, un 39,5% (34 casos) de las mujeres y un 18,2% (dos casos) de los hombres deberían mejorar su capacidad para regular sus estados emocionales, pues los datos revelan puntuaciones que los sitúan en un nivel bajo en esta dimensión.

En cuarto lugar, del contraste en función del sexo entre hombres y mujeres se obtuvieron diferencias significativas en *Claridad Emocional*, siendo los participantes del sexo masculino los que informaban de una mejor comprensión de los estados emocionales. Tal y como se refería en las limitaciones, los tamaños de las muestras contrastadas estaban muy descompensados, de tal forma que estos resultados deben interpretarse con elevada cautela. Además, existe un debate entre diversos autores relativo a las diferencias significativas de género en relación con la IE (Bermejo, Del Rosal y Moreno, 2018). Los resultados en cuanto al género están influidos por el tipo de instrumento de medida que se utilice. En este caso la TMMS-24 determina los resultados directamente en función al género.

En resumen, la mayoría del estudiantado evaluado presenta unos niveles óptimos de IE. No obstante, se verificaron limitaciones en alguna de las dimensiones que aconsejan una mejora en las mismas. Esto invita a reflexionar sobre la importancia de incluir la educación emocional en el ámbito universitario, así como asignaturas que incluyan trabajar con aspectos de la IE, especialmente en grados relacionados con el área social o de la salud, como indica el estudio reciente de Extremera y Urquijo (2017) donde se obtuvieron resultados relacionando altos niveles de IE con el éxito académico.

Para la profesión del trabajo social poseer unos adecuados niveles de IE puede contribuir positivamente al funcionamiento y desarrollo profesional. Autores como Kinesrman (1998) ya mencionaron

la dificultad a la que se enfrentan los/as profesionales que tienen contacto directo y continuo con personas, por todos los aspectos emocionales que recaen sobre el propio profesional. En este sentido, las características del gremio exigen en no pocas ocasiones tener que lidiar con personas que van a presentar alteraciones emocionales o estados emocionales complejos que deberían ser gestionados del mejor modo posible por el o la profesional. Sin embargo, difícilmente se podría contribuir al control del estado emocional de un tercero cuando las competencias emocionales propias son deficitarias. La mala gestión de las emociones de un/a profesional del trabajo social puede producir, como ocurre en muchos casos, el estrés laboral que, con el tiempo, puede desembocar en el síndrome de burnout. Como concluyó el estudio de Esteban (2014) en profesionales del trabajo social, el desarrollo de habilidades relacionadas con la IE podría ser beneficioso a la hora de prevenir el burnout y el estrés laboral. En cualquier caso, no debe olvidarse que se trata de alumnado del primer año del grado, caracterizados por una joven edad y por una formación en ciernes, y se espera que, tanto las experiencias vitales como la consolidación de los conocimientos adquiridos durante los estudios de grado, contribuyan a suplir las carencias detectadas en algunas de las personas evaluadas.

IV. Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4a ed., texto rev.). Barcelona: Masson.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barrera, E., Malagón, J. L., y Sarasola, J. L. (2015). Trabajo Social, su contexto profesional y el Síndrome de Burnout. *Comunitania*, (9), 51-73.
- Basurto, K., y Guardiola, C. (2015). Inteligencia emocional y desempeño laboral de los directivos del corporativo adventista del norte de México. *Apuntes universitarios*, 5(1), 69-77.
- Bautista, N. (2017). *La influencia de la personalidad y la inteligencia emocional en el trabajo emocional* (Trabajo fin de grado). Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Bermejo, J. C. (2005). *Inteligencia emocional. La sabiduría del corazón en la salud y la acción social*. Madrid: Sal Terrae.
- Bermejo, M. L., Del Rosal, I., y Moreno, J. M. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 257-275.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, p.61-82.
- Caballero, C., Bresó, E., y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.
- Casas, G. (2003). La inteligencia emocional. *Revista costarricense de trabajo social*, (15), 30-34.
- Cejudo, J., López, M. L., y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57.
- Chamarro, A., y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en Inteligencia Emocional y su medida. *Aloma*, 14, 209-217.
- Chaparro, M. Y., y Urra, M. (2014). Competencias específicas del trabajador social en la gestión del talento humano. *Tendencias y Retos*, 19(2), 27-44.
- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps). *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro.
- Domínguez, J., y Jaureguibehe, V. (2012). Trabajo Social y Síndrome de Burnout: reflexiones sobre intervención profesional actual. *Documentos de trabajo social*, (51), 140-144.

- Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PCUP*, 19(2), 319-332.
- Esteban, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *AZARBE. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 123-131.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (342), 239-256.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005a). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005b). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2), 101-122.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-1.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Guil, R., y Mestre, J. M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P. (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *Uciencia*, (1), 32-34.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Furlán, L., Heredia, D., Piemontesi, S., y Sánchez, J. (2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario De Investigaciones De La Facultad De Psicología*, 2(1), 37-53.
- García, M., y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos, propuesta de un modelo integrador. Espiral. *Cuaderno del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- Gay, F. (2006). El salario emocional, clave para reducir el estrés. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (33), 44-47.

- Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. *Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 24(94), 151-154.
- Gil-Monte, P. R. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237-247.
- Glaría, R., Carmona, L., Pérez, C., y Parra, P. (2016). Burnout y engagement académico en fonoaudiología. *Investigación en educación médica*, 17(5), 17-23.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- González, R., Souto, A., y Fernández-Berrocal, R. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 57-67.
- Gottfredson, L. (1998). The General Intelligence Factor. *Scientific American Presents*, 9(4), 24–29.
- Gracia, E., Ramos, J., y Moliner, C. (2014). El Trabajo Emocional desde una perspectiva clarificadora, tras treinta años de investigación. *Universitas Psychologica*, 13 (4), 15-27.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Indicadores de actividad del sector terciario. Madrid. Recuperado el 26 de abril de 2018 de: http://www.ine.es/prensa/iass_prensa.htm
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar el trabajo social: una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Liébana, C., Fernández-Berrocal, E., y Morán, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería. *Psychology, Society y Education*, 9(3), 335-345.
- Lima, A. I. (2016). Definición Social del Trabajo Social de Melbourne. *Revista de Treball Social*, (207), 143-154.
- Martín, M. L. (2012). The Bellevue Intelligence Test (Wechsler, 1939): ¿Una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación? *Revista de historia de la psicología*, 33(3), 49-66.
- Matus, D. W., Ortega, M. E., Martínez, A. J., y Ortiz, C. R. (2018). Estrés y burnout académico en contexto universitario. *Eduscientia*, 1(1), 89-99.
- Medrano, L., Moretti, L., y Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(40), 114-124.
- Morales, L. M., Alcívar, F. M., y López, R. V. (2016). La inteligencia emocional en el desempeño de los trabajadores. *Revista Contribuciones a la Economía*, 1-13.
- Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones, ¿de qué es historia? *Vínculos de Historia*, (4), 15-27.

- Ortega, C. (2016). *El proceso de toma de decisiones vinculado a la inteligencia emocional como herramienta de gestión dentro de las organizaciones empresariales* (tesis doctoral). Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España.
- Páez, M., y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Pérez, D. (2018). ¿Qué es el salario emocional?: hacia nuevas fórmulas de acción social empresarial. *Revista de información laboral*, (1), 235-254.
- Rodríguez, Y. R., y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 7-17.
- Rossell, T., y Rodríguez, P. (2017). *La entrevista en el trabajo social*. Barcelona: Herder.
- Rovira, F. (1998). Com saber si és emocionalment intelligent. *Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, (2), 57-68.
- Salanova, M., Llorens, S., y Martínez, L. M. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 177-184.
- Sawaf, A., y Cooper, R. K. (2006). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Barcelona: Norma.
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes y evolución de la inteligencia emocional. *Innovar*, 15(5), 9-24.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.
- Urquijo, I., y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 533-573.
- Vargas, C. A. (2015). *Revisión histórica del concepto de inteligencia* (Trabajo de pregrado). Fundación universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- Villamizar, G., y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre la inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.
- Villar, R. (2015). *El Síndrome de Burnout en trabajadores sociales. Apoyo social y cansancio emocional* (Trabajo fin de grado). Universidad de La Rioja, La Rioja, España.
- Woolfolk, A. E. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Yanes, J. (2008). *El control del estrés y el mecanismo del miedo*. Madrid: Edaf.

