



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Departamento de Psicología y Antropología

INTELIGENCIA EMOCIONAL, APEGO Y FELICIDAD EN ADOLESCENTES

Un estudio intercultural entre España y Argentina



Joan Guerra Bustamante
Cáceres, 2013

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

**INTELIGENCIA EMOCIONAL, APEGO Y FELICIDAD EN ADOLESCENTES.
UN ESTUDIO INTERCULTURAL ENTRE ESPAÑA Y ARGENTINA**

JOAN GUERRA BUSTAMANTE

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

Conformidad del/los Director/res:

Fdo: León del Barco, Benito **Fdo:** Barona Guerrero, Eloísa

CÁCERES, 2013

BENITO LEÓN DEL BARCO, profesor titular del Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura, y ELOISA GUERRERO BARONA, profesora titular del Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura.

CERTIFICAN:

Que la Tesis Doctoral realizada por doña **JOAN GUERRA BUSTAMANTE** con el título “**Inteligencia Emocional, Apego y Felicidad: Un estudio transcultural entre España y Argentina**”, bajo nuestra dirección, reúne los requisitos necesarios de calidad, originalidad y presentación para optar al grado de Doctor, y está en condiciones de ser sometida a la valoración de la Comisión encargada de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente.

Dr. Benito León del Barco

Dra. Eloisa Guerrero Barona

A Angelines por su apoyo incondicional, su felicidad, paz y armonía, a Joaquín por estar ahí cuando se le necesita, por su don de volar y por los dibujos de la portada, a ambos por creer y confiar en mí.

A mi abuela Mari que me motiva para acabar la tesis.

A mis amigos de adolescencia que están hoy como estuvieron ayer. Por los años compartidos y los que nos quedan. A Ana por el camino juntas, a Gustavo por emocionarme con sus canciones, a Elsa por juntarnos tantas veces a arreglar el mundo, a Edu por estar siempre ahí, a Típiko por ser como es, a Rodri y Alicia por el color de la magia, y a Inma por los viajes y los ratos juntas.

A mi familia cordobesa, a Mariana y su preciosa hija Maika por hacerme sentir en casa a su lado, a Weronika por su ilusión y magia para crear proyectos sociales, a Gonzalo por el candombe y por el sonido del djembe, a Nadia por su alegría contagiosa, a Diego por ser el parcerero colombiano más copado, a Emi por su ginga y su capoeira, a Lucila por ser la argentina hecha mate, a Alex por ser mi hermanito argentino, a Rocío por sus amaneceres y a Paola y Antonella por ser las flores más lindas de las Violetas. Especialmente al pequeño Ariel al que deseo toda la felicidad del mundo.

A Laker por compartir las andanzas argentinas desde España, por su apoyo y amistad y por el diseño de la portada.

A Jesús, el Chiquitin, por las emociones compartidas y por haberme hecho desear tantas veces ser las cuerdas de su guitarra.

A la “mini pandi” más grande del mundo ;) y a la gran familia cacereña. A Cris por su fuerza, a María por su calidez, a Julio (Kalé) por las ayudas informáticas y las jams, a Pili por su espontaneidad, a Julia por su amistad y por compartir este año de nuestras tesis, a Sara por la risa, a Qiqe por los ratos juntos, a Kiko por cuidar de todo el mundo, a Elisa por ser mi compañera de musicoterapia y una gran persona, a Elena por su visión de la vida, a Raquel por el camino, a Noe por su inconformismo, a Ana por el color, a Epi por su amor a la música, a Antonio por su duende flamenco, a Pedro Mario por enseñarme a superarme tanto en la guitarra como en la vida... A Timba y Lupo

A todos los que habéis confiado en mí.

A todas aquellas personas que dibujáis notas de felicidad en la partitura de mi vida.. Ya que “la felicidad sólo es real cuando es compartida”

Gracias...

A mi madre

Agradecimientos

A mis directores de tesis por haberme acompañado en este camino de exploración, descubrimiento y superación personal que ha sido esta tesis doctoral:

A Benito León del Barco, por su inteligencia emocional, asertividad, cercanía y paciencia; por implicarse y dedicar tiempo a intercambiar ideas y hacer del proceso de investigación algo compartido.

A Eloísa Guerrero Barona, por haber sido la persona con la que comencé a profundizar en el mundo de la investigación y por haberme ayudado a superarme a nivel personal.

A CERUJOVI (Centro Rural Joven Vida) por concederme la beca de Servicio de Voluntariado Europeo que me permitió residir en Córdoba (Argentina), trabajar en el Barrio de las Violetas en el Hogar Infantil Belén y vivir una experiencia muy gratificante a nivel personal y profesional como psicóloga, y realizar esta tesis doctoral.

A los directores, profesores e integrantes de todos los centros que me han abierto las puertas, tanto de Cáceres como de Córdoba, para investigar en sus aulas. Por el trato que me han dado y todas las aportaciones personales, conversaciones y matizaciones, que me han ayudado a entender mejor la realidad de las aulas. Los Institutos de Educación Secundaria de Cáceres: I.E.S. Ágora, I.E.S. Brocense, I.E.S. Giner de los Ríos, I.E.S. Laboral, I.E.S. Licenciados Reunidos, I.E.S. M.^a Auxiliadora, I.E.S. Nazaret y I.E.S. Profesor Hernández Pacheco. Los Secundarios de Córdoba: IPEM 268. Dean Funes, IPEM 258. Leopoldo Lugones, IPEM 309. General Levalle, IPEM 66. Dr. José Antonio Balseiro, Ipem 86. Gabriela Mistral.

A los adolescentes que han hecho posible esta investigación. Gracias por contribuir con sus sentimientos y emociones, por su respeto y colaboración.

Al laboratorio de emociones de Málaga por haber sido desde el comienzo una fuente de inspiración para mí. Especialmente a Natalio Extremera.

Gracias a todos los que habéis contribuido a que esta tesis sea posible. Por confiar en mí, por compartir este camino y por estar ahí.

Gracias.

Índice General Tesis

Índice de Tablas	vii
Índice de Figuras	xi
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: DESARROLLO TEÓRICO	11
Capítulo 1. Inteligencia Emocional	13
1.1. Análisis conceptual.....	15
1.1.1. Aproximaciones al concepto inteligencia emocional.....	15
1.1.2. Definiciones de inteligencia emocional.....	19
1.2. Modelos de inteligencia emocional.....	21
1.2.1. Modelo de Cuatro Ramas de Mayer y Salovey (1997).....	22
1.2.2. Modelo de Competencias Básicas de Goleman (1995).....	23
1.2.3. Modelo de Inteligencia Emocional y Social de BarOn (2000).....	24
1.2.4. Modelos destacados de Autorregulación Emocional (Madrid, 2000).....	26
1.3. Evaluación de la inteligencia emocional.....	27

1.4. Estado actual de las investigaciones sobre la inteligencia emocional.....	31
1.4.1. Inteligencia emocional y factores de personalidad.....	31
1.4.2. Inteligencia emocional en el ámbito educativo.....	34
1.4.3. Estudios transculturales de inteligencia emocional.....	40
Capítulo 2. Apego.....	43
2.1. Análisis conceptual.....	45
2.1.1. Aproximaciones al concepto de apego.....	45
2.1.2. Definiciones de apego.....	47
2.2. Teorías y Modelos de apego.....	49
2.2.1. Teoría del Apego de Bowlby (1998).....	49
2.2.2. Situación del Extraño de Ainsworth (1978).....	51
2.2.3. Aplicación de la Teoría del Apego al mundo adulto (George, Kaplan y Main, 1985).....	53
2.2.4. Teoría de la Función Reflexiva Transgeneracional de Fonagy (1999).....	55
2.2.5. Modelo de Dos Componentes de Stein (2000).....	57
2.2.6. Modelo de Prototipos de Bartholomew y Horowitz (1991).....	58
2.3. Medidas de evaluación del apego.....	61
2.4. Estado actual de las investigaciones sobre el apego.....	65
2.4.1. Formación del apego.....	66
2.4.2. Apego durante la adolescencia.....	68
2.4.3. Apego, personalidad y salud.....	72
2.4.4. Apego, relaciones de pareja y satisfacción afectivo- sexual.....	74
2.4.5. Estudios transculturales de apego.....	76

Capítulo 3. Felicidad	79
3.1. Análisis conceptual.....	81
3.1.1. Aproximación al concepto felicidad.....	81
3.1.2. Definiciones de felicidad.....	83
3.2. Teorías y Modelos de felicidad.....	89
3.2.1. Modelo de las Tres Vías hacia la Felicidad (Seligman, 2002) y Modelo de 24 Fortalezas (Peterson y Seligman, 2004).....	89
3.2.2. La ciencia de la felicidad de Lyubomirsky (2008).....	91
3.2.3. Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990).....	93
3.2.4. Componentes del Bienestar Subjetivo (Diener, Lucas y Smith, 1999).....	94
3.2.5. Modelo Multidimensional de Bienestar Psicológico de Ryff (1995).....	95
3.2.6. Evaluación de la vida: un Modelo Secuencial de Condiciones y Procesos (Veehoven, 2005).....	96
3.3. Medidas de Evaluación de felicidad y conceptos similares.....	97
3.4. Estado actual de las investigaciones sobre la felicidad.....	99
3.4.1. Felicidad durante la adolescencia.....	100
3.4.2. Aumento de la felicidad.....	103
3.4.3. Felicidad y relaciones personales.....	104
3.4.4. Estudios transculturales sobre felicidad.....	105
 Capítulo 4. Relación entre inteligencia emocional, apego y felicidad	 109
4.1. Relación entre inteligencia emocional y apego.....	111
4.2. Relación entre inteligencia emocional y felicidad.....	120
4.3. Relación entre apego y felicidad.....	126

SEGUNDA PARTE: DESARROLLO EMPÍRICO.....	131
Capítulo 5. Material y Métodos.....	133
5.1. Objetivos e hipótesis de investigación.....	135
5.2. Descripción de los participantes.....	137
5.2.1. País de Origen de los participantes.....	138
5.2.2. Género de los alumnos.....	138
5.2.3. Edad de los participantes.....	139
5.2.4. Institutos en que cursan estudios los alumnos.....	140
5.2.5. Curso que realizan los participantes.....	141
5.3. Descripción de los instrumentos de recogida de datos.....	142
5.3.1. Justificación de la utilización del cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional.....	142
5.3.2. Justificación de la utilización del Inventario de Apego de Padres y Pares (IPPA).....	144
5.3.3. Justificación de la utilización del Cuestionario de Felicidad de Oxford.....	148
5.4. Descripción de las variables.....	151
5.5. Diseño de investigación.....	152
5.6. Procedimiento.....	154
5.7. Tratamiento específico de los datos.....	158
Capítulo 6. Resultados: Análisis e Interpretación.....	161
6.1. Resultados de la Hipótesis 1: Existirán diferencias significativas debido al país de origen en inteligencia emocional, apego y felicidad.....	163

6.1.1. Se comprobarán diferencias interculturales en inteligencia emocional.....	164
6.1.2. Se encontrarán diferencias en apego (a la madre, al padre y a los iguales) en ambas muestras.....	166
6.1.3. Se demostrará la existencia de diferencias entre ambos grupos de felicidad.....	173
6.2. Resultados de la Hipótesis 2: Se hallarán diferencias significativas en inteligencia emocional entre los diferentes grupos de felicidad: alta, media, baja.....	175
6.3. Resultados de la Hipótesis 3: Se encontrarán predicciones significativas entre la variable inteligencia emocional y los diferentes grupos de felicidad según el país de origen.....	184
6.4. Resultados de la Hipótesis 4: Existirán diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja.....	191
6.5. Resultados de la Hipótesis 5: Existirán predicciones significativas entre la variable apego y los diferentes grupos de felicidad según el país de felicidad.....	217
 CONCLUSIONES	 227
 Capítulo 7. Discusión, conclusiones y futuras líneas de investigación	 229
7.1. Discusión.....	231
7.2. Conclusiones.....	251
7.2. Futuras líneas de investigación.....	256

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	261
ANEXOS	321
Anexo 1: Cuestionario TMMS-24 de Inteligencia Emocional.....	323
Anexo 2: Inventario de Apego de Padres y Pares (IPPA).....	327
Anexo 3: Cuestionario de Felicidad de Oxford.....	335

Índice de Tablas

Tabla 1.1. Medidas de la inteligencia emocional como rasgo (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).....	28
Tabla 5.1. Factores del TMMS-24.....	143
Tabla 5.2. Factores de la subescala IPPA del padre y la madre.....	145
Tabla 5.3. Factores de la subescala IPPA de los pares.....	147
Tabla 5.4. Obtención de puntuación de felicidad del cuestionario de Oxford....	149
Tabla 6.1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en inteligencia emocional.....	165
Tabla 6.2. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba U de Mann-Withney en inteligencia emocional.....	166
Tabla 6.3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en una muestra IPPA Madre.....	168
Tabla 6.4. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba U de Mann-Withney en Apego Madre.....	168
Tabla 6.5. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en IPPA Padre...	170
Tabla 6.6. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba U de Mann-Whitney en Apego Padre.....	170
Tabla 6.7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en IPPA Pares...	172
Tabla 6.8. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba U de Mann-Whitney en Apego Pares.....	172
Tabla 6.9. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en felicidad.....	174
Tabla 6.10. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba T de Student en felicidad.....	174
Tabla 6.11. Resultados de la Prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significas en felicidad debido a la variable inteligencia emocional.....	176
Tabla 6.12. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni.....	177

Tabla 6.13. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis en la muestra española	179
Tabla 6.14. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en la muestra española.....	180
Tabla 6.15. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis en la muestra argentina	182
Tabla 6.16. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en la muestra argentina.....	183
6.17. Matriz de la estructura. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación de la función discriminante.....	186
6.18. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante.....	187
6.19. Matriz de la estructura para el país de origen España. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante.....	188
6.20. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante en la muestra española.....	189
6.21. Matriz de la estructura para el país de origen Argentina. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante.....	190
6.22. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante en la muestra argentina.....	191
6.23. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre.....	193
6.24. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni.....	194
6. 25. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significas en felicidad debido a la variable apego padre.....	195
6.26. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad y los factores apego padre.....	196
6.27. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significas en felicidad debido a la variable apego pares	198

Tabla 6.28. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad y los factores apego pares.....	199
Tabla 6.29. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre en la muestra española.....	201
6.30. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en la muestra española.....	202
6.31. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego padre en la muestra española.....	204
6.32. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad y los factores apego padre en la muestra española.....	205
6.33. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego pares en la muestra española.....	207
Tabla 6.34. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad y los factores apego pares en la muestra española.....	208
Tabla 6.35. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre en la muestra argentina.....	210
6.36. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en la muestra argentina.....	211
6.37. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego padre en la muestra argentina.....	212

6.38. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad y los factores apego padre en la muestra argentina.....	213
6.39. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego pares en la muestra argentina.....	215
Tabla 6.40. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad y los factores apego pares en la muestra argentina.....	216
Tabla 6.41. Matriz de la estructura. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante.....	218
Tabla 6.42. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante.....	220
Tabla 6.43. Matriz de la estructura para el país de origen España. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante.....	221
Tabla 6.44. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante en la muestra española.....	222
Tabla 6.45. Matriz de la estructura para el país de origen Argentina. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante.....	223
Tabla 6.46. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante.....	225

Índice de Figuras

Figura 2.1. Aspectos destacados de los Modelos Operantes Internos (MOI).....	51
Figura 2.2. La Función Reflexiva (Fonagy, 1999).....	56
Figura 2.3. Estilos relacionales y sus principales características (Oliva, Parra y Arranz, 2008).....	67
Figura 3.1. Relación entre los conceptos de calidad de vida, bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad (Moyano y Ramos, 2007).....	87
Figura 3.2. Factores que determinan la felicidad (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005).....	91
Figura 3.3. Diferencias en el significado y factores predictivos de la felicidad (Uchida y Ogihara, 2012).....	106
Figura 5.1. País de origen de los participantes.....	138
Figura 5.2. Género de los alumnos.....	139
Figura 5.3. Edad de los participantes.....	139
Figura 5.4. Centro al que asisten los alumnos.....	140
Figura 5.5. Curso de los participantes.....	141
Figura 6.1. Gráfica de medias de los factores TMMS-24 de Inteligencia Emocional.....	165
Figura 6.2. Gráfica de medias de los factores IPPA Madre.....	167
Figura 6.3. Gráfica de medias de los factores IPPA Padre.....	169
Figura 6.4. Gráfica de medias de los factores IPPA Pares.....	171
Figura 6.5. Gráfica de medias de felicidad.....	173
Figura 6.6. Gráfica de las Medias de los Factores de Inteligencia Emocional según el tipo de Felicidad.....	176
Figura 6.7. Gráfica de las Medias de los Factores de Inteligencia Emocional según el tipo de Felicidad en la muestra española.....	179

Figura 6.8. Gráfica de las Medias de los Factores de Inteligencia Emocional según el grupo de felicidad en la muestra argentina.....	182
Figura 6.9. Gráfica de las Medias de los Factores de IPPA Madre según el grupo de felicidad.....	192
Figura 6.10. Gráfica de las Medias Factores de IPPA Padre según el grupo de felicidad.....	195
Figura 6.11. Gráfica de las Medias Factores de IPPA Pares según el grupo de felicidad.....	198
Figura 6.12. Gráfica de las Medias de los Factores de IPPA Madre según el grupo de felicidad en la muestra española.....	201
Figura 6.13. Gráfica de las Medias Factores de IPPA Padre según el grupo de felicidad en la muestra española.....	203
Figura 6.14. Gráfica de las Medias Factores de IPPA Pares según el grupo de felicidad en la muestra española.....	206
Figura 6.15. Gráfica de las Medias de los Factores de IPPA Madre según el grupo de felicidad en la muestra argentina.....	209
Figura 6.16. Gráfica de las Medias Factores de IPPA Padre según el grupo de felicidad en la muestra argentina.....	212
Figura 6.17. Gráfica de las Medias Factores de IPPA Pares según el grupo de felicidad en la muestra argentina.....	215

INTRODUCCIÓN

Introducción

Las emociones nos acompañan durante el camino de la vida, “mis emociones” “tus emociones”, “nuestras emociones”. Desde pequeños tenemos que aprender a lidiar con ellas, a relacionarnos con ellas y a mantenerlas en homeostasis para un buen funcionamiento personal e interpersonal. Las primeras relaciones emocionales, como el apego a la figura del cuidador; las relaciones emocionales durante la adolescencia, como la figura de los iguales; las relaciones emocionales especiales, como la figura de la pareja; todas estas relaciones determinan en gran medida nuestra sensación de bienestar en el mundo, nuestra felicidad.

Durante largo tiempo la educación ha centrado sus dianas curriculares en la adquisición de conceptos de diversa índole: matemáticos, lingüísticos, geográficos... aceptando un concepto limitado de la inteligencia, donde las emociones no tenían lugar. De un tiempo a esta parte, esta realidad ha dado un giro de 360 grados. La aceptación de que somos seres emocionales, y el hecho de que la forma de manejar nuestras emociones influye en nuestra forma de trabajar, nuestra forma de relacionarnos y en nuestra vida, ha llevado a la necesidad de incluir un nuevo concepto en nuestras aulas: la inteligencia emocional. La inteligencia emocional es una herramienta que nos brinda la capacidad de no dejarnos llevar por determinados estados emocionales y de poner la emoción al servicio de la razón (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez, 2006).

Nos interesa el estudio de la inteligencia emocional, definida como la habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y las de los demás, por ser una destreza que ayudaría a los jóvenes a guiar sus emociones ayudándoles a mejorar sus niveles de bienestar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

La educación ha hecho hincapié en las necesidades individuales y específicas de cada persona, surgiendo la posibilidad de una educación cada vez más individualizada. De igual modo, se ha reconocido la importancia de formar individuos emocionalmente inteligentes capaces de conocer, comunicar y regular sus emociones y convivir de manera armónica con las de los demás.

En las aulas se forma a individuos, cuyo desarrollo integral debe incluir desarrollo emocional y social. Lo que se van a llevar de la escuela van a ser sus vivencias personales, sus aprendizajes de las relaciones con los profesores y de las relaciones de igual a igual que mantendrán con sus compañeros.

Desarrollar la inteligencia emocional es una tarea necesaria y los contextos educativos son el lugar ideal para promover estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los alumnos (Mikulic, Crespi y Cassullo, 2010). Según Ruiz- Aranda, Castillo y Cabello (2011) son diversas las investigaciones que demuestran que la inteligencia emocional es un elemento determinante en el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales.

Del mismo modo, el concepto felicidad tampoco ha sido incluido en las dianas curriculares hasta hace muy poco tiempo. En la actualidad, se valora la importancia de la educación positiva, entendida como la conjunción de técnicas tradicionales y felicidad (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009). La educación debe prestar más atención a la educación de la felicidad y bienestar durante la infancia y la adolescencia ya es importante para el adecuado desarrollo

de la persona. Si aprendemos a ser más felices no sólo nos beneficiamos a nosotros mismos sino también a nuestra pareja, nuestra familia, nuestra comunidad y a la sociedad en general (Lyubomirsky, 2008).

Aprender a pensar positivamente es una lección importante en la que los educadores pueden contribuir al desarrollo del alumno pues, según Seligman (1990) el aprender una forma optimista de pensar cuando fracasamos en algo nos aporta una destreza permanente para defendernos de la depresión, nos ayuda a alcanzar mayores logros en la vida y a disfrutar de mejor salud. Se considera que la influencia de los aspectos afectivos (bienestar, satisfacción) es constante durante el proceso enseñanza-aprendizaje y, por tanto, tienen consecuencias para los escolares (Adell, 2006).

Otro aspecto a tener en cuenta en los últimos años es la responsabilidad en la educación, que recae tanto en los centros de estudio como en los padres y tutores de los adolescentes. Aspectos tales como las relaciones de apego que se establecen desde el principio de la vida afectan también al aprendizaje emocional de la persona, por tanto destaca la importancia de formar a los padres y tutores en habilidades y destrezas emocionalmente sanas que le servirán al adolescente para asentar futuras bases de sus características emocionales. Igualmente nos interesa formar padres que tengan los recursos necesarios para aumentar su felicidad para que sepan contribuir a la participación activa de los adolescentes en su propio bienestar.

Un estudio reciente sobre la relación con los padres y satisfacción vital durante el periodo de la adolescencia (Jiang, Huebner y Hills, 2013) se encontró que el apego es un factor determinante del ajuste psicológico, incluyendo en este ajuste psicológico la satisfacción global de la vida.

Nos interesa especialmente el momento vital de la adolescencia porque durante esta etapa el vínculo de apego adquiere un carácter bidireccional, donde una misma persona está en la capacidad de proporcionar cuidado y a la vez recibirlo (Allen y Land, 1999). Desde el comienzo de la adolescencia hasta la adultez temprana se produce un aumento significativo en el apego a los iguales (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011). Los vínculos de apego que se establecen en la infancia marcan en gran medida la forma de relacionarnos, ver y sentir el mundo a medida que vamos creciendo. La seguridad y confianza en el otro nos da una base segura para explorar el mundo y vivir la vida con menos ansiedad y más confianza.

La adolescencia es un momento de la vida en el que el apego sufre una transformación. Los vínculos con los padres o tutores pasan de ser los únicos a combinarse con otro tipo de vínculos de apego, el apego a los iguales. La percepción del adolescente positiva o negativa tanto a nivel afectivo como cognitivo de las relaciones con los amigos más cercanos, pasan a cobrar mayor importancia, siendo también una fuente de seguridad psicológica. Por tanto, un objetivo a tener en cuenta sería abordar la educación emocional en un sentido más amplio, en que los destinatarios son el alumnado, el profesorado y la familia (Bisquerra, 2000).

En una investigación reciente sobre la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores (Merchán y González, 2012) se concluyó que la mayoría de los profesores encuentran primordial el desarrollo de las habilidades emocionales para lograr el desarrollo integral del alumno. Otro de los objetivos es abordar la educación para la felicidad, también desde este sentido más amplio abarcando alumnado, profesorado y familia, para hacer de la felicidad no sólo algo que nos viene de fuera sino algo en lo que nosotros podemos ser proactivos.

Hay múltiples aspectos para que la educación se encamine a ayudar al sentimiento de Felicidad personal. En opinión de Lyubomirsky (2008) en todos los continentes y culturas las personas manifiestan que ser felices es uno de los objetivos más preciados de la vida; la felicidad es para la persona que es feliz, y para su familia, su comunidad y la sociedad.

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009), definen la educación positiva como un conjunto de técnicas tradicionales y de felicidad. Estos autores defienden que la felicidad debe ser enseñada en la escuela y que está fundamentado el hecho de que las habilidades que aumentan la capacidad de recuperación, la emoción positiva y el compromiso se pueden enseñar en este contexto. Por tanto, es fundamental seguir investigando en este sentido para mejorar la satisfacción vital de los adolescentes.

En esta investigación nos preguntamos: ¿los adolescentes son felices?, ¿se sienten bien con ellos mismos y con el mundo que les rodea?, ¿y con la vida? Nuestro estudio pretende ahondar sobre qué factores tienen influencia en el sentimiento de felicidad de los adolescentes de España y Argentina. Para ello prestamos especial atención a dos cuestiones que en nuestra opinión son fundamentales para el desarrollo de una persona feliz: la inteligencia emocional y las sanas relaciones de apego. Nos preguntamos en qué medida la felicidad guarda relación con la inteligencia emocional, es decir, cómo la atención que prestamos a nuestras emociones, la claridad con las que las vemos y la capacidad de reparación cuando sufrimos un contratiempo influyen en lo felices que somos.

Por otro lado, nos preguntamos también en qué medida la felicidad está relacionada con la relación que el adolescente tenga con su madre, con su padre y con sus iguales, es decir, cómo la confianza, la comunicación y la alienación que tengan los adolescentes con estas figuras influyen en su felicidad subjetiva.

El aspecto más novedoso consiste en aportar a este estudio sobre inteligencia emocional, apego y felicidad el carácter transcultural, es decir, acercarnos a la adolescencia desde dos puntos del mapa, uno situado en Cáceres (España) y otro situado al otro lado del mundo, concretamente en Córdoba (Argentina). Esto aporta al presente estudio una amplitud de mira mayor, ya que nos permite extraer datos sobre el momento vital que están atravesando los sujetos, más allá de su país de residencia. Para nosotros ha resultado un hecho muy determinante, ya que nos ha ayudado bastante a la hora de interpretar conclusiones del conjunto de ambas muestras. Como veremos se han constatado diferencias interculturales en las variables de inteligencia emocional, apego y felicidad. También a la hora de predecir la felicidad se ha utilizado el conjunto total de los adolescentes para sacar conclusiones comunes de este periodo vital sin tener en cuenta las diferencias entre culturas.

El trabajo que presentamos a continuación consta de dos partes claramente definidas: parte teórica y parte empírica. La primera parte, consta de cuatro capítulos, cada uno de ellos supone una revisión teórico-conceptual de los conceptos claves de nuestra investigación y la fundamentación del estudio empírico. En ellos, expondremos la historia, diversas definiciones, teorías y modelos existentes, diferencias y similitudes con otros conceptos similares, los métodos de evaluación utilizados para la medición de los mismos, así como las investigaciones actuales más relevantes. Además, se establece la relación entre constructos, revisando otras investigaciones que hayan establecido puntos de unión entre ambos que nos puedan servir de referencia para el estudio que nos atañe.

En el primer capítulo realizamos un análisis de la variable inteligencia emocional que es un constructor básico, ya que el desarrollo de la inteligencia emocional se nos presenta como una necesidad para garantizar un adecuado ajuste emocional de nuestros jóvenes (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2006).

En el segundo capítulo, realizamos un estudio de la segunda variable, el apego, elegida porque es el primer vínculo cercano y de confianza y que es la base para aprender a comunicar y expresar emociones de un modo adaptativo e investigar sobre los vínculos de apego en adolescentes nos permitirá ver cómo se relacionan, cómo son capaces de comunicar sus emociones, recibir las emociones de los demás y así empatizar.

En el tercer capítulo, hemos analizado la tercera variable de estudio, la felicidad, que la hemos incluido porque, como afirma Buss (2000), los seres humanos tenemos como meta común alcanzar bienestar y felicidad.

La segunda parte del trabajo, parte empírica, la hemos dividido en tres capítulos. El capítulo 5 se dedica a la metodología. Se plasman los objetivos e hipótesis de la investigación, características de la población, instrumentos de recogida de datos, descripción de las variables, diseño, procedimiento y tratamiento de datos. En el capítulo 6 presentamos el análisis e interpretación de los resultados. En el capítulo 7 se muestran las conclusiones y discusión, así como las futuras líneas de investigación.

Esta investigación surge de la inquietud de preguntarnos qué variables influyen en la formación de una persona feliz, un individuo que se sienta a gusto consigo mismo, con los demás y con la vida. Son precisamente las habilidades emocionales y sociales las que nos pueden hacer aumentar nuestra estabilidad emocional, nuestro ajuste social y nuestro ajuste relacional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Por tanto, los fines perseguidos con la investigación consisten en estudiar la existencia de diferencias, debido al país de origen, en inteligencia emocional, el apego y la felicidad; Comprobar si se hallan diferencias en inteligencia emocional entre los diferentes grupos de felicidad (clasificados mediante los percentiles 25,

50 y 75); Investigar si la inteligencia emocional predice la felicidad de los adolescentes hispano-argentinos, así como investigar en cada muestra las predicciones para encontrar posibles diferencias; Comprobar si se encuentran diferencias en apego en los diferentes grupos de felicidad (obtenidos anteriormente); Conocer si el apego predice la felicidad de los adolescentes de la muestra completa, así como por separado de la muestra española y la muestra argentina.

Encontramos importante promover que la felicidad de nuestros adolescentes sea no solamente un objetivo a tener en cuenta sino un objetivo fundamental en la educación. Al volvernos más felices aumentan las experiencias de alegría, satisfacción, orgullo, respeto, energía, se fortalece nuestro sistema inmunológico, se refuerza nuestra autoestima y sentimiento de confianza en nosotros mismos, aumenta nuestra dedicación al trabajo, y mejora nuestra salud física y mental (Lyubomirsky, 2008). Investigaciones recientes confirman esta idea de que la participación en actividades gratificantes para el individuo promueve el bienestar (Bhullar, Schutte y Malouff (2013).

Con la colaboración e implicación activa de los profesores y el personal de los centros educativos se puede crear un ambiente más adecuado para el sano desarrollo personal de los alumnos. Incluir la educación en inteligencia emocional, promover las relaciones positivas entre compañeros y con los demás integrantes del centro, convertir el aprendizaje en un conjunto de actividades gratificantes para el individuo y por supuesto, promover la felicidad del mismo en la medida de lo posible.

“Aún podemos lograr que la inteligencia de nuestro corazón nos acerque a esa isla imaginaria, a esa utopía, llamada felicidad” (Fernández-Berrocal y Ramos, 2006, pag.33).

PRIMERA PARTE:
DESARROLLO TEÓRICO

Capítulo 1

Inteligencia Emocional

1.1. Análisis conceptual

- 1.1.1. Aproximaciones al concepto inteligencia emocional
- 1.1.2. Definiciones de inteligencia emocional

1.2. Modelos de inteligencia emocional

- 1.2.1. Modelo de Cuatro Ramas de Mayer y Salovey
- 1.2.2. Modelo de Competencias Básicas de Goleman
- 1.2.3. Modelo de Inteligencia Emocional y Social de BarOn
- 1.2.4. Modelos destacados de Autorregulación Emocional

1.3. Medidas de Evaluación.

1.4. Estado actual de las investigaciones sobre la inteligencia emocional

- 1.4.1. Inteligencia emocional y factores de la personalidad
- 1.4.2. Inteligencia emocional en el ámbito educativo
- 1.4.3. Estudios transculturales de inteligencia emocional

Capítulo 1

Inteligencia Emocional

1.1 Análisis conceptual

1.1.1 Aproximaciones al concepto inteligencia emocional

Hablar de inteligencia emocional es hablar de inteligencia y de emoción unidas. Por tanto, comenzaremos este capítulo revisando brevemente ambos conceptos, y a continuación pasaremos su unión.

La emoción es un concepto que a lo largo de las tres últimas décadas ha aumentado exponencialmente en el número de estudios, trabajos, ideas y teorías (Palmero, Guerrero, Carpi y Gómez, 2006). La palabra emoción proviene del latín *emotio, emotionis*, que se deriva del verbo *emovere* (verbo mover + prefijo de o desde), por lo que la emoción es algo que nos mueve. La emoción es el catalizador que impulsa la acción (Schachter y Singer, 1962). Darwin (1972) fue el primero en comenzar a estudiar las expresiones emocionales. A partir de él numerosos científicos han ahondado en este fascinante concepto. Algunos autores incluso han tratado de buscar emociones básicas y universales como la sorpresa, el asco, la tristeza, la ira, el miedo y la alegría (Ekman, Levenson y Friesen, 1983).

Por su parte el término inteligencia siempre ha despertado mucha polémica, existen gran número de definiciones y sin embargo nunca se ha llegado a una a gusto de todos. El concepto proviene el latín *intellegentia* que se deriva del verbo *intellegere* (verbo escoger + prefijo entre), de lo que se entiende que una persona inteligente es aquella que sabe elegir. Según la definición general del *Mainstream Science on Intelligence* (1994) la inteligencia es una capacidad mental general que implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. Siendo un concepto que se refiere especialmente a la capacidad de comprender el propio entorno. De lo que se deduce que una persona inteligente es aquella capaz de adaptarse a diferentes entornos y situaciones.

Según Grewal y Salovey (2006) los filósofos han debatido la relación entre emoción y pensamiento desde hace un par de milenios, los estoicos de la antigua Grecia y Roma creían que las emociones eran demasiado impulsivas e impredecibles para aportar alguna utilidad al pensamiento, algo que se pensó hasta el siglo XX que, gracias al rápido desarrollo de la psicología moderna, los psicólogos articularon nuevas definiciones más amplias de la inteligencia y nuevos enfoques de la relación entre los sentimientos y el pensamiento. Por tanto, es finales del siglo XX surgen varias teorías psicológicas sobre la inteligencia: la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría triárquica de la inteligencia y la inteligencia emocional. El término inteligencia emocional está íntimamente relacionado con dos conceptos de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la inteligencia intrapersonal (relacionada con la capacidad de entender las propias emociones) e interpersonal (relacionado con la capacidad de entender las emociones de los demás) y otros conceptos como la inteligencia experiencial de Sternberg (Pomar y Fernández, 2011).

En los años noventa, Damasio (1996) publica *El error de Descartes* en el que demuestra la importante relación que existe entre la emoción y el

razonamiento, ya que algunos aspectos de la emoción y el sentimiento son indispensables para la racionalidad, guiándonos en la dirección adecuada en procesos tan importantes como la toma de decisiones. Propone su hipótesis del marcador somático, que sugiere que existe un mecanismo por el cual los procesos emocionales influyen en la razón (especialmente en las decisiones).

Las nuevas concepciones de la inteligencia presentan una nueva perspectiva que critica o considera incompleta la definición de la inteligencia psicométrica tradicional, que toma como medida de la inteligencia únicamente el cociente intelectual, perdiendo de alguna manera la relevancia concedida hasta ahora (Pérez y Castejón, 2006). El grado en que cada sujeto posee una y otra puede presentar importantes contrastes, es decir, una elevada inteligencia emocional puede acompañarse de un coeficiente intelectual no tan elevado, en tanto que un coeficiente intelectual muy alto, puede darse al mismo tiempo que se posee una inteligencia emocional baja.

La inteligencia emocional surge como una forma alternativa de explicación a la naturaleza de la inteligencia, se integra al conjunto de habilidades mentales emergentes, porque emergen de las teorías que han reformulado la comprensión clásica de la inteligencia como una capacidad general (Andrade, García y Santos, 2009).

Las primeras investigaciones sobre la inteligencia emocional se inician en los años noventa. Son Mayer y Salovey (1990) los pioneros a la hora de definir el concepto y comenzar a hacer publicaciones. Estos autores son referentes a nivel internacional por la excelente calidad científica de sus trabajos, sentando las bases sólidas sobre las que se asienta gran parte de la investigación se realiza actualmente. El cuestionario TMM-24 que utilizamos en el trabajo empírico pertenece a estos autores.

En 1995, Daniel Goleman publicó el best-seller “la Inteligencia Emocional” e hizo llegar a la sociedad este concepto que suponía un trabajo personal y social en el campo de las emociones. En este trabajo de divulgación, se mostraban numerosas investigaciones que afirman la utilidad de la inteligencia emocional como una forma adaptativa de manejar las emociones de uno mismo y de los demás, de vivir con mayor calidad de vida. Este autor comenzaba a resaltar de cara a toda clase de público la importancia de ser inteligente emocionalmente en distintos ámbitos de la vida como la escuela, el lugar de trabajo, con nosotros mismos y con los demás, y como mejoraría nuestra calidad de vida trabajando este aspecto.

En su incesante carrera por la inteligencia emocional, Goleman presenta diversas publicaciones en las que intercambia opinión con distintos científicos e incluso con el Dalai Lama, donde se presenta un intercambio de opiniones muy productivo. Así, el tema de las emociones pasa a ser debatido, comentado y leído por millones de personas. Aquí comienza un hecho importante, la aceptación social de que somos seres emocionales y podemos trabajar en este aspecto.

La inteligencia emocional reafirma la idea de que el concepto de inteligencia no se agota con el cociente de inteligencia, ni en las habilidades académicas. Otras habilidades, sociales, prácticas. . . poco relacionadas con la inteligencia académica, constituyen claves explicativas de por qué no siempre el éxito en la vida corresponde con un coeficiente intelectual elevado. Autores como Goleman (1995) afirman que la inteligencia emocional tiene más relación con el éxito personal y social que el coeficiente intelectual.

En opinión de Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual no se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena inteligencia emocional puede ejercer sobre las personas y en la actualidad la línea de

investigación se centra en establecer la utilidad de este constructor en diversas áreas vitales de las personas con el objetivo de demostrar como la inteligencia emocional determina nuestros comportamientos y en qué áreas influye más significativamente. El campo de investigación de la inteligencia emocional se ha desarrollado a ritmo acelerado en los últimos años. Se ha reconocido la importancia que tiene el ser una persona emocionalmente inteligente para responder mejor a ciertas situaciones de la vida, y para incrementar del bienestar tanto a nivel individual como grupal.

Salguero, Iurrizaga y Fernández-Berrocal (2004) investigaron el constructo de inteligencia emocional desde su aparición en Psicología y observaron un creciente interés por el concepto a partir de 1997, cuando proliferan medidas de evaluación de la inteligencia emocional y comienzan aparecer estudios que relacionan el constructo en distintas áreas, especialmente en educación (Andrade, García y Santos, 2009).

1.1.2 Definiciones de inteligencia emocional

El término inteligencia emocional fue introducido por Salovey y Mayer (1990) refiriéndose a la capacidad de manejar las emociones y ayudar con ello a canalizar las mismas de un modo positivo y constructivo. Fue formalmente definida como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Salovey y Mayer, 1990).

Una definición reducida del concepto sería “La habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para

comprender emociones y conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual” (Mayer y Salovey, 2007, p. 27).

La definición de Salovey incluye la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal de Gardner (1983), organizándolas hasta llegar a abarcar las siguientes competencias principales: autoconocimiento emocional, empatía, autocontrol emocional y su adecuación al momento y a los objetivos, capacidad de motivarse a sí mismo y control de las relaciones o habilidad para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas. En opinión de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional comprende cinco capacidades fundamentales: reconocer las propias emociones, saber manejar las propias emociones, mantener la propia motivación, reconocer emociones en los demás y crear relaciones sociales.

En 1995, Daniel Goleman define la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo y persistencia y la capacidad para motivarse a uno mismo”. La canalización correcta de las emociones permite calmar situaciones de ansiedad y estrés, empatizar con los demás y buscar soluciones creativas ante emociones negativas. Según Goleman es la habilidad para controlar nuestros impulsos y retrasar la gratificación, para regular los estados de ánimo y no dejar que la aflicción nuble la habilidad para pensar, empatizar y esperar.

Para BarOn (1997) la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en la habilidad de adaptarse y enfrentar las demandas y presiones. Este autor destaca la importancia de la inteligencia emocional a la hora de tener éxito en la vida. Destaca la importancia del coeficiente emocional.

Por su parte, recientes estudios (Rauf, Tamirdi, Omar, Yaaziz, Zubir, 2013) consideran que generalmente la inteligencia emocional se define como la capacidad de controlar la propia emoción y la emoción de los demás en una situación particular.

Gilar, Miñano y Castejón (2008) resaltan la existencia de dos concepciones diferentes de inteligencia emocional: Los modelos mixtos, defendidos por autores como Goleman (1995,1998) y BarOn (2000), que consideran la inteligencia emocional como combinación de una serie de atributos relacionados de forma muy estrecha con la personalidad, distinta del coeficiente intelectual y relacionada con competencias referentes al logro académico. La otra concepción de la inteligencia emocional la integran los modelos de habilidad o de procesamiento emocional de la información, defendida por autores como Mayer, Caruso y Salovey (2000). Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios (2003) proponen un concepto de inteligencia emocional que la define como la capacidad para percibir y entender información emocional, un uso adaptativo de las emociones.

1.2. Modelos de inteligencia emocional

A continuación describiremos los tres modelos fundamentales, que nos dejaron los años 90, con lo que contamos actualmente de inteligencia emocional: modelos de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995, 1998) y el modelo de inteligencia emocional y social de BarOn (2000). Tras exponerlo, mostraremos brevemente los modelos más destacados de autorregulación emocional (Madrid, 2000).

1.2.1. Modelo de Cuatro Ramas de Mayer y Salovey (1997)

El Modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), divide la inteligencia emocional en cuatro áreas de habilidades: 1) *Percepción emocional* que consiste en la habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, incluye también la capacidad de percibir emociones en el arte, la música, las historias y otros estímulos similares; 2) *Facilitación emocional* que es la habilidad para generar, usar y sentir las emociones para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos de tipo cognitivo como por ejemplo hablar de las emociones; 3) *Comprensión emocional*, es decir, la habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan unas con otras así como saber apreciar los significados emocionales de lo que sucede a nuestro alrededor; 4) *Regulación emocional*, que consiste en la habilidad para modular los sentimientos de uno mismo y los de los demás, así como la comprensión y el desarrollo del crecimiento personal.

Nos parece interesante destacar este aspecto de la regulación emocional como promotora del crecimiento personal, siendo el autocontrol una habilidad que ayuda a la persona a desarrollarse como individuo ya que es de gran utilidad para el tema que nos ocupa en esta tesis doctoral, el desarrollo de los adolescentes como individuos.

Como podemos observar, proponen un concepto de inteligencia emocional basado en diferentes habilidades, que incluyen la capacidad para percibir, entender y regular información emocional, y como veíamos en las definiciones que recogían estos autores, la capacidad de comprender el mundo emocional de uno mismo, de los demás y la relación entre ambos. Es decir, ante un modelo de habilidad o procesamiento emocional de la información. Está compuesto por distintas habilidades entre las que podemos reconocer los factores del TMMS- 24

(Trait Meta-Mood Scale), que utilizaremos en el presente estudio, *atención, claridad y reparación*.

1.2.2. Modelo de Competencias Básicas de Goleman (Goleman, 1995)

El Modelo de Competencias Emocionales de Goleman, señala que los principales componentes de la inteligencia emocional, está basado en el modelo de Salovey que subsume a las inteligencias personales de Gardner (Goleman, 1995), y está formado por las siguientes competencias emocionales (Goleman, 1995): 1) *Conocimiento de las emociones*: reconocer las propias emociones en el mismo momento en que aparecen, tener conocimiento de lo que realmente uno está sintiendo en cada momento; 2) *Control de las emociones*: una vez que somos conscientes de nuestros sentimientos, esto nos permite controlarlos y adecuarlos al momento oportuno; 3) *Capacidad de motivarse a uno mismo*: el control de nuestras emociones nos permite focalizar nuestra atención en lo que realmente queremos, con lo que estaremos más motivados y seremos más creativos; 4) *Empatía*: reconocer las emociones de los demás, cuando ya somos conscientes de las propias podemos entender mejor las de los que nos rodean; 5) *Control de las relaciones*: además de saber reconocer y controlar nuestras propias emociones, debemos saber relacionarnos con las emociones ajenas de un modo adecuado para conseguir relaciones sanas.

Este modelo, a diferencia del modelo de Mayer y Salovey (1997) basado en las habilidades, podemos ver que es un modelo mixto, es decir, la inteligencia emocional se compone de una serie de dimensiones de la personalidad (motivación, optimismo, impulsividad) y una serie de habilidades emocionales (el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la capacidad de ponerse en

el lugar de los demás y controlar las relaciones). En este modelo son características individuales que guían la manera de comportarse de esa persona.

1.2.3. El Modelo de Inteligencia Emocional y Social de BarOn (2000)

El Modelo de Inteligencia Emocional y Social de BarOn (2000), abarca las competencias de la inteligencia emocional y social, integradas por varios factores facilitadores: En primer lugar, destaca los *factores intrapersonales* que tienen que ver con la relación con uno mismo como el autoconcepto o conocimiento de uno mismo de los defectos y las virtudes, la autoconciencia emocional o conocimiento de las propias emociones, la asertividad o la forma de expresarse coherentemente con lo que se piensa y siente, la independencia o responsabilidad sobre los propios actos y la auto actualización o el compromiso vital. En segundo lugar encontramos los *factores* interpersonales que tienen que ver con la relación con los demás como son la empatía o saber ponerse en el lugar emocional del otro, la responsabilidad social o compromiso social y, por último, las relaciones interpersonales o ser capaz de mantener relaciones cercanas y gratificantes. En tercer lugar, los *factores de adaptabilidad* que abarcan las situaciones y el medio en el que nos encontramos como son la prueba de realidad o el hecho de que la experiencia emocional se corresponda con la realidad, la flexibilidad o saber adaptarse a las diferentes situaciones vitales y también la solución de problemas o saber responder a los problemas satisfactoriamente. En cuarto lugar, resalta los *factores de manejo del estrés*, es decir, la capacidad de reponerse ante las situaciones complicadas como con tolerar el estrés o saber responder a situaciones estresantes y también el control de impulsos o ser capaz de controlar las emociones en el momento de estrés. En quinto lugar, se encuentran los *factores de ánimo y motivación*, o la capacidad de automotivación entre los que encontramos

el optimismo o actitud positiva y por último la felicidad o estar contento con la vida, expresar sentimientos positivos, estar a gusto con uno mismo y con otros.

A semejanza de lo que ocurría en el modelo de competencias emocionales de Goleman (1998), que también pertenecía a un modelo mixto, vemos que se consideran la inteligencia emocional como combinación de atributos relacionados de forma muy estrecha con la personalidad más habilidades emocionales. Se trata de factores que tienen mucho que ver con la manera de ser de la persona de modo congruente y que tienen mucho que ver con la construcción de su identidad. Son características que nos definen (por ejemplo, optimismo) y que determinan nuestra forma de pensar, actuar y relacionarnos con el mundo que nos rodea. Unido a las habilidades emocionales que tengamos. No ocurre como en el modelo de Mayer y Salovey (1997) donde se trataba de habilidades entre las que encontrábamos algunas como la capacidad de reparación emocional ante un determinado hecho vital de carácter estresante, pero las dimensiones de la personalidad no juegan un papel importante.

BarOn (2000) clasificó las capacidades emocionales en dos tipos: 1) core factors o lo que es lo mismo capacidades básicas, que son aquellas necesarias para que exista inteligencia emocional entre las que se incluyen la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, la autoevaluación, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de la realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; 2) facilitators factor o lo que es lo mismo capacidades facilitadoras que serían aquellas que facilitan la existencia de inteligencia emocional entre las que encontramos el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social.

1.2.4. Modelos destacados de Autorregulación Emocional (Madrid, 2000)

Podemos observar en los distintos modelos expuestos, la importancia de la autorregulación emocional, de saber manejar las emociones sin que ellas nos manejen a nosotros. Si conocemos nuestras emociones y sabemos controlarlas es más sencillo que nos adaptemos correctamente a las demandas del entorno y la situación ante la que nos encontremos. Por ello, antes de concluir este apartado es indispensable destacar los modelos de autorregulación que destacan la importancia de la homeostasis emocional. Tal como señala Madrid (2000) existen tres modelos destacados de autorregulación que son:

- Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional (Bonano, 2001). Según el cual los principales factores para una buena autorregulación emocional son: la regulación de control o regulación de comportamientos automáticos; la regulación anticipatoria o la capacidad de pensar que puedes regularte ante futuros desafíos; la regulación exploratoria o saber buscar nuevas habilidades de regulación para ampliar el repertorio de las mismas.
- Modelo Autorregulatorio de las Experiencias Emocionales (Higgins, Grant y Shah, 1999). Este modelo destaca los siguientes aspectos para una correcta autorregulación: la anticipación regulatoria, basándose en experiencia previa, anticipar placer o malestar; la referencia regulatoria ante una misma situación adoptar visión positiva; el enfoque regulatorio que es un enfoque de promoción y prevención.
- Modelo de Procesos (Barret y Gross, 2001; Gross y John, 2002, Gross, 2002). Cuya característica principal es el establecimiento de cinco puntos

donde la persona puede intervenir para modificar la autorregulación emocional: la selección de la situación; modificar la situación; el despliegue atencional; el cambio cognitivo; la modulación de la respuesta.

Según Linaza (2005) los modelos de inteligencia emocional ponen como ingrediente fundamental para mejorar el éxito personal, social y profesional de las personas, siendo un sistema de control simbólico que regula la vivencia emocional intra e interpersonal; En lo intrapersonal se traduce como resignificar las emociones para resolver problemas cognitivos y socio-afectivos de forma coherente, en lo interpersonal es donde ese reconocimiento de la propia vivencia emocional se extiende a la experiencia emocional del otro.

1.3. Evaluación de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un constructo que se ha desarrollado mucho en los últimos tiempos. Amplia el concepto clásico de la inteligencia, siendo un concepto que incorpora la relación entre la cognición y la emoción. La evaluación del mismo, se ha llevado a cabo desde dos perspectivas: la inteligencia emocional entendida como rasgo y como capacidad.

Desde la perspectiva de rasgo, la inteligencia emocional se entiende como una serie de características internas y consistentes relacionadas con la personalidad. Sin embargo, desde la perspectiva de capacidad, la inteligencia emocional se entiende como una serie de habilidades que presenta el individuo.

En la tabla 1.1., se muestran los instrumentos que se utilizan para medir la inteligencia emocional como rasgo y los que se usan para medirla como capacidad.

Tabla 1.1. Medidas de la inteligencia emocional como rasgo y como capacidad (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

<p>Medida de la inteligencia emocional como rasgo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>TMMS</i>; Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) - <i>TMMS-24</i>. Adaptación al castellano del TMMS (Fernández Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998) - <i>EQ-i</i>; Bar-On Emocional Quotient Inventory (Bar-On, 1997) - <i>SEIS</i>; Schutte Emocional Intelligence Scale (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dornheim, 1998) - <i>ECI</i>; Emocional Competente Inventory (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999) - <i>EISRS</i>; Emocional Intelligence Self-Regulation Scale (Martínez-Pons, 2000) - <i>EI-IPIP</i>; Emocional Intelligence IPIP Scales (Barchard,2001) - <i>DHEIQ</i>; Dulewicz and Higgs Emocional Intelligence Questionnaire (Higgs y Dulewicz, 1999; Dulewicz y Higgs, 2001) - <i>TEIQue</i>; Trait Emocional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2001; Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Pérez y Furnham, 2003) - <i>SPTB</i>; Sjöberg Personality Test Battery (Sjöberg,2001) - <i>TEII</i>; Tapia Emocional Intelligence Inventory (Tapia, 2001) - <i>WEIP</i>; Workgroup Emocional Intelligence Profile (Jordan, Eshkanasy, Härtel y Hooper, 2002) - <i>SUEIT</i>; Work-place Swinburne University Emocional Intelligence Test (Palmer y Stough, 2002) - <i>VEIS</i>; Van de Zee Emocional Intelligence Scale (Van der Zee, Schakel y Thies, 2002) - <i>WLEIS</i>; Wong & Law Emocional Intelligence Scale (Wong y Law, 2002) - <i>LEIQ</i>; Lioussine Emocional Intelligence Questionnaire (Lioussine, 2003)
--------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Medida de la inteligencia emocional como capacidad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>EARS</i>. Emotional Accuracy Research Scale (Mayer y Geher, 1996) - <i>EISC</i>. Emotional Intelligence Scale for Children (Sullivan, 1999) - <i>MEIS</i>. Multi-factor Emotional Intelligence Scale (Mayer Caruso y Salovey, 1999) - <i>MSCEIT</i>. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) - <i>FNEIPT</i>. Freudenthaler & Neubauer Emotional Intelligence Performance Test
-----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como podemos observar, para medir la inteligencia emocional como rasgo y como capacidad, se utilizan tres tipos de medidas: medidas de auto-informe, medidas de habilidad o de ejecución de la inteligencia emocional, y medidas de 360°.

Las medidas de auto-informe, un método clásico de evaluación en psicología, consisten en utilizar cuestionarios, inventarios y escalas para estimar el nivel de inteligencia emocional y, por tanto, proporciona una medida de inteligencia emocional percibida. También puede pasarse el cuestionario a un observador externo. Según Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), a través de estas herramientas obtenemos un índice de las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones y las de los demás. Este índice de inteligencia emocional percibida ofrece una estimación subjetiva de las propias habilidades. Una de las medidas de auto-informe más utilizadas ha sido el Trait Meta_Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), y la versión adaptada al castellano Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Sin embargo, las medidas de habilidad o de ejecución de la inteligencia emocional no se centran en las percepciones de los sujetos sino que son más

objetivas. Evalúan los niveles de ejecución de las personas mediante la ejecución de tareas emocionales que proporcionan una medida objetiva de la inteligencia emocional actual. Tal y como afirman Fernández Berrocal y Extremera (2004), las medidas de habilidad sirven para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo, entre las medidas de habilidad las más utilizadas están el Multifactor Emocional Intelligence Scale (MEIS; Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y el Mayer, Salovey, Caruso Emocional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003).

Respecto a las medidas de 360 grados o feedback 360 grados (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) que incluye autovaloración del propio sujeto, del profesor y de grupo de alumnado (Pena y Repetto, 2008). Así, tenemos una visión desde diferentes puntos de vista. Nos permite ver las percepciones de los profesores, las percepciones de los alumnos y las de un alumno concreto. Con esto obtenemos una visión muy amplia de una misma realidad.

Se siguen encontrando ventajas y desventajas de la utilización de los instrumentos de evaluación en diferentes contextos. Recientemente, Extremera, Fernández-Berrocal y Sánchez (2011) afirmaban la importancia de ampliar la lista de instrumentos para evaluar destrezas y competencias emocionales, en un estudio en el que los resultados mostraban la versión española del MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emocional Intelligence Test; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003), como una medida de ejecución fiable para medir la inteligencia emocional en población española. De igual modo, ocurre con instrumentos como la traducción al castellano de la Escala de Amplificación y Reducción Emocional (Hamilton, Karoly, Gallagher, Stevens, Karlson y McCurdy, 2009) que presenta buena consistencia interna y validez (Gómez, 2011).

Así mismo, ante el tema de las emociones encontramos nuevas medidas de evaluación como el TESIS (Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales;

Barraca y Fernández, 2009), que es una medida de habilidad de la capacidad para procesar de manera correcta la información emocional e interpretar de modo correcto los deseos e intenciones de los sujetos de nuestro entorno. Estos autores destacan que este instrumento nos permite evaluar dos aspectos de la inteligencia emocional tales como la percepción y la comprensión emocional.

1.4. Estado actual de las investigaciones sobre inteligencia emocional

Actualmente siguen creciendo las investigaciones que se centran en diversos aspectos de la inteligencia emocional. En ellas se profundiza en el constructo, se comparan aspectos como teorías y fundamentos, métodos de evaluación, e investigaciones teóricas y prácticas de diversa índole. Ello se lleva a cabo en diversos ámbitos de la vida como escuela, organizaciones o mejora de las relaciones interpersonales y sociales. A continuación, nos centraremos en algunos temas específicos que están relacionados con la presente investigación. Expondremos investigaciones sobre la relación entre inteligencia emocional y factores de personalidad, inteligencia emocional en el ámbito educativo, con especial atención al momento de la adolescencia, y estudios transculturales.

1.4.1. Inteligencia emocional y factores de la personalidad

Numerosos problemas que afectan a la sociedad actual tienen un fondo emocional (Consortium on the School- Based Promotion of Social Competence, 1994; Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins., 2000; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989; Weissberg y Greenberg, 1998; Enríquez y Ramos, 2011). En

este sentido, las investigaciones tratan de examinar la relación que existe entre ser una persona emocionalmente inteligente y los rasgos de personalidad.

El factor de personalidad neuroticismo es el que presenta una mayor correlación con la inteligencia emocional, ya que se encuentran relaciones negativas entre este factor y diversas dimensiones de inteligencia emocional como manejo y control emocional (Enríquez y Ramos, 2011). Estos investigadores subrayan que en investigaciones realizadas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Ferrando, Ferrándiz, Prieto y Hernández, 2007) se corrobora la relación entre neuroticismo y percepción emocional. Los sujetos más inestables presentan mayor percepción emocional, menor comprensión de las mismas y menor regulación. Sin embargo las personas no neuróticas no están tan pendientes de sus emociones, las comprenden mejor y son capaces de manejarlas.

Se encuentra que las personas que presentan mayor inteligencia emocional presentan mayor empatía, así como menores niveles de inhibición emocional (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Estos autores, continuando con la presente línea de investigación, encontraron que la habilidad para regular las emociones propias y ajenas evaluadas mediante el MSCEIT predijo los niveles de intimidad, afecto y antagonismo que los alumnos universitarios tenían hacia su mejor amigo. Los factores del TMMS fueron predictores significativos de los niveles de empatía de los estudiantes hacia los demás. Así, se encontró que las puntuaciones altas en claridad y reparación estaban relacionadas con una mayor toma de perspectiva y menores niveles de distrés personal, mientras que niveles de atención emocional se relacionó con más implicación empática y más distrés personal hacia los problemas ajenos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

La regulación emocional está relacionada con una personalidad sana. En un estudio reciente (Company, Oberst y Sánchez, 2012) se detectó que un perfil óptimo de regulación extrínseca, inter-regulación o heteroregulación consistía en:

alta modificación de la situación; alta reorientación o ser capaz de desdramatizar y distraerse de los problemas; alta reevaluación o capacidad de ejecutar un cambio cognitivo en el momento oportuno; baja supresión, es decir, que no reprime a los otros; bajo en descarga o ser capaz de evitar que se descontrolen las interacciones; baja confrontación o conocer la manera de evitar conflictos; alta expresión regulada o lo que conocemos como asertividad. Estas características pertenecen a una persona capaz de regular sus emociones correctamente.

Una vez conocida la relación entre inteligencia emocional y factores de personalidad es decisivo llevar a cabo proyectos sociales de inteligencia emocional que contribuyan a mejorar la situación de las personas. En un estudio reciente sobre inteligencia emocional y agresión realizado en Estados Unidos (Saadi, Zadeh, Najarian, Ahadi y Askari, 2012) encontró que el entrenamiento en inteligencia emocional reduce la agresión y aumenta la capacidad de adaptación individual y social. Estos datos evidencian la necesidad de llevar a cabo programas para desarrollo y mejora de la inteligencia emocional con carácter preventivo para evitar situaciones de violencia.

Estos programas también serían de gran utilidad en el ámbito de las sustancias adictivas. Se han realizado investigaciones sobre la influencia emocional en la aparición de conductas disruptivas y también aquellas que se centran en el consumo de sustancias adictivas, como el tabaco, el alcohol y la cocaína. Extremera y Fernández-Berrocal (2002), utilizando muestras de adolescentes han confirmado que mostraban que los alumnos con alto nivel de inteligencia emocional, evaluada con el TMMS-24, presentan menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión. La hipótesis más significativa en el campo del consumo de sustancias es que las personas con dificultad para regular sus emociones, identificarlas y modularlas usan las drogas como una forma de regular o disminuir lo que sienten o bien para provocar emociones agradables (Perea y Fernández-

Berrocal, 2009). Según Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero y González (2009), aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, manejo y regulación de sus propias emociones, no necesitan usar otros tipos de reguladores externos, como alcohol, tabaco o cocaína, para reparar los estados de ánimo negativos por eventos vitales estresantes a los que están expuestos en esta edad tan crítica.

1.4.2. Inteligencia emocional en el ámbito educativo

Son diversos los autores que coinciden en señalar la importancia de enseñar y desarrollar, desde las aulas, capacidades emocionales para alcanzar un mayor bienestar personal y social (Vallés y Vallés, 1999; Bisquerra, 2000; Güell y Muñoz, 2000; Hernández, 2006; Teruel, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Segura y Arcas, 2003; Perinat, 2004; Gallego y Gallego, 2004; Galindo, 2005; Bueno, Teruel y Valero, 2005; Marín, Teruel y Bueno, 2006; Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006; Revuelta, 2006).

Los estudios sobre inteligencia emocional en el contexto educativo son de gran utilidad debido a que nos facilitan información sobre la realidad emocional de los alumnos, los puntos fuertes y débiles, lo que nos permite adquirir una mayor comprensión y mayor número de recursos potenciales para la elaboración de prácticas que mejoren esta realidad emocional. Encontramos estudios que se centran en el alumno, otros centrados en el docente y otros centrados en la administración del centro.

En lo referente al alumnado, encontramos numerosas investigaciones se han encaminado que relacionan inteligencia emocional y rendimiento académico (Bracket y Mayer, 2003; Mestre, Guil, Gil-Olarte, 2004; Gil-Olarte, Guil,

Mestre, Nuñez y Guil, 2005; Otero, Pérez y Castejón, 2007; Otero, Martín, León y Vicente, 2009). La mayoría de ellas apoyan la relación entre inteligencia emocional y éxito académico y la relación entre inteligencia emocional y competencia social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Así, en un estudio reciente sobre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería (Skipper y Brandenburgo, 2013) se encontró que en un primer momento las calificaciones y la inteligencia emocional suben juntos hasta un pico, después de eso, la inteligencia emocional disminuye a medida que sigue aumentando la calificación. Estos autores encontraron la existencia de una relación positiva entre la cantidad de experiencia de trabajo de los estudiantes y mayor inteligencia emocional, por lo que creyeron oportuno destacar la importancia de programas extracurriculares donde ayudar a mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes.

Algunas investigaciones ahondan en los fundamentos para el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. Concretamente en el mundo de la adolescencia, que es el campo que nos ocupa en este trabajo, cada vez hay más fundamentos de la importancia de instaurar una sólida educación en inteligencia emocional que consista en prepararlos para que afronten de un modo emocionalmente inteligente las múltiples opciones que se les presentan durante este periodo de su vida (Pomar y Fernández, 2011).

Los estudios también responden a las diversas problemáticas que puede encontrar el alumno en el contexto educativo. Es por ello, que encontramos un gran número de estudios sobre inteligencia emocional y violencia escolar o casos de “acoso escolar” o bulling, ya que es algo presente en las aulas y se pretende su comprensión para su posterior corrección. El fin de estos estudios es la detección de las dificultades en las competencias emocionales y la inadaptación de los

alumnos agresivos con la finalidad de elaborar intervenciones específicas para mejorar su situación (Montoya, González y Palanca, 2011).

Desde otra perspectiva, la investigación comprende a los profesores, como principales agentes de interacción con el alumnado que deben trabajar y mejorar su inteligencia emocional para poder transmitirla. La inteligencia emocional es fundamental en la formación del docente, ya que la baja percepción de inteligencia emocional por parte de los mismos se relaciona con la mala conducta del alumno (Nizielski, Hallum, Lopes y Schütz, 2012). García (2012) resalta que para poder incorporar los aspectos emocionales en el proceso educativo se debe conocer en qué consisten las emociones, cómo con ellas se hace necesaria la educación emocional y qué papel juega ésta, considerando el papel del docente y cómo las emociones, deben ser tomadas en cuenta en el aula, teniendo en cuenta la relación entre emociones y estilos de aprendizaje.

Cada vez mayor número de profesores reconocen que un lado positivo de trabajar la inteligencia emocional en las aulas es que se puede aplicar de modo transversal a través de las diferentes asignaturas. Según Espada (2012) la asignatura de educación física por su carácter lúdico, vivencial y por las continuas situaciones de interacción con otras personas permite desarrollar habilidades de la inteligencia emocional como el autocontrol, la autoconfianza, la motivación, la empatía, etc.

Los estudios en el contexto educativo no se reducen únicamente al alumno y al profesor. Así, un estudio reciente sobre la inteligencia emocional y la administración escolar (Beytekin, Arslan, Yılmaz, Kılıçoğlu, Tutkun, Genç, y Yıldırım, 2013) encontró que la inteligencia emocional predice la administración exitosa del centro. Especialmente comportamientos relacionados con la autoconciencia emocional, la auto-actualización y el control de impulsos, son especialmente importantes a la hora de gestionar el centro. Por tanto, la

inteligencia emocional tiene que encontrarse en todos los niveles del centro, desde los administradores hasta los alumnos.

En el contexto escolar existe gran demanda para implementar propuestas educativas que mejoren el éxito académico, la salud, la prevención de conductas problema y muchos los programas que tienen el objetivo de mejorar las habilidades socio-emocionales del niño y el adolescente (Durlak y Weissberg, 2007; Payton, Weisseberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Shellinger y Pachan, 2008; Zins, Payton, Weisseberg, y O'Brien, 2007; Ruiz-Aranda, Castillo, y Cabello, 2011).

Sobre las experiencias prácticas en el ámbito educativo, son muchos los proyectos que están llevándose a cabo para implantar y/o mejorar la educación emocional en los centros educativos. Gómez, Rasal, y Martorell (2011) observaron cómo tras la aplicación de un modelo de intervención escolar de inteligencia emocional, incrementó la conducta prosocial así como una notable disminución de las conductas antisociales de los estudiantes que participaron en la experiencia.

Pena, Rey y Extremera (2011) apuntan la necesidad de realizar programas de desarrollo de habilidades emocionales en los profesores para prevenir los estresores laborales y conseguir que logren desarrollar su profesión de un modo productivo y agradable. Son diversos los estudios que encontramos sobre la importancia de ser una persona emocionalmente inteligente en el mundo laboral.

Los programas de desarrollo de habilidades emocionales se pueden realizar con distintos fines. Por ello, Bisquerra (2002) realiza una clasificación de los programas de educación emocional realizados en tres tipos: *programas preventivos*, que incluyen tareas de carácter cognitivo y de carácter afectivo, usados con poblaciones de 0 a 5 años; *programas de desarrollo personal o*

educación psicológica, que incluyen educación emocional en habilidades sociales, habilidades para la vida y comunicación interpersonal, entre otros; *programas de educación emocional* que se basan en la intervención psicopedagógica emocional, desde los primeros años de vida y a lo largo de la escolaridad, siendo una forma muy completa de tratar este tipo de educación emocional.

En una reciente investigación sobre un programa de educación emocional para profesorado de primaria (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013) se encontró que al mismo tiempo que se desarrollan las competencias emocionales del profesorado se da un impacto positivo en la calidad de vida del centro, ya que ocurre una mejora en la percepción del clima institucional y una reducción del estrés de los profesores.

En función de las necesidades detectadas en este ámbito, Baena (2005) resalta la importancia de la educación en inteligencia emocional y propone diversos elementos de la inteligencia emocional para trabajar en el aula, a modo de ejercicio para el trabajo de la misma como si trabajásemos un órgano más del cuerpo de la persona. Podemos encontrar estos ejercicios en su libro “Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional infantil. Guía para padres y maestros”. Se trata de una perspectiva que integra tanto al ámbito educativo como al ámbito familiar, permitiendo que exista una congruencia entre lo que el niño aprende en el aula y lo que aprende en su hogar.

Desde otra perspectiva, Vallés y Vallés (2000) señalan aplicaciones educativas de la inteligencia emocional. Estos autores nos muestran diversos programas de inteligencia emocional destinados tanto a alumnos como a padres. Así mismo, hacen hincapié en el rol que ha de asumir el profesor o la persona encargada de la aplicación del programa. Incluyen a su vez contenidos y actividades para desarrollar durante las experiencias didácticas de la educación en

inteligencia emocional en distintos momentos educativos: educación infantil; educación primaria; educación secundaria.

Existen otras propuestas, entre ellas Goleman (1995) destaca iniciativa de Muñoz (2005), que propone el programa PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) que tiene como fin la prevención del estrés psicosocial del profesorado y alumnado mediante el desarrollo de competencias emocionales. Se trata de una intervención desde la acción tutorial, en la que se concede una gran importancia a la toma de conciencia de las emociones (Damasio, 2001; Bisquerra, 2003), a la regulación emocional y al desarrollo de competencias socio-emocionales, que ayuden tanto en el proceso de construcción de la identidad personal como en el proceso de socialización.

Otra alternativa de aprendizaje de inteligencia emocional, es el programa de “Aprender a Sentir” (RETRATOS). Consta de 11 bloques o retratos formados, cada bloque responde a una característica prototípica o retrato psicológico, potencia las competencias intrapersonales, reduciendo los miedos y emociones negativas, aumentando la autoestima, creyendo en el potencial y buscando alternativas y soluciones a problemas (Hernández- Guanir y Ramos, 2009).

Es un hecho que el ambiente que rodea al aprendizaje afecta al mismo. Así, un estudio reciente de la Universidad de Florida sobre emociones y su efecto en el aprendizaje adulto desde una perspectiva constructivista (Shuck, Albornoz y Winberg, 2013) encontró que los educadores deben cuidar más el entorno emocional del aula, ya que si hay baja conciencia emocional no se logra un compromiso por lo que no se desarrolla todo el potencial del alumno. Según estos autores, desde la perspectiva constructivista hay que construir un entorno con significado, donde los estudiantes se sientan seguros a la hora de interactuar, experimentar y explorar.

1.4.3. Estudios transculturales de inteligencia emocional

Encontramos diversas investigaciones transculturales de inteligencia emocional que indagan sobre la forma de comprender, afrontar y superar adecuadamente diferentes situaciones estresantes (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999; Fernández -Berrocal, Ramos y Orozco, 1999; Goldman, Kraemer y Salovey, 1996; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; 2000; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, en prensa; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001). Son diversos estudios han encontrado que existen diferencias en inteligencia emocional en diferentes culturas (Sharma, Biswal, Deller y Mandal, 2009; Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mark, 2002; Fulquez y Alguacil, 2011).

Acercas de la inteligencia emocional transcultural, encontramos un estudio de Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001), entre España, Estados Unidos y Chile, en el que se encontraron diferencias en inteligencia emocional según el país. Así se encontró que los estudiantes universitarios participantes de Chile y Estados Unidos presentaban resultados similares exceptuando la atención emocional que se presentaba mayor en los participantes de Estados Unidos. Por su parte, los estudiantes españoles presentaban puntuaciones más bajas en los tres factores del TMMS-24: atención, claridad y reparación.

En adolescentes, encontramos un estudio realizado con adolescentes de Taiwan (Hsieh y Stright, 2012) se encontró que el autoconcepto media entre las estrategias de regulación emocional y los problemas de internalización. En este estudio se resalta la importancia de la asociación entre la reevaluación cognitiva y la autoestima.

Algunos estudios transculturales se han centrado en la inteligencia emocional dentro del ámbito empresarial. Se ha incluido la promoción de la inteligencia emocional en la gerencia de recursos humanos de manera con propuestas muy potentes en países como China (Wong, Wong y Law, 2004). Y se han realizado estudios comparando la figura del líder empresarial en diferentes países. Así, encontramos que la valoración de la inteligencia emocional de los líderes chilenos sobrepasa la valoración de la inteligencia emocional de los líderes colombianos, siendo el área más débil para Chile la regulación emocional y para Colombia el reconocimiento de las emociones de lo demás (Zarate y Matviuk, 2012).

El campo de la inteligencia emocional es muy amplio y aún quedan muchos aspectos por estudiar y sobre todo por llevar a la práctica en el terreno de la educación emocional de los estudiantes. En este capítulo hemos hecho un interesante recorrido por el concepto de inteligencia emocional, las teorías más relevantes así como las investigaciones más recientes sobre el mismo.

Capítulo 2

Apego

2.1. Análisis conceptual

- 2.1.1. Aproximaciones al concepto apego
- 2.1.2. Definiciones de apego

2.2. Teorías y Modelos de apego

- 2.2.1. Teoría del Apego de Bowlby (1969, 1973, 1980)
- 2.2.2. Situación del Extraño de Ainsworth y Bell (1978)
- 2.2.3. Aplicación de la Teoría del Apego al mundo adulto (George, Kaplan y Main, 1985)
- 2.2.4. Teoría de la Función Reflexiva Transgeneracional de Fonagy (1999)
- 2.2.5. Modelo de Dos Componentes de Stein (2000)
- 2.2.6. Modelo de Prototipos de Bartholomew y Horowitz (1991)

2.3. Medidas de Evaluación del apego

2.4. Estado actual de las investigaciones sobre el apego

- 2.4.1. Formación del apego
- 2.4.2. Apego durante la adolescencia
- 2.4.2. Apego, personalidad y salud
- 2.4.3. Apego, relaciones de pareja y satisfacción afectivo-sexual
- 2.4.4. Estudios transculturales de apego

Capítulo 2

Apego

2.1. Análisis conceptual

2.1.1. Aproximaciones al concepto apego

El primero en desarrollar una teoría sobre el apego fue John Bowlby (1998a), teoría que, desde un punto de vista etológico y basándose en la psicología del desarrollo, postula la idea fundamental de que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño está determinado en gran medida por la accesibilidad y la capacidad de respuesta de su cuidador principal.

Mary Ainsworth por su parte fue pionera en el diseño de una situación de laboratorio en la que provocaba situaciones para observar la conducta de apego mientras estaba ocurriendo, a la que denominó la *situación del extraño* (Ainsworth y Bell, 1978), que le permitió examinar los modelos internos de los niños. Como señala Oliva (2004), la teoría formulada por Bowlby y Ainsworth sobre el apego o vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo, constituye uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional, que lejos de verse debilitado con el tiempo, se ha afianzado y enriquecido por gran cantidad de investigaciones de los últimos años que la han convertido en una de las principales áreas de investigación evolutiva.

Posteriormente el concepto de apego se abre con la llegada del representacionismo, que afirma que diferentes patrones de la interacción hijo-madre llevan al desarrollo no sólo de una conducta diferente sino también de distintos procesos de representación (Main, 2000). El concepto de apego nació dentro de la psicología del desarrollo conceptualizado a partir de la preocupación por la separación madre-hijo y la carencia de cuidados básicos del niño y crece cuando en las últimas décadas se incrementa el interés en el apego adulto, siendo representantes destacados de la investigación Shaver y Mikulincer, que plantean la estabilidad longitudinal del apego o estilo general de apego (Florez, Giuliani y Giulio, 2009).

Se produce un giro desde el marco de la psicología social. Hazan y Shaver (1987) y Bartholomew y Horowitz (1991) comienzan a estudiar los sentimientos, conductas y pensamientos sobre las relaciones personales que mantenían los adultos y sobre sus relaciones interpersonales. Según Gómez, Ortiz y Gómez-López (2011) la extensión de la teoría del apego a las relaciones afectivas adultas promueve un marco de valor para estudiar el amor y las relaciones de pareja ya que las experiencias emocionales relacionadas con el enamoramiento y el mantenimiento del vínculo, así como las reacciones ante la pérdida o amenaza de pérdida del compañero, coinciden con los principios básicos de la teoría del apego.

Del mismo modo, se aprecia que a pesar de la heterogeneidad teórica, cada vez son más los investigadores que utilizan el marco de la teoría del apego para analizar las relaciones con los iguales durante el período de la adolescencia (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011). Se utiliza la teoría del apego para entender algunos de los cambios que se producen durante la adolescencia (Oliva, 2011).

En opinión de Yela (2000), la importancia del establecimiento de un vínculo amoroso fuerte y confortable entre el niño y una figura de apego, de cara a un desarrollo óptimo de la persona, ha sido subrayada tanto por etólogos (quienes consideran muchas conductas como básicamente innatas y específicas de la especie o de origen instintivo) como por psicodinámicos y otros psicólogos de distintas corrientes.

2.1.2. Definiciones de apego

John Bowlby (1997) considera que el apego un sistema conductual preadaptado para combatir y reducir el estrés y mantener un sentimiento de seguridad. Define el apego como la disposición del niño para confiar en sí mismo como una persona digna de merecer amor; en sus propias capacidades para obtener lo que necesita, para resolver los problemas que se le presentan y para confiar en los otros cuando la ocasión lo exige, discerniendo correctamente en quien puede confiar. Se trata de una conducta dirigida a reducir la distancia de las personas u objetos que suministran protección.

Otra concepción del apego que queremos resaltar es la de Ainsworth (1983) que define el apego como aquellas conductas que favorecen ante todo la cercanía con una persona determinada. Entre estas conductas encontramos llantos, sonrisas, miradas a la otra persona, movimientos hacia esa persona y contacto físico.

Según Seligman (2003), tanto Bowlby y Ainsworth, no sólo estudiaban el comportamiento del apego, sino la emoción del amor, y no sólo en la infancia, sino durante toda la vida.

El apego está presente en el transcurso de toda nuestra vida, aunque se manifiesta de diferentes formas y figuras. Durante la infancia temprana y en la adultez en formas menos explícitas y más modificadas, el apego se identifica con un interés insistente en mantener proximidad con una o con unas pocas personas seleccionadas: la tendencia a usar a estos individuos como una base segura desde la cual explorar los entornos desconocidos y huida hacia la figura de apego como un refugio de seguridad en momentos de alarma (Main, 2000).

El apego es importante durante toda la vida pero es en la infancia donde se sientan las bases para su correcto funcionamiento. Sroufe (2000) afirma que la calidad de estos vínculos de apego permitirá tanto el desarrollo socioemocional como mental de los niños/as, encontrándose sus raíces primordialmente en la infancia temprana. En opinión de Lyons- Ruth (2004), es importante tener en cuenta que bajo condiciones normales, una relación de apego con un funcionamiento normal, en la cual el infante puede señalar abiertamente el malestar y recibir una respuesta sensible por parte del cuidador, servirá para amortiguar el choque del niño -y del adulto- contra niveles extremos de la situación atemorizante (Amar y Berdugo, 2006).

Durante los primeros años de la vida, en las distintas interacciones con las figuras que le prestan cuidados, el niño va constituyendo gradualmente un conjunto de conocimientos y expectativas sobre la forma de actuar de esas figuras y cómo responden a sus necesidades de ayuda, y de protección (su accesibilidad y responsabilidad) y sobre el *self*, en cuanto a su propio valor y su capacidad para influir en los demás (Soares y Dias, 2007).

Si nos detenemos un instante en la etimología de la palabra descubrimos que proviene del latín *apegar*, que se deriva del verbo *picare* (verbo pegar + prefijo a o hacia), lo que se traduce en afición o inclinación hacia alguien o algo. Las relaciones precoces de apego constituyen las primeras experiencias emocionales de naturaleza relacional, y funcionarán como prototipos para las

relaciones íntimas durante todo el proceso de desarrollo del individuo. A estos prototipos les llama modelos internos dinámicos de apego, y actúan como guía para interpretar las experiencias y para orientar los futuros comportamientos de apego (Soares y Dias, 2007).

Es fundamental delimitar apego y conducta de apego. Cuando se está apegado a alguien significa que se está dispuesto a buscar la proximidad y el contacto con esa persona, y a hacerlo sobre todo en ciertas circunstancias específicas, por ejemplo, la situación del extraño. Sin embargo, la conducta de apego se refiere a cualquiera de las diversas formas de conducta que la persona adopta, de vez en cuando, para obtener y/o mantener esa proximidad deseada.

2.2. Teorías y Modelos de apego

En este apartado se revisarán los modelos más destacados durante la historia de investigación del apego, así como las teorías que han servido de referencia a lo largo del tiempo, prestando especial atención a las influyentes, es decir, a aquellas que permanecen y se enriquecen con el paso del tiempo. Según Bartholomew, Kwong y Hart (2001) existen tres modelos: el categorial, el dimensional y el modelo de prototipos (que integra categorial y dimensional). A continuación, realizaremos un repaso los principales modelos y teorías sobre el apego.

2.2.1. Teoría del Apego de Bowlby (1998)

Según la Teoría del Apego desarrollada por Bowlby (1998a) las primeras relaciones cercanas que una persona tiene en su vida van a marcar en cierta

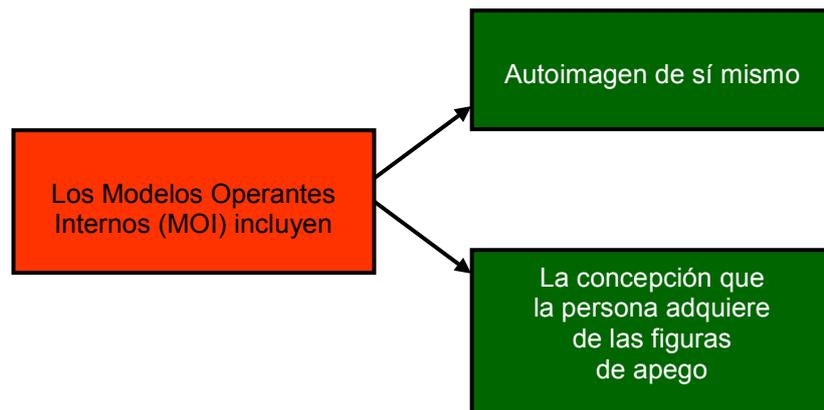
medida su desenvolvimiento y la satisfacción social, ya que es en estas primeras relaciones donde el niño comienza a aprender patrones de relación afectiva con las personas que le rodean. Bowlby (1995) define el apego como diversas conductas dirigidas a obtener o mantener la cercanía. Sostiene que el apego proporciona la seguridad física y emocional del niño, la seguridad de ser aceptado y protegido incondicionalmente, así como la base para explorar el mundo con más o menos confianza. Afirma que el bebé nace con un repertorio de conductas innatas, como la succión, las sonrisas reflejas, el balbuceo, la necesidad de ser acunado y el llanto, que buscan mantener la proximidad con la figura de apego, resistirse a la separación, protestar si se lleva a cabo (ansiedad de separación), y utilizar la figura de apego como base de seguridad desde la que explora el mundo. Por tanto, en la Teoría del Apego de Bowlby encontramos el concepto de vinculación, que consiste en la capacidad que tenga el cuidador para reconocer las necesidades primarias de su hijo, siendo consciente de que el vínculo tiene una doble función: una función de protección y una función de socialización positiva (Betancourt, Rodríguez y Gempeler, 2007).

Bowlby (1995) define el Modelo Operante Interno (MOI) como una representación del sí mismo interactuando con una figura de apego en un contexto con carga emocional. Las expectativas y las experiencias pasadas y presentes terminan convirtiéndose en esquemas cognitivos y emocionales que hacen que la persona tenga ciertas representaciones mentales o "modelos operantes", con los que predice la conducta de las figuras de apego.

Los modelos internos activos son modelos que la persona construye a partir de las experiencias reales, y que incluyen expectativas, creencias y emociones asociadas a la disponibilidad y a la respuesta de la figura de apego. Además influyen sobre la capacidad de uno mismo para promover y mantener la relación afectiva (Ortiz, Gómez y Apodaca, 2002).

En la figura 2.1., vemos los aspectos más destacados de los Modelos Operantes Internos (MOI):

Figura 2.1. Aspectos destacados de los Modelos Operantes Internos (MOI)



Bowlby (1979; 1997) afirma que estos modelos se integran a la estructura de la personalidad y proveen un prototipo para las relaciones sociales que tenga la persona en el futuro (Martínez y Pía, 2005).

2.2.2. Situación del Extraño de Ainsworth y Bell (1978)

Mary Ainsworth diseñó una situación de laboratorio a la que denominó la *Situación del Extraño* o *Strange Situación* (Ainsworth y Bell, 1978), para examinar las conductas de apego infantil y de exploración, bajo condiciones de alto estrés. Esta situación consiste en que la madre y el niño son introducidos en una sala de juego en la que se incorpora una desconocida. Mientras esta persona juega con el niño, la madre sale de la habitación dejando al niño con la persona

extraña. La madre regresa y vuelve a salir, esta vez con la desconocida, dejando al niño completamente solo. Finalmente regresan la madre y la extraña. Ainsworth encontró diferencias en el comportamiento de los niños en esta situación y, en base a estas, describió, en un primer momento, tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos tipos de apego. A continuación, veremos estos tipos de apego infantil y en qué consiste cada uno de ellos (Ainsworth y Bell, 1978):

Los niños con apego seguro, usan a sus cuidadores como base de seguridad cuando están angustiados. Los cuidadores se muestran sensibles a sus necesidades, que responden y les ayudan en la adversidad. Por eso, los niños depositan en ellos confianza. Desarrollan independencia y exploran su entorno con tranquilidad porque cuentan con apoyo emocional para hacerlo.

En cambio, los niños con apego ansioso-evitante, no han tenido nunca el apoyo de los padres, por tanto desarrollan desconfianza, miedo, inseguridad y preferencia por alejarse de los demás (Marín, 2011). En opinión de Bowlby (1995; 1998b), su conducta está caracterizada por agresividad, desobediencia y toma de represalias.

Sin embargo, los niños con apego ansioso-ambivalente se caracterizan porque la figura del cuidador es inconstante, por tanto el niño no tiene confianza en que cuente de manera segura con su apoyo emocional cuando lo necesite, de ahí que reaccione con angustia intensa ante la separación, mezclando comportamientos de apego con expresión de protesta y enojo.

Más tarde, Main y Salomón (1990) agregaron el apego desorganizado, es decir los niños que muestran la mayor inseguridad, niños que cuando se reúnen con su madre tras la separación, estos niños muestran conductas confusas y contradictorias. Por ejemplo, pueden mirar hacia otro lado mientras son sostenidos

por la madre, o se aproximan a ella con una expresión monótona y triste. La mayoría de ellos comunican su desorientación con una expresión de ofuscación. Algunos lloran de forma inesperada tras mostrarse tranquilos.

Según Fonagy (2001) en la situación del extraño destaca como el tipo de apego funciona como un modelo de funcionamiento interno caracterizado por la confianza en el cuidador principal, cuya presencia le conforta (Sanchis, 2008).

2.2.3. Aplicación de la Teoría del Apego al mundo adulto (George, Kaplan y Main, 1985)

George, Kaplan y Main (1985) aportan al estudio del apego la *Entrevista del Apego del Adulto* (EAA) también es descrita así como el movimiento hacia el nivel de la representación. Gracias a ello, se comienza a preguntar a los adultos sobre su experiencia subjetiva de apego, qué experiencia de apego recuerdan haber tenido durante su infancia y qué valoración realizan de la misma. Es decir, los modelos operantes internos del adulto. En ella utiliza las transcripciones de las entrevistas y mediante la narrativa accede a las representaciones mentales de los adultos en relación con el apego.

Main (2000) entiende que la diferencia en la evaluación del apego en niños y adultos versa en que al infante sólo se le considera seguro o inseguro con respecto a la persona con quien se le está observando mientras que en el adulto no se identifica con ninguna relación específica. Es decir, en el niño se evalúa el apego mediante la observación de la conducta en la situación del extraño mientras que en el adulto se evalúa a través de patrón del discurso donde se muestra la representación mental del respecto a la relación hijos-padres, la infancia temprana y las pérdidas o separaciones de su historia vital.

En estudios llevados a cabo por Main (2000) encontró la importancia de la utilización de las aportaciones de Grice (1975,1989) en la identificación del discurso ideal siguiendo el principio de cooperación, a la hora de evaluar las entrevistas a adultos. Este principio consta de cuatro máximas: 1) Cualidad o ser sinceros y tener evidencia de lo que uno dice; 2) Cantidad, es decir, ser conciso y completo; 3) Relevancia, o lo que es lo mismo, dirección de la conversación sea relevante al tema; 4) Forma, es decir, ser claro y ordenado.

De este modo, la identificación de una organización específica del discurso a través de la técnica de análisis de la narrativa es uno de los recursos más utilizados para realizar la evaluación del apego. A continuación, veremos que conduce a una de las siguientes disposiciones mentales respecto al apego (Main y Goldwyn, 1996):

Las personas con apego Seguro-Autónomos se caracterizan por mantener un discurso coherente y cooperador mientras describen y evalúan sus experiencias de apego. Cumplen las cuatro máximas de Grice (Cualidad o ser sinceros y tener evidencia de lo que uno dice; Cantidad, es decir, ser conciso y completo; Relevancia o dirección de la conversación sea relevante al tema; Forma, o ser claro y ordenado).

En contraposición los sujetos con apego Negador o Evitativo, muestran contradicción en la narrativa del discurso sobre sus vivencias, ya que hablan de las vivencias positivas y evitan comentar los aspectos negativos que les han sucedido; Su contradicción denota falta de cualidad y su negación implica falta de relevancia ya que desvía la conversación sobre los aspectos a evitar.

Sin embargo, estos autores sostienen que los individuos que presentan apego Preocupado tienen un discurso que se caracteriza por su incoherencia y

confusión en el que muestran preocupación acerca de su vivencia de apego; Su incoherencia y su excesiva preocupación muestran una especial falta de cualidad.

Respecto al apego Desorganizado, las personas con este tipo de apego mantienen un discurso desorganizado a la hora de hablar sobre abusos, muestra de un shock traumático no superado. Muestran problemas especialmente con la cantidad y la forma, ya que muestran lagunas en el discurso y muestran desorden en el mismo.

Este modo de identificar mediante la narrativa el apego adulto se convierte en una herramienta muy útil y un avance determinante en el campo del apego. Desde este momento, además de conocer cómo ocurre este fenómeno en la infancia podemos ver su transcurso durante la vida adulta.

2.2.4. Teoría de la Función Reflexiva Transgeneracional de Fonagy (1999)

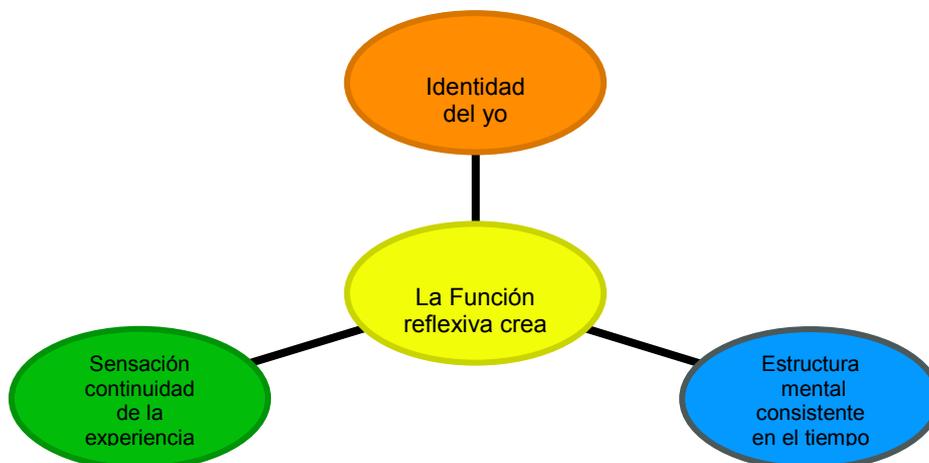
Desde una perspectiva psicoanalítica, Fonagy (1999) es el creador de la Teoría de la función reflexiva transgeneracional, que se basa en la *función reflexiva* (capacidad cognitiva) definida como la capacidad humana de entenderse a uno mismo y a los demás en términos de estados mentales (pensamientos, sentimientos, creencias y deseos), con el propósito de otorgar sentido y de anticipar las reacciones de los demás.

En opinión de Fonagy (2001) el apego seguro aumenta el desarrollo de la seguridad interna, la autovalía y la autonomía. El apego por tanto, se entiende como un factor determinante en los sentimientos internos que albergará la persona durante su proceso vital.

Desde el prisma de la teoría de la función reflexiva transgeneracional (Fonagy, 1999) se sostiene que el niño percibe en la actitud reflexiva de su cuidador una imagen de sí mismo como deseante y con creencias, que le representa un ser intencional, y esta representación es internalizada para formar el *self*.

Esta función tiene tres componentes que ayudan al niño a enfrentarse a la realidad social. Uno de ellos consiste en la representación de segundo orden del afecto, que depende de la reflexión del cuidador y construye un modelo interno reflexivo. El segundo se trata de la representación intencional del cuidador, el cambio hacia una intencional está ligado a la experiencia de seguridad del niño en la exploración de la mente del cuidador para descubrir los sentimientos y pensamientos que pudieran dar cuenta de su conducta (más fácil y más segura en el contexto de una relación de apego seguro). Es fundamental igualmente la representación intencional del *self*, la implicación parental en el mundo interno del niño le lleva más allá de concebir sus mentes como una réplica del mundo exterior. En la figura 2.2 vemos en que consiste la función reflexiva según Fonagy.

Figura 2.2. La Función Reflexiva (Fonagy, 1999)



Como vemos la función reflexiva es de gran relevancia en la formación de la identidad del yo. Los modelos adquiridos de nuestros cuidadores se convierten en maneras de operar internas con las que luego nos manejamos.

En opinión de Fonagy (1999), un cuidador reflexivo incrementa la probabilidad del apego seguro del niño, que a su vez facilita el desarrollo de la capacidad de mentalizar. Es decir, el apego seguro provee la base psico-social para adquirir la comprensión de la mente ya que el niño se siente tranquilo, seguro al hacer atribuciones de los estados mentales del otro.

2.2.5. Modelo de Dos Componentes de Stein (2000)

Tal y como señalan Martínez y Pía (2005) el Modelo de los Dos Componentes (Stein, Koontz, Fonagy, Allen, Fultz, Brethour, Allen y Evans, 2000) evalúa el comportamiento de medidas de apego adulto, realizando un análisis correlacional de componentes principales entre ellos, obteniendo una alta correlación de dos componentes: 1) la inseguridad, que sería el nivel de ansiedad que experimenta la persona frente a las relaciones interpersonales y que comprendería la gama que va desde la seguridad ante las relaciones interpersonales hasta el temor ante las mismas; 2) la estrategia, es decir, las estrategias que los individuos utilizan para enfrentar las dificultades con las relaciones interpersonales, que abarca la gama que va desde las estrategias de tipo rechazante hasta las estrategias de tipo preocupado.

Estos autores afirman que con estos dos componentes, en función de cómo se combinen entre sí, se encuentran tres posibles posiciones en las que se pueden encontrar los individuos (Martínez y Pía, 2005): 1) una posición de Inseguridad Baja en la que los individuos no requieren la estrategia de enfrentamiento; 2) una posición que abarca desde la Inseguridad Moderada a una Gran Inseguridad en la

cual las personas necesitan servirse de estrategias específicas que suelen ser de carácter preocupadas o rechazantes para sustentar las relaciones; 3) una posición de Inseguridad Extrema o Temor en el que los individuos evitan una estrategia específica.

A diferencia de otros modelos, el presente tiene en cuenta tanto las limitaciones que presenta el individuo, comprendidas en el componente de inseguridad, como las capacidades positivas o recursos individuales, integradas en el componente estrategias. El compendio de ambos refleja el tipo de apego que presenta el individuo.

2.2.6. Modelo de Prototipos de Bartholomew y Horowitz (1991)

Bartholomew y Horowitz (1991) son los autores del modelo de Prototipos, en el que nos detendremos con especial detalle, ya que también son los autores del cuestionario que utilizaremos durante el desarrollo empírico de la investigación (IPPA).

Desde el marco teórico del modelo de Prototipos de Bartholomew y Horowitz (1991) se destaca que un prototipo es un miembro ideal de una categoría, en términos de reunir las características más comunes de esa categoría, pero en que ninguna de tales características tomadas individual o conjuntamente es suficiente para definir a un miembro del grupo (Griffin y Bartholomew, 1994; Pilkonis, 1988). Las cuatro categorías serían apego Seguro, apego Preocupado/Ambivalente, apego Evitativo/Rechazante y apego Inseguro/Mixto y los prototipos serían las características principales que presentan los sujetos pertenecientes a cada una de las categorías. De este modo, el modelo integra las categorías prototípicas con variaciones individuales de acuerdo a dimensiones

cuantitativas, a continuación veremos una breve descripción de prototipos y las categorías generales a las que pertenecen (Martínez y Nuñez, 2007):

- Categoría de Apego Seguro. Esta categoría la constituyen personas que se encuentran en el Prototipo 1 o Prototipo Seguro- Autónomo. Estos sujetos se caracterizan por presentar seguridad en sí mismo y en los demás y son optimistas en sus relaciones interpersonales.

- Categoría de Apego Preocupado/Ambivalente. Los sujetos que pertenecen a esta categoría muestran sus características principales entre distintos prototipos que nombramos a continuación. El Prototipo 2 que incluye a personas excesivamente dependientes, se muestran dependiente de los demás en consejos, toma de responsabilidades, etc. Debido a que piensa que los demás lo harán mejor que él; El Prototipo 3 que son sujetos inestables en sus relaciones. Esto ocurre debido a que tiene sentimientos extremos, es decir, tan pronto le gusta algo o alguien como inmediatamente no puede tolerarlo; También se incluyen en esta categoría las personas que se corresponden con el Prototipo 4 que se caracterizan por ser excesivamente sobreprotectores, prefieren cuidar a otras personas más que a sí mismos.

- Categoría de Apego Evitativo/Rechazante. Los sujetos de esta categoría muestran sus características entre los siguientes prototipos. El Prototipo 5 integrado por personas excesivamente autocontroladores. No son muy emocional, no encuentran utilidad en hablar de los sentimientos, ya que se caracterizan por ser muy racional; El Prototipo 6 integrado por personas excesivamente autónomas, por lo que resaltan la importancia de ser independientes, ocuparse de sí mismos y no depender de los demás; El Prototipo 7 que se muestran emocionalmente indiferentes, son personas

que no se preocupan por lo que los demás piensen o sientan debido a que los consideran irrelevantes en su vida.

- Categoría de Apego Inseguro/Mixto. Para esta categoría no existen criterios particulares, se crea a partir de puntuaciones altas en algunos de los prototipos de las categorías de Apego Preocupado/Ambivalente y Apego Evitativo/Rechazante

Bartholomew y Horowitz (1991) establecen también los tipos de vinculación en adultos, partiendo de la premisa de que el apego condiciona la idea, positiva o negativa, de sí mismo y de los otros, estableciendo la siguiente relación: Los autores sostienen que la persona con apego seguro se caracteriza por tener un modelo mental positivo tanto de sí mismo como de los demás. Sin embargo, el sujeto con apego preocupado/ambivalente tiene un modelo mental negativo de sí mismo y positivo de los demás. Respecto al individuo que presenta apego evitador/ desvalorizado, señalan que denota un modelo mental positivo de sí mismo y negativo de los demás. Ocurre de manera distinta con el sujeto que presenta apego temeroso, caracterizado por un modelo mental negativo tanto de sí mismo como de los demás.

Según Yárnoz y Comino (2011), en la actualidad es algo totalmente admitido por los autores que trabajan en el campo del apego adulto, que los diferentes estilos y prototipos de apego pueden ser alineados a lo largo de un continuo de dos dimensiones conceptuales: ansiedad y evitación. Respecto a la primera dimensión, se encuentran diversas variaciones individuales respecto al nivel en que las personas se muestran hipervigilantes en temas relacionados con el apego. Así, una persona alta en la dimensión de ansiedad se mostrará preocupada, mientras que una persona menos ansiosa se sentirá relativamente segura sobre cuestiones relacionadas con el apego. La segunda dimensión es la evitación, y se define como la tendencia a usar estrategias de evitación versus estrategias de

búsqueda de proximidad para regular las conductas, pensamientos y sentimientos relacionados con el apego. Las personas situadas en el extremo evitación tienden a desconectar de sus relaciones interpersonales, mientras que las personas en el extremo bajo de esta dimensión se sienten cómodas abriéndose a los demás.

2.3. Medidas de evaluación del apego

Según Yáñez y Comino (2011) existe una gran variedad de instrumentos utilizados para evaluar el apego en niños, adolescentes y adultos. Entre las técnicas empleadas se encuentran las técnicas de observación, técnicas que utilizan la narrativa, cuestionarios de autoinforme y técnicas proyectivas. En este apartado prestaremos atención a las técnicas utilizadas para cada etapa vital, deteniéndonos en las más utilizadas para evaluar el apego en la adolescencia.

Principales Métodos de Evaluación de Apego Infantil:

Román (2011) recoge en su investigación las consideraciones más relevantes y principales técnicas desarrolladas para evaluación del apego infantil, tanto a la hora de evaluar la conducta de apego como a la hora de evaluar los modelos internos de apego. A continuación veremos las principales técnicas de evaluación de apego infantil (Román, 2011): Para medir la conducta de apego las principales técnicas son: a) *Procedimientos de Separación-Reunión*. Las más representativa serían la Situación del Extraño o Strange Situación de Ainsworth y Bell, (1978), Preschool strange situation (Cassidy y Marvin, 1987) y el Attachment classification system for kindergarten-age children (Main y Cassidy, 1988); b) *Procedimiento AQS. Attachment Behaviour Q-set*. (Waters, 1995; Waters y Deane, 1985). Se trata de un método observacional del niño en su

ambiente natural: su hogar; c) *Diario de Apego*. Destaca el *Parent Attachment Diary* (Stovall y Dozier, 2000) que consiste en elaborar un diario donde se registran conductas de apego del niño y las reacciones de los cuidadores.

Según Roman (2011), para medir los Modelos Internos de apego las principales técnicas son: a) *Historias Incompletas*. Consiste en presentar al niño una familia de muñecos que se encuentran ante un dilema por resolver y trata de ver como lo resuelve. Evaluación narrativa tanto verbal como no verbal; b) *The Separation Anxiety Test (SAT)* (Hansburg, 1972). Se compone de láminas con ilustraciones de situaciones de separación de las figuras de apego; c) *Dibujos*. Se trata de dibujar a su familia e identifica a cada una de las personas que aparecen en el dibujo; d) *Autorreflexión*. Se puede usar cuando el niño se encuentra en una etapa del desarrollo evolutivo en el que las capacidades cognitivas están consolidadas. Consiste en entrevistas semiestructuradas que permiten conocer las representaciones mentales de apego. Se utilizan muy frecuentemente durante el periodo de la adolescencia.

Principales Medidas de Evaluación de Apego en Adolescentes y Adultos:

El interés por el Apego Adulto ha aumentado considerablemente en los últimos años, desarrollándose gran número de investigaciones sobre las medidas de evaluación del constructo. A continuación se revisan concretamente las medidas de evaluación de apego adolescente más utilizadas actualmente, ya que es el tema que nos ocupa en la parte empírica del presente trabajo, y para terminar presentaremos una revisión de medidas de evaluación en adultos que, al igual que no se pueden olvidar en una revisión como la que nos ocupa. Comenzamos con las principales medidas de evolución del apego adolescente.

En primer lugar, tenemos la *Entrevista de Apego Adulto o Adult Attachment Interview (AAI, George, Caplan y Main, 1985)*. Consiste en una entrevista que mediante la narrativa evalúa el estado mental del individuo respecto al apego, registra la representación de éste sobre las experiencias de apego en términos pasados y presentes. Fue el primer instrumento para evaluar el apego en adultos. Se ha utilizado muy frecuentemente para evaluar apego en adolescentes.

Para el apego adolescente, encontramos la entrevista *Friends and Family Interview (FFI, Steele y Steele, 2005)*, este instrumento permite la evaluación de las representaciones mentales de apego del adolescente sirviéndose de la capacidad de autorreflexión del mismo (Román, 2011).

En esta misma línea; tenemos el *Inventory of Parent and Peer Attachment o Inventario de Apego con Padres y Pares IPPA (Armsden y Greenberg, 1987; Pardo, Pineda, Carrillo y Castro, 2006)*. Se trata herramienta para estudiar el vínculo afectivo de los adolescentes con sus padres y también con los pares (Pardo, Pineda, Carrillo y Castro, 2006). Este cuestionario nos da una visión más global del apego del adolescente, ya que tiene en cuenta distintos puntos de referencia de un mismo sujeto: calidad de las relaciones con figura de la madre, con la figura del padre y con la figura de los iguales. Por estas razones hemos considerado adecuado para llevar a cabo nuestra investigación.

El *CaMir* (Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meisler, Miljkovitch y Halfon, 1996), se trata de un cuestionario tipo líkert que mide las representaciones de apego, especialmente durante la adolescencia. Se fundamenta en las evaluaciones que realiza el sujeto sobre experiencias de apego pasadas y presentes así como sobre el funcionamiento familiar (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muelas y Pierrehumbert, 2011).

Si nos centramos en las relaciones amorosas durante esta época de la vida, encontramos la versión reducida del *Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R)* (Fraley, Waller y Brennan 2000): Se trata de una medida de autoinforme adaptada a la población española y útil para medir el sistema comportamental de apego romántico en adolescentes, mediante dos dimensiones del mismo en una relación de pareja: la dimensión de ansiedad y la dimensión de evitación (Fernández-Fuertes, Orgaz, Fuertes y Carcedo, 2011). Estos autores han realizado recientemente una validación del cuestionario que pone de manifiesto la utilidad del mismo.

Igualmente encontramos otras medidas de gran utilidad como el *Instrumento de Vínculo Parental (PBI)*, Parker, Tupling y Brown, 1979) que mide la percepción del sujeto sobre el vínculo parental. El *Cuestionario de Apego en la Adolescencia (AAQ)*, West, Rose, Spreng, Sheldom-Kelly y Adam, 1998). También destacamos el *Relationship Questionnaire (RQ)*, Bartholomew y Horowitz, 1991), una medida de evaluación basada en el Modelo de Prototipos, que evalúa el grado de pertenencia de sujetos a cada uno de los cuatro prototipos de estilos de apego propuestos por estos autores: seguros, preocupados, temerosos y desvalorizadores.

Sobre las medidas de Apego Adulto queremos destacar algunas de las más relevantes (Yárnoz y Comino, 2011; Martínez y Pía, 2005): el Cuestionario de Hazan y Shaver (1987), el cuestionario *Experiences in Close Relationships (ECR & ECR-R)* (Brennan, Clark y Shaver, 1998; Fraley, Waller y Brennan, 2000), la escala *Relationship Scales Questionnaire (RSQ)* (Bartholomew y Horowitz, 1991). CRP. Cuestionario de Experiencia en las relaciones de pareja (Brenam, Clark y Shaver, 1998). *Adult Attachment Scale (AAS)* (Collins y Read, 1990). *Attachment Style Interview (ASI)* (Bifulco, Moran, Ball y Bernazzani, 2002).

2.4. Estado actual de las investigaciones de Apego

En esta revisión nos centraremos en la formación del apego, la relación que mantiene el apego con los factores de personalidad y la salud, la transformación que sufre el apego en la época de la adolescencia, la relación que guarda con las relaciones de pareja y la satisfacción afectivo-sexual, así como las diferencias interculturales.

En primer lugar, se muestran los hallazgos que López (2006) señala como de mayor importancia sobre el apego, ya que han cambiado la vieja concepción del mismo, que se resumen en los siguientes:

- Considerar que la formación de nuevos vínculos de apego está abierta toda la vida.
- Considerar que la formación del sistema de apego no se produce únicamente en los primeros años de vida, sino que está sujeta a reelaboraciones continuas.
- Ofrecer un concepto más flexible del estilo de apego, dando por hecho que dentro de cada estilo hay grados diferentes y que, bajo determinadas condiciones, puede llegar a cambiar el estilo de apego.
- El apego es un sistema en relación con otros sistemas, también responsables de cómo se resuelven en la vida adulta las relaciones íntimas y sociales
- En la formación del apego juegan un rol importante ambos padres, todo el sistema familiar, los cuidadores, ciertas amistades y las parejas amorosas.

2.4.1. Formación del apego

Desde que Bowlby (1995) define el Modelo Operante Interno, sabemos que el apego se construye como una representación que construye el sujeto de sí mismo interactuando con una figura de apego en un contexto con carga emocional.

Las primeras figuras de apego son por tanto muy relevantes en la construcción interna del apego. Esto se confirma en una investigación sobre la base de afectividad que proporcionan los padres y la forma que tendrá la persona de interiorizarla y crear un modelo interno que le servirá de guía para relacionarse con los demás (Brando, Valera y Yubiza, 2008) en la que se encontró que existe relación entre el estilo de apego inseguro y la agresividad. Esto se tradujo en que la persona con apego inseguro presenta una base en la que la afectividad se encuentra inhibida, sus necesidades no fueron satisfechas, por tanto crea unos modelos internos que le permiten protegerse psíquicamente ante lo que anticipa que ocurrirá si establece una nueva relación de apego. Así mismo, presentan dificultades a la hora de establecer relaciones y de conservarlas, debido a las respuestas derivadas de ese comportamiento defensivo, como pueden ser la agresividad, el descontrol de impulso o las rabietas.

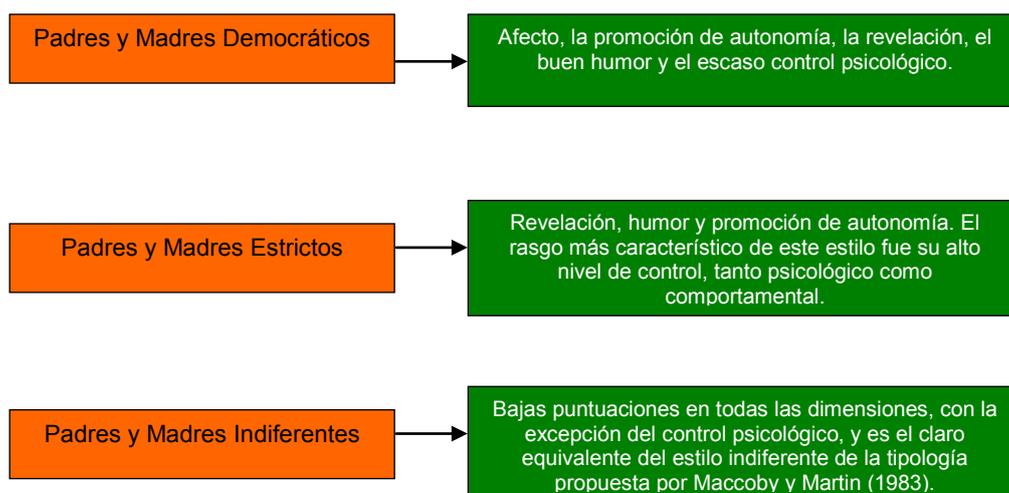
El niño es especialmente sensible al tipo de apego que establece durante este periodo tan sensible. Tanto es así que en una investigación reciente sobre la privación afectiva materna y la conducta agresiva en niños en etapa inicial (Moreno, Quintero y Méndez, 2013) se encontró que la presencia o ausencia de estas conductas depende de la calidad de la relación afectiva que la madre brinda a su hijo. Destaca la importancia de la calidad de la interacción con la figura central de apego, más que la cantidad, tal y como lo demuestran las investigaciones revisadas entorno a la figura de apego y sus repercusiones posteriores. El hecho de

poder confiar en la figura central de apego, hará que la persona se abra de forma más confiada a sus relaciones con los demás y tenga relaciones más satisfactorias y estables.

Las primeras relaciones de apego no sólo influyen en la niñez sino que se extienden en el tiempo. Es decir, los modelos de apego construidos a partir de las experiencias infantiles con los cuidadores influyen en el establecimiento de las relaciones con los iguales, en el aspecto relacional, así como en otras áreas del comportamiento y de la salud mental de los adolescentes (Oliva, 2011).

La forma en que los padres se relacionan con sus hijos, constituye un eje fundamental en la formación del apego. En un estudio sobre los estilos relacionales parentales Oliva, Parra y Arranz (2008), encuentran que la situación más favorable para los adolescentes es disponer de dos progenitores con estilo democrático y luego aquellas situaciones familiares en que al menos uno de los padres presentan este estilo. A continuación, se muestran los resultados de este estudio:

Figura 2.3. Estilos relacionales y sus principales características (Oliva, Parra y Arranz, 2008)



2.4.2. Apego durante la adolescencia

En relación a los estudios acerca de la transformación del apego en las distintas etapas de la adolescencia, encontramos datos interesantes sobre la transformación que sufren las relaciones de apego en esta etapa de la vida. Numerosos estudios confirman un aumento en el apego a iguales durante el periodo de la adolescencia. Diversas investigaciones confirman que los adolescentes tenderán a cambiar su principal fuente de apoyo de la familia a al grupo de amigos (Facio y Resett, 2007; Savin-Williams y Berndt, 1990; Degirmencioglu, Urber, Tolson y Richard, 1998; Furquez y Alguacil, 2011). Delgado, Oliva y Sánchez-Queija (2011) afirman, que las diferencias más significativas se encuentran en la adolescencia inicial y media. Los adolescentes que obtuvieron puntuaciones superiores en afecto a los padres son los que obtuvieron puntuaciones más altas de apego a los iguales. Además la influencia materna en las relaciones de apego con los iguales resultó superior a la paterna. Las chicas obtuvieron mayores puntuaciones en apego a iguales que los chicos, aunque las diferencias se diluyeron a medida que aumentaba la edad de los sujetos.

En el desarrollo del estudio sobre el apego en las diversas etapas de la adolescencia, López (1993) encontró la existencia diferencias en la figura central de apego en la primera y segunda adolescencia, como podemos apreciar en los resultados:

- *Primera adolescencia (sujetos menores de 15 años):* La figura central suele ser la madre (62% de los casos), algún hermano (15% de los casos), la pareja (8%), el padre (5%), otro familiar (5%) o algún amigo (5%)” (López, 1993). Tal y como muestran los datos, la madre sigue siendo la figura central de las relaciones de apego.

- *Segunda adolescencia (sujetos de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años):* Los datos sobre la figura central indican que la figura central es la madre (40% de los casos), con el padre (2%), con algún hermano (14%), con la pareja (12%), con otros familiares (0%) y con los amigos (32%). La relación con los iguales va adquiriendo más importancia, siendo junto a la relación con la madre las principales figuras de apego.

Como podemos apreciar, el apego sufre una transformación en esta época de la vida en la que la relación de apego con los iguales cobra una notable importancia, manteniéndose la relación con la madre también en un lugar destacado. Según Yárnoz, Alonso-Arbiol, Plazaola y Sainz de Murieta (2001), la distancia o percepción de la diferencia con respecto a los que nos rodean está regida por estrategias de regulación afectiva. Esta conclusión está basada en evidencias empíricas de las investigaciones realizadas por estos autores sobre la identificación con los pares y con la madre en las personas adultas, en donde se constata la importancia que tienen ambos como posibles figuras de apego. Investigaciones en las que las participantes se identificaron más con sus iguales, ya sea con su pareja o con sus amigos/as, que con sus padres.

Otro foco de interés en los estudios sobre el apego se centra en los vínculos de apego con los padres y relaciones con iguales en la adolescencia. Según (Penagos, Rodríguez, Carrillo y Castro, 2006), el hecho de percibir las figuras como bases seguras ofrece la tranquilidad necesaria para explorar el ambiente novedoso. El nivel de seguridad encontrado en las relaciones de los adolescentes con sus padres parece actuar en la misma dirección que el encontrado en la relación con sus pares. Hemos de tener en cuenta que la adolescencia es un momento de cambio en el que el vínculo de apego pasa de tener un carácter unidireccional (el niño recibe cuidado pero no lo da) a tener un

carácter bidireccional, en el que el adolescente está capacitado para recibir cuidado a la par de proporcionarlo (Allen y Land, 1999).

Recientemente, los estudios sobre el apego a los iguales en la adolescencia y la adultez emergente han mostrado aportaciones que merecen ser destacadas (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011): a) Existe un aumento del apego a iguales asociado al paso del tiempo; b) Los adolescentes que recordaban un alto afecto parental obtuvieron puntuaciones más altas en apego a los iguales; c) Las diferencias más significativas se encontraron en la adolescencia inicial y media, apoyando así la continuidad entre relaciones afectivas en estos momentos temporales; d) La influencia materna en las relaciones de apego con los iguales resultó superior a la paterna; e) Las chicas obtuvieron mayores puntuaciones en apego a iguales que los chicos, aunque las diferencias desaparecían a medida que aumentaba la edad de los sujetos.

En esta misma línea, Zacarés, Iborra y Tomás (2009) encontraron que el apoyo relacional de los iguales, más que el de los padres, es un factor decisivo que se asocia positivamente con el logro de identidad global, el compromiso escolar y relacional y la exploración escolar del adolescente; subrayando la importancia de experimentar un apoyo cercano en las relaciones con los iguales como facilitador de procesos de formación de identidad, tanto en el aspecto relacional como en el aspecto académico.

Las relaciones afectivas son de gran importancia y van variando según el momento vital. En la adolescencia estas relaciones se diversifican, así la importancia de las relaciones con los padres, cobran prioridad las relaciones con los iguales. Los adolescentes empiezan a establecer relaciones de carácter significativo con personas que no pertenecen al núcleo familiar. El disponer de unos padres sensibles y cariñosos facilitará el establecimiento de relaciones íntimas con los iguales, destacando que en algunos estudios los vínculos con

padre y madre son igualmente importantes para el establecimiento de relaciones estrechas con los iguales (Sánchez-Queija y Oliva 2003).

Las relaciones de apego con los padres e iguales durante la adolescencia y el ajuste emocional y conductual muestran una fuerte asociación entre el tipo de relación de apego mantenida con padres y pares, y el ajuste emocional y conductual al medio. Encontramos algunos estudios que despiertan gran interés, como los realizados por Bartholomew y Horowitz (1991) que tratan de determinar las relaciones existentes entre el contexto familiar y variables de personalidad jóvenes y adultos. Estos trabajos resaltan que las personas con estilo de apego seguro tenían una evaluación más positiva de la familia de origen y del clima familiar actual, una personalidad más positiva, una mayor sociabilidad, dominio, autoestima y empatía.

Tanto padres y compañeros juegan un papel fundamental en el ajuste emocional y comportamental del adolescente. En opinión de Oliva, Parra y Sánchez-Queija (2002) los padres y los iguales tienen efectos positivos e independientes entre sí sobre el ajuste del adolescente. Los adolescentes con menos problemas emocionales y conductuales son aquellos con un buen apego a padres y a iguales, mientras que los adolescentes con más problemas conductuales son aquellos con bajo apoyo parental y bajo apego a los iguales. Igualmente el papel de los padres va perdiendo importancia a lo largo de la adolescencia, mientras que las relaciones con los amigos mantendrán su influencia positiva sobre el ajuste interno.

Durante la adolescencia la figura de los iguales aporta nuevas oportunidades de aprendizaje relacional que sembrarán las bases de sus habilidades en la vida adulta (Izard, 2007; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martonel, 2009; Martonel, Gómez y Rasal , 2011).

2.4.3. Apego, personalidad y salud

Otro aspecto a considerar dentro del apego es su relación con los factores de personalidad y con la salud. Se ha desarrollado con rapidez en los últimos años el estudio de la relación entre el tipo de apego, los rasgos personalidad y la concurrencia con distintas patologías. En opinión de Velasco (2011) el tipo de apego establecido en la infancia, correlaciona con diferentes variables importantes en la vida adulta. Características de personalidad, la manera de establecer relaciones interpersonales, características de los procesos cognitivos y emocionales. Se ha encontrado resultados que indican, que tanto los estilos de apego como los rasgos de personalidad en los adolescentes y los adultos, están asociados con la salud y con los trastornos de personalidad.

Los resultados de diversas investigaciones confirman que mantener unas buenas relaciones con los compañeros está relacionado con menos problemas emocionales y de conducta (Facio y Ressel, 2007; Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga y Liu, 1994; Gerneski y Dickstra, 1996; Coiee y Dodge, 1997; Furquez y Alguacil, 2011). Esto ocurre porque la función del apego de dar seguridad emocional, sintiéndose aceptado, protegido proporciona una base que otorga los recursos emocionales y sociales necesarios para el bienestar de la persona. El apego es un vínculo emocional que la persona desarrolla con las figuras de apego y que proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad.

Estudios recientes sobre relaciones de apego en los trastornos de personalidad (Vallejo, Nieto, Rodríguez, García y Martínez, 2013) concluyen que la calidad y desarrollo de las relaciones tempranas de apego son determinantes en el desarrollo de la personalidad y la salud mental del individuo. Resaltando así el papel de estos vínculos en la vida de la persona. Por su parte,

Existen evidencias de que el patrón de apego influye en la formación de la personalidad, así que guarda una estrecha relación con la aparición de patologías (Malpesa, Martín y Chiclana, 2013). Estos autores sostienen que los correlatos cognitivos de una persona con apego inseguro están basados en un intento de manejar la situación de descontrol interno en la que se encuentra. En este sentido y con el propósito de comprender mejor la relación entre apego y salud mental, Galatzer-Levy y Bonanno (2013) encontraron que un sujeto que presente bajo nivel de apego ansioso y alta capacidad para hacer frente a la adversidad presenta una mejor salud mental.

En opinión de Chotai, Jonasson, Hägglöf y Adolfsson (2005), el estilo de apego seguro se relaciona de manera negativa con el rasgo de personalidad evitación del daño, y de manera positiva con los rasgos de personalidad búsqueda de novedad, dependencia de la recompensa, cooperatividad y autotranscendencia; Sin embargo, el estilo de apego preocupado (ansioso/ ambivalente) se relaciona de manera positiva con evitación del daño y búsqueda de novedad, y de forma negativa con la autodirección. La categoría temeroso-evitativo se relaciona de forma negativa con la búsqueda de novedad.

Los resultados apuntan a la existencia de relación entre autoestima, apego y depresión en adolescentes y demuestran la existencia de una correlación positiva entre disponibilidad de los padres y autoestima, así como entre rabia hacia los padres y depresión (González y Méndez, 2006).

En opinión de García Quiroga y Ibáñez (2007), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es un trastorno en el que la relación vincular se ve afectada, tanto los niños como sus madres presentan mayores niveles de representaciones vinculares inseguras que la población normal. Del mismo modo, los resultados constatan que el logro de un vínculo seguro puede convertirse en un factor protector en relación a la severidad de la sintomatología y sus posibles

complicaciones. Se encuentra también que un vínculo inseguro se considera un factor que riesgo para la aparición y transcurso de la enfermedad.

El apego está relacionado por tanto con la salud, tanto a nivel físico como mental. En un estudio reciente sobre la relación entre el tipo de apego y el sistema inmunitario (Jaremka, Glaser, Loving, Malarkey, Stowell y Kiecolt, 2013) se encontró que el apego ansioso puede tener costes físicos, ya que las relaciones sociales afectan a la salud. Es un estudio muy innovador ya que aporta que el tipo de apego, además de tener consecuencias psíquicas afecta también a nivel fisiológico al individuo.

2.4.4. Apego, relaciones de pareja y satisfacción afectivo-sexual

Respecto a los estudios que relacionan apego y el establecimiento de relaciones amorosas en la vida adulta, se constata que la historia de apego es importante a la hora de establecer relaciones amorosas. Hazan y Shaver (1987) fueron los pioneros en el estudio de la relación entre el apego y la calidad de las relaciones amorosas, ya que encontraron evidencias de que las personas con apego seguro en más felices, confiaban más y se mostraban más amistosas.

La relación de apego con los padres y los compañeros durante la adolescencia predice el tipo de apego que se establecerá en la relación amorosa, hecho que confirma la idea de la teoría del apego de que las relaciones con los padres influyen en las relaciones de pareja (Pascuzzo, Cyr y Moss, 2013). Estos autores concluyen que a mayor inseguridad con padres y compañeros en la adolescencia más apego ansioso en la relación de pareja.

En un estudio reciente sobre estilos de apego en relaciones de pareja de diferentes edades y escolaridades (Guzmán y Contreras, 2013) se encontró que si

ambos miembros presentan apego seguro presentan niveles más altos de satisfacción, mientras que si ambos presentan apego desentendido-temeroso muestran niveles de satisfacción más bajos.

Ortiz, Gómez y Apodaca (2002), realizan un estudio sobre el apego y la satisfacción afectivo-sexual en la pareja, en la que los datos que relacionan la historia de crianza y la calidad del apego en la vida adulta permiten considerar la importancia de la relación establecida en la infancia con los cuidadores primarios. Así la memoria de una madre afectuosa, responsiva y sensible a las señales y necesidades infantiles se asocia con un estilo de apego adulto caracterizado por la confianza y seguridad, mientras que la distancia, frialdad y rechazo de la figura de apego en la infancia lo hace con la inseguridad en las relaciones afectivas. En estudios posteriores, estos autores confirman que la seguridad del apego predice la capacidad de ofrecer apoyo emocional a su pareja a través de los cuidados sensibles.

También un mayor grado de satisfacción sexual y menos conflictividad con el deseo sexual (Gómez-Zapiain, Ortiz y Gómez-López, 2011). Las personas con apego seguro tienden a estar más satisfechas con su vida sexual, a tener menor conflicto con el deseo erótico y a mostrar mayor capacidad de ofrecer cuidados sensibles. Mientras que las personas con apego inseguro, tendentes a la ansiedad o la evitación, muestran diferencias significativas en relación con el grupo de los seguros.

2.4.5. Estudios transculturales de apego

El apego tiene influencia sobre el desarrollo personal independientemente de la cultura. Schwarz, Mayer, Trommsdorff, Ben-Arieh, Friedlmeier, Lubiewska, Mishra y Peltzer (2012), compararon 11 culturas diferentes y encontraron la

importancia universal de mantener una buena relación de apoyo parental para el desarrollo positivo del adolescente. Según los resultados encontrados existe una relación positiva entre la relación parental y la satisfacción vital del adolescente independiente de la cultura.

Shaffer y Kipp (2007) afirman que existen varianzas culturales en apego debidas a las diferentes formas de crianza. Estos autores afirman que las investigaciones efectuadas en Australia, Israel, India, Italia, Japón y Estados Unidos revelan que en estos países la madre proporciona cuidado en momentos de necesidad y el padre proporciona diversión y juego por los que el apego desarrollado con cada uno de ellos es diferente. Las diferencias culturales en apego se encuentran también en la medida en que los sujetos presentan ansiedad y evitación (Schmitt, 2003).

En cada lugar, se establece un tipo de relación muy influenciada por el contexto en el que discurre la misma. En un estudio sobre las relaciones emocionales en madres y bebés, realizado entre Argentina, Italia y Estados Unidos, Bornstein, Putnick, Suwalsky, Venuti, de Falco, de Galperín y Tichovolsky (2012) encontraron que existía en todas la díada madre-hijo pero que en cada cultura existía una construcción relacional moderada por el contexto. Así las madres e hijos italianos eran más sensibles, que las madres argentinas y las estadounidenses.

En cada contexto encontramos peculiaridades específicas de cada sitio. Así, en un estudio reciente realizado con estudiantes israelíes sobre apego y humor (Sar-El, Mikulincer y Doron, 2013) se encontró que los participantes con mayor ansiedad de apego presentaron puntuaciones más bajas en generación de humor, estilo de humor social y uso de humor para regular la angustia, y puntuaciones más altas en estilo de humor auto-derrota; los participantes con apego evitativo obtuvieron puntuaciones más bajas en apreciación del humor, estilo de humor social y uso de humor en relaciones íntimas.

Con relación a las diferencias culturales en apego entre Norteamérica y Suramérica, Páez, Ramírez, Romero y Berman (2012) realizaron un estudio sobre la influencia del tipo de identidad a la hora de establecer el tipo de apego y la adaptación al lugar. Los resultados sugieren que en la cultura Colombiana el tipo de identidad que predomina es la preestablecida siendo esta adecuada a la sociedad, sin necesitar la exploración como variable para adquirir un nivel de adaptación y establecer apego seguro. Ocurría que la cultura norteamericana, a diferencia de la colombiana, necesita la exploración para obtener esta misma adaptación. Por tanto, el contexto se vuelve determinante a la hora de establecer un tipo de apego seguro y una adaptación óptima.

Dicaprio (1994) afirma que cada cultura produce frustraciones y conflictos específicos de la misma, con lo cual las personas que la integran presentan rasgos específicos de personalidad.

Capítulo 3

Felicidad

3.1. Análisis conceptual

3.1.1. Aproximaciones al concepto felicidad

3.1.2. Definiciones de felicidad

3.2. Teorías y Modelos de felicidad

3.2.1. Modelo de las Tres Vías hacia la Felicidad (Seligman, 2002) y Modelo de 24 Fortalezas (Peterson y Seligman, 2004)

3.2.2. La Ciencia de la Felicidad (Lyubomirsky, 2008)

3.2.3. Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990)

3.2.4. Componentes del Bienestar Subjetivo (Diener, Lucas y Smith, 1999)

3.2.5. Modelo Multidimensional de Bienestar Psicológico de Ryff (1995)

3.2.6. Evaluación de la vida: un Modelo Secuencial de Condiciones y Procesos (Veehoven, 2005)

3.3. Medidas de Evaluación de felicidad y conceptos similares

3.4. Estado actual de las investigaciones sobre la felicidad

3.4.1. Felicidad durante la adolescencia

3.4.2. Aumento de la felicidad

3.4.3. Felicidad y relaciones personales

3.4.4. Estudios transculturales sobre felicidad

Capítulo 3

Felicidad

3.1. Análisis conceptual

3.1.1. Aproximaciones al concepto felicidad

El ser humano cada vez se interesa más por la felicidad, por ese sentimiento de bienestar y satisfacción que hace que la vida cobre un sentido diferente, haciéndola más deseable y agradable. Se preocupa de cómo conseguirla, en los instantes que la consigue de cómo mantenerla y de que las personas que están a su alrededor también la logren.

Desde la época griega encontramos conceptos de felicidad, que nos muestran la continuidad temporal de esta búsqueda. Tal como afirman Brunschwig y Lloyd (2000), en este momento histórico, la felicidad y la ética van de la mano ya que la ética griega es la ética de la felicidad. Se pueden diferenciar tres posturas: 1) La *Eudamonia*, que definía la felicidad como una manera de ser, que se caracterizaba por el buen orden del alma y el buen actuar; 2) El *Estoicismo*, que sostiene que la felicidad o posesión del bien moral es la realización de las tendencias naturales que están orientadas en primer lugar a la investigación del bien humano; 3) El *Hedonismo*, describe la felicidad como placer o suma de placeres y evitación del sufrimiento.

Durante los años sesenta, surgen autores de la corriente de la Psicología Humanista que comienzan a hablar de las emociones positivas. Los conceptos de autorrealización y enfoques que nos empiezan a encaminar hacia la búsqueda de la felicidad. Maslow (1972) describe las llamadas *experiencias cumbre* que define como momentos privilegiados en los que cada uno de nosotros es llevado más allá de sí mismo (ya sea a través de la vía estética, intelectual, erótica, religiosa o simplemente cotidiana), lo que llamaríamos un instante de felicidad. A nivel más duradero, describe la *autorrealización*, que consiste en que una vez que la persona tiene sus necesidades básicas satisfechas, avanza en su desarrollo personal potenciando sus cualidades y talentos.

Del mismo modo, y desde una perspectiva también humanista, Rogers (1972) pone el acento el proceso de convertirse en persona en el que resalta la satisfacción que cada uno experimenta siendo lo que realmente es y permitiendo que el otro sea como realmente es (autoaceptación y aceptación del otro). Este proceso requiere conocimiento sobre el mundo emocional y cognitivo a nivel intrapersonal e interpersonal.

A finales del siglo XX surgió la Psicología Positiva que tiene como objetivo de conocer los procesos que subyacen a las cualidades positivas del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Esto supone un gran avance para la psicología, la cual ya no abarca únicamente las debilidades y la parte negativa del ser humano, sino que amplía su rango de investigación a la parte luminosa de las personas. La psicología positiva se ocupa del estudio de todo aquello que nos hace sentir bien. Se puede definir como el estudio científico de las fuerzas y virtudes humanas naturales, una disciplina que se pregunta cuál es la naturaleza de la eficacia del funcionamiento del ser humano, centrandó la atención en los potenciales, los motivos y las capacidades de éste (Sheldon y King, 2001). Obviamente, uno de los constructos claves de esta rama de la psicología es la felicidad.

Siguiendo esta línea, destacamos las aportaciones de Lyubomirsky (2008) para quien la psicología positiva es la psicología de aquello que hace que la vida merezca la pena ser vivida. Procede de la creencia de que capacitar a las personas para que desarrollen una actitud mental positiva les ayuda a que tengan una vida más satisfactoria y feliz.

La psicología moderna estudia la felicidad y distingue dos fuentes de la misma: el placer y el sentido que da a la vida un determinado compromiso (Punset, 2005). Es destacable el papel importante que se atribuye a las relaciones personales, hablando así de la felicidad desde una perspectiva intrapersonal (el placer que siente uno mismo) y desde una perspectiva interpersonal (el placer compartido con los demás).

Tarragona (2013) considera que la psicología positiva consiste en el estudio científico del funcionamiento óptimo y se centra en tratar de descubrir y promover los factores que permitan tanto a las personas como a las comunidades vivir plena y satisfactoriamente.

3.1.2. Definiciones de felicidad

Existen diversas definiciones de la felicidad. En lo que todas coinciden es en que es algo deseado y buscado por todos los individuos. Así, algunos autores la definen como un sentimiento que se deriva de tener emociones positivas o de estar satisfecho con la vida (Argyle, 1992). Desde la perspectiva de Avia y Vázquez (1998) existe una cosa que sabemos sobre las personas felices y es que valoran la felicidad como algo positivo, se dan cuenta de que son felices o de que viven momentos felices y lo aprecian. Por tanto, entienden que la felicidad es un bien para quien la siente o cree estar cercano a ella y quienes saben reconocer su importancia casi siempre se empeñan en la búsqueda activa de ella.

En psicología es fundamental que un concepto tenga una definición operativa. Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) aportan a este hecho tres componentes claves para que el constructor de felicidad sea operativo. Estos componentes son las experiencias de afecto positivo frecuentes, las experiencias de afecto negativo infrecuentes y los altos niveles de satisfacción vital.

Seligman (2003) argumenta que la auténtica felicidad no sólo es posible, sino que lejos de depender de la suerte y los genes, puede cultivarse identificando y utilizando fortalezas y rasgos personales que ya se poseen. Según el autor, aplicando estas fortalezas personales se desarrollan protecciones naturales contra el infortunio, la depresión y las emociones negativas y se sitúan la vida en un plano nuevo y más positivo. Se comienza a entender que la felicidad no es algo ajeno que viene dado sino algo sobre lo que el individuo tiene un cierto control, y por tanto puede modificar.

Desde la perspectiva oriental de la felicidad, hay un aspecto que occidente no tiene en cuenta, que es la paz mental o estado de serenidad de la mente (que tiene sus raíces en el afecto y la compasión. Este estado no es un don sino, que es algo cultivable y requiere esfuerzo y constancia. Según Dalai Lama y Cutler (2004), a mayor nivel de calma de nuestra mente, mayor capacidad para disfrutar de una vida feliz. Es importante entender la importancia del aquí y ahora, de la meditación y la conexión con uno mismo, ya que para cambiar las cosas tenemos que empezar por nuestro interior ya que usted es el mundo (Krishnamurti, 1972).

Desde una perspectiva más occidental, pero compartiendo matices similares, la felicidad se entiende como el grado en el que un individuo evalúa la calidad global de su vida presente como un todo positivamente, es decir, cuando le agrada la vida que lleva (Veenhoven, 2005). Este autor perfila la felicidad como un estado mental, que viene dada por actitudes positivas que perduran a lo largo de la vida de una persona, estas actitudes se plasman en el razonamiento, el

pensamiento, los sentimientos, las emociones y las acciones personales. La felicidad por tanto, afecta a todas las áreas del individuo.

Asociado a lo anterior, Arita (2005) subraya que el afecto positivo es la referencia a lo que se denomina felicidad. En esta misma línea, encontramos la definición de Hanson y Mendius (2011), que afirman que la felicidad consiste en quedarse con lo bueno de cada situación que se nos presenta en la vida. Esa sensación positiva es la que nos empuja hacia su deseo y búsqueda, ya que incluso desde un punto de vista biológico, los circuitos neuronales que rigen el placer son los mismos que rigen la felicidad (Punset, 2005).

Lyunomirsky (2008) aporta, desde sus numerosos estudios sobre la ciencia de la felicidad, una definición en la que la sitúa como la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positivo, combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena. Esta concepción nos recuerda una vez más a las interpretaciones orientales, a ese estar en paz y armonía con uno mismo, y por ende, con los demás.

Como veíamos en la historia del concepto, han existido diversas perspectivas de aproximación al mismo. Según Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez (2009), el debate sobre la felicidad se ha enfocado desde dos perspectivas en los últimos años. Una de ellas se trata de la *perspectiva hedónica* que entendía la felicidad como presencia de afecto positivo y ausencia de afecto negativo. La otra es una *perspectiva eudaimónica* que sostiene que la felicidad es consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual la persona desarrolla su potencial. Maslow (1964) no comparte la definición hedonista de la felicidad, ya que afirma que la felicidad real implica dificultades, por ejemplo, es un privilegio amar a la familia y amigos, aunque signifique sufrir todo su dolor además del propio, es mucho mejor que estar solo en la vida; por tanto redefine la felicidad como “experimentar emociones reales sobre problemas reales y tareas reales”. Este autor también sostiene que la felicidad real pueda ser transitoria, sigue siendo

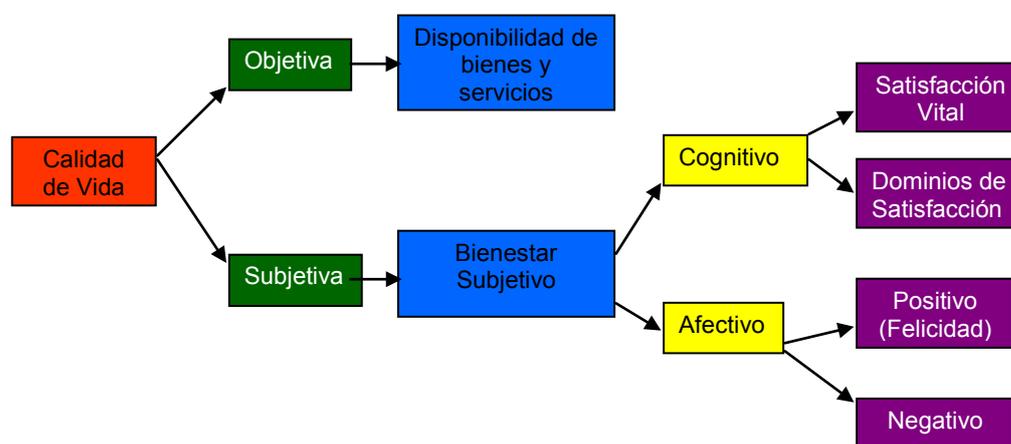
muy vívida en la memoria y puede ser recordada, revivida y vuelta a disfrutar ya que implica un proceso voluntario e intelectual que todos podemos recordar. Destaca la importancia para sentir felicidad del compromiso con una causa o tarea que merezca la pena.

A lo largo de las diversas concepciones de la felicidad hemos comprendido la importancia que tiene para un desarrollo pleno del individuo. Chopra, Chioldes y Clark (2011) sostienen que el objetivo de la vida es la expansión de la felicidad, ya que los éxitos en la vida son producto de la felicidad (no la causa). Estos autores subrayan que lo tenemos y deseamos cambiar puede transformarse mediante la felicidad, incluyendo desde el anhelo más simple hasta el más profundo.

El interés por estudiar la felicidad se ha visto dificultado por la amplia variedad de conceptos que se solapan con la misma. Comprendemos que el estudio de la psicología positiva incluye conceptos como la felicidad, el bienestar subjetivo, la satisfacción vital, experiencia óptima o flow. Estos conceptos engloban los sentimientos positivos que mueven al ser humano en su desarrollo vital y que le dan fuerza y energía positiva. Es frecuente encontrar referencias al constructo de bienestar subjetivo con términos como satisfacción vital, felicidad, salud mental, afectividad positiva, calidad de vida, etc. (Extremera, Fernández-Berrocal, González-Herrero y Cabello, 2009). Para comprender mejor este hecho, vamos a adentrarnos en las diferencias y similitudes entre el concepto felicidad y otros conceptos similares.

Ocurre que se vuelve necesario establecer relaciones entre estos conceptos de naturaleza similar para no utilizarlos indistintamente. Por ello, Moyano y Ramos (2007), aportan una investigación en la que establecen relaciones entre los conceptos de calidad de vida, bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad, como podemos observar en la siguiente figura:

Figura 3.1. Relación entre los conceptos de calidad de vida, bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad (Moyano y Ramos, 2007)



Moyano y Ramos (2007), concretan en su estudio, que la calidad de vida se concibe como un constructo multidimensional, en el que el componente cognitivo del bienestar sería la satisfacción vital, y el componente afectivo se refiere a la presencia de sentimiento positivos, lo que algunos autores denominan felicidad (Arita, 2005). Otros autores difieren y postulan la felicidad como concepto mayor, que incluye el bienestar y la satisfacción (Cuadra y Florenzano, 2003).

El concepto de bienestar subjetivo ha sido muy utilizado en la psicología positiva. Moyano y Ramos (2007) lo consideran como el componente subjetivo de la calidad de vida. En coherencia con Diener (1994) se puede afirmar que los estudios de bienestar subjetivo tratan de cómo y por qué las personas experimentan su vida de forma positiva, mediante juicios cognitivo y reacciones afectivas, por tanto se han utilizado términos diversos como felicidad, satisfacción moral y afecto positivo. Este autor afirma que el bienestar subjetivo tiene tres

características claras que son: subjetividad, inclusión de medidas positivas e inclusión de la evaluación global de todos los aspectos de la vida de la persona.

La manera en la que las personas perciben su bienestar se trata pues de una percepción individual. Así, se entiende que cuando un sujeto posee un alto bienestar subjetivo, expresa satisfacción con su vida y frecuentes emociones positivas, y sólo infrecuentemente, emociones negativas (Díaz, 2001).

El aumento del bienestar individual se convierte por tanto en un objetivo vital importante, al igual que ocurre con conceptos similares como la calidad de vida o la felicidad. Esto se consigue aumentando las competencias personales relacionadas con este fin. Estas competencias para la vida y el bienestar se refieren a la capacidad del individuo para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas a nivel personal, familiar, profesional y social, cuyo fin es mejorar el bienestar personal y social (Pérez- Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

Un concepto relacionado con la felicidad es la satisfacción vital. Como veíamos, Moyano y Ramos (2007) lo consideran un componente cognitivo del bienestar subjetivo. Desde otras concepciones, se entiende como una valoración global positiva que la persona hace de su vida, comparando los logros que ha conseguido con las expectativas que tenía (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Por su parte, Argyle (1987) desglosa una serie de causas para obtener la satisfacción global con la vida: una de ellas serían las relaciones interpersonales, otra es la que engloba la experiencia de hechos agradables y placenteros, y la tercera se centraría en el grado de aspiraciones y logros percibidos por la persona.

Se ha hecho referencia a un concepto interesante íntimamente relacionado con la felicidad, se trata del flow o experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1990). Este constructo se define como el estado de implicación total en una actividad, que requiere concentración completa, la experiencia óptima o flow es un estado de

disfrute, control y atención focalizada que ocurre cuando las oportunidades de acción percibidas en el entorno nos hacen emplear plenamente nuestras capacidades de acción.

El concepto de flow está íntimamente relacionado con el de mindfulness. Este concepto se refiere a un estado de atención plena, en el que la persona se centra en su presente de manera activa, contemplando las percepción y sensaciones del momento sin hacer valoraciones (León, 2008). A su vez este concepto está cercano a la meditación, aunque de forma activa en tareas cotidianas, en la que se presta atención plena a uno mismo sin realizar juicios.

3.2. Teorías y Modelos de felicidad

3.2.1. Modelo de las Tres Vías hacia la Felicidad (Seligman, 2002) y Modelo de 24 Fortalezas (Peterson y Seligman, 2004)

A medida que se concretaba el estudio y aplicación de la psicología positiva se volvía necesario establecer criterios para la evaluación y concreción de la misma. Según Peterson y Seligman (2004), en el año 2000 Clifton, Csikszentmihalyi, Diener, Nozick, Robinson, Seligman, Vaillant y Isaacowitz, se reunieron para realizar una clasificación que se materializó en el proyecto Valores en Acción (Values In Action, VIA), con el fin de conocer y comprender las fortalezas personales. Así, proponen siete criterios para considerar que una característica humana sea considerada fortaleza: 1) el potencial es concebido como un rasgo; 2) el potencial es celebrado cuando está y llorado cuando está ausente; 3) los padres lo tratan de inculcar a los hijos; 4) las sociedades más

desarrolladas aportan instituciones y rituales asociados para potenciar el potencial humano.; 5) las culturas dotan de modelos que permiten ilustrar un potencial, 6) aspectos como el potencial biopsicológico para que puedan incluirse en la clasificación; 7) debe estar reconocido y evaluado en otras culturas para que sea universal.

Seligman es uno de los autores más destacados en el estudio de la psicología positiva, tras participar en el proyecto Values in Action, comenzó a concretar sus aportaciones a este campo. Este autor afirma que existen tres vías fundamentales mediante las que podemos conseguir la felicidad (Seligman, 2002) que son: 1) la vida placentera entendida como la emoción placentera respecto al pasado, presente y futuro; 2) la vida con compromiso que consiste en el uso de los rasgos individuales positivos, incluyendo fortalezas de carácter y los talentos; 3) la vida con significado, lo que implica servir y pertenecer a instituciones positivas.

Posteriormente, Peterson y Seligman (2004) proponen un modelo de 24 fortalezas y 6 virtudes en la que a cada virtud le corresponden unas determinadas fortalezas: 1) a la virtud de Sabiduría y Conocimiento le corresponden las fortalezas de Creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el saber y perspectiva; 2) a la virtud de Coraje le corresponden las fortalezas de Valentía, persistencia, integridad y vitalidad; 3) a la virtud de Humanidad le corresponden las fortalezas de Amor, bondad e inteligencia social; 4) a la virtud de Justicia le corresponden las fortalezas de Ciudadanía, imparcialidad y liderazgo; 5) a la virtud de Templanza le corresponden las fortalezas de Clemencia y misericordia, humildad/modestia, prudencia y autorregulación; a la virtud de Trascendencia le corresponden las fortalezas de Apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, humor y espiritualidad.

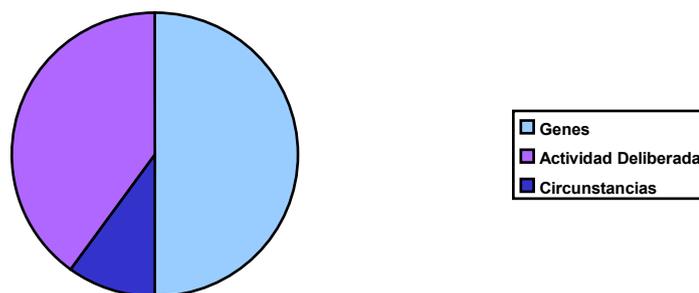
Con estas aportaciones se comienzan a concretar los aspectos personales positivos, y se abre un mundo de nuevas posibilidades en el campo de la

psicología. Ya no se trata de ver qué carencias presenta un individuo sino qué fortalezas y virtudes alberga en su interior. Esto posibilita una nueva perspectiva llena de potencialidades con las que el individuo puede trabajar activamente para mejorar su felicidad y su calidad de vida.

3.2.2. La Ciencia de la Felicidad (Lyubomirsky, 2008)

Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005), identificaron los factores más importantes que determinan la felicidad, y el peso que cada uno de ellos tiene sobre la totalidad de la misma: El 50% de la felicidad está determinada por los *genes*; el 40% depende de la *actividad deliberada*, a través de lo que hacemos en nuestra vida cotidiana y nuestra forma de pensar, es el potencial que tenemos para aumentar nuestra felicidad; el 10% depende de las *circunstancias* vitales. En la siguiente gráfica podemos observar de forma clara dicha proporción.

Figura 3.2. Factores que determinan la felicidad (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005)



Como vemos el 40% que depende de la *actividad deliberada*, es lo que nos puede ayudar a incrementar la felicidad y encontramos actividades beneficiosas para ello (Lyubomirsky, 2008), entre las que se destacan: practicar la gratitud y el pensamiento positivo, es decir ser capaz de expresar gratitud, dedicar tiempo a cultivar el optimismo, así como evitar pensar demasiado y evitar la comparación social; invertir en contactos sociales centrarnos en practicar la amabilidad hacia los demás y cuidar las relaciones sociales que tanto nos aportan a nivel humano; manejar el estrés, las dificultades y los traumas. Esto se realiza desarrollando estrategias para afrontar estas situaciones complicadas y también siendo capaces de aprender a perdonar; vivir el presente, es fundamental aprender a “Fluir” más y saber saborear las alegrías de la vida; comprometerte con tus objetivos, es decir, encontrar tus objetivos en la vida ayuda a realizarse como individuo; ocuparte de tu cuerpo y tu alma, es importante cultivar tu parte espiritual, dedicar momentos del día a la meditación para encontrar tu camino y no desviarte de lo que quieres, realizar actividad física y actuar como una persona feliz.

Estas aportaciones son muy interesantes ya que no sitúan a la felicidad como algo reactivo (es decir que la tenemos o no en función de las cosas que nos vienen dadas) sino que aporta un carácter más proactivo (lo que nosotros podemos hacer para aumentarla y ser agentes activos en la presencia de la misma en nuestras vidas).

Lyubomirsky (2008) tras facilitar estas *actividades deliberadas* que ayudan a incrementar la felicidad aporta cinco claves para lograr una felicidad duradera, es decir una felicidad sostenida en el tiempo. La emoción positiva, que consiste en tener emociones positivas como algo frecuente; el momento más oportuno y la variedad, ya que es importante encontrar el momento oportuno para las cosas e igualmente variar pequeñas cosas incluso dentro de la rutina diaria para que la vida nos resulte más agradable y dejemos lugar a las novedades; el apoyo social, es decir, establecer relaciones íntimas y cercanas gratificantes; motivación,

esfuerzo y compromiso o lo que es lo mismo, tener ganas y comprometerse con una causa relevante para nosotros; el hábito o ser capaz de repetir de manera sistemática estas claves para hacer que la felicidad sea duradera y no momentánea únicamente. Como vemos esta autora destaca en todo momento la importancia de aumentar la felicidad de una manera consciente y deliberada.

Una vez conocidas las actividades deliberadas y las claves para lograr una felicidad duradera se trata de llevarlas a la práctica. Si los centros escolares implantan la felicidad de manera transversal en el currículo se podría fomentar el bienestar y la calidad de vida de los profesores y alumnos. Lo más positivo de este modelo es que brinda posibilidades concretas a trabajar para incrementar la felicidad, con lo que se facilita su aplicación práctica.

3.2.3. Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990)

El flujo o experiencia óptima es un estado de implicación total en una actividad, de disfrute, control y atención focalizada que ocurre cuando las oportunidades de acción percibidas en el entorno nos hacen emplear plenamente nuestras capacidades de acción (Csikszentmihalyi, 1990). Este autor se refiere al flujo como un proceso de involucración total con la vida a lo que él denomina flujo que va unido a la alegría y la creatividad. Esta teoría ha aportado mucho al estudio de la felicidad tanto a nivel teórico como a nivel empírico. Está muy relacionado con las enseñanzas budistas que aplican la concentración total en las actividades que realizan.

La Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi (1990) sostiene que el bienestar estará en la actividad humana en sí y no en el logro de la meta final. Según esta teoría podemos conseguir la felicidad gracias al control de nuestra vida interna, considerando ciertos aspectos. Este estado óptimo de experiencia interna es

cuando hay orden en la conciencia (metas realidad y habilidades para actuar). Si observamos detenidamente las condiciones de la experiencia de flujo coinciden con la descripción del estado mental cuando la conciencia está ordenada.

Es importante para lograr conseguir control mental encontrar la habilidad y la forma más acorde con uno mismo. Una vez que se encuentra la forma adecuada se extiende al resto de las áreas de la vida. Es importante transformar el trabajo en actividades de flujo, relacionarse con los padres, cónyuge, hijos y amigos de manera placentera, disfrutar de la vida a pesar de las adversidades, así como unir todas las experiencias personales en una con sentido. Este planteamiento nos recuerda bastante a las técnicas de meditación y relajación, del aquí y el ahora.

3.2.4. Componentes del Bienestar Subjetivo (Diener, Sush, Lucas y Smith, 1999)

El modelo propuesto por Diener, Sush, Lucas y Smith (1999) consta de una serie de componentes que afectan al bienestar subjetivo de un individuo, aumentándolo o disminuyéndolo, entre los que encontramos: El componente afecto positivo, comprende aspectos tales como la felicidad, el cariño, la alegría, la satisfacción, y las sensaciones gratificantes. Mientras más afecto positivo mayor bienestar. El componente afecto negativo, son los factores que afectan al bienestar subjetivo, como los positivos, pero en este caso contribuyen a la disminución del mismo, aspectos tales como la tristeza, el enojo, la ansiedad y el estrés, la envidia y los sentimientos negativos. El componente satisfacción con la vida, incluye la satisfacción con el presente, pasado y futuro, las ganas de mejorar en la vida y la satisfacción con cómo nos perciben los demás. Mientras mayores sean estos componentes mayor bienestar subjetivo. Respecto al componente dominios de Satisfacción, se refiere a que el bienestar subjetivo depende de las evaluaciones que uno hace de su satisfacción en los distintos dominios de la vida,

es decir, en la relación con los demás, la relación con uno mismo, la satisfacción familiar, con los amigos, en el trabajo y en el ocio.

Este modelo integra como componentes del bienestar subjetivo la felicidad (dentro del afecto positivo), la satisfacción con la vida. A diferencia de los anteriores, incluye la valoración del afecto negativo, teniendo en cuenta su contribución a la reducción del bienestar.

3.2.5. Modelo Multidimensional de Bienestar Psicológico de (Ryff, 1995)

En este modelo multidimensional de bienestar psicológico (Ryff 1995; Ryff y Keyes, 1995) se señalan 6 dominios fundamentales para el funcionamiento óptimo de una persona que son: la *autonomía*, o lo que es lo mismo, mantener independencia en las decisiones y creer en uno mismo; la *autoaceptación* de uno mismo, que consiste en aceptarse a uno mismo tal y como es con sus limitaciones y sus virtudes; el *control ambiental*, que es la sensación que la persona tiene de control sobre el entorno; el *crecimiento personal*, o lo que comprende el hecho de desarrollarse como persona y tender a la autorrealización, a convertirse en una persona plena; las *relaciones positivas* con otros, como hemos dicho en la mayoría de los modelos de felicidad y conceptos relacionados, mantener relaciones personales que sirvan de apoyo nos hace más felices; los *propósitos de la vida*, es decir, tener objetivos y metas que den sentido a la vida.

Como vemos este modelo incluye varias dimensiones de la persona, en relación con ella misma, con los demás y con el ambiente que la rodea. Consideramos relevante subrayar que este modelo, al igual que otros ya mencionados, también la importancia que las relaciones positivas con los otros tienen a la hora de ser una persona más feliz.

3.2.6. Evaluación de la vida: un Modelo Secuencial de Condiciones y Procesos para la Evaluación de la Vida (Veenhoven, 2005)

Según Veenhoven (2005), la felicidad es el grado de evaluación global positiva de la vida que tiene un individuo. Se trata de una valoración individual. El Modelo Secuencial de Condiciones y Procesos para la Evaluación de la vida (Veenhoven, 2005), pone de manifiesto que la felicidad de la persona depende de las condiciones para la satisfacción de la vida que haya tenido hasta el momento y el proceso de valoración que realice de su felicidad.

En las condiciones para la satisfacción de la vida encontramos las oportunidades en la vida y el curso de los eventos. Las oportunidades para la vida se dividen en vidabilidad del entorno, referida a la calidad de la sociedad en la que vive y posición que ocupa en ella, y vida habilidad del individuo, que serían las características individuales como la fortaleza de ánimo o arte de vivir. Igualmente también es determinante el curso de los eventos, que son las experiencias vitales particulares de la vida de una persona.

En el proceso de valoración que una persona realiza de la felicidad encontramos el flujo de la experiencia y la evaluación de la vida. El flujo de la experiencia sería la valoración que la persona realiza sobre lo agradable o desagradable de las experiencias que ha vivido. La evaluación de la vida se refiere a la valoración o el promedio de bienestar, la comparación con estándares de buena vida y el balance global. Una persona a la que le sucedan cosas positivas y experiencias agradables es bastante probable que tenga una percepción más gratificante de su vida, es decir que perciba mayor nivel subjetivo de felicidad.

3.3. Medidas de Evaluación de felicidad y conceptos similares

La evaluación de la felicidad se ha incrementado en los últimos años, esto es debido a que la investigación y actuación en psicología ha evolucionado desde un modelo médico focalizado sobre todo en la patología a un modelo donde las emociones y sentimientos positivos ocupan un lugar destacado (Almedom, 2005). La evaluación de la Felicidad, al igual que la evaluación de los conceptos que la rodean, se realiza mediante medidas de auto-informe. Ocurre así porque la felicidad es subjetiva por naturaleza y se tiene que definir desde el punto de vista de cada uno (Lyubomirsky, 2008).

Las medidas de auto-informe, consisten en utilizar cuestionarios, inventarios y escalas para estimar la percepción de un individuo sobre un determinado constructo. A continuación se muestran las medidas más utilizadas en los últimos años sobre la felicidad y algunos de los constructos relacionados con la misma como flow o experiencia óptima, satisfacción vital, bienestar psicológico y afectividad positiva.

- *Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky y Hepper, 1999)*. Es una escala de tipo Likert que consta de 4 ítems mediante los cuales se mide la felicidad subjetiva. Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal (2011) ya lo han utilizado en muestra española.
- Instrumento para la evaluación de las virtudes y fortalezas humanas (Values in Action Inventory os Strengths (VIA-IS) (Peterson y Seligman, 2004). Es una escala Likert de cinco puntos para medir cuán frecuente es que uno se perciba a sí mismo realizando conductas representativas de las fortalezas y virtudes del carácter.

- *La Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999)*. Esta escala mide la felicidad subjetiva de la persona. Se trata de una escala de 4 ítems en los que el individuo se valora a sí mismo o se compara con las personas que le rodean, haciendo una valoración de su sentimiento individual y subjetivo de la felicidad que siente. Según Extremera, Fernández-Berrocal, González-Herrero y Cabello (2009) existe evidencia empírica de la utilización potencial de esta medida en estudios tanto nacionales como con población de habla hispanohablante.
- *La Escala de Satisfacción con la Vida (ESV) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985)*. Esta medida de autoinforme es una medida del grado de satisfacción que el individuo percibe en su vida, de una manera global. Se trata de una escala de 5 ítems sencillos de comprender y muy concretos.
- El cuestionario de Experiencia Óptima (FLOW) (Mesurado, 2008), es una adaptación del Método de Experiencia de Csikszentmihalyi y Larson (1987). Este cuestionario en español que proporcione una evaluación de la experiencia óptima en niños y adolescentes entre los 9 y los 15 años. La experiencia óptima es un estado mental en el cual la persona está totalmente inmersa en lo que está haciendo, caracterizado por un sentimiento de concentración, de implicación y de éxito en el proceso de la actividad. El factor 1 está compuesto por ítems que evalúan la afectividad y la cognición y el factor 2 está compuesto por ítems que evalúan la percepción de logro y el feedback positivo externo, durante la realización de la tarea intrínsecamente motivante.
- La Escala de Bienestar Psicológico (EBP) (Sánchez-Cánovas, 1998). Está diseñada para evaluar el grado de felicidad o bienestar psicológico que experimenta la persona (Sánchez-Cánovas, 1998). Las respuestas se obtienen mediante una escala Likert de 5 grados de modo que cuanto

mayor sea la puntuación en el test mayor nivel de bienestar psicológico presentará el sujeto. Está formado por 65 ítems agrupados en 4 escalas: Bienestar Psicológico subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral y Relaciones con la Pareja.

- La Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PNA), o de bienestar/ malestar subjetivo de Bradburn revisada (Warr, Barter y Brown-Bridge, 1983. Adaptación al castellano de Vergara, Yármoz-Yaben y Páez, 1989). Esta escala de 18 ítems mide el estado emocional (bienestar o malestar) subjetivo durante lapsos de tiempo establecidos por el investigador. El formato de respuesta es una escala de 4 puntos (1=totalmente en desacuerdo, 4= totalmente de acuerdo).
- El Cuestionario de Felicidad de Oxford (Hills y Argyle, 2002), es una versión reducida del Oxford Happiness Inventory (OHI) y mide, en sus 29 ítems, la felicidad de carácter general de la persona. A los adolescentes les resulta fácil de entender por lo cual se refleja alta fiabilidad en los datos de nuestra muestra.

A continuación, mostraremos el estado actual de las investigaciones sobre la felicidad y constructos relacionados.

3.4. Estado actual de las investigaciones sobre la felicidad

Las investigaciones acerca de la felicidad se han incrementado considerablemente desde finales del siglo XX, gracias al surgimiento de la Psicología Positiva que, como estamos mostrando durante el presente capítulo se ha centrado en la parte positiva de las personas a través de diferentes conceptos

como felicidad, satisfacción vital, bienestar subjetivo, flow o experiencia óptima, calidad de vida y conceptos similares. La psicología positiva está permitiendo definir con más precisión el bienestar y está incorporando el estudio de elementos positivos (fortalezas, emociones positivas) que amplían el marco de investigación y actuación en psicología (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

3.4.1. Felicidad durante la adolescencia

Consideramos de gran importancia el estudio de la felicidad en los adolescente, ya que, como afirman Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, (2009), el bienestar parece tener un papel fundamental en la prevención y en la recuperación de condiciones y enfermedades físicas, permitiendo un incremento en la esperanza de vida. Javaloy (2007) coordina un estudio del INJUVE (Instituto de la Juventud) acerca de la felicidad y el bienestar de la juventud española, cuyos resultados concluyen: que los jóvenes españoles (tanto mujeres como hombres) son bastante felices, son optimistas, con alta autoestima, expresan sus emociones, y perciben autosatisfacción general con su vida.

Las fortalezas personales son recursos potenciales para el aumento de la felicidad. Durante la adolescencia, el reconocimiento de las fortalezas personales puede tener un papel clave en el asentamiento de la identidad y de la autoestima (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010). Estos autores realizaron un estudio de las fortalezas más relevantes de los adolescentes, desde el punto de vista del aprendizaje y encontraron que las más relevantes son creatividad, curiosidad, apertura a la experiencia, deseo de aprender y perspectiva.

Una vez detectadas, es fundamental que aquellas fortalezas más relacionadas con satisfacción con la vida deberían ser las primeras en incluirse en los programas diseñados para el desarrollo positivo de los adolescentes (Park, 2004). Este autor sostiene que las mismas fortalezas contribuirían a dos objetivos

primordiales para el desarrollo de los jóvenes. Por una parte, ayudarían a mejorar el bienestar y por otro lado, servirían para reducir el riesgo de padecer un problema psicológico.

Conocer y trabajar desde el lado más positivo de los jóvenes contribuye a mejorar su bienestar y nos permite acercarnos desde otra perspectiva. Entender al adolescente como un valioso recurso en proceso de desarrollo, no como fuente de problemas (Arguedas y Jiménez, 2007). La adolescencia es un período de la vida en la que los procesos de construcción de identidad, el desarrollo de nuevas formas de pensamiento, incluyendo la capacidad de razonamiento moral y el fortalecimiento de relaciones sociales, se convierten en una oportunidad irrepetible para la consolidación de valores y fortalezas humanas (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010).

El centro educativo se muestra como un lugar idóneo para contribuir al aumento de la felicidad. La felicidad se debe enseñar en la escuela fundamentalmente con tres fines: como antídoto contra la depresión, como modo de aumentar la satisfacción vital y como vía para mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009). Estos autores muestran una experiencia de educación positiva en la que se enseña a los alumnos mediante una serie de ejercicios: identificar tres cosas buenas; usar sus fortalezas; participar en el aprendizaje, el disfrute y el logro del centro; habilidades sociales La mejora de los alumnos confirma la necesidad de implantar estos programas en los centros educativos.

También la implicación y participación del adolescente en tareas comunitarias y ajuste psicosocial. De ellos se derivan afirmaciones a tener en cuenta, ya que concluyen que los adolescentes con una alta implicación en la comunidad mostraban mayor puntuación en autoestima (global y social) y satisfacción con la vida y menores puntuaciones en soledad y violencia escolar,

mostrando además una mayor autoestima académica y social, vida más satisfactoria y menor soledad (Martínez, Amador, Moreno y Musitu, 2011).

Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) estudiaron la relación entre la reputación social del adolescente (percibida o real) y variables de ajuste social como la satisfacción con la vida, y concluyeron que los adolescentes que anhelan y buscan una reputación social no conformista (ideal) informan de mayor soledad, tienen una autoestima más baja y se sienten más insatisfechos con su vida y participan en comportamientos que implican violencia relacional. Según estos autores, los que ya poseen una reputación social no conformista (percibida) informan de menos sentimientos de soledad y de una mayor autoestima y satisfacción vital con lo que participan menos en actos violentos de tipo relacional. El apego con los iguales en la adolescencia y la relación con los demás son de vital importancia en esta etapa del ciclo vital.

En un estudio reciente sobre la identidad social y el bienestar subjetivo (Martorellet y Carlos, 2012) se encontró correlación entre identidad social y bienestar psicológico y social, destacando el hecho de que una identidad social positiva o negativa influye sobre el bienestar individual.

En lo que se refiere a la relación entre resiliencia y adolescencia, unas relaciones familiares positivas durante la adolescencia pueden ser consideradas como un factor de protección ante las consecuencias negativas de los acontecimientos vitales estresantes (Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2008). Entre los resultados encontrados por estos autores se encuentra el hecho de que estos acontecimientos estresantes influyen sobre la satisfacción vital, los problemas emocionales y los problemas exteriorizantes. Es por ello, que los adolescentes resilientes (mucha adversidad y pocos problemas exteriorizantes) gozan de relaciones familiares de mayor calidad que los adolescentes mal adaptados (mucha adversidad y muchos problemas exteriorizantes).

3.4.2. Aumento de la felicidad

Las investigaciones sobre nuestra capacidad de aumentar la felicidad despiertan gran interés ya que sabemos que al aumentar nuestra felicidad se incrementan las experiencias de alegría, satisfacción, amor, orgullo y respeto, mejoran aspectos como nuestro nivel de energía, nuestro sistema inmunitario, nuestra dedicación al trabajo y a los demás, nuestra salud física y mental y también se refuerzan nuestra autoconfianza y autoestima, convenciéndonos de que somos personas dignas de respeto (Lyubomirsky, 2008).

Según Vera-Villaruel, Celis-Atenas y Córdova-Rubio (2011) encontramos numerosos estudios que afirman que la felicidad puede ser incrementada, que hay una parte susceptible de variación (Abbe, et al., 2003; Green, Gardner y Reid, 1997; Csikzentmihalyi, 1997; Lyubomirsky, et al., 2005; Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). La felicidad es una condición que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente, ya que las personas que controlan su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas y eso es lo más cerca que podemos estar de la felicidad Csikzentmihalyi (1990).

Como vimos anteriormente en los factores determinantes de la felicidad hay un 50% de valor de referencia, un 10% de circunstancias y un 40% de actividad deliberada. Por tanto, en nuestras manos está en 40 % de aumentar o disminuir nuestra felicidad a través de lo que hacemos y pensamos en nuestra vida cotidiana (Lyubomirsky, 2008).

Desde un punto de vista más cognitivista, Seligman (1990) aporta que se puede modificar la pauta explicativa de una persona, transformándola de pesimista a optimista (siendo este un cambio permanente) aportando habilidades cognitivas nuevas que ayuden a hacer frente a los fracasos. En una investigación

reciente sobre sesgos cognitivos y bienestar subjetivo (Concha, Bilbao, Gallardo, Páez y Fresno, 2012) se encontró las personas que analizan de forma tendenciosa o sesgan la información social correlaciona con mayor felicidad personal.

3.4.3. Felicidad y relaciones personales

Según Lyubomirsky, King y Diener (2005), las personas felices tienen éxito a través de múltiples dominios de la vida, incluyendo el matrimonio, la amistad, los ingresos, el desempeño del trabajo y la salud. Un estudio reciente sobre la influencia en la felicidad de la paternidad y maternidad (Nelson, Kushlex, English, Dunn y Lyubomirsky, 2013) encontró que los padres y madres presentan mayores niveles de felicidad, emoción positivo y significado de la vida que los que no lo son.

Como hemos visto en los modelos y teorías de felicidad la amistad o relaciones sociales satisfactorias ocupan un lugar destacado. En la Teoría del Flujo, Csikszentmihalyi (1990) subraya la importancia que tiene para la felicidad tener unas relaciones sociales placenteras (con los padres, cónyuge, hijos y amigos). El Modelo Multidimensional de Bienestar de Ryff (1995) afirma que una de las claves de la felicidad es mantener relaciones personales que sirvan de apoyo. Entre las 6 virtudes y 24 fortalezas (Peterson y Seligman, 2004) encontramos la virtud de humanidad y las fortalezas de amor, bondad e inteligencia social. Lyubomirsky (2008) entre las claves para una felicidad duradera incluye las relaciones cercanas e íntimas de carácter gratificante. Son múltiples los estudios que correlacionan positivamente el ánimo positivo y las relaciones sociales satisfactorias (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

En la relación entre felicidad y relaciones interpersonales y sentimientos de satisfacción vital, se entiende que el ser humano es un ser social por naturaleza,

necesita el contacto con el otro para desarrollarse y llegar a ser una persona equilibrada en todos sus aspectos (Velasco, 2011). Diener y Seligman (2002) realizaron un estudio sobre las personas sumamente felices, concluyendo que todos los sujetos del 10% con mayor puntuación mantenían en aquel momento una relación de pareja. Esto nos indica que el mantener relaciones cercanas y profundas con los demás contribuye a hacernos sentir más satisfechos como personas.

3.4.4. Estudios transculturales sobre felicidad

En todos los continentes y culturas las personas manifiestan que ser felices es uno de los objetivos más preciados de la vida (Lyubomirsky, 2008). Aunque el objetivo es común para todos, a la hora de detenerse en el estudio de la felicidad en las diferentes culturas existen algunos matices a tener en cuenta. Uno de ellos es que el concepto de felicidad y la percepción de la misma pueden variar de una cultura a la otra. El otro factor a tener en cuenta es que se han utilizado muchos sinónimos de felicidad tales como bienestar subjetivo, satisfacción vital (Easterlin, 2001).

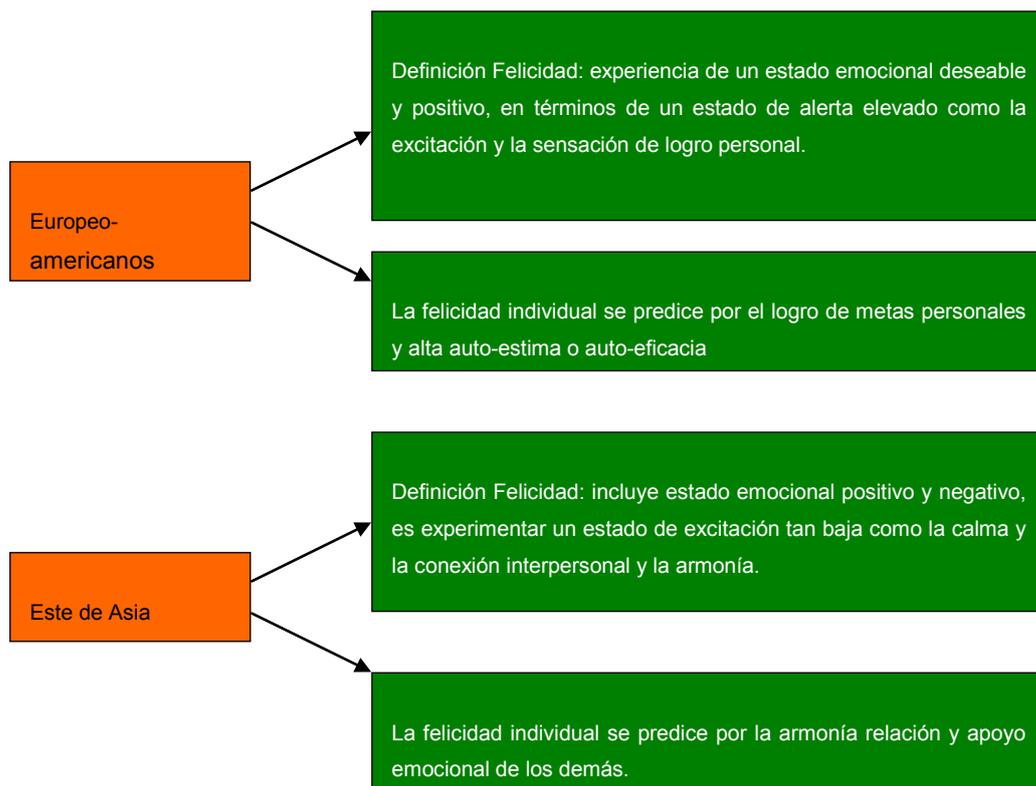
La percepción de la felicidad ha sido estudiada en distintos puntos del mundo. Las investigaciones transculturales sobre la felicidad, nos muestran que, quitando un 10% aproximadamente, todo el mundo dice ser feliz o bastante feliz en todas las latitudes y meridianos (Punset, 2005).

En 2009, Veenhoven realizó un estudio teniendo en cuenta diferentes culturas con el fin de encontrar qué contribuía positivamente a la felicidad de sus habitantes. En él, encontró la existencia de factores determinantes en la felicidad de los distintos países: prosperidad material (tener lo necesario para vivir), seguridad (el país brinda mayor nivel de seguridad a sus habitantes); libertad (más

nivel de autonomía); igualdad (la desigualdad social puede influir en la felicidad); hermandad (clima fraternal); y la justicia social.

En un estudio reciente, Uchida y Ogihara (2012) encuentran que existe gran variación en la forma en que las personas interpretan la felicidad y experimentar bienestar subjetivo. Estos autores encontraron diferencias culturales en el significado de la felicidad y los factores predictivos de la felicidad. En el siguiente gráfico vemos las conclusiones de este estudio:

Figura 3.3. Diferencias en el significado y factores predictivos de la felicidad (Uchida y Ogihara, 2012)



Existen numerosos estudios que demuestran que la percepción subjetiva de bienestar psicológico varía entre diferentes culturas (Eid y Larsen, 2008; Suh y Oishi, 2002; Ahuvia, 2001; Suh, Diener, Oishi y Traindis, 1998; Diener y Diener, 1995; Veenhoven, 1993; Duncan, Ornaghi y Gazzani, 2012).

Siguiendo esta línea, un estudio reciente sobre la relación entre bienestar psicológico y cultura en jóvenes italianos y escoceses (Duncan, Ornaghi y Gazzani, 2012) encontró que la independencia es la varianza que mejor explica el bienestar y que los italianos puntuaban más alto que los escoceses. Demostrando que se encuentran diferencias interculturales entre ambos países.

De igual modo ocurrió en otro estudio sobre la identidad étnica como predictor del bienestar en Brasil y Europa (De Oliveira, Pankalla y Cabecinhas, 2012) se encontró que la identidad social fuerte es un aspecto relacionado con mayor felicidad y menor angustia. Los estudiantes brasileños mostraron mayores relaciones de identidad étnica y bienestar, mientras que los portugueses y polacos (europeos) mostraron que a más actitud positiva y sentido de pertenencia étnica mejor calidad de vida y menor angustia.

Ha sido un tema de interés determinar si la riqueza y el crecimiento económico están relacionados con la felicidad. Ello ha llevado a que se realicen investigaciones teniendo en cuenta diversos países. Recientemente, en estudio realizado en 17 países desarrollados, 9 países en desarrollo, 11 países en transición, 17 países de América Latina y China (Easterlin, 2013) se encontró que el crecimiento económico no influye en la felicidad. El autor destaca el caso de China donde, a pesar de haber cuadruplicado su riqueza en las últimas dos décadas, no ha aumentado su satisfacción vital. Se estima que pasando un determinado punto económico el aumento del mismo no tiene influencia sobre la felicidad.

Así, tanto en países muy ricos como muy pobres se encuentra gente feliz y además, al interior de ellos hay gente feliz independientemente de su nivel educacional e ingresos económicos (Argyle, 1992). La felicidad se encuentra distribuida en las poblaciones de los países independientemente del nivel de desarrollo alcanzado (Moyano y Ramos (2007).

Aunque de indiscutible valor per se, alentar la felicidad y bienestar en las personas es deseable también porque ambos estados están asociados a salud física y mental, a creatividad, y, muy principalmente, porque se tornan factores protectores de depresión y de suicidio, entre otros fenómenos psicopatológicos (Moyano y Ramos, 2007).

Capítulo 4

Relación entre Inteligencia Emocional, Apego y Felicidad

4.1. Relación entre inteligencia emocional y apego

4.2. Relación entre inteligencia emocional y felicidad

4.3. Relación entre apego y felicidad

Capítulo 4

Relación entre inteligencia emocional, apego y felicidad

En el presente capítulo nos centraremos en la relación entre inteligencia emocional, apego y felicidad. Como veremos están muy relacionados. Nos centraremos en primer lugar en la relación entre inteligencia emocional y apego; En segundo lugar, la relación entre inteligencia emocional y felicidad; Y en tercer lugar, la relación entre apego y felicidad. Todos los estudios que mostraremos, van en la dirección del desarrollo positivo de las personas y pretenden encontrar explicaciones y maneras de mejorar a nivel individual y social.

4.1. Relación entre inteligencia emocional y apego

El aprendizaje de las competencias emocionales es socialmente mediado (Bowlby, 1988b; Campos, Campos y Barret, 1989; Sánchez, 2007). Los padres en su interacción con los hijos están formando estas competencias emocionales y son un modelo en el desarrollo de aptitudes y tiene gran influencia su modo de motivar, informar y reforzar a sus hijos (Sánchez, 2007). Por tanto, sucede que en estas relaciones de apego que el niño comienza a desarrollar su inteligencia emocional.

El apego durante la infancia es una relación cercana que nos aporta seguridad para explorar el mundo (tal y como hemos visto en la revisión del constructo), una relación cercana en la que aprendemos a vivir las emociones básicas, tanto en relación con uno mismo como en relación con la figura de apego. En un primer momento, al carecer de lenguaje, las relaciones giran en mayor medida entorno a un modo de comunicación más emocional. Resulta de gran importancia asegurar que durante la infancia el niño adquiera competencias básicas y se le proporcione aprendizaje de los procesos de conocimiento, comprensión y regulación emocional, que se irá mejorando y asentando durante la vida y que son elementos que constituyen la inteligencia emocional de la persona (Recondo, Ramos y Jiménez, 2011).

El contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2002). Según este autor las relaciones interpersonales en el seno de la familia es un continuo de emociones donde el conflicto es inevitable, la gestión positiva de ese conflicto es un aprendizaje que se inicia en la familia, es importante que los padres sean conscientes de ellos para aprender a ejercer la inteligencia emocional en sí mismos y para contribuir a que sus hijos sean más inteligentes emocionalmente.

En una investigación reciente sobre el apego y la rumiación disfuncional y el papel mediador de las habilidades de inteligencia emocional (Lanciano, Curci, Kafetsios, Elia y Zammuner, 2012) se encontró la existencia de una correlación positiva entre el apego ansioso y evitativo con el estilo rumiativo asociado a la depresión, y que las habilidades en inteligencia emocional mediaban dichas relaciones. Según estos autores, la emoción tiene un papel muy importante en el procesamiento de la información. La comunicación emocional con la figura de apego impacta directamente en la maduración cerebral infantil, así como la existencia de correlación positiva entre la experiencia de apego y la salud mental infantil, ya que mediante esta experiencia aprende capacidades funcionales

complejas para hacer frente a factores estresantes, sobre todo los relacionados con el entorno social (Schore, 2001).

López (2011) sostiene que el papel de la familia y los educadores del niño es fundamental para su desarrollo, ya que es el mediador del aprendizaje. Según este autor tanto la familia como los educadores deben proporcionar seguridad y confianza al niño dibujando así un clima de afecto donde el niño se sienta querido y valorado; la seguridad es básica para que el niño se atreva a descubrir su entorno; por tanto, las vivencias y el trato de los padres y otras figuras relevantes es muy importante en la formación del concepto que la persona tendrá de sí misma. Este autor defiende que el modo en que el niño aprenda a relacionarse emocionalmente en este primer momento será una referencia para él, en este momento serán sus primeros acercamientos a la inteligencia emocional, sus primeras comunicaciones emocionales y regulaciones.

Podemos encontrar relación entre inteligencia emocional y apego en autores como Fonagy (1999), que en su Teoría de la función reflexiva incluye la capacidad cognitiva de entender, en términos de estados mentales, los sentimientos individuales y los sentimientos de los demás, acercándonos a la comprensión y comunicación emocional. Según este autor el nivel más sofisticado de la función reflexiva, surge en las relaciones de apego seguras y es predecible a partir de la calidad de la relación de apego que se tenía con los cuidadores y de su propia capacidad mentalizadora. Así, los padres con alta capacidad reflexiva son capaces de proveer un apego seguro al niño debido a que comprenden sus propios estados emocionales y son capaces de regular sus propias reacciones y las relaciones con sus hijos. La relación de apego y las emociones son inseparables.

Distintos tipos de apego por tanto harán que el mundo emocional tenga distinto color. En una investigación sobre la relación entre los distintos tipos de

apego, las emociones que caracterizan estos estilos y las distintas estrategias de regulación emocional usadas en cada uno de ellos (Garrido, 2006) se encontró que:

Los sujetos con una base de apego seguro se caracterizan porque las emociones más frecuentes que presentan son la confianza, la alegría, el placer, la calma y la tranquilidad. Las estrategias de regulación emocional que utilizan son: la búsqueda de proximidad, la afiliación, la exploración, la alta expresión de las emociones y la búsqueda de apoyo social. La seguridad de las figuras de apego les permite explorar sin miedo.

Los sujetos con una base de apego evitativo se distinguen porque entre sus emociones más frecuentes encontramos ansiedad, miedo, rabia, hostilidad y desconfianza. Las estrategias de regulación emocional que les caracterizan son la inhibición emocional, el distanciamiento emocional y afectivo, la exclusión de recuerdos y pensamientos dolorosos, la inhibición de búsqueda de proximidad, la supresión de emociones negativas y el distanciamiento de los contextos de apego.

Los sujetos con apego ambivalente se caracterizan porque sus emociones más frecuentes son la preocupación, la rabia, el miedo, el estrés y la ansiedad. Entre sus estrategias de regulación emocional encontramos la búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego, la hipervigilancia, la rumiación y la sobreactivación del organismo, la inhibición emocional, la atención directa al estrés, el acceso constante a recuerdos emocionales negativos, la activación crónica y el disfuncional del sistema de apego.

Como vemos, Garrido (2006) encontró relación entre los distintos tipos de apego, las emociones que caracterizan estos estilos y las distintas estrategias de regulación emocional usadas en cada uno de ellos. La regulación emocional es un componente fundamental de la inteligencia emocional, por lo que vemos la

relación existente entre apego y este componente básico de la inteligencia emocional.

En las interacciones tempranas con los cuidadores primarios es cuando el niño aprende un modelo de relación que posteriormente repercutirá en los nuevos contactos con otras personas (Penagos, Rodríguez, Carrillo y Castro, 2006). En esta relación es donde el niño aprende a explorar sus emociones, comunicarse emocionalmente con los demás, y a tener estrategias de reparación emocional, es decir, donde va construyendo su inteligencia emocional. Los teóricos del apego afirman que esos modelos son representaciones mentales, los cuales incluyen expectativas sobre sí mismo y sobre los demás, dentro del contexto de las relaciones afectivas (Bretherton 1992). Por tanto, la forma en que los cuidadores responden a las necesidades de los niños, tienen influencia en la forma en se la comunicación emocional que se establece en las relaciones interpersonales durante la vida.

Los estilos de cuidado proporcionados por las principales figuras de apego en la infancia marcan en gran medida la inteligencia socio-emocional de la persona, pero a veces no se cuenta con estas competencias, con lo que es difícil transmitirlos adecuadamente. Por ello, es importante destacar un programa de Educación Emocional que desarrollan y mejoran las competencias emocionales de los miembros de la familia llamado ¡Emociónate con tu familia! Es un programa de alfabetización emocional para adultos, que consta de 3 microprogramas: ¡Emociónate con tu vida!, ¡Emociónate con tu hijo!, ¡Emociónate con tu pareja! (Sánchez, 2009). Desde la infancia sería importante que las figuras de apego tomaran consciencia de su influencia sobre el desarrollo emocional de su hijo y participaran en proyectos que ayudaran a una educación de su propia inteligencia emocional y así hacer que la de su hijo sea de carácter más satisfactoria.

Existen dos vías de socialización a través de las que los padres enseñan a sus hijos competencias emocionales (Matthews, Zeidner, y Roberts, 2002; Zeidner Matthews, Roberts y MacCann, 2003; Sánchez, 2007). La primera vía es de efecto directo y consiste en que las habilidades emocionales se transmiten de un modo directo o explícito. Esto ocurre mediante discurso familiar sobre las emociones; entrenamiento directo, guía y dirección; y refuerzo de conductas expresivas. Por otro lado, existe una vía de efecto indirecto que las habilidades emocionales se transmiten de un modo indirecto, implícito o no consciente. Esto sucede mediante observación y modelado. Por tanto, los padres tienen un papel fundamental en la educación emocional de sus hijos. Ayudan, de forma directa e indirecta, a interiorizar las habilidades emocionales que luego les servirán en sus relaciones interpersonales con los iguales.

La experiencia de apego y las emociones que lo acompañan no sólo sucede durante la infancia, sino durante toda nuestra vida. Así, el apego está al servicio de la satisfacción de las necesidades afectivas a lo largo del ciclo vital, siendo su objetivo el logro de una suficiente sensación de protección y seguridad emocional (Gómez-Zapiain, Ortiz y Gómez-López, 2011).

Aun sabiendo que el apego está presente durante las distintas fases vitales, no podemos olvidar que es durante la niñez donde más influencia tiene sobre la persona. Si avanzamos en el momento vital encontramos diversos estudios que relacionan inteligencia emocional y apego en adolescentes. Durante este periodo los vínculos de apego se transforman y se extienden de la familia al grupo de iguales. La adolescencia es un momento vital de cambio. La búsqueda de la identidad y el desarrollo de la autonomía son de gran importancia, haciendo que las relaciones afectivas familiares y de amistad cobren nuevos significados (Pardo, Pineda, Carrillo y Castro, 2006). Allen, McElhaney, Kuperminc y Jodl (2004) sostienen que la base segura de apego proporcionada por los padres puede

ayudar al adolescente cognitivamente y emocionalmente, ya que le aporta una base para explorar su autonomía emocional e independencia cognoscitiva.

La adolescencia es un periodo de profunda transformación del sistema emocional, cognitivo y comportamental y el apego es muy importante para el desarrollo de las relaciones (Allen y Land, 1999). La regulación emocional es un factor clave de la inteligencia emocional. Allen y Manning (2007) señalan que durante la adolescencia se mantiene el uso de las interacciones sociales para regular el afecto, ya que varios estudios demuestran que existe esta predisposición durante infancia, adolescencia y edad adulta.

Oliva (2011) analiza, utilizando la teoría del apego, los cambios que se producen tras la pubertad en las relaciones con los padres y con los iguales así como el surgimiento de las relaciones de pareja, ya que los distintos modelos de apego construidos en la primera infancia predicen en gran medida como se desarrollan estos procesos. Los resultados muestran que los adolescentes con modelos seguros van a resolver mejor la tarea de conseguir autonomía emocional de sus padres, y mejor desempeño en las relaciones amistosas y románticas. Es decir, ellos son capaces de regular sus emociones por sí mismos. Sin embargo, ocurre lo contrario con los adolescentes inseguros (preocupados/ambivalentes y autosuficientes/ evitativos), que muestran más dificultades relacionales y mayor desajuste emocional y comportamental, relacionados con sus limitaciones en la capacidad de regulación emocional que se ve muy influida por la seguridad en el vínculo de apego establecido en la infancia. Como podemos ver una base de apego seguro se relaciona con la capacidad de autorregulación emocional, que es un componente fundamental de la inteligencia emocional. Así mismo, observamos que una base de apego inseguro se relaciona con limitaciones en la autorregulación emocional.

En un estudio reciente que compara el apego y las habilidades socio-emocionales en adolescentes con depresión, delincuentes institucionalizados y adolescentes control (Delhaye, Kempenaers, Stroobants, Goossens y Linkowski, 2012) se encontró que los adolescentes del grupo control tuvieron una mayor puntuación en apego seguro, mientras que los dos otros grupos lograron mejores resultados en apego preocupado. Del mismo modo, estos autores encontraron que los adolescentes deprimidos presentaban una menor inteligencia emocional que los del grupo control y puntuaciones más bajas en resiliencia que los otros dos grupos.

Se encuentran muchos beneficios en la educación emocional, cuando los padres se implican en el instituto, para conseguir un cambio en la atribución de responsabilidades en la educación formal de los adolescentes que tendrán repercusión positiva en dos aspectos de la inteligencia emocional: su autoestima y su autonomía (Pañellas, y Alguacil De Nicolás, 2011).

En 2003, Lopes, Salovey y Straus encontraron la existencia de relación entre inteligencia emocional y la calidad de las relaciones sociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En este estudio los estudiantes que puntuaban alto en inteligencia emocional, mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos; manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, más interacciones positivas y menos negativas.

El apego y la felicidad van de la mano, así hay estudios que demuestran que las personas con mayor bienestar tienen un bajo apego inseguro temeroso, recuerdan una relación más cálida, más expresividad emocional familiar, más claridad, regularización y verbalización emocional, y buen rendimiento, en

síntesis una mayor inteligencia emocional (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006).

Como hemos podido comprobar, existe una fuerte relación entre el apego y la inteligencia emocional, ya que es a través de las relaciones íntimas con los demás como podemos adquirir y desarrollar nuestras habilidades emocionales. Tal y como afirma Roger (2000) la relación emocional con el otro que nos permite convertirnos en personas contiene tres elementos fundamentales: la *autenticidad*, tener presentes los sentimientos y expresar sinceramente lo que estoy sintiendo al otro, sin máscaras, para crear una buena relación; la *aceptación* entendida como un cálido respeto incondicional hacia el otro (valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos); el *deseo de comprender*, sensible empatía con los sentimientos y expresiones del otro.

Durante la adolescencia y la adultez empieza el apego se extiende, ya no solamente abarca las relaciones con la familia y los amigos, sino también las relaciones amorosas, que como ya hemos mencionado la satisfacción en estas relaciones está íntimamente relacionada con la felicidad. Ortiz, Gómez y Apodaca (2002), realizan un estudio que indaga en la relación entre apego satisfacción afectivo-sexual en las parejas y encuentran relación entre el ajuste de pareja y la expresión emocional individual y del compañero, (expresividad emocional coherente con satisfacción pareja facilita la comunicación emocional) ya que la capacidad de expresión del afecto incluidos miedos y ansiedades revelan nuestra vulnerabilidad y pueden desarrollar una mayor intimidad y satisfacción en la relación. La pareja por tanto se convierte en un lugar donde el conocimiento de las emociones propias, de las del otro y la relación positiva entre ambas se convierte en un ingrediente más para añadir a nuestra felicidad.

La inteligencia emocional influye sobre la calidad de las relaciones interpersonales (Lopes, Salovey y Straus, 2003). Estos autores hallaron evidencias

sobre la relación entre inteligencia emocional y la calidad de las relaciones sociales. Los estudiantes que puntuaban alto en inteligencia emocional mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos y gozaban de interacciones más positivas. Además, percibieron mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos. Los amigos de estos sujetos manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por mayor apoyo emocional, más interacciones positivas y menos negativas.

En toda relación de apego existe una relación emocional con una persona importante. Durante estas experiencias vamos aprendiendo a utilizar lo más fructíferamente posible nuestra inteligencia emocional. Se trata de ser emocional y socialmente inteligente, o lo que es lo mismo, entender, expresarse y comprender emociones y poder relacionarse bien emocionalmente con los demás (mantener relaciones cercanas positivas) para mantener una cooperación constructiva y satisfactoria (BarOn, 2000).

4.2. Relación entre inteligencia emocional y felicidad

La felicidad se trata de un estado psicológico de tipo emocional y cognitivo de las personas, que se encuentra distribuida en las poblaciones de los países independientemente del nivel de desarrollo alcanzado por éstos (Moyano y Ramos (2007). Como veíamos anteriormente hay definiciones que la felicidad como un componente afectivo positivo en el cual las emociones positivas y la interpretación subjetiva de bienestar son piezas fundamentales (Avia y Vázquez, 1999; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Arita, 2005; Veenhoven, 2005; Moyano y Ramos, 2007; Lyubomirsky, 2008;).

Son diversos los autores que confirman la relación entre inteligencia emocional y felicidad o conceptos similares. Así, BarOn (1997) afirma que la inteligencia emocional es un factor determinante para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y la salud emocional. Por su parte, Dalmau y Rovira (2009) aportan el hecho de que desde que Salovey y Mayer (1990) crearon el constructo de Inteligencia Emocional y Goleman (1996) realizó aportaciones sobre el tema, se podía ver que muchos de sus planteamientos coincidían con algunos contenidos teóricos y prácticos abordados desde la psicología Humanista y la psicología Positiva, encontrando puntos en común como la unidad del ser humano; las relaciones interpersonales; el poder de la esperanza y del pensamiento positivo.

Los resultados de diversas investigaciones demuestran que la inteligencia emocional es un elemento determinante en el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales (Ruiz- Aranda, Castillo y Cabello, 2011). Los resultados de los estudios revisados muestran una correlación positiva significativa entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional. Las emociones positivas favorecen la adaptación ante el estrés y la adversidad (Yáñez-Yaben, 2010).

Los componentes de inteligencia emocional percibida predicen aspectos relacionados con bienestar personal (más satisfacción vital y más felicidad subjetiva) y con dimensiones positivas del engagement (dedicación y absorción en la tarea que se está realizando) y afirman correlación positiva entre satisfacción vital y felicidad subjetiva y las dimensiones de engagement (Rey, Durán y Extremera, 2005). Son múltiples los estudios que constatan que la inteligencia emocional correlaciona positivamente con la satisfacción con la vida, con unas mejores relaciones sociales y asociaciones negativas con la soledad (Dawda y Hart, 2000; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Palmer, Donaldson y Stough, 2002; Saklofske, Austin y Minski, 2003; Berrios,

Augusto- Landa y Aguilar-Luzón, 2006; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998).

Es imposible separar el tema de la felicidad del tema de las emociones, y por supuesto del uso inteligente de las mismas para conseguir potenciarlas positivamente. La Felicidad engloba aspectos relacionados con las emociones positivas en el caso de los placeres (Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Un objetivo fundamental del estudio de las emociones positivas y de la felicidad consiste en encontrar una manera sencilla de distinguir claramente los estados positivos de los negativos, ya que la afectividad positiva es un aspecto de la felicidad (Carr, 2007).

Las competencias para la vida y el bienestar son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social (Bisquerra, Punset, Mora, García, López-Cassà, Pérez-González y Aguilera, 2012). Estos autores sostienen que el bienestar emocional es lo más parecido a la felicidad, entendida como la experiencia de emociones positivas, y esto no podemos esperar a que nos vengan solo, hay que construirlo conscientemente, con voluntad y actitud positiva.

Una persona puede incrementar su felicidad siempre y cuando esté dispuesto a hacer un esfuerzo (Lyubomirsky, 2008). Muchos de los componentes de la inteligencia emocional pueden contribuir a ello, a ser puntos fuertes para que el individuo se encamine hacia ese incremento tan deseado de la felicidad. Componentes de la inteligencia emocional como comprender y regular las emociones individuales y las del otro y establecer una buena relación emocional nos ayuda a establecer relaciones íntimas cercanas y satisfactorias, que correlaciona positivamente con la felicidad. Igualmente, en un estudio reciente, Bhullar, Schutte y Malouff (2013) identificaron que la participación en actividades gratificantes para el individuo promueve el bienestar.

Rogers (1972) sostiene que abrir canales de comunicación y comprensión de sentimientos con los demás es muy gratificante, compartir el mundo perceptual privado con el otro nos enriquece. La relación emocional con el otro ayuda a sentirse mejor con uno mismo y con los demás. Las relaciones interpersonales con personas significativas ayudan al joven a tener una adecuada autoestima y para el aprecio de sí mismo y de los demás es indispensable tener una autoconcepto positivo (Tomas, 1998).

Siguiendo en esta línea, se encuentra la existencia de una relación positiva entre inteligencia emocional, satisfacción vital y potencial resiliente, demostrándose que a mayor inteligencia emocional, mayor satisfacción vital y mayores factores de protección personales, familiares y fuentes de resiliencia (Mikulic, Crespi y Cassullo, 2010). Estos autores llegaron a la conclusión de que la dimensión de bienestar psicológico de la inteligencia emocional es el mejor predictor tanto de la satisfacción con la vida como de los factores de protección personales.

El desarrollo de la inteligencia emocional es una tarea necesaria y el contexto escolar es un lugar idóneo para desarrollar estas habilidades que ayudarán al bienestar personal y social del alumno (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Las investigaciones sobre inteligencia emocional en el aula proporcionan una visión global de los aspectos positivos repercute en que los alumnos desarrollen una mayor inteligencia emocional. Así, destacamos la importancia de que los profesores cuenten con recursos que permitan desarrollar a sus alumnos una educación emocional. Se ha comprobado que los alumnos con mayor cociente intelectual no tienen por qué ser los más felices. Por otro lado, también se ha constatado que aquellos que puntúan más alto en inteligencia emocional presentan más altos índices de aspectos de la felicidad tales como bienestar subjetivo o ajuste psicológico.

Es importante resaltar la importancia de la educación emocional como eje vertebrador de la convivencia, ya que está relacionada de forma muy estrecha con una buena salud mental y calidad de vida (Gómez, Rasal y Martorell, 2011). Es un hecho constatado que las competencias emocionales del alumno son predictores de la inteligencia emocional y el nivel de bienestar psicológico del mismo, por lo que es de vital importancia el aprendizaje de competencias y habilidades emocionales durante la enseñanza de cualquier persona (Recondo, Ramos y Jiménez, 2011).

En una investigación reciente sobre inteligencia emocional, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes (Rey y Extremera, 2012) se encontró que a más inteligencia emocional percibida mayor uso de estrategias de distracción y mayor felicidad subjetiva. En este estudio también se encontró la existencia de relación entre reparación emocional y felicidad subjetiva era mediada por las estrategias de distracción.

Así mismo, los estudios realizados en España con estudiantes de educación secundaria obligatoria han mostrado que los adolescentes sin sintomatología depresiva se diferenciaban de los adolescentes con sintomatología depresiva en que presentaban niveles más altos de inteligencia emocional, presentando más claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999).

Tal y como afirman Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, (2001) la inteligencia emocional tiene un efecto directo en el ajuste psicológico. De esta manera, un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional puede garantizar una existencia más libre de alteraciones de tipo psicológico y un mayor bienestar a las personas que la poseen. Según estos autores, algunas investigaciones revelan que las personas con mayor inteligencia emocional se

caracterizan por experimentar menos estados psicológicos de naturaleza negativa (depresión, ansiedad) y por adaptarse mejor al medio (bienestar personal).

Algunos autores sostienen que la edad aporta una cierta estabilidad emocional (menos montañas rusas y menos altibajos) así como un aumento de las emociones positivas y por tanto de la felicidad (André, 2007). Si reflexionamos sobre esta idea, nos damos cuenta de la importancia que tiene esa estabilidad y experiencia emocional de los padres a la hora de educar y ayudar a los adolescentes en ese momento vital en el que las montañas rusas emocionales son tan frecuentes. Las aulas tienen un potencial enorme para el desarrollo de habilidades que permitan formar personas más felices.

En opinión de Rey y Extremera (2012) los programas de alfabetización emocional pretenden desarrollar habilidades básicas de inteligencia emocional como forma de mejorar la salud psico-social de los adolescentes que deben ser acompañadas de enseñanzas como realización de actividades distractoras de participación social, actividades de ayuda al prójimo, acciones dirigidas al *flow* o de desarrollo personal que aumentaría los niveles de felicidad. Según Echeverría y López (2011) la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo, para lo que es fundamental el desarrollo cognitivo por lo que la educación emocional debería ser un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

Martín y Mora (2009) afirman que las variables de personalidad que tienen que ver con el bienestar forman parte de la concepción de inteligencia emocional y destacan que Goleman (1995; 1998) resalta el optimismo, sensación de bienestar, sociabilidad y autocontrol, así como BarOn destaca el optimismo, la felicidad y responsabilidad social.

BarOn (2000) en su modelo de inteligencia emocional y social señala factores de ánimo y motivación que influyen en la misma, entre los que incluye el optimismo (actitud positiva) y la felicidad (estar contento con la vida, expresar sentimientos positivos, estar a gusto con uno mismo y con otros). Las personas con inteligencia emocional son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, llevar una vida regularmente saludable y feliz, mantienen relaciones interpersonales satisfactorias sin dependencia, son optimistas y tienen buena regulación emocional (BarOn, 1997).

La inteligencia emocional tiene puntos en común con la psicología positiva. Según Dalmau y Rovira (2009) existe confluencia de cuatro principios comunes entre la inteligencia emocional, la psicología humanista y la psicología positiva: la unidad del ser humano (cuerpo, mente y emoción funcionan de forma integrada), las relaciones personales (sociabilidad y empatía), el papel de las emociones (expresión y control) y el poder de la esperanza y del pensamiento positivo.

4.3. Relación entre apego y felicidad.

Como mencionábamos en el capítulo de apego, existe una relación positiva entre la relación parental y la satisfacción vital del adolescente independiente de la cultura (Schwarz, Mayer, Trommsdorff, Ben-Arieh, Friedlmeier, Lubiewska, Mishra y Peltzer, 2012). Estos autores compararon 11 culturas diferentes y encontraron la importancia universal de mantener una buena relación de apoyo parental para el desarrollo positivo del adolescente.

Algunos autores buscan una explicación biológica para la relación de estos constructos. Por su parte, Carr (2007) sostiene que la evolución ha hecho que experimentemos felicidad en condiciones favorables para la propagación genética.

Este autor argumenta que las relaciones, el matrimonio, mantener unos fuertes vínculos de parentesco con otros miembros de la familiar, mantener amistades íntimas sólidas, desarrollar alianzas de cooperación con conocidos y vivir en un entorno seguro producen una sensación de felicidad, subrayando la asociación entre felicidad y relaciones personales significativas.

Tal y como afirman los psicoanalistas, en las primeras relaciones familiares se adquieren maneras de ser que permanecerán bastante estables a lo largo de toda la vida (Avia y Vázquez, 1999). Estos autores subrayan la importancia de que las figuras parentales se relacionen de manera adecuada con sus hijos ya que contribuirá a su aprendizaje de formas de vida sana y optimista. El clima familiar se relaciona positivamente con la satisfacción vital, así como la autoestima se relaciona positivamente con el clima familiar y con la satisfacción vital (Povedano, Hendry, Damos y Varela, 2011). Por tanto, los infantes en las relaciones de apego adecuadas experimentan satisfacción. Las experiencias tempranas con los padres van produciendo reacciones emocionales en el niño que pueden ser positivas o negativas y las positivas afectan positivamente (Izard y Malatesta, 1987). Bowlby y Ainsworth sostenían que el modelo de funcionamiento presente con la madre se repetía al final de la infancia con los hermanos, luego con los amigos más cercanos y en la época de la adolescencia condicionaba la pareja sentimental y posteriormente el matrimonio (Seligman, 2003).

Diversos estudios (Maccoby y Martin, 1983; Musitu y García, 2004) coinciden que la percepción del contexto familiar y de la calidad de las relaciones entre padres e hijos afecta de manera importante a cómo los niños se convierten en adolescentes y adultos con un adecuado ajuste emocional. Igualmente la percepción que los adolescentes tienen de dinámicas de relación con los padres fundamentan la cohesión y la ausencia de conflicto, relacionándose con altos niveles de autoestima y satisfacción vital (Hueber, 1991).

Los estudios sobre apego y felicidad incluyen la forma en la que las figuras paternas establecen la forma de relación con sus hijos, ya que esto influirá en la formación de su modelo operante interno. Furnham y Cheng (2004) realizaron un estudio sobre la influencia del estilo parental percibido, la autoevaluación y la autocrítica como predictores de la felicidad y concluyeron que el exceso de control del padre influye negativamente sobre la percepción de felicidad del adolescente (mediado por la autoevaluación positiva del adolescente). Por su parte, el grado de cuidado materno influye positivamente en la felicidad (mediado por el autocrítico y la autoevaluación del adolescente). Los padres juegan un papel fundamental en la educación emocional de sus hijos, a través de sus experiencias les enseñan cómo mantener el control emocional y la falta de este podría llevar a realizar actos violentos (Barreto y Gutierrez, 2012). En opinión de estos autores el problema es que en muchos casos no se sienten preparados para orientar a sus hijos en el control emocional o no dedican el tiempo suficiente, dejando esta tarea a los trabajadores de las instituciones educativas.

Delgado, Oliva y Sánchez-Quejia (2011) afirman que la teoría del apego proporciona una base conceptual que permite establecer los nexos de unión que existen entre las relaciones familiares y las que se establecen con el grupo de los pares o iguales. Estos autores afirman que según la teoría del apego aquellos chicos y chicas que formaron en la primera infancia un vínculo seguro en sus familias tienden a mantener este mismo tipo de apego en otras relaciones. En opinión de Maslow (1972) una persona sana es aquella que ha satisfecho suficientemente sus necesidades básicas de seguridad, entrega, amor, respeto e autoestimación, por lo que se siente motivada a la autorrealización (realización de las potencialidades, capacidades y talentos).

En una investigación sobre la satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales (Flores y Hernández, 2008) se

encontró que los jóvenes que viven con ambos padres tienen mayor satisfacción con la vida y mayor autoestima. Según estos autores la baja autoestima y satisfacción con la vida de los jóvenes de familias monoparentales pueden afectar no solo a su autoconcepto e imagen corporal, sino también en su desarrollo y relaciones interpersonales con amigos, escuela y trabajo, es decir, en su bienestar general.

Tal y como afirma Seligman (2003), durante la infancia los niños con apego seguro llegan a superar a sus iguales en casi todos los campos estudiados: la perseverancia, la resolución de problemas, independencia, curiosidad y entusiasmo. Además el autor subraya que experimentar emotividad positiva y saber expresarla constituye la clave del amor entre una madre y un hijo, como de casi todas las formas de amor y amistad. Siguiendo esta línea, aquellos adolescentes que recuerdan un alto afecto parental muestran puntuaciones superiores en el apego a los iguales (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011).

Diversos estudios (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Povedano, Hendry, Damos y Varela, 2011) coinciden en que la percepción del adolescente de un clima familiar positivo favorece la cohesión, el apoyo, la confianza e intimidad de las relaciones entre los miembros y favorezca la comunicación y la empatía, potencia el desarrollo de recursos personales en el adolescente como la autoestima y la satisfacción con la vida. Estos autores subrayan que un contexto familiar que se fundamente en la expresividad abierta de opiniones, sentimientos y afectos, en el apoyo y la cohesión y con ausencia de fuertes conflictos ayuda a que el adolescente desarrolle los recursos individuales y sociales necesarios para mejorar sus relaciones de convivencia y ajuste positivo en el contexto escolar, además de protegerlo de diferentes amenazas.

Sin embargo, ocurre que cuando el contexto familiar no favorece esa cohesión, sucede que fomenta tipos de apego menos favorables para el individuo,

lo cual repercute en su bienestar y felicidad. Así, Siegel encontró que el estilo de apego inseguro comporta un factor de riesgo en cuanto a la manifestación de problemas psicológicos, mientras que el apego seguro constituye un factor de resiliencia psicológica que fomenta el bienestar emocional, la competencia social, el funcionamiento cognitivo y la capacidad de superación frente a la adversidad (Florez, Giuliani y Giulio, 2009).

La influencia del apego en el bienestar ocurre durante toda la vida, desde la infancia a la madurez. Encontramos un estudio reciente sobre el bienestar psicológico, el apoyo social percibido y la percepción de salud en adultos (Vivaldi y Barra, 2012) se encontró que el bienestar psicológico presentó más relación con el apoyo social percibido que con la percepción de salud. Estos autores también concluyeron que los hombres informaban de mayor bienestar psicológico. Igualmente ocurría con las personas casadas o con pareja estable.

Las sanas relaciones de apego son una fuente de felicidad y resiliencia. Según Seligman (2003), la psicología positiva se centra en el modo de lograr que las relaciones íntimas contengan un apego más seguro. Sentirse seguro es un componente importante de la felicidad (Csikzentmihalyi, 1997). Estamos continuamente emprendiendo nuevas relaciones, las cuales nos conducen a historias de experiencias personales que modelan cómo pensamos y sentimos acerca de esas relaciones y cómo nos comportamos en ellas (Velasco, 2011).

SEGUNDA PARTE:
DESARROLLO EMPÍRICO

Capítulo 5

Material y Método

5.1. Objetivos e hipótesis de investigación

5.2. Descripción de los participantes

- 5.2.1. País de Origen de los participantes
- 5.2.2. Género de los alumnos
- 5.2.3. Edad de los participantes
- 5.2.4. Institutos en que cursan estudios los alumnos
- 5.2.5. Curso que realizan los participantes

5.3. Descripción de los instrumentos de recogida de datos

- 5.3.1. Justificación de la utilización del cuestionario TMMS-24 de Inteligencia Emocional
- 5.3.2. Justificación de la utilización del Inventario de Apego de Padres y Pares (IPPA)
- 5.3.3. Justificación de la utilización del Cuestionario de Felicidad de Oxford

5.4. Descripción de las variables

5.5. Diseño de investigación

5.6. Procedimiento

5.7. Tratamiento estadístico de los datos

Capítulo 5

Material y Método

En este capítulo se presenta la investigación realizada. Se procederá a explicar los objetivos, las hipótesis, las variables, la muestra con la que se ha trabajado, los instrumentos de recogida de datos, el tipo de investigación y diseño utilizado, el procedimiento y el tratamiento estadístico de los datos.

5.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

A continuación describiremos los objetivos de investigación y las hipótesis planteadas a partir de los mismos. Los objetivos que nos planteamos en esta investigación son:

- **Objetivo 1:** Demostrar la existencia de diferencias significativas debido al país de origen en inteligencia emocional, apego y felicidad. Este objetivo se divide en tres objetivos específicos:
 - Acercarnos a la inteligencia emocional de los adolescentes pertenecientes a España y Argentina.

- Analizar las relaciones de apego (a la madre, al padre y a los iguales) en los adolescentes de ambos países.
- Encontrar diferencias en felicidad entre ambas muestras.
- **Objetivo 2:** Examinar la relación explicativa y predictiva de inteligencia emocional en diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja.
- **Objetivo 3:** Analizar la relación explicativa y predictiva de apego (a la madre, al padre y a los iguales) en diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja.

En base a estos objetivos, en esta tesis doctoral nos planteamos las siguientes hipótesis:

En relación al objetivo 1, se presenta la siguiente hipótesis:

- **Hipótesis 1:** Existirán diferencias significativas debido al país de origen en inteligencia emocional, el apego y la felicidad. Esta hipótesis se divide en tres subhipótesis:
 - Se comprobarán diferencias interculturales en inteligencia emocional.
 - Se encontrarán diferencias en apego (a la madre, al padre y a los iguales) en ambas muestras.
 - Se demostrarán diferencias entre ambos grupos en felicidad

Para el objetivo 2, presentamos las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 2:** Se constatará la existencia de diferencias significativas en inteligencia emocional entre los participantes pertenecientes a diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja.
- **Hipótesis 3:** Se encontrarán predicciones significativas entre la variable inteligencia emocional y diferentes grupos de felicidad según el país de origen.

Respecto al objetivo 3, encontramos:

- **Hipótesis 4:** Existirán diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja.
- **Hipótesis 5:** Existirán predicciones significativas entre la variable apego y los distintos grupos de felicidad según el país de origen.

5.2. Descripción de los participantes

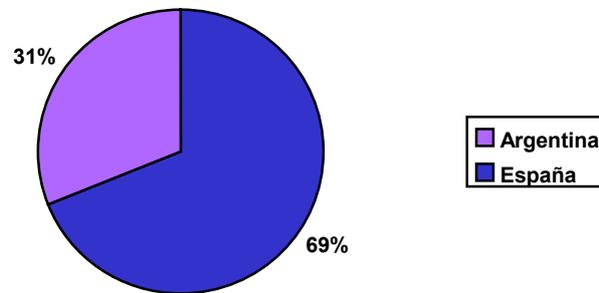
La selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia, ya que se aplicó el cuestionario a todos los alumnos asistentes a los cursos en los que se realizó la recogida de datos.

La muestra está compuesta por un total de **915** adolescentes, 646 pertenecientes a la muestra española, comprendida por estudiantes de ocho Institutos de Educación Secundaria de Cáceres, y 269 correspondientes a la muestra argentina, en la que se encuentran estudiantes de cinco Escuelas Secundarias de Córdoba. Esta muestra tiene varias características específicas que indicaremos a continuación:

5.2.1. País de origen de los participantes

La muestra está constituida por un total de 69 % de participantes españoles, un 31 % de participantes argentinos.

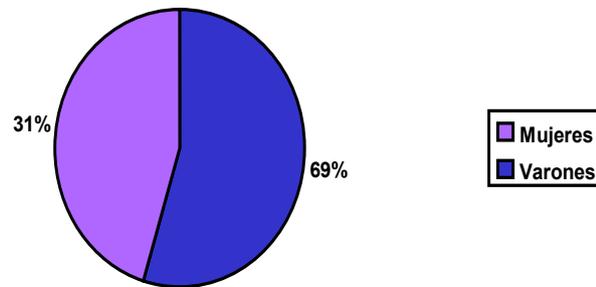
Figura 5.1. País de origen de los participantes



5.2.2. Género de los participantes

La muestra está constituida por un total de 45,4 % de mujeres y un 54,6% de varones. Podemos ver las proporciones en la figura 5.2.

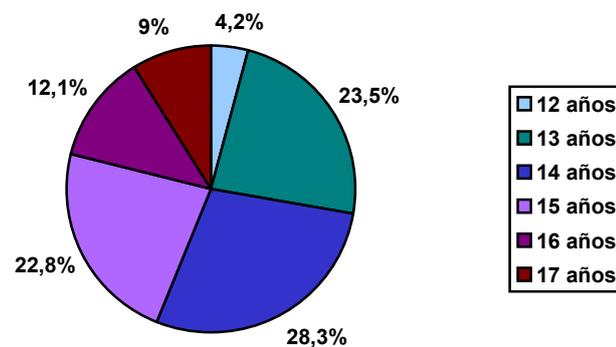
Figura 5.2. Género de los alumnos



5.2.3. Edad de los participantes

La muestra está compuesta por participantes de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. El 4,2 % tienen 12 años; El 23,5 % tienen 13 años; El 28,3 % tienen 14 años; El 22,8 % tienen 15 años; El 12,1 % tienen 16 años; El 9 % tienen 17 años.

Figura 5.3. Edad de los participantes

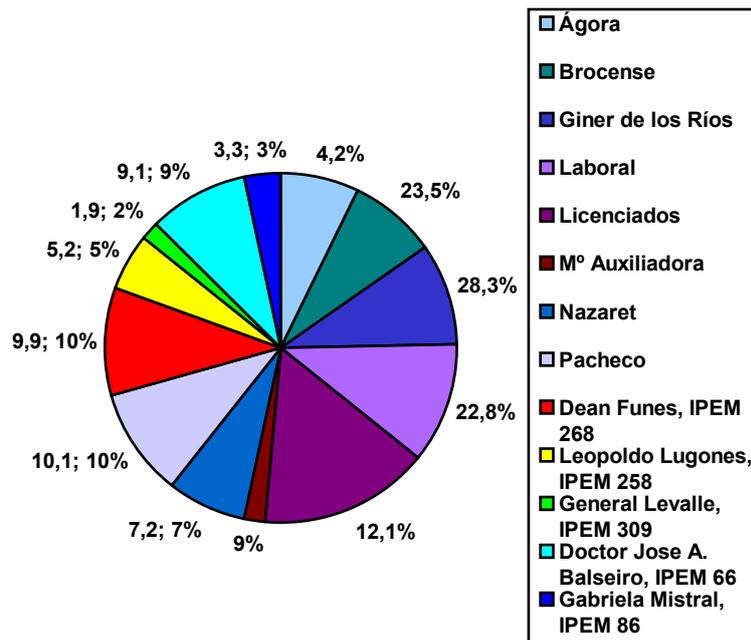


5.2.4. Institutos en que cursan estudios los alumnos

Los participantes de la muestra española cursan estudios en los Institutos de Educación Secundaria de Cáceres: I.E.S. Ágora, I.E.S. Brocense, I.E.S. Giner de los Ríos, I.E.S. Laboral, I.E.S. Licenciados Reunidos, I.E.S. M.^a Auxiliadora, I.E.S. Nazaret y I.E.S. Profesor Hernández Pacheco. Los participantes de la muestra argentina cursan estudios en las Escuelas Secundarias de Córdoba: IPEM 268. Dean Funes, IPEM 258. Leopoldo Lugones, IPEM 309. General Levalle, IPEM 66. Dr. José Antonio Balseiro, IPEM 86. Gabriela Mistral.

A continuación vemos el porcentaje.

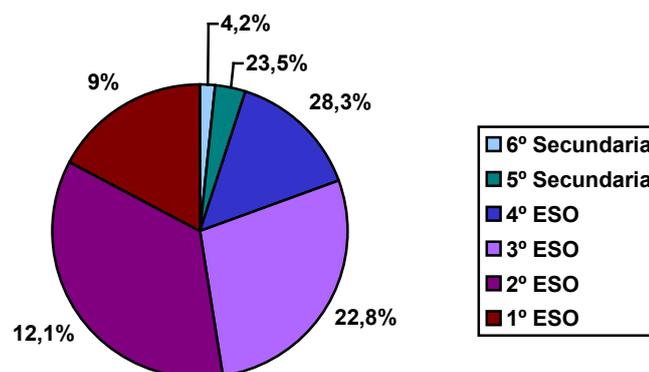
Figura 5.4. Centro al que asisten los alumnos



5.2.5. Curso que realizan los participantes

La muestra está compuesta por alumnos pertenecientes a los cursos: primero de ESO, segundo de ESO, tercero de ESO y cuarto de ESO, quinto de Secundaria y sexto de secundaria, en la siguiente proporción: Un 17,2 % de los alumnos pertenecen a primero de la ESO; Un 35,2 % de los alumnos pertenecen a segundo de la ESO; Un 28,2 % de los alumnos pertenecen a tercero de la ESO; Un 14,4 % de los alumnos pertenecen a cuarto de la ESO; Un 3,3 % a quinto de Secundaria; Un 1,7 % a sexto de Secundaria. Los alumnos españoles pertenecen a los cursos primero de la ESO, segundo de la ESO, tercero de la ESO y cuarto de la ESO, del curso académico 2009-10. Los alumnos de la muestra argentina cursan primero de secundaria, segundo de secundaria, tercero de secundaria, cuarto de secundaria, quinto de secundaria y sexto de secundaria del curso académico 2009-10.

Figura 5.5. Curso de los participantes



Una vez descritas las características de la muestra, tanto de la española como de la Argentina, mostraremos los instrumentos de recogida de datos que nos han permitido responder a las hipótesis planteadas.

5.3. Descripción de los instrumentos de recogida de datos

A continuación describiremos los instrumentos de recogida de datos utilizados en la investigación, justificaremos la utilización de los mismos, así como el diseño y elaboración del cuestionario sobre el apego.

5.3.1. Justificación de la utilización del cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional

Tal y como hemos visto anteriormente en la revisión teórica, se han utilizado distintos instrumentos para evaluar la inteligencia emocional. Debido a que uno de los objetivos específicos de esta investigación encontramos identificar el conocimiento de cada sujeto sobre sus propios estados emocionales hemos considerado conveniente utilizar el TMMS-24, ya que nos permite conocer la Inteligencia Emocional Percibida (IEP).

El TMMS-24 es una versión reducida del TMMS-48 realizado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El objetivo de esta escala es medir la inteligencia emocional intrapersonal percibida, es decir, un índice que evalúa el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales. Nos permite obtener una estimación personal

sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

En cuanto a sus propiedades psicométricas, se compone de 24 ítems, 8 ítems por factor. Se trata de una escala tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo).

Se compone de tres dimensiones de la escala original: *Atención* (Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada); *Claridad* (Comprendo bien mis estados emocionales) y *Reparación* (Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente). Su fiabilidad para cada componente es la siguiente: Atención ($\alpha = 0,90$); Claridad ($\alpha = 0,90$); Reparación ($\alpha = 0,86$), presentando una fiabilidad test-retest adecuada. En la siguiente tabla se concreta que ítems miden los diferentes factores:

Tabla 5.1. Factores del TMMS-24

<i>Atención</i>	1. Presto mucha atención a los sentimientos.
	2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
	3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
	4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo.
	5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.
	6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
	7. A menudo pienso en mis sentimientos.
	8. Presto mucha atención a como me siento.
<i>Claridad</i>	9. Tengo claros mis sentimientos
	10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
	11. Casi siempre sé cómo me siento.
	12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
	13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
	14. Siempre puedo decir cómo me siento.

	15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
	16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.
	17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
<i>Reparación</i>	18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
	19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
	20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.
	21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
	22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
	23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
	24. Cuando estoy enfadado trato de calmar mi estado de ánimo.

A continuación veremos el cuestionario utilizado para medir el apego que tiene el adolescente con su figura materna, paterna y con sus iguales.

5.3.2. Justificación de la utilización del Inventario de Apego de Padres y Pares (IPPA)

Para evaluar el apego hemos utilizado el Inventario de Apego de Padres y Pares (Armsden y Greenberg, 1987). Se trata de un cuestionario de autoinforme que mide la percepción de las relaciones de afecto con la madre, el padre y los pares. Este cuestionario se desarrolló con el fin de evaluar las percepciones de los adolescentes de la dimensión positiva y negativa afectiva / cognitiva de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica.

El instrumento es un cuestionario de autoevaluación que consta de 75 ítems, con un formato de respuesta de cinco puntos de la escala de Likert (1= Casi

nunca o nunca, 5= Casi siempre o siempre). Siendo 25 ítems para la madre, 25 elementos para el padre, y 25 elementos para los iguales adolescente. Permite evaluar tres escalas: a) *Confianza*, b) *Comunicación*, y c) *Alienación*. La suma de las tres nos da una puntuación total de afecto (*Confianza + Comunicación + Alienación = Puntuación Total de Afecto*).

En las siguientes tablas se presenta las puntuaciones directas y las puntuaciones invertidas para obtener cada factor de las tres subescalas y la puntuación total de afecto percibida por los adolescentes. Tal y como podemos comprobar las puntuaciones de las subescalas del padre y de la madre se obtienen de modo similar.

Tabla 5.2. Factores de las subescalas IPPA del padre y la madre

FACTOR CONFIANZA DEL CUESTIONARIO DEL PADRE Y DEL CUESTIONARIO DE LA MADRE
Puntuaciones directas
Ítem 1. Mi mamá/papá respeta mis sentimientos.
Ítem 2. Siento que mi mamá/papá hace un buen trabajo siendo mi mamá.
Ítem 4. Mi mamá/papá me acepta tal como soy.
Ítem 12. Cuando discutimos sobre algo, mi mamá/papá tiene en cuenta mi punto de vista.
Ítem 13. Mi mamá/papá confía en mi juicio.
Ítem 20. Mi mamá/papá me entiende.
Ítem 21. Cuando tengo rabia por algo, mi mamá/papá trata de ser comprensiva.
Ítem 22. Yo confío en mi mamá/papá.
Puntuaciones invertidas
Ítem 3. Quisiera haber tenido una mamá/papá diferente.
Ítem 9. Mi mamá/papá espera demasiado de mí.
FACTOR COMUNICACIÓN DEL CUESTIONARIO DEL PADRE Y DEL CUESTIONARIO DE LA MADRE
Puntuaciones directas

Ítem 5. Me gusta saber la opinión de mi mamá/papá cuando hay cosas que me preocupan.

Ítem 7. Mi mamá/papá sabe cuándo estoy molesto por algo.

Ítem 15. Mi mamá/papá me ayuda a entenderme mejor a mí mismo.

Ítem 16. Le cuento a mi mamá/papá sobre mis problemas y dificultades.

Ítem 19. Mi mamá/papá me ayuda a hablar sobre mis dificultades.

Ítem 24. Puedo contar con mi mamá/papá cuando necesito desahogarme.

Ítem 25. Si mi mamá/papá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema.

Puntuaciones invertidas

Ítem 6. Siento que no tiene sentido que mi mamá/papá se dé cuenta de lo que estoy sintiendo.

Ítem 14. Mi mamá/papá tiene sus propios problemas, y por eso yo no la molesto con los míos.

FACTOR ALIENACIÓN DEL CUESTIONARIO DEL PADRE Y DEL CUESTIONARIO DE LA MADRE

Puntuaciones directas

Ítem 8. Me siento avergonzado y tonto cuando hablo con mi mamá/papá sobre mis problemas.

Ítem 10. Cuando estoy con mi mamá/papá me enojo fácilmente.

Ítem 11. Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mi mamá/papá se entera.

Ítem 17. Siento rabia hacia mi mamá/papá.

Ítem 18. Mi mamá/papá no me presta mucha atención.

Ítem 23. Mi mamá/papá no entiende por lo que estoy pasando en este momento.

PUNTUACIÓN TOTAL DE AFECTO: CONFIANZA + COMUNICACIÓN + ALIENACIÓN

A continuación, observamos las puntuaciones directas y las puntuaciones invertidas para obtener cada factor de las tres subescalas y la puntuación total de afecto percibida por los adolescentes en la subescala de iguales, que como podemos observar difiere de las subescalas del padre y de la madre.

Tabla 5.3. Factores de las subescalas IPPA de iguales

FACTOR CONFIANZA DEL CUESTIONARIO DE IGUALES
Puntuaciones directas
Ítem 6. Mis amigos me entienden.
Ítem 8. Mis amigos me aceptan tal como soy.
Ítem 12. Mis amigos me escuchan cuando quiero decir algo.
Ítem 13. Siento que mis amigos son buenos amigos.
Ítem 14. Puedo Me resulta fácil hablar con mis amigos.
Ítem 15. Cuando tengo rabia por algo, mis amigos tratan de ser comprensivos.
Ítem 19. Puedo contar con mis amigos cuando necesito desahogarme.
Ítem 20. Yo confío en mis amigos.
Ítem 21. Mis amigos respetan mis sentimientos.
Puntuaciones invertidas
Ítem 5. Desearía tener amigos diferentes.
FACTOR COMUNICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE IGUALES
Puntuaciones directas
Ítem 1. Me gusta saber la opinión de mis amigos cuando hay cosas que me preocupan.
Ítem 2. Mis amigos se dan cuenta que estoy molesto por algo.
Ítem 3. Cuando discutimos sobre algo, mis amigos tienen en cuenta mi punto de vista.
Ítem 7. Mis amigos me animan a hablar sobre mis problemas.
Ítem 16. Mis amigos me ayudan a entenderme mejor a mí mismo.
Ítem 17. Mis amigos se preocupan por cómo me siento.
Ítem 24. Les puedo contar a mis amigos mis problemas y dificultades.
Ítem 25. Si mis amigos saben que algo me está molestando, me preguntan sobre el tema.
FACTOR ALIENACIÓN DEL CUESTIONARIO DE IGUALES
Puntuaciones directas
Ítem 4. Me siento avergonzado y tonto cuando con mis amigos sobre mis problemas.
Ítem 9. Siento que necesito estar en contacto con mis amigos mucho más seguido.
Ítem 10. Mis amigos no entienden por lo que estoy pasando.
Ítem 11. Me siento solo o aislado cuando estoy con mis amigos.
Ítem 18. Siento rabia con mis amigos.

Ítem 22. Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mis amigos se entera.

Ítem 23. Me parece que mis amigos están molestos conmigo sin razón aparente.

PUNTUACIÓN TOTAL DE AFECTO: CONFIANZA + COMUNICACIÓN + ALIENACIÓN

Armsden y Greenberg (1987) evaluaron sus propiedades psicométricas y en cada una de las escalas, encontraron una consistencia interna satisfactoria: Confianza ($\alpha = 0,91$), Comunicación ($\alpha = 0,91$) y Alienación ($\alpha = 0,86$), con un intervalo de tres semanas, obtuvieron una fiabilidad test-retest de 0,93 para la Puntuación Total de Afecto (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001). En opinión de Pardo, Pineda, Carrillo y Castro (2006), el índice de consistencia interna para la escala de la madre fue 0.90, para la del padre 0.93 y para la de los pares 0.90, excluyendo en cada una de estas el ítem 9.

Como vemos este cuestionario nos permite indagar acerca de las relaciones con personas importantes en la vida del participante. Para ello el cuestionario se divide en tres escalas: una centrada en la figura de su madre, otra en la figura de su padre y otra en sus amigos cercanos. Por ello, consideramos este instrumento como el más completo para medir el apego de los adolescentes de una forma holística.

5.3.3. Justificación de la utilización del Cuestionario de Felicidad de Oxford

Tal y como hemos visto anteriormente en la revisión teórica, se han utilizado distintos instrumentos para evaluar la felicidad. Debido a que uno de los

objetivos específicos de esta investigación encontramos identificar la felicidad de los adolescentes, hemos utilizado el Inventario de Felicidad de Oxford (Oxford Happiness Inventory, Argyle, Martin y Crossland, 1989).

Se trata de una escala se deriva del Oxford Happiness Inventory (OHI) reducida a 29 ítems. El objetivo de esta escala es medir la felicidad de carácter general, es decir, el bienestar psicológico. Para esto, se presentan una serie de afirmaciones a cerca de la felicidad y la persona debe indicar en qué medida está de acuerdo con cada uno de ellos.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, se compone de 29 ítems, o 29 fuentes potenciales de felicidad que los participantes valoran hasta qué punto las encuentran entre sus experiencias. Se trata de una escala tipo Likert de 6 puntos (1= Estoy totalmente en desacuerdo, 6= Estoy totalmente de acuerdo). Los estudios realizados de esta escala con sujetos entre 13 y 68 años verifican una buena fiabilidad ($\alpha = 0,91$). Este cuestionario presenta buenas condiciones psicométricas, siendo objeto de abundantes estudios. Para calcular la puntuación, se realiza la suma de las puntuaciones invertidas y las puntuaciones directas de los ítem que se muestran a continuación:

Tabla 5.4. Obtención de puntuación de felicidad del cuestionario de Oxford

OBTENCIÓN PUNTUACIONES
Puntuaciones invertidas:
Ítem 1. No me gusta demasiado mi forma de ser
Ítem 5. Pocas veces me siento descansado cuando me levanto
Ítem 6. No soy demasiado optimista con respecto al futuro
Ítem 10. No creo que el mundo sea un lugar agradable
Ítem 13. No me considero atractivo
Ítem 14. Hay una brecha entre lo que querría hacer y lo que he hecho
Ítem 19. Me da la impresión de que no controlo demasiado mi vida

Ítem 23. No me resulta fácil tomar decisiones
Ítem 24. Mi vida no tiene un sentido ni un propósito determinado
Ítem 27. No me divierto con los demás
Ítem 28. No me siento demasiado sano
Ítem 29. No tengo recuerdos demasiado felices del pasado
Puntuaciones directas:
Ítem 2. Me interesan muchísimo los demás
Ítem 3. Me da la impresión de que la vida es muy satisfactoria
Ítem 4. Siento mucho cariño por casi todo el mundo
Ítem 7. Casi todo me parece divertido
Ítem 8. Siempre me comprometo y me involucro
Ítem 9. La vida está bien
Ítem 11. Río mucho
Ítem 12. Estoy bastante satisfecho con mi vida
Ítem 15. Soy muy feliz
Ítem 16. Encuentro belleza en algunas cosas
Ítem 17. Siempre produzco un efecto alegre en los demás
Ítem 18. Encuentro tiempo para todo lo que quiero hacer
Ítem 20. Me siento capaz de enfrentarme a cualquier cosa
Ítem 21. Me siento muy despierto mentalmente
Ítem 22. A menudo me siento alegre y eufórico
Ítem 25. Me da la impresión de que tengo mucha energía
Ítem 26. Suelo influir de forma positiva en los acontecimientos

PUNTUACIÓN DE FELICIDAD = SUMA DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS E INVERTIDAS DIVIDIDO 29

Según Lyubomirsky (2008), la puntuación más baja que se puede obtener en este cuestionario es 1 (si se responde 1, es decir, “Estoy totalmente en desacuerdo” en todas las afirmaciones) y la puntuación más alta es 6 (si has respondido 6, es decir “Estoy totalmente de acuerdo” en todas las afirmaciones”).

5.4. Descripción de las variables

Inteligencia emocional: Se operativiza en la escala TMMS-24 y se divide en tres subvariables que son los tres factores: la subvariable atención que se operativiza en la puntuación obtenida en el factor atención de la escala, la subvariable claridad que se operativiza en la puntuación obtenida en el factor claridad de la escala y el factor reparación en la puntuación obtenida en el factor reparación de la escala.

Apego: Se operativiza en el Inventario de Apego de Padres y Pares (IPPA) y se divide en tres subvariables que a su vez se subdividen en otras tres variables: Subescala IPPA del padre que tiene las subvariables confianza, comunicación y alienación (los cuales da una puntuación total de afecto); Subescala IPPA de la madre que tiene las subvariables confianza, comunicación y alienación (los cuales da una puntuación total de afecto); y la subescala IPPA de los pares que tiene las subvariables confianza, comunicación y alienación (los cuales da una puntuación total de afecto).

Felicidad: Variable cuantitativa en la primera hipótesis y variable cualitativa en la segunda, tercera, cuarta y quinta hipótesis, donde adopta los valores: Felicidad Baja, Felicidad Media y Felicidad Alta. Se operativiza en el Cuestionario de Felicidad de Oxford.

Nacionalidad: Se trata de una variable dicotómica que se expresa en los valores: 1 español, 2 argentino.

Sexo: Se trata de una variable dicotómica que adquiere los valores: 1 mujer, 2 varón.

Edad: variable cualitativa que adopta los siguientes valores: 12, 13, 14, 15, 16 y 17.

5.5. Diseño de Investigación

El diseño de investigación es un aspecto del proceso que determinará el nivel de inferencia y lo definitivo de los resultados, el grado de confianza que se le puede conceder y su generalización (Martínez, 1985). Según el tipo de estudio a realizar se escoge una metodología u otra respondiendo a las necesidades que presente el mismo en función de las hipótesis planteadas y el tipo de metodología que resulte más apropiada. Es decir, el diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular. El diseño describe el modo por el que se obtiene la información para resolver el problema de investigación y la forma más adecuada de proceder al análisis e interpretación de los datos (Heinemann, 2007).

Esta investigación se ajusta a un diseño no experimental, transversal, exploratorio, empírico y descriptivo. A continuación, explicaremos este diseño que como hemos dicho es la manera que más nos va a permitir comprobar o refutar las hipótesis de investigación planteadas.

Se trata de un diseño no experimental porque no existe manipulación de variables por parte del investigador. Según Toro y Parra (2006) es una investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes, sino que lo que hacemos es observar fenómenos en su contexto natural para luego poder realizar un análisis sobre ellos, teniendo un carácter sistemático y empírico. Se pasaron los cuestionarios en los institutos y

secundarios que nos concedieron permiso y en las clases completas sin que los sujetos fueran seleccionados al azar, es decir, no se manipuló la situación natural que nos encontramos. Este tipo de diseños se utilizan mucho en estudios realizados en centros educativos para conocer la realidad existente en el alumnado.

En este caso concretamente nos encontramos ante un diseño de encuesta que consiste en la descripción de las características de una población, y que pueden tener pronósticos como el estudio de los procesos de cambio y de las relaciones entre distintas variables y que según Gómez (1990) pretenden describir y analizar fenómenos sin manipular las variables que se estudian, poniendo en evidencia distintos niveles de éstas (Balluerka y Vergara, 2002). Por tanto, vemos que se trata de un estudio empírico ya que está basado en la recogida de cuestionarios para verificar una hipótesis, se basa en la acumulación de datos para después encontrar la cuestión a descubrir.

Podemos observar que estamos ante un estudio con carácter transversal ya que no existe continuidad temporal, ocurre en un solo momento de tiempo en el que los sujetos respondieron a las escalas TMMS-24, Cuestionario IPPA y Cuestionario de Felicidad de Oxford de forma grupal en sus aulas de clase. En opinión de Trull y Phares (2003) un diseño de corte transversal evalúa o compara los sujetos, que pueden ser de diferentes grupos de edad (como en el presente estudio) de manera simultánea. Según Toro y Parra (2006) los estudios transeccionales o transversales son como tomar una fotografía de los que ocurre en un momento temporal, y pueden ser:

- Descriptivos: Indagar en la incidencia y los valores que se manifiestan en una o más variables.

- Correlacionales/causales: Describir relaciones entre dos variables en un momento determinado y pueden establecerlas de correlación o de causalidad. En nuestro caso la relación de predicción entre la variable inteligencia emocional y la variable felicidad así como la predicción de la variable apego y la felicidad.

Señalamos también que nos encontramos ante un diseño exploratorio, ya que se indaga desde una perspectiva innovadora sobre las variables objeto de investigación (inteligencia emocional, apego y felicidad), ayudándonos a comprender ciertas relaciones entre ellas y abriendo camino a futuras líneas de trabajo. Se trata de medidas de autoinforme individuales administradas de forma colectiva.

5.6. Procedimiento

La elaboración de esta tesis doctoral ha pasado por distintas fases de elaboración y distintos momentos temporales ya que se ha realizado en dos países, España y Argentina. A continuación explicamos el proceso que se ha llevado a cabo paso a paso.

En un primer momento, tomamos la decisión de ampliar el tema desarrollado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) “Relación entre Inteligencia Emocional y Apego en la adolescencia”, un estudio realizado con una población de adolescentes cacereños. En el presente trabajo decidimos añadir dos puntos fundamentales para nuestra investigación: la felicidad y la interculturalidad (España-Argentina).

Pasamos de un estudio meramente correlacional a un estudio transcultural, que pretende encontrar predicciones acerca de la influencia que tiene la inteligencia emocional y las relaciones de apego con la madre, el padre y los iguales sobre la felicidad de los adolescentes de nuestra muestra, que como podemos ver pasó a tener un lugar bastante relevante en la tesis. La idea pasó a ser conocer cuáles de estos factores influyen en un adolescente feliz.

El hecho de añadir la variable interculturalidad y ampliar el estudio a dos países tan distantes geográficamente hizo más ambicioso el estudio y desde nuestro punto de vista lo enriqueció enormemente. Para nosotros este factor amplió el campo de mira ya que podíamos observar tanto las diferencias culturales como los factores comunes de ambos países que influyen en la felicidad de los adolescentes de nuestra muestra.

Se comenzó revisando los diferentes constructos del estudio, inteligencia emocional, apego y felicidad, así como revisión de los estudios que relacionaban unos con otros.

Se seleccionaron los cuestionarios y se les pasaron a varios adolescentes de ambos países para comprobar la óptima comprensión de todos los ítems. Mantuvimos el cuestionario utilizado en el DEA para la inteligencia emocional, el TMMS-24. Para el tema de apego escogimos el Inventario de Apego de Padres y Pares (IPPA) para poder ampliar el tema y ver el apego que el adolescente tiene con tres figuras fundamentales como madre, padre e iguales. Para la felicidad escogimos el Cuestionario de Felicidad de Oxford por su utilidad y su fácil comprensión.

En un segundo momento, procedimos a la recogida de datos. Este proceso es largo y ambicioso y se realizó en dos fases: primera en Cáceres (España) y segunda en Córdoba (Argentina).

En Cáceres (España), realizamos un estudio de los institutos de la ciudad para poder elaborar la petición formal de trabajar con ellos en este proyecto tan ambicioso. La investigación se llevó a cabo durante el curso español 2009-2010, entre los meses de Octubre de 2009 y Mayo de 2010. Fueron 8 los Institutos de Educación Secundaria donde se recogió la muestra: I.E.S. Ágora, I.E.S. Brocense, I.E.S. Giner de los Ríos, I.E.S. Laboral, I.E.S. Licenciados Reunidos, I.E.S. M^a Auxiliadora, I.E.S. Nazaret, I.E.S. Hernández Pacheco.

En Córdoba (Argentina), se siguió el mismo proceso de realizar un estudio de los secundarios de la ciudad. La investigación se llevó a cabo durante parte del curso 2010, de septiembre a diciembre y durante parte del curso 2011, durante el mes de febrero, en 5 Secundarios: Ipem 268 Dean Funes, Ipem 248 Leopoldo Lugones, Ipem 66 Dr. Jose A. Balseiro e Ipem 86 Gabriela Mistral. Se analizaran los posibles problemas de comprensión lingüística en cada caso y se adaptan al vocabulario coloquial de los adolescentes. Así, se adaptaron diferencias como decir “madre” en España, cuando en Argentina lo normal es “mama”, esto se hizo para que sea un vocabulario más común para los participantes.

Es importante aclarar que los cursos lectivos son diferentes en España y en Argentina. En España el curso escolar comienza en septiembre de un año y finaliza en junio del año siguiente mientras que en Argentina los ciclos lectivos no se comparten de un año al otro, empiezan y terminan el mismo año (Comienzan en febrero y terminan en diciembre).

En ambos países, se siguieron los mismos pasos. Primeramente contactar con el colegio y concretar una entrevista con el director con el fin de explicar los fines de la investigación, los objetivos a conseguir, el tiempo a dedicar y los cursos en los que aplicar los cuestionarios.

Tras la aceptación de la propuesta y la obtención de su permiso y aprobación para llevar a cabo la misma, se convocó una reunión con los tutores de los diferentes cursos explicándoles la investigación y acordando con cada uno de ellos la hora y el lugar de aplicación de los test. En la mayoría de los casos se aprovecharon las horas semanales de tutoría con cada curso. En los casos de los estudiantes menores de edad se solicita que traigan una autorización firmada por los padres para su participación en el presente estudio. Después, se procedió a la elaboración de un calendario de recogida de datos en cada clase, ajustando el tiempo a los horarios que mejor les venían a los tutores.

Aplicación de los cuestionarios realizada de forma colectiva, en horario de tutoría de los diferentes cursos. En cada clase el tutor realizó la presentación de la investigadora a los alumnos. Ésta procedió a dar a una breve explicación de los fines de la investigación, tras lo que presentó los diferentes test a complementar y la manera de complementarlos correctamente, así como la posibilidad de preguntar cualquier duda durante la complementación de los cuestionarios.

La duración de la complementación de test comprendió entre 40 o 50 minutos por clase. Gracias a la colaboración de los tutores se agilizó bastante el proceso ya que centran la atención de los alumnos en los cuestionarios en momentos de dispersión. Aunque cuando los tutores no estuvieron presentes no se presenta ningún problema a la hora de comunicación con los participantes y respuestas a los posibles problemas de comprensión.

Tras recoger todos los datos en cada instituto o secundario se concertó una última reunión con el director y los tutores participantes para agradecer la colaboración, especialmente en Córdoba (Argentina) donde era más difícil por no conocer tan bien el lugar y donde nos abrieron las puertas de forma muy cálida. En esta reunión además de dar las gracias por el apoyo prestado se les pedía la

dirección para, una vez publicados los resultados en artículos o medios, facilitarles una copia del mismo a los que lo desearan.

Una vez obtenidos los datos, se pasaron los mismos a la plantilla de SPSS 17.0. para proceder al tratamiento específico de los mismos que veremos a continuación. De ello se extrajeron los resultados de los que derivaron las conclusiones de la presente tesis doctoral.

5.7. Tratamiento estadístico de los datos

Una vez recogidos los datos se procedió a la codificación de los datos. Una vez finalizado este proceso, fueron analizados con el programa estadístico SPSS 17.0. A continuación, se expondrá el tratamiento llevado a cabo con los datos.

Para la hipótesis 1, el tratamiento de datos fue el siguiente: En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en los diferentes test utilizados: TMMS-24, IPPA y Cuestionario de Felicidad de Oxford. Con cada cuestionario realizamos el siguiente proceso: primero hallar las medias obtenidas en cada factor del test por la muestra de adolescentes españoles y la muestra de adolescentes argentinos. En segundo lugar, se sometieron los datos a la prueba Kolmogorov-Smirnov para analizar si la distribución es normal o no normal y determinar si aplicamos la prueba paramétrica T de Student o la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En tercer lugar, se aplicó la prueba correspondiente (Prueba T de Student o U de Mann-Whitney) para determinar la existencia o ausencia de relaciones estadísticamente significativas, en los diferentes factores, entre ambas muestras.

Para las hipótesis 2 y 4, se seleccionaron diferentes subgrupos de la muestra en función del nivel de Felicidad de los participantes. Para ello se utilizaron las puntuaciones en los ítems del Cuestionario de Felicidad de Oxford.

Una vez obtenidas las puntuaciones de Felicidad se calcularon los percentiles para establecer los tres grupos de Felicidad necesarios para nuestra investigación: el percentil 25 para seleccionar aquellos participantes que tuvieran una puntuación baja de felicidad, el percentil comprendido entre 25 y 75 para determinar los sujetos con una puntuación media de felicidad y el percentil 75 para los participantes con una puntuación alta de Felicidad.

Posteriormente se realizó un análisis descriptivo y se sometieron al estadístico Kruskal Wallis, en los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja. Posteriormente, realizaremos la prueba post hoc de Bonferroni para conocer la diferencia encontrada.

Para las hipótesis 3 y 5, el tratamiento de datos realizado fue el siguiente: se trata de un análisis diferencial con fines predictivos. Para ello se utilizaron los grupos de felicidad hallados con anterioridad: alta, media y baja. Se presenta una matriz de estructura que se crea en el análisis discriminante. Se observa qué función es la que presenta un mayor poder de discriminación y capacidad predictiva sobre los tres grupos de felicidad. Es decir, vemos qué función explica un porcentaje de varianza superior al resto de funciones, muestra una mayor correlación canónica y distancia entre los grupos discriminados (Lambda de Wilks más cercano a 0) y el análisis de Chi-cuadrado presenta el más elevado nivel de significación. Igualmente, nos centramos también en conocer las medias en el signo de las funciones centroides de los grupos para poder interpretar la relación de cada factor con los diferentes grupos de felicidad.

Capítulo 6

Resultados: análisis e interpretación

6.1. Resultados de la Hipótesis 1: Existirán diferencias significativas debido al país de origen en inteligencia emocional, apego y felicidad

6.1.1. Se comprobarán diferencias interculturales en inteligencia emocional

6.1.2. Se encontrarán diferencias en apego (a la madre, al padre y a los iguales) en ambas muestras

6.1.3. Se demostrarán la existencia de diferencias entre ambos grupos felicidad

6.2. Resultados de la Hipótesis 2: Se constatará la existencia de diferencias significativas en inteligencia emocional entre los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja

6.3. Resultados de la Hipótesis 3: Se encontrarán predicciones significativas entre la variable inteligencia emocional y los diferentes grupos de felicidad según el país de origen

6.4. Resultados de la Hipótesis 4: Existirán diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja

6.5. Resultados de la Hipótesis 5: Existirán predicciones significativas entre la variable apego y los distintos grupos de felicidad según el país de origen

Capítulo 6

Resultados: análisis e interpretación

En el presente capítulo mostraremos los datos estadísticos obtenidos en la investigación que nos ocupa, así como el análisis de los mismos con el fin de verificar o refutar las hipótesis propuestas.

6.1. Resultados de la Hipótesis 1: Existirán diferencias significativas debido al país de origen en inteligencia emocional, apego y felicidad

A continuación, se muestra el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos utilizados: TMMS-24, IPPA y Cuestionario de Felicidad de Oxford. Con cada cuestionario realizaremos el siguiente proceso: Inicialmente, vamos a presentar una gráfica con las medias obtenidas en cada factor del test por la muestra de adolescentes españoles y la muestra de adolescentes argentinos. Ello nos permitirá ver claramente las diferencias entre ambas muestras. Seguidamente, someteremos los datos a la prueba Kolmogorov-Smirnov para analizar si la distribución es normal o no normal y determinar si aplicamos la prueba paramétrica T de Student o la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En último lugar, presentaremos una tabla de

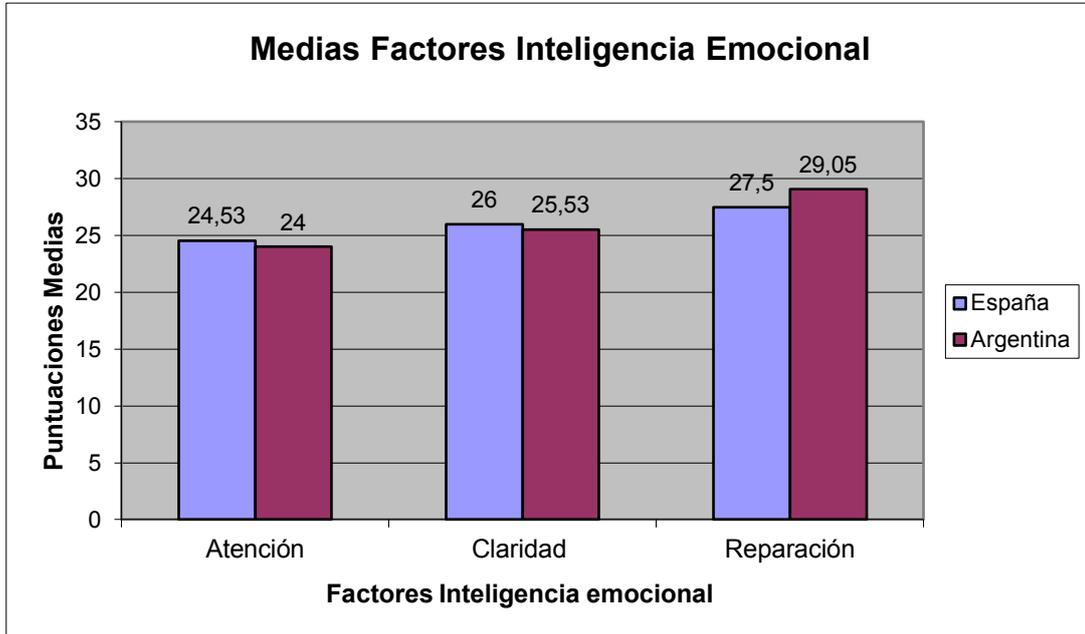
resultados de estadísticos descriptivos y la prueba correspondiente (Prueba T de Student o U de Mann-Whitney) que determinará la existencia o ausencia de relaciones estadísticamente significativas, en los diferentes factores, entre ambas muestras.

La hipótesis 1, se divide en tres: Se comprobarán diferencias interculturales en inteligencia emocional; Se encontrarán diferencias en apego (a la madre, al padre y a los iguales) en ambas muestras; Se demostrarán diferencias entre ambos grupos en felicidad. Seguidamente nos ocuparemos de cada una de ellas.

6.1.1. Se comprobarán diferencias interculturales en inteligencia emocional

En primer lugar, presentamos las medias correspondientes a los factores del cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional. Podemos apreciar que la puntuación media en el factor *Atención* es más alta en la muestra de adolescentes españoles (24,53) frente a la muestra argentina (24). Igualmente ocurre con la puntuación media en el factor *Claridad*, es más alta en la muestra de adolescentes españoles (26) frente a la muestra argentina (25,53). A diferencia de los factores anteriores, en el factor *Reparación* es más alta la puntuación media presentada por la muestra de adolescentes argentinos (29,05) frente a la muestra española (27,5).

Figura 6.1. Medias de los factores TMMS-24 de inteligencia emocional



A continuación presentamos la tabla 6.1., en la que observamos tras aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov, que nos encontramos ante una distribución no normal. Ello nos indica que hemos de utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el posterior análisis de datos.

Tabla 6.1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en inteligencia emocional

TMMS-24	M	DT.	Diferencias			Z de K-S.	Sig. (bilateral)
			Absol.	Pos.	Neg		
Atención	24,53	6,40	,051	,051	-,036	1,55	,017
Claridad	25,77	6,34	,049	,037	-,049	1,49	,023
Reparación	27,91	6,68	,065	,040	-,065	1,96	,001

En la tabla 6.2., que presentamos a continuación, se muestran los resultados de los estadísticos descriptivos, así como los resultados de la Prueba U de Mann-Whitney en los diferentes factores del cuestionario de inteligencia emocional TMMS-24: *Atención*, *Claridad* y *Reparación*.

Tabla 6.2. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba U de Mann-Whitney en inteligencia emocional

TMMS-24	País	N	M	DT	U	Sig. (bilateral)
Atención	España	631	24,53	6,61	77821	,228
	Argentina	260	24	5,9		
Claridad	España	632	26	6,3	79289	,411
	Argentina	260	25,53	6,2		
Reparación	España	632	27,5	6,9	71475,5	,002
	Argentina	260	29,05	5,9		

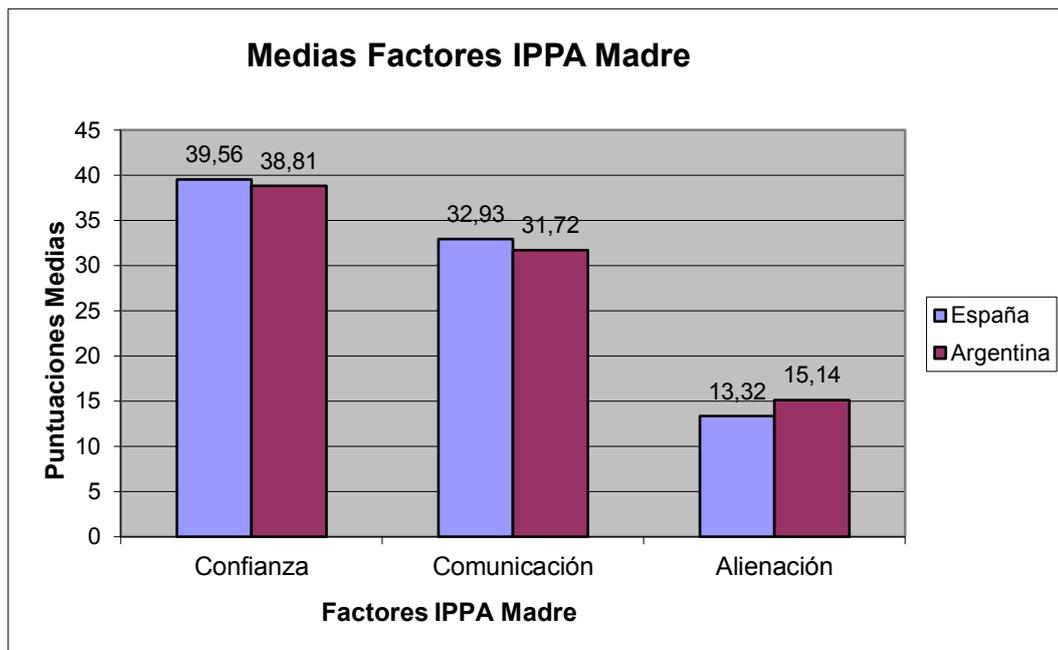
Como podemos comprobar se verifica la primera hipótesis, ya que se encuentran diferencias interculturales en inteligencia emocional, ya que aunque no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las muestras en los factores *Atención* ni en el factor *Claridad*, las encontramos en el factor *Reparación*.

6.1.2. Se encontrarán diferencias en apego (Madre, Padre y Pares) en ambas muestras

En segundo lugar, vamos a presentar los resultados correspondientes al cuestionario IPPA de Apego, compuesto a su vez de tres subcuestionarios: IPPA

Madre, IPPA Padre e IPPA Pares. Comenzamos mostrando, en la figura 6.2., las medias correspondientes a los factores del **subcuestionario IPPA Madre**. Como podemos observar, la puntuación media en el factor *Confianza* es más alta en la muestra de adolescentes españoles (39,56) frente a la muestra argentina (38,81). Del mismo modo, la puntuación media en el factor *Comunicación* es más alta en la muestra de adolescentes españoles (32,93) frente a la muestra argentina (31,72). Sin embargo, en el factor *Alienación* es más alta la puntuación media presentada por la muestra de adolescentes argentinos (15,14) frente a la muestra española (13,32).

Figura 6.2. Medias de los factores IPPA Madre



A continuación presentamos la tabla 6.3., en la que observamos tras aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov en el subcuestionario del Cuestionario de Apego IPPA Madre, que nos encontramos ante una distribución no normal. Ello nos

indica que hemos de utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el posterior análisis de datos.

Tabla 6.3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en IPPA Madre

IPPA MADRE	Media	Des. Típ.	Diferencias			Z de K-S.	Sig. (bilateral)
			Absol.	Pos.	Neg		
Comunicación	39,32	6,83	,123	,071	-,123	3,71	,000
Confianza	32,53	7,26	,080	,043	-,080	2,4	,000
Alienación	13,82	4,58	,094	,094	-,044	2,84	,000

En la tabla 6.4., aparecen los resultados de los estadísticos descriptivos, así como los resultados de la Prueba U de Mann-Whitney en los diferentes factores del subcuestionario de Apego IPPA de Madre: *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*.

Tabla 6.4. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba U de Mann-Whitney en apego madre

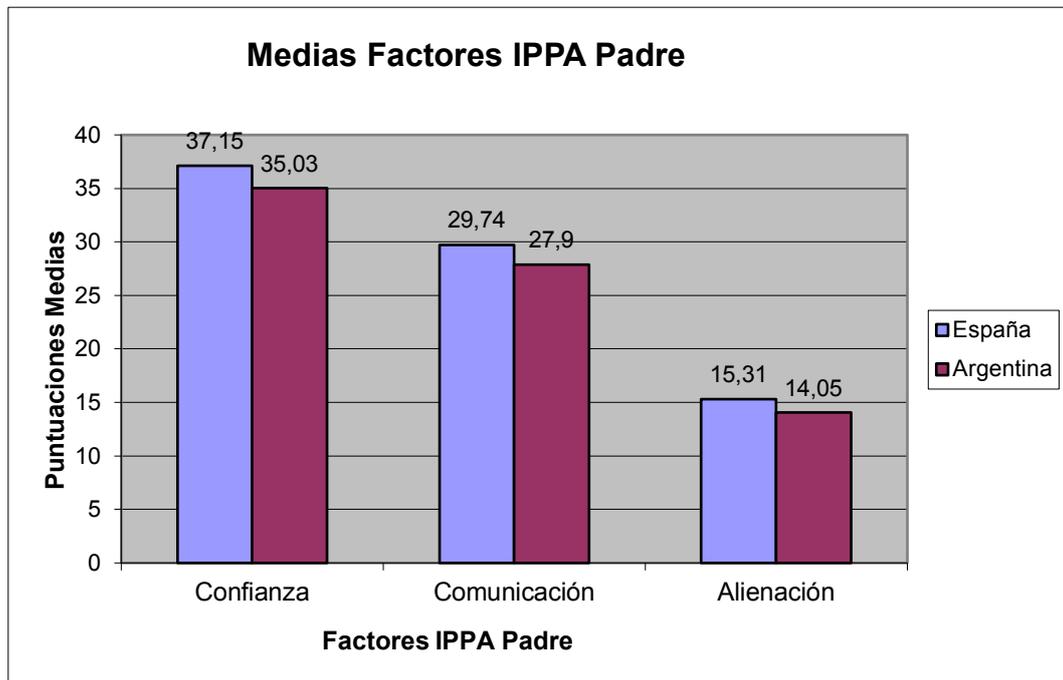
IPPA MADRE	País	N	Media	Desviación tip.	U	Sig. (bilateral)
Confianza	España	630	39,56	6,57	77799,5	,317
	Argentina	258	38,81	7,35		
Comunicación	España	631	32,93	7,07	74284	,040
	Argentina	258	31,72	7,54		
Alienación	España	631	13,32	4,30	64195	,000
	Argentina	258	15,14	4,94		

Según los resultados mostrados podemos afirmar que se verifica la segunda hipótesis ya que apreciamos la existencia de diferencias culturales

estadísticamente significativas en apego madre el factor *Alienación* y el factor *Comunicación*, aunque no las encontremos en el factor de *Confianza*.

Observamos en la figura 6.3., las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Padre. En este caso la puntuación media en el factor *Confianza* es más alta en la muestra de adolescentes españoles (37,15) frente a la muestra argentina (35,03). En cuanto a la puntuación media en el factor *Comunicación*, es más alta en la muestra de adolescentes españoles (29,74) frente a la muestra argentina (27,9). Por el contrario, encontramos que en el factor *Alienación* es más alta la puntuación media presentada por la muestra de adolescentes argentinos (14,05) frente a la muestra española (15,31).

Figura 6.3. Medias de los factores IPPA Padre



Comprobamos en la tabla 6.5., que se trata de una distribución no normal, esto lo averiguamos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov en el subcuestionario del Cuestionario de Apego IPPA Padre. Por tanto, verificamos que hemos de utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el posterior análisis de datos.

Tabla 6.5. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en IPPA Padre

IPPA PADRE	M	DT	Diferencias			Z de K-S.	Sig. (bilateral)
			Absol.	Pos.	Neg		
Comunicación	36,58	8,43	,101	,074	-,101	3,00	,000
Confianza	29,18	8,57	,044	,036	-,044	1,3	,065
Alienación	14,34	4,89	,087	,087	-,044	2,57	,000

Vemos en la tabla 6.6., los resultados de los estadísticos descriptivos, así como los resultados de la Prueba U de Mann-Whitney en los diferentes factores del subcuestionario IPPA de Padre: *Confianza, Comunicación y Alienación*.

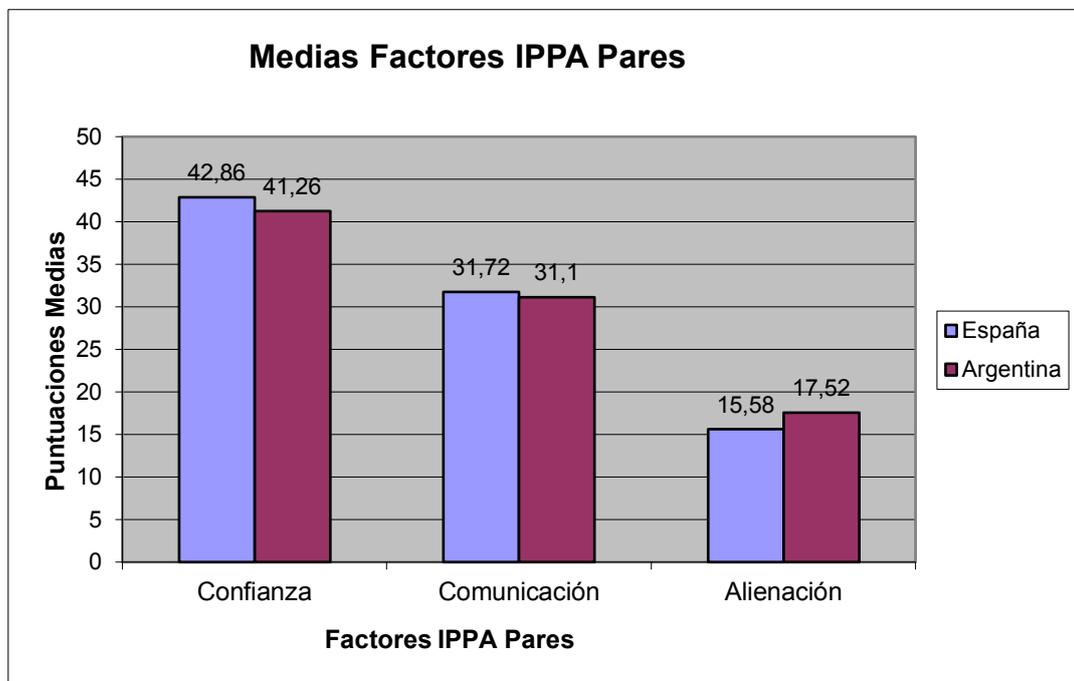
Tabla 6.6. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba U de Mann-Whitney en apego padre

IPPA PADRE	País	N	M	DT	U	Sig.
Confianza	España	619	37,15	8,08	65156,5	,004
	Argentina	241	35,03	9,26		
Comunicación	España	618	29,74	8,31	94317,5	,007
	Argentina	241	27,90	9,09		
Alienación	España	619	14,05	4,76	63734,5	,001
	Argentina	241	15,31	5,13		

Como podemos observar, los datos corroboran la existencia de diferencias interculturales en apego padre, ya que encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las muestras de adolescentes españoles y argentinos en los tres factores: *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*.

Respecto a la relación de apego con los iguales, observamos en la figura 6.4, las medias de los factores del subcuestionario IPPA Pares. Los datos señalan que la puntuación media en el factor *Confianza* es más alta en la muestra de adolescentes españoles (42,86) frente a la muestra argentina (41,26). Igualmente, la puntuación media en el factor *Comunicación* es más alta en la muestra de adolescentes españoles (31,72) frente a la muestra argentina (31,1). Sin embargo, encontramos que no ocurre lo mismo en el factor *Alienación*, en el cual es más alta la puntuación media presentada por la muestra de adolescentes argentinos (17,52) frente a la muestra española (15,58).

Figura 6.4. Medias de los factores IPPA Pares



La tabla 6.7., muestra que tras aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov en el subcuestionario del Cuestionario de Apego IPPA Pares, comprobamos que la distribución es no normal. Gracias a ello, como nos ocurrió en los casos anteriores, sabemos que hemos de utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el análisis de datos.

Tabla 6.7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra de apego pares

IPPA PARES	M	DT.	Diferencias			Z de K-S.	Sig. (bilateral)
			Absol.	Pos.	Neg		
Comunicación	42,35	7,17	,142	,142	-,132	4,3	,000
Confianza	31,51	6,88	,108	,108	-,087	3,26	,000
Alienación	16,18	4,69	,104	,104	-,067	3,13	,000

Para encontrar si existen o no diferencias significativas las muestras de ambos países en los diferentes factores del subcuestionario IPPA de Pares, observamos en la tabla 6.8. los resultados de los estadísticos descriptivos, así como los resultados de la Prueba U de Mann-Whitney,

Tabla 6.8. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba U de Mann-Whitney en apego pares

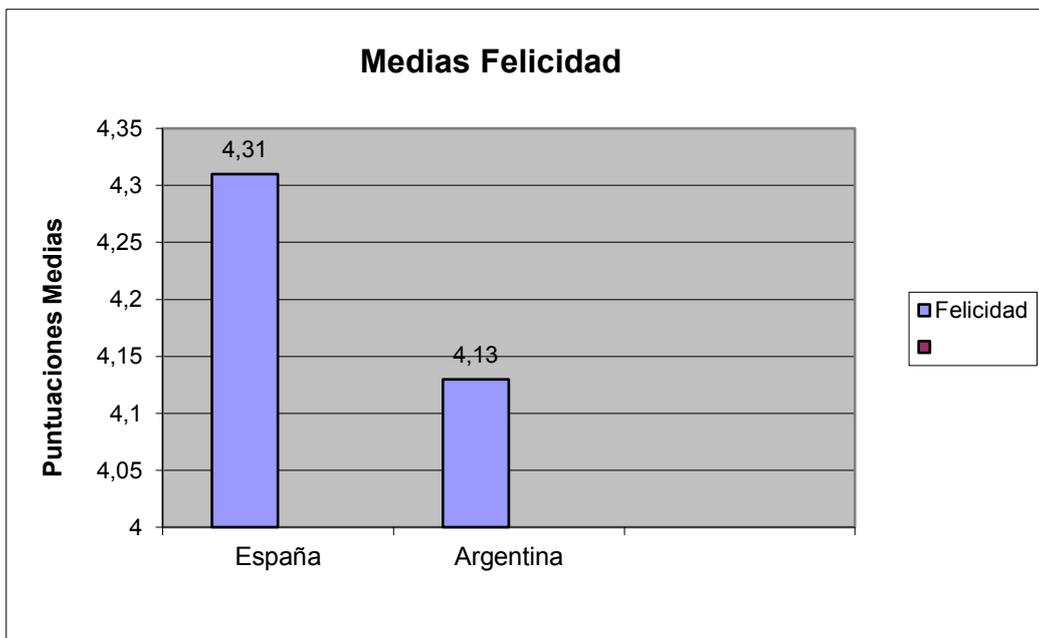
IPPA PARES	País	N	M	DT	U	Sig.
Confianza	España	632	42,86	6,59	72288,5	,005
	Argentina	260	41,26	8,18		
Comunicación	España	632	31,72	6,39	78058,5	,240
	Argentina	260	31,10	7,94		
Alienación	España	632	15,58	4,40	63102	,000
	Argentina	260	17,52	5,12		

Los datos expuestos señalan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores *Confianza* y *Alienación* entre ambas muestras. En el factor *Comunicación* no ocurre lo mismo, es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas. De estos datos concluimos que se confirma la existencia de diferencias significativas en el apego pares.

6.1.3. Se demostrarán diferencias entre ambos grupos en felicidad

Con el fin de comprobar la existencia de diferencias entre ambos grupos en felicidad, en la figura 6.5., se muestran las medias de las muestras de adolescentes españoles y la de adolescentes argentinos correspondiente a la puntuación total de felicidad, obtenida en el Cuestionario de Felicidad de Oxford. Las barras muestran que la puntuación media en el factor felicidad es más alta en la muestra española (4,31) frente a la muestra argentina (4,13).

Figura 6.5. Medias de felicidad



En la tabla 6.9., se presentan los datos obtenidos de la aplicación de la prueba Kolmogorov-Smirnov en el Cuestionario de Felicidad de Oxford. Ya que nos encontramos ante una distribución normal, en el análisis de datos utilizaremos la prueba paramétrica T de Student.

Tabla 6.9. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en felicidad

FELICIDAD	M	DT	Diferencias			Z de K-S.	Sig. (bilateral)
			Absol.	Pos.	Neg		
Felicidad	4,25	,556	,043	,017	-,043	1,28	,073

Se observan en la tabla 6.10., los resultados de los estadísticos descriptivos, así como los resultados de la Prueba T de Student en el Cuestionario de Oxford de Felicidad, para encontrar si existen o no diferencias significativas las muestras de ambos países.

Tabla 6.10. Resultados Estadísticos Descriptivos y Prueba T de Student en felicidad

Cuestionario de Felicidad de Oxford	País	N	M	DT	T	GI	Sig.
Felicidad	España	630	4,31	,56	4,44	888	,000
	Argentina	260	4,13	,517			

En esta tabla apreciamos que se verifica la hipótesis de que existen diferencias interculturales en felicidad en los adolescentes, ya que encontramos diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de felicidad de los adolescentes españoles y los adolescentes argentinos.

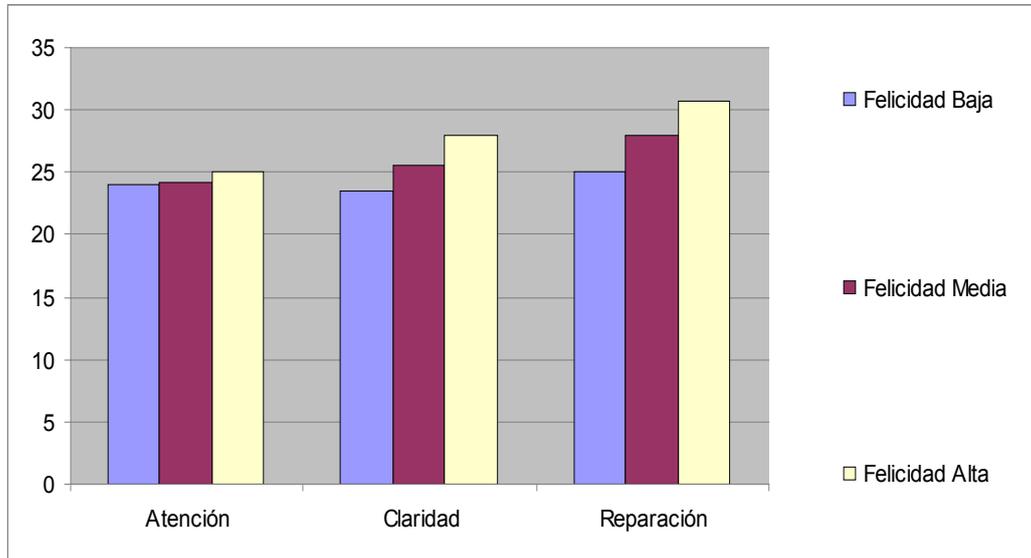
6.2. Resultados de la Hipótesis 2: Se constatará la existencia de diferencias significativas en inteligencia emocional entre los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja

A continuación, se muestra un análisis descriptivo y un análisis de varianzas Kruskal-Wallis. Inicialmente, hemos hallado los percentiles 25, 50 y 75 para clasificar la felicidad en 3 grupos: Felicidad Alta, Felicidad Media y Felicidad Baja. Proceso por el cual convertimos una variable cuantitativa en una variable cualitativa. Posteriormente, mostraremos los resultados de la prueba post hoc de Bonferroni, ello nos permitirá saber cuál es la diferencia encontrada.

En primer lugar, realizaremos dicho proceso con la muestra completa hispano-argentina. Tras ello, procederemos a mostrar cada muestra por separado con el fin de conocer las diferencias interculturales derivadas de la presente hipótesis.

Comenzamos exponiendo en la figura 6.6., presentamos las medias de la muestra total correspondientes a los factores del cuestionario TMMS-24 de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja. Como podemos ver, las puntuaciones medias en el factor *Atención* no presentan apenas disparidad en los tres grupos de felicidad (Baja 24,02, Media 24,23 y Alta 25). Sin embargo en el factor *Claridad* observamos como hay diferencia entre las medias encontradas (Baja 23,44, Media 25,58 y Alta 28). Igualmente ocurre con las medias encontradas en el factor *Reparación* (Baja 25,05, Media 28 y Alta 30,68).

Figura 6.6. Medias de los Factores de inteligencia emocional según el grupo de felicidad



En la tabla 6.11., podemos ver los estadísticos descriptivos así como los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis. Si hay diferencias significativas en felicidad en inteligencia emocional.

Tabla 6.11. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis

	Tipo de Felicidad	N	M	DT.	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Atención TMMS-24	Felicidad Baja	223	24,02	6,2	1,47	,230
	Felicidad Media	472	24,23	6,3		
	Felicidad Alta	215	25,00	6,7		
Factor Claridad TMMS-24	Felicidad Baja	224	23,44	6,7	40,02	,000
	Felicidad Media	472	25,58	5,8		
	Felicidad Alta	215	28,62	6		
Factor Reparación	Felicidad Baja	224	25,05	6,6	42,45	,000

TMMS-24	Felicidad Media	472	28	6,2
	Felicidad Alta	215	30,68	6,6

Según podemos observar, los resultados nos indican que se verifica la Hipótesis 2: Se constatará la existencia de diferencias significativas en inteligencia emocional entre los participantes pertenecientes a los diferentes grupos de felicidad. Encontramos diferencias estadísticamente significativas en los factores de *Claridad* y *Reparación*, aunque no se encuentran en *Atención*.

A continuación, en la tabla 6.12., mostraremos los resultados obtenidos en la prueba post hoc Bonferroni, ello nos permitirá saber cuál es la diferencia encontrada entre los distintos tipos de felicidad y los factores de inteligencia emocional.

Tabla 6.12. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni

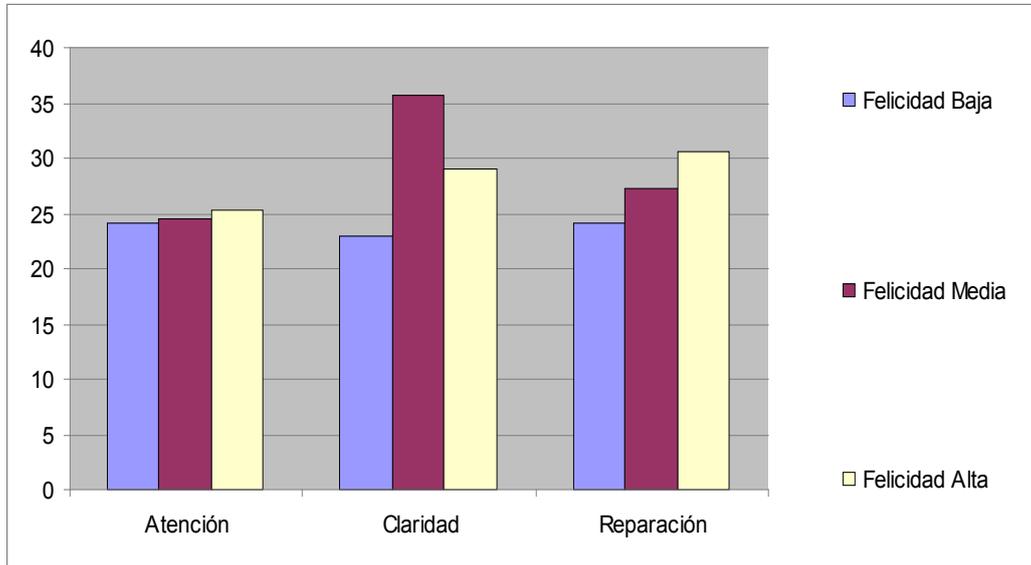
	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Atención TMMS-24	Felicidad Baja	Media	-,210	,52	1,00
		Alta	-,977	,61	,33
	Felicidad Media	Baja	,21	,52	1,00
		Alta	-,76	,52	,439
	Felicidad Alta	Baja	,97	,61	,333
		Media	,76	,52	,439
Factor Claridad TMMS-24	Felicidad Baja	Media	-2,14	,49	,000
		Alta	-5,17	,58	,000
	Felicidad Media	Baja	2,14	,49	,000
		Alta	-3,03	,50	,000
	Felicidad	Media	5,17	,58	,000

	Alta	Alta	3,03	,50	,000
Factor Reparación TMMS-24	Felicidad Baja	Media	-2,95	,52	,000
		Alta	-5,63	,61	,000
	Felicidad Media	Baja	2,95	,52	,000
		Alta	-2,67	,52	,000
	Felicidad Alta	Baja	5,63	,61	,000
		Media	2,67	,52	,000

Estos resultados indican que existen diferencias significativas en *Claridad* y *Reparación* entre los sujetos pertenecientes a los tres tipos de felicidad (Baja, Media y Alta). Tal y como afirmábamos anteriormente, se verifica la Hipótesis 2: Se encuentra diferencias significativas en inteligencia emocional en los diferentes grupos de felicidad.

Encontrar diferencias significativas en inteligencia emocional en el grupo de felicidad en la muestra española.

En lo que respecta a la muestra española los datos indican que las puntuaciones medias en el factor *Atención* no presentan apenas disparidad en los tres grupos de felicidad (Baja 24,05, Media 24,43 y Alta 25,27). Por el contrario, encontramos que en el factor *Claridad* existe diferencia entre las medias encontradas (Baja 22,86, Media 25,64 y Alta 28,97). Ocurre del mismo modo con las medias en el factor *Reparación* (Baja 24,19, Media 27,20 y Alta 30,61).

Figura 6.7. Medias de los Factores de inteligencia emocional según el grupo de felicidad es la muestra española

Los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis se muestran en la tabla 6.13. Se observa que existen diferencias significas en la variable inteligencia emocional en los distintos grupos de felicidad de la muestra española.

Tabla 6.13. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis en la muestra española

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Atención TMMS-24	Felicidad Baja	137	24,05	6,25	3,017	,221
	Felicidad Media	316	24,34	6,51		
	Felicidad Alta	176	25,27	7,01		
Factor Claridad TMMS-24	Felicidad Baja	138	22,86	6,59	69,593	,000
	Felicidad Media	316	25,64	6,56		
	Felicidad Alta	176	28,97	6,06		

		Alta				
Factor Reparación TMMS-24	Felicidad	138	24,19	6,87	65,904	,000
	Baja					
	Felicidad	316	27,20	6,44		
	Media					
		Felicidad	176	30,61	6,60	
		Alta				

Los datos muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores de inteligencia emocional *Claridad* y *Reparación*, aunque no ocurre lo mismo en el factor *Atención*. A la luz de estos resultados, se confirma la existencia de diferencia en inteligencia emocional entre los participantes españoles pertenecientes a los diferentes grupos de felicidad.

Para conocer la diferencia encontrada entre los distintos tipos de felicidad y los factores de inteligencia emocional, se muestran en la tabla 6.14., los resultados obtenidos en la prueba post hoc Bonferroni.

Tabla 6.14. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en la muestra española

	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Atención TMMS-24	Felicidad	Media	-,286	6,75	1,00
	Baja	Alta	-1,22	,752	,317
		Felicidad			
	Media	Baja	,286	,675	1,00
		Alta	-,933	,621	,400
	Alta	Baja	1,22	,752	,317
Media		,933	,621	,400	
Factor Claridad TMMS-24	Felicidad Baja	Media	-2,78	,606	,000
		Alta	-6,11	,675	,000
	Felicidad Media	Baja	2,78	,606	,000
		Alta	-3,32	,558	,000

	Felicidad	Baja	6,11	,675	,000
	Alta	Media	3,38	,558	,000
Factor Reparación TMMS-24	Felicidad	Media	-3,00	,671	,000
	Baja	Alta	-6,41	,748	,000
	Felicidad	Baja	3,00	,671	,000
	Media	Alta	-3,41	,619	,000
	Felicidad	Baja	6,41	,748	,000
	Alta	Media	3,41	,619	,000

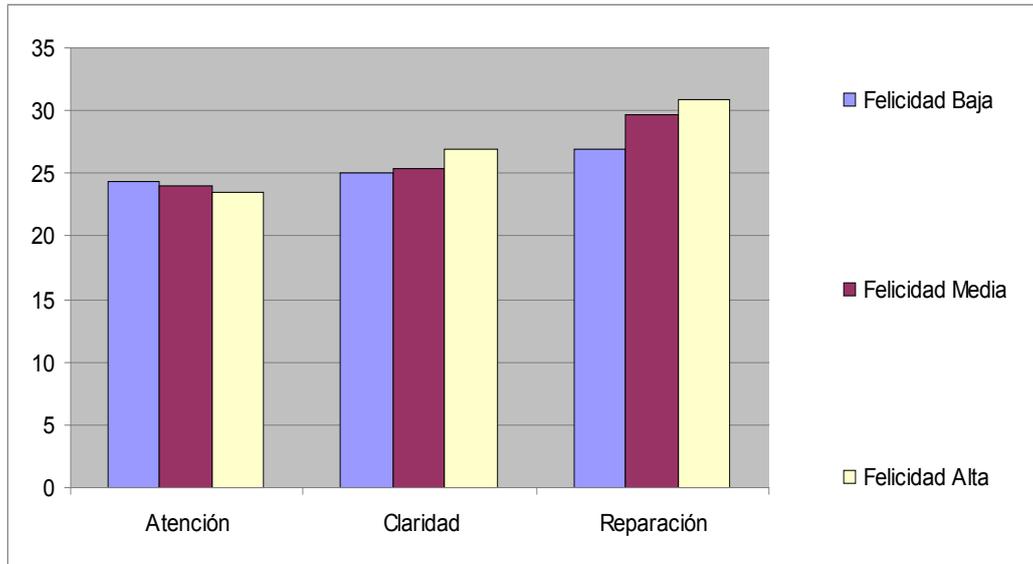
Una vez calculada la prueba post hoc Bonferroni, observamos que existen diferencias significativas en *Claridad* y *Reparación* entre los sujetos pertenecientes a los tres tipos de felicidad (Baja, Media y Alta). Por tanto, podemos concluir que en la presente muestra de adolescentes españoles existen diferencias significativas en inteligencia emocional en los distintos grupos de felicidad.

Encontrar diferencias significativas en inteligencia emocional en el grupo de felicidad en la muestra argentina.

A continuación, nos centraremos en los resultados encontrados en la muestra argentina. Para ello comenzaremos observando en la figura 6.8., las medias de la muestra argentina correspondientes a los factores del cuestionario TMMS-24 de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja. Los resultados indican que las puntuaciones medias en el factor *Atención* no presentan apenas disparidad en los tres grupos de felicidad (Baja 24,31, Media 24 y Alta 23,47). En lo que respecta al factor *Claridad*, comprobamos que tampoco hay diferencia entre las medias (Baja 25,03, Media 25,43 y Alta 27). Sin embargo, no

ocurre con las medias encontradas en el factor *Reparación*, donde sí encontramos diferencias entre las medias (Baja 26,88, Media 29,70 y Alta 30,92).

Figura 6.8. Medias de los Factores de inteligencia emocional según el tipo de felicidad es la muestra argentina



En la tabla 6.15., los estadísticos descriptivos y los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis, revelan que hay diferencias significativas en felicidad debido a la variable inteligencia emocional en la muestra argentina.

Tabla 6.15. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis en la muestra argentina

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Atención TMMS-24	Felicidad Baja	76	24,31	6,40	,336	,845
	Felicidad Media	144	24	5,82		
	Felicidad Alta	38	23,47	5,27		
Factor Claridad	Felicidad Baja	76	25,03	6,80	3,392	,183

TMMS-24	Felicidad Media	144	25,43	6,04		
	Felicidad Alta	38	27	5,59		
Factor Reparación TMMS-24	Felicidad Baja	76	26,88	6,05	14,904	,001
	Felicidad Media	144	29,70	5,70		
	Felicidad Alta	38	30,92	5,30		

Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis, confirman la existencia de diferencias significativas en inteligencia emocional en la muestra de adolescentes argentinos pertenecientes a los diferentes grupos de felicidad. Concretamente encontramos diferencias en el factor *Reparación*, aunque no se encuentran en los factores de *Claridad* ni *Atención*. Esto nos indica que se verifica la Hipótesis 2 en la muestra de adolescentes argentinos.

En la tabla 6.16., podemos observar los resultados obtenidos tras realizar la prueba post hoc Bonferroni y conocer la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad (Alta, Media y Baja) en los factores de inteligencia emocional (*Atención*, *Claridad* y *Reparación*).

Tabla 6.16. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en la muestra argentina

	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Atención TMMS-24	Felicidad Baja	Media	,315	,840	,100
		Alta	,842	1,17	1,00
	Felicidad Media	Baja	-,315	,840	1,00
		Alta	,526	1,08	1,00
	Felicidad Alta	Baja	-,842	1,17	1,00
		Media	-,526	1,08	1,00
Factor	Felicidad	Media	-,398	,881	1,00

Claridad TMMS-24	Baja	Alta	-1,96	1,23	,341
	Felicidad Media	Baja	,398	,881	1,00
		Alta	-1,56	1,13	,508
	Felicidad Alta	Baja	1,96	1,23	,341
		Media	1,56	1,13	,508
	Factor Reparación TMMS-24	Felicidad Baja	Media	-2,82	,815
Alta			-4,03	1,14	,001
Felicidad Media		Baja	2,82	,815	,002
		Alta	-1,21	1,04	,746
Felicidad Alta		Baja	4,03	1,14	,001
		Media	1,21	1,04	,746

Una vez calculada la prueba post hoc Bonferroni, encontramos que existen diferencias significativas en inteligencia emocional, concretamente en el factor *Reparación*, entre los adolescentes argentinos pertenecientes a los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta). Por tanto, también se verifica la Hipótesis 2 en la muestra argentina.

6.3. Resultados de la Hipótesis 3: Se encontrarán predicciones significativas entre la variable inteligencia emocional y los diferentes grupos de felicidad según el país de origen

Para comprobar la presente hipótesis vamos a ver los resultados obtenidos en el análisis diferencial realizado. Se seleccionaron diferentes subgrupos de la muestra en función del nivel de felicidad de los participantes. Para ello se utilizaron las puntuaciones en los ítems del Cuestionario de Felicidad de Oxford. Una vez obtenidas las puntuaciones de felicidad se calculó el P_{25} para seleccionar

aquellos participantes que tuvieran una puntuación baja de felicidad, el percentil comprendido entre P_{25} y el P_{75} para los participantes con una puntuación media de felicidad y el P_{75} para los participantes con una puntuación alta de felicidad. Las puntuaciones de percentiles para cada uno de los tipos de felicidad fueron los siguientes: baja ($P_{25}= 3,89$), media (P_{25} al $P_{75}=4,27$), alta ($P_{75}= 4,62$).

El análisis discriminante nos permite conocer qué factores presentan una mayor capacidad predictiva así en función del resultado de la combinación lineal del conjunto de variables independientes. En nuestro caso tenemos como variables independientes y predictoras los tres factores del TMMS-24 y como variables dependientes los diferentes grupos de felicidad.

Como requisito para realizar el análisis discriminante es necesario que se cumplan los supuestos de linealidad, y que las variables observadas incluidas en el modelo tengan una igualdad de varianzas-covarianzas. Por otro lado, los valores obtenidos en el *test M de Box* y $p > 0,05$ demuestran la igualdad de las matrices de las covarianzas de los grupos.

En la tabla 6.17., mostraremos la matriz de estructura que se crea en el análisis discriminante. Como sabemos, el número máximo de funciones discriminantes o combinaciones lineales es igual a una unidad menos que el número de grupos asignados a la variable dependiente. Observamos que la función 1 es la que presenta un mayor poder de discriminación, por tanto será la que utilizemos para la discriminación de los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.17. Matriz de la estructura. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante

	Funciones	
	Función 1	Función 2
Reparación	,836*	-,475
Claridad	,809*	,578
Atención	,148	,418

*Mayor correlación absoluta entre cada variable y la función discriminante

La función 1 explica un porcentaje de varianza superior al resto de funciones, muestra una mayor correlación canónica y distancia entre los grupos discriminados (Lambda de Wilks más cercano a 0). Además, el análisis de Chi-cuadrado presenta el más elevado nivel de significación. Función 1 (% de varianza= 98,4, correlación canónica= ,341, Wilks λ = ,882, χ^2 = 113,71, gl= 6, p= ,000) y Función 2 (% de varianza= 1,6, correlación canónica= 100, Wilks λ = ,998). Por tanto, según la Función 1 los factores que mayor capacidad predictiva tienen son el factor *Reparación* (,836*) y el factor *Claridad* (,809*). Para poder interpretar la relación de cada factor con los diferentes grupos de felicidad necesitamos conocer las medias en el signo de las funciones centroides de los grupos. Para el grupo de felicidad bajo= -,501, para el grupo de felicidad medio= -,010, para el grupo de felicidad alto= ,541. En definitiva puntuaciones altas en *Reparación* y *Claridad* se relacionan con la alta Felicidad y puntuaciones bajas en *Reparación* y *Claridad* estarían relacionadas con baja Felicidad.

En la tabla 6.18. observamos que la función canónica discriminante obtenida permite clasificar correctamente el 58,3% del grupo de Felicidad Baja, el 21,8% del grupo de felicidad medio y el 68,8% del grupo de Felicidad Alto. Ganancias medias en la predicción superiores al 33% que acertaríamos por azar en los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.18. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante

		Grupo de pertenencia pronosticado		
		Felicidad Baja	Felicidad Media	Felicidad Alta
Recuento	Felicidad Baja	130	35	58
	Felicidad Media	189	103	180
	Felicidad Alta	39	28	148
%	Felicidad Baja	58,3	15,7	26
	Felicidad Media	40	21,8	38,1
	Felicidad Alta	18,1	13	68,8

Clasificados correctamente el 41,9% de los casos agrupados originales

Tras encontrar predicciones significativas entre la variable inteligencia emocional y el grupo de felicidad en la totalidad de la muestra, pasaremos a ver ahora en España y Argentina para poder comprobar la existencia de diferencias en cada país y si encontramos similitudes entre ambos.

Encontrar predicciones significativas entre la variable inteligencia emocional y los distintos grupos de felicidad en la muestra española.

Una vez calculada la matriz de estructura que se crea en el análisis discriminante para el país de origen España, mostrada en la tabla 6.19., se observa que la función 1 presenta mayor poder de discriminación, así que será la que utilicemos para la discriminación de los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.19. Matriz de la estructura para el país de origen España. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante

	Funciones	
	Función 1	Función 2
Claridad	,855*	,272
Reparación	,811*	-,132
Atención	,162	,953*

*Mayor correlación absoluta entre cada variable y la función discriminante

En el caso de la muestra de origen Español vemos que la función 1 explica un porcentaje de varianza superior, mayor correlación canónica y distancia entre los grupos discriminados (Lambda de Wilks más cercano a 0), y el análisis de Chi-cuadrado con mayor nivel de significación. Así la Función 1 (% de varianza= 99,7, correlación canónica= ,389, Wilks λ = ,848, χ^2 = 103, gl= 6, p= ,000) mientras que la Función 2 (% de varianza= ,3, correlación canónica= ,022, Wilks λ = 1,00, χ^2 = ,289, gl= 3, p= ,865). La Función 1 señala como factores con mayor capacidad predictiva el factor *Claridad* (,855*) y el factor *Reparación* (811*). Con el fin de poder interpretar la relación de cada factor con los diferentes grupos de felicidad nos fijamos en las medias en el signo de las funciones centroides de los grupos. Encontramos que para el grupo de Felicidad Baja= -,608, para el grupo de Felicidad Media= -,061 y para el grupo de Felicidad Alta= ,584. Se entiende que las puntuaciones altas en *Claridad* y *Reparación* se relacionan con la Alta Felicidad y puntuaciones bajas estarían relacionadas con Baja Felicidad.

La función canónica discriminante de la muestra española mostrada en la tabla 6.20., clasifica de modo correcto el 89,6% del grupo de Felicidad Medio. Ganancias medias en la predicción superiores al 33% que acertaríamos por azar en los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.20. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante en la muestra española

		Grupo de pertenencia pronosticado		
		Felicidad Baja	Felicidad Media	Felicidad Alta
Recuento	Felicidad Baja	15	114	8
	Felicidad Media	8	283	25
	Felicidad Alta	3	121	52
%	Felicidad Baja	10.9	83.2	5.8
	Felicidad Media	2.5	89.6	7.9
	Felicidad Alta	1.7	68.8	29.5

Clasificados correctamente el 55,6% de los casos agrupados originales

A continuación nos centraremos en la muestra de adolescentes argentinos.

Encontrar predicciones significativas entre la variable inteligencia emocional y los diferentes grupos de felicidad en la muestra argentina.

La tabla 6.21., muestra la matriz de estructura que se crea en el análisis discriminante para el país de origen argentino. En este caso, podemos comprobar que la función 1 es la que tiene un mayor poder de discriminación. Partiendo de ese conocimiento, será dicha función la que utilizaremos para la discriminación de los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.21. Matriz de la estructura para el país de origen Argentina. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante

	Funciones	
	Función 1	Función 2
Reparación	,927*	-,158
Claridad	,286	-,832*
Atención	-,149	-,234*

*Mayor correlación absoluta entre cada variable y la función discriminante

En el caso de la muestra de adolescentes de origen argentino, se observa que la función 1 presenta mayor capacidad predictiva. La función 1 (% de varianza= 92,8, correlación canónica= ,266, Wilks λ = ,924, χ^2 = 20,11, gl= 6, p= ,003) y Función 2 (% de varianza= 7,2, correlación canónica= ,266, Wilks λ = ,994, χ^2 = 1,49, gl= 2, p= ,473). Tras ver las diferencias, podemos afirmar que en la Función 1 el factor que mayor capacidad predictiva tiene es el factor *Reparación* (.927*). Con el propósito de conocer la relación de cada factor con los diferentes grupos de felicidad necesitamos fijarnos en las medias en el signo de las funciones centroides de los grupos. Así, apreciamos que para el grupo de Felicidad Baja= -,401, para el grupo de Felicidad Media= ,112 y para el grupo de Felicidad Alta= ,376. En definitiva puntuaciones bajas en *Reparación* se relacionan con la Baja Felicidad.

En la tabla 6.22., se observa que la función canónica discriminante de la muestra argentina obtenida permite clasificar correctamente el 90,3% del grupo de Felicidad Media. Ganancias medias en la predicción superiores al 33% que acertaríamos por azar en los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.22. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante

		Grupo de pertenencia pronosticado		
		Felicidad Baja	Felicidad Media	Felicidad Alta
Recuento	Felicidad Baja	14	62	0
	Felicidad Media	14	130	0
	Felicidad Alta	2	36	0
%	Felicidad Baja	18.4	81.6	.0
	Felicidad Media	9.7	90.3	.0
	Felicidad Alta	5.3	94.7	.0

Clasificados correctamente el 55,8% de los casos agrupados originales

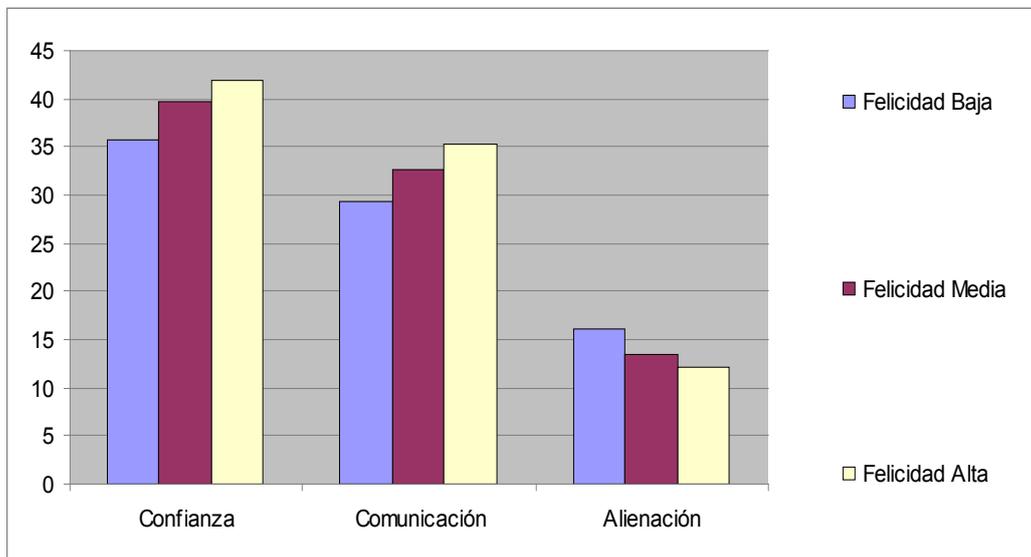
Tras analizar las dos muestras por separado, observamos las diferencias entre ambas señalando especialmente el hecho de que para la muestra española el factor que más pronostica la felicidad es la claridad y en segundo la *Reparación*, mientras que para la muestra argentina lo que más pronostica la felicidad es la reparación. Estos datos nos resultan muy interesantes, profundizaremos en su explicación en las conclusiones.

6.4. Resultados de la Hipótesis 4: Existirán diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja

A continuación, comenzaremos comprobando si existen diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad en la muestra completa, incluyendo a los sujetos de los dos países. Posteriormente, nos centraremos los análisis de datos de cada país por separado, con el fin de conocer si existen diferencias interculturales.

En la figura 6.9., observamos las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Madre de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja. Como podemos ver, las puntuaciones medias de los tres factores varían. En el factor *Confianza* (Baja 35,77, Media 39,80 y Alta 41,97), en el factor *Comunicación* (Baja 29,44, Media 32,74 y Alta 35,26), y en el factor *Alienación* (Baja 16,20, Media 13,44 y Alta 12,16).

Figura 6.9. Medias de los Factores de IPPA Madre según el grupo de felicidad



Para buscar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre, mostramos los estadísticos descriptivos y los resultados de someter los datos a la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis. En la tabla 6.23., podemos observarlos.

Tabla 6.23. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Confianza Madre IPPA	Felicidad Baja	222	35,77	7,7	52,59	,000
	Felicidad Media	470	39,80	6,1		
	Felicidad Alta	214	41,97	5,7		
Factor Comunicación Madre IPPA	Felicidad Baja	222	29,44	7,5	38,42	,000
	Felicidad Media	470	32,74	6,7		
	Felicidad Alta	214	35,26	6,8		
Factor Alienación Madre IPPA	Felicidad Baja	222	16,20	4,5	50,76	,000
	Felicidad Media	470	13,44	4,3		
	Felicidad Alta	215	12,16	4,1		

Encontramos que hay diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de Apego Madre: *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*. Por tanto, se verifica la Hipótesis de que existirán diferencias significativas en Apego Madre en los diferentes grupos de felicidad en la muestra total de sujetos.

A continuación, para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos tipos de felicidad y los factores Apego Madre (*Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*), nos fijaremos en los datos obtenidos en la prueba post hoc Bonferroni. En la tabla 6.24., se muestran los resultados obtenidos tras la realización de la misma.

Tabla 6.24. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni

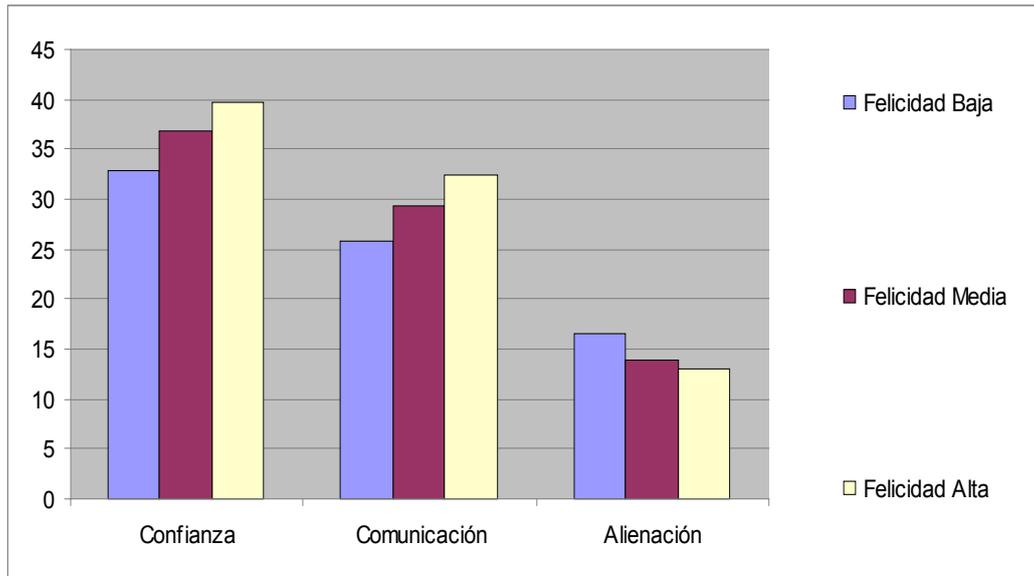
	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	-4,03	,527	,000
		Alta	-6,20	,620	,000
	Felicidad Media	Baja	4,03	,527	,000
		Alta	-2,16	,534	,000
	Felicidad Alta	Baja	6,20	,620	,000
		Media	2,16	,534	,000
Factor Comunicación Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	-3,30	,56	,000
		Alta	-5,82	,66	,000
	Felicidad Media	Baja	3,30	,56	,000
		Alta	-2,52	,57	,000
	Felicidad Alta	Baja	5,82	,66	,000
		Media	2,52	,57	,000
Factor Alienación Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	2,76	,35	,000
		Alta	4,04	,41	,000
	Felicidad Media	Baja	-2,7	,35	,000
		Alta	1,28	,35	,001
	Felicidad Alta	Baja	-4,04	,41	,000
		Media	-1,28	,35	,001

Los resultados indican que existen diferencias significativas en Claridad y Reparación en los tres tipos de felicidad (Baja, Media y Alta). Se encuentra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación* en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta). Se confirma la existencia de diferencias significativas en Apego Madre (hay diferencias en los tres factores) en los diferentes grupos de felicidad.

En la figura 6.10., presentamos las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Padre de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja. Se aprecia que las puntuaciones medias difieren en los tres factores. En el factor *Confianza* (Baja 32,77, Media 36,88 y Alta 39,80), en el factor

Comunicación (Baja 25,71, Media 29,28 y Alta 32,52), y en el factor *Alienación* (Baja 16,50, Media 13,88 y Alta 13,10).

Figura 6.10. Medias de los Factores de IPPA Padre según el grupo de felicidad



A continuación en la tabla 6.25., vemos los estadísticos descriptivos así como los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianza Kruskal-Wallis. Comprobamos la existencia de diferencias significativas en felicidad debido a la variable Apego Padre en los tres factores.

Tabla 6.25. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego Padre

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Confianza Padre IPPA	Felicidad Baja	213	32,77	8,4	40,75	,000
	Felicidad Media	452	36,88	8,05		
	Felicidad Alta	212	39,80	7,8		

		Alta				
Factor Comunicación Padre IPPA	Felicidad	213	25,71	8,6	35,94	,000
	Baja					
	Felicidad	452	29,28	7,8		
	Media					
	Felicidad	211	32,52	8,7		
	Alta					
Factor Alienación Padre IPPA	Felicidad	213	16,50	5,3	31,50	,000
	Baja					
	Felicidad	452	13,88	4,3		
	Media					
	Felicidad	212	13,10	4,8		
	Alta					

Como podemos observar encontramos diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de Apego Padre: *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*, en los diferentes grupos de felicidad.

En la tabla 6.26., podemos ver los resultados obtenidos en la prueba post hoc Bonferroni con el fin de saber cuál es la diferencia encontrada entre los distintos tipos de felicidad y los factores Apego Padre.

Tabla 6.26. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad y los factores Apego Padre

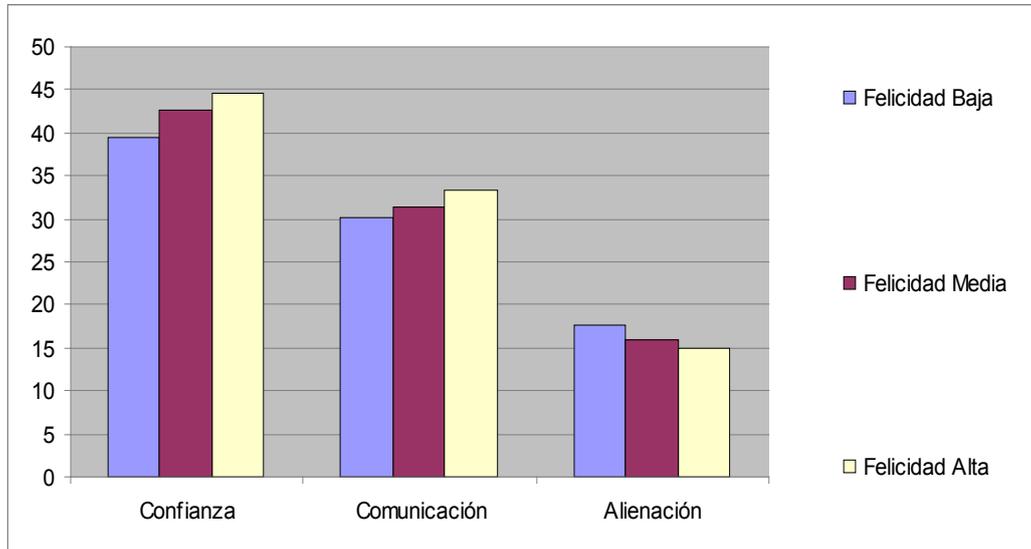
	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Padre IPPA	Felicidad	Media	-4,10	,67	,000
	Baja	Alta	-7,02	,78	,000
	Felicidad	Baja	4,10	,67	,000
	Media	Alta	-2,91	,67	,000
	Felicidad	Baja	7,02	,78	,000
	Alta	Media	2,91	,67	,000

Factor Comunicación Padre IPPA	Felicidad Baja	Media	-3,56	,68	,000
		Alta	-6,80	,80	,000
	Felicidad Media	Baja	3,56	,68	,000
		Alta	-3,23	,68	,000
	Felicidad Alta	Baja	6,80	,80	,000
		Media	3,23	,68	,000
Factor Alienación Padre IPPA	Felicidad Baja	Media	2,61	,39	,000
		Alta	3,39	,45	,000
	Felicidad Media	Baja	-2,61	,39	,000
		Alta	,78	,39	,143
	Felicidad Alta	Baja	-3,39	,45	,000
		Media	-,78	,39	,143

Como podemos comprobar, los datos muestran la existencia de diferencias significativas estadísticamente significativas en *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación* en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta). Es por ello que se verifica la hipótesis de que existirán diferencias significativas en Apego Padre en los diferentes grupos de felicidad, en la muestra total de sujetos.

A continuación, en la figura 6.11., presentamos las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Pares de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja. Comprobamos en el gráfico de barras que las puntuaciones medias varían en los tres factores. En el factor *Confianza* (Baja 39,53, Media 42,68 y Alta 44,66), en el factor *Comunicación* (Baja 30,13, Media 31,38 y Alta 33,32), y en el factor *Alienación* (Baja 17,68, Media 16,05 y Alta 14,87).

Figura 6.11. Medias de los Factores de IPPA Pares según el grupo de Felicidad



En la tabla 6.27., los estadísticos descriptivos y los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis, nos muestran la existencia de diferencias significativas en felicidad debido a la variable Apego Pares.

Tabla 6.27. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego Pares

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Confianza Iguales IPPA	Felicidad Baja	224	39,53	7,9	30,84	,000
	Felicidad Media	472	42,68	6,7		
	Felicidad Alta	215	44,66	6,3		
Factor Comunicación Iguales IPPA	Felicidad Baja	224	30,13	8,1	12,31	,000
	Felicidad Media	472	31,38	6,3		
	Felicidad Alta	215	33,32	6,2		
Factor	Felicidad	224	17,68	4,6	20,84	,000

Alienación Iguales IPPA	Baja			
	Felicidad	472	16,05	4,6
	Media			
	Alta			
Felicidad	215	14,87	4,3	

Se observan diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de Apego Pares. Este verifica la hipótesis de que existirán diferencias significativas en Apego Pares en los diferentes grupos de felicidad.

En la tabla 6.28., comprobamos los resultados obtenidos en la prueba post hoc Bonferroni que nos permitirán conocer la diferencia entre los distintos tipos de felicidad y los factores Apego Pares.

Tabla 6.28. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de Felicidad y los factores Apego Pares

	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Pares IPPA	Felicidad	Media	-3,15	,56	,000
	Baja	Alta	-51	,66	,000
	Felicidad	Baja	3,15	,56	,000
	Media	Alta	-1,97	,57	,002
	Felicidad	Baja	5,12	,66	,000
	Alta	Media	1,97	,57	,002
Factor Comunicación Pares IPPA	Felicidad	Media	-1,25	,55	,071
	Baja	Alta	-3,19	,64	,000
	Felicidad	Baja	1,25	,55	,071
	Media	Alta	-1,93	,55	,002
	Felicidad	Baja	3,19	,64	,000
	Alta	Media	1,93	,55	,002
Factor Alienación	Felicidad	Media	1,62	,37	,000
	Baja	Alta	2,80	,43	,000

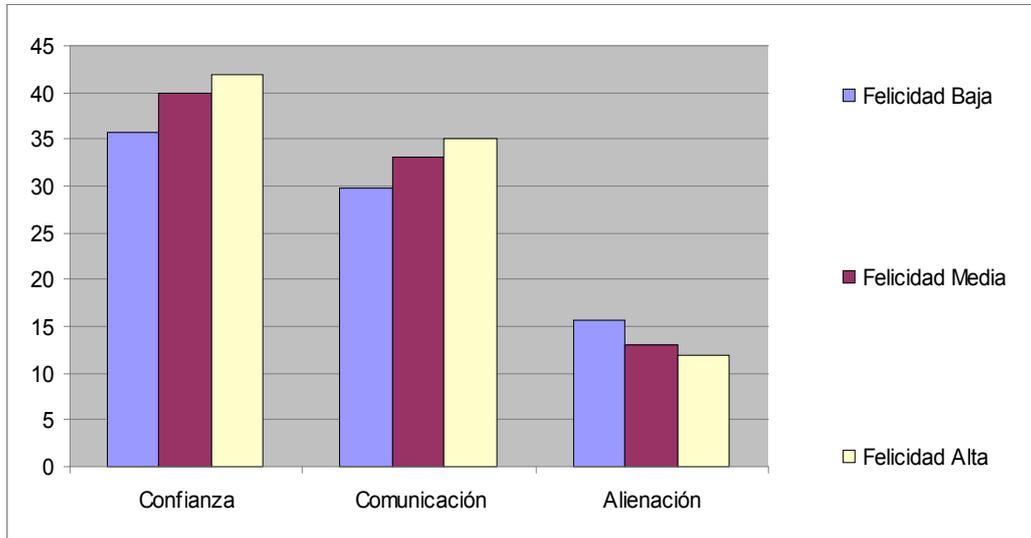
Pares IPPA	Felicidad Media	Baja	-1,62	,37	,000
		Alta	1,18	,37	,006
	Felicidad Alta	Baja	-2,80	,43	,000
		Media	-1,18	,37	,006

Los datos confirman la hipótesis para el grupo de iguales, ya que hay diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de Apego Pares (*Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*) en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta), de la muestra total de sujetos.

Después de haber expuesto y analizado los resultados encontrados en los diferentes grupos de felicidad en los tres subcuestionarios de apego (Madre, Padre y Pares) se verifica la Hipótesis 3: Existen diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad en la muestra española-argentina.

Encontrar diferencias significativas en apego en el grupo de felicidad en la muestra española.

En la figura 6.12., el gráfico de barras muestra las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Madre en la muestra española de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja. Las puntuaciones medias en cada factor son diferentes, en el factor *Confianza* (Baja 35,70, Media 39,98 y Alta 41,88), en el factor *Comunicación* (Baja 29,85, Media 33,08 y Alta 35,09), y en el factor *Alienación* (Baja 15,62, Media 13,05 y Alta 11,99).

Figura 6.12. Medias de los Factores de IPPA Madre según el grupo de Felicidad

En la tabla 6.29., observamos los estadísticos descriptivos así como los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis, para así conocer si hay diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre en la muestra española.

Tabla 6.29. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre en la muestra española

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Confianza Madre IPPA	Felicidad Baja	137	35,70	7,00	75,84	,000
	Felicidad Media	316	39,98	5,97		
	Felicidad Alta	175	41,88	5,86		
Factor Comunicación Madre IPPA	Felicidad Baja	137	29,85	7,35	41,69	,000
	Felicidad Media	316	33,08	6,51		
	Felicidad Alta	175	35,09	6,99		

Factor Alienación Madre IPPA	Felicidad Baja	137	15,62	4,33	54,81	,000
	Felicidad Media	316	13,05	4,03		
	Felicidad Alta	175	11,99	4,09		

Los resultados reflejan que hay diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de Apego Madre: *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*, en los diferentes grupos de felicidad en la muestra española.

Seguidamente, en la tabla 6.30., utilizaremos la prueba post hoc Bonferroni para conocer ello nos permitirá saber cuál es la diferencia encontrada entre los factores Apego Madre y los diferentes grupos de felicidad (Alta, Media y Baja).

Tabla 6.30. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en la muestra española

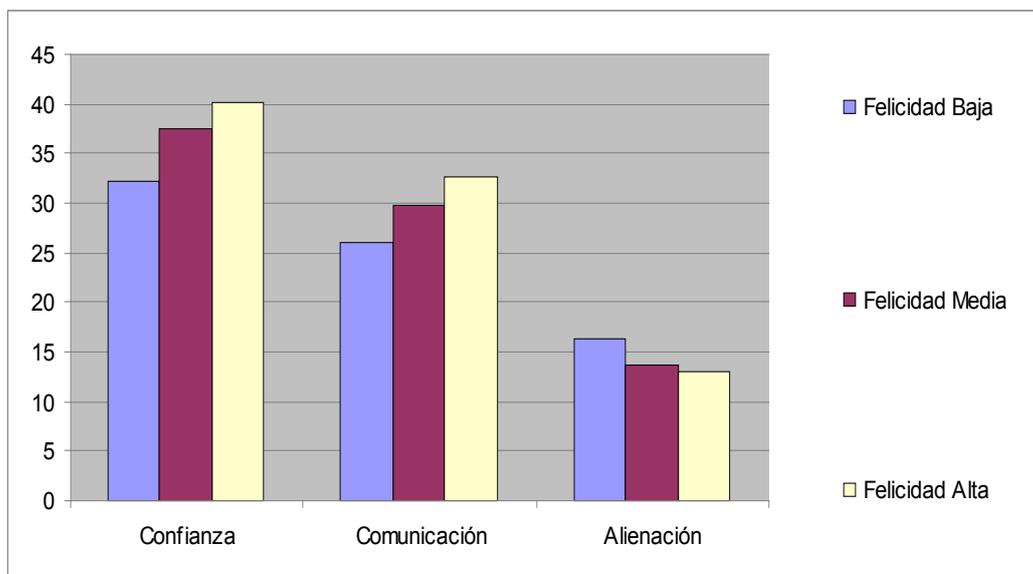
	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	-4,28	,632	,000
		Alta	-6,18	,705	,000
	Felicidad Media	Baja	4,28	,632	,000
		Alta	-1,89	,582	,004
	Felicidad Alta	Media	6,18	,705	,000
		Alta	1,89	,582	,004
Factor Comunicación Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	-3,23	,699	,000
		Alta	-5,24	,779	,000
	Felicidad Media	Baja	3,23	,699	,000
		Alta	-2,01	,643	,006
	Felicidad Alta	Baja	5,24	,779	,000
		Media	2,01	,643	,006
Factor Alienación Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	2,57	,421	,000
		Alta	3,63	,469	,000
	Felicidad Baja	Baja	-2,57	,421	,000

	Media	Alta	1,06	,387	,019
	Felicidad	Baja	-3,63	,469	,000
	Alta	Media	-1,06	,387	,019

Observamos que hay diferencias significativas en los tres factores de Apego Madre (*Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*) en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta). Por tanto, se verifica la hipótesis en Apego Madre para la muestra española.

A continuación, nos centraremos en los factores del subcuestionario IPPA Padre pertenecientes a la muestra española de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja. En la figura 6.13., observamos las puntuaciones medias y la disparidad entre ellas, así en el factor *Confianza* (Baja 32,30, Media 37,61 y Alta 40,08), en el factor *Comunicación* (Baja 26,01, Media 29,70 y Alta 32,73), y en el factor *Alienación* (Baja 16,22, Media 13,70 y Alta 13,00).

Figura 6.13. Medias de los Factores de IPPA Padre según el grupo de Felicidad



La tabla 6.31., contiene los estadísticos descriptivos así y los resultados de la prueba de análisis de varianza Kruskal-Wallis. Gracias a ellos podemos comprobar si existen diferencias significativas en felicidad debido a la variable Apego Padre en la muestra española.

Tabla 6.31. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego Padre en la muestra española

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Confianza Padre IPPA	Felicidad Baja	135	32,30	8,19	76,74	,000
	Felicidad Media	309	37,61	7,62		
	Felicidad Alta	173	40,08	7,10		
Factor Comunicación Padre IPPA	Felicidad Baja	135	26,01	8,33	47,35	,000
	Felicidad Media	309	29,70	7,54		
	Felicidad Alta	173	32,73	8,48		
Factor Alienación Padre IPPA	Felicidad Baja	135	16,22	5,13	34,71	,000
	Felicidad Media	309	13,70	4,33		
	Felicidad Alta	173	13	4,73		

Se verifica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de Apego Padre: *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*. Por lo tanto, se confirma la Hipótesis de que existirán diferencias significativas en Apego Padre en los diferentes grupos de felicidad en la muestra de adolescentes españoles.

En la tabla 6.32., visualizamos los resultados obtenidos en la prueba post hoc Bonferroni que nos permitirá conocer ello nos permitirá saber cuál es la

diferencia encontrada entre los distintos tipos de felicidad y los factores Apego Padre en los adolescentes españoles.

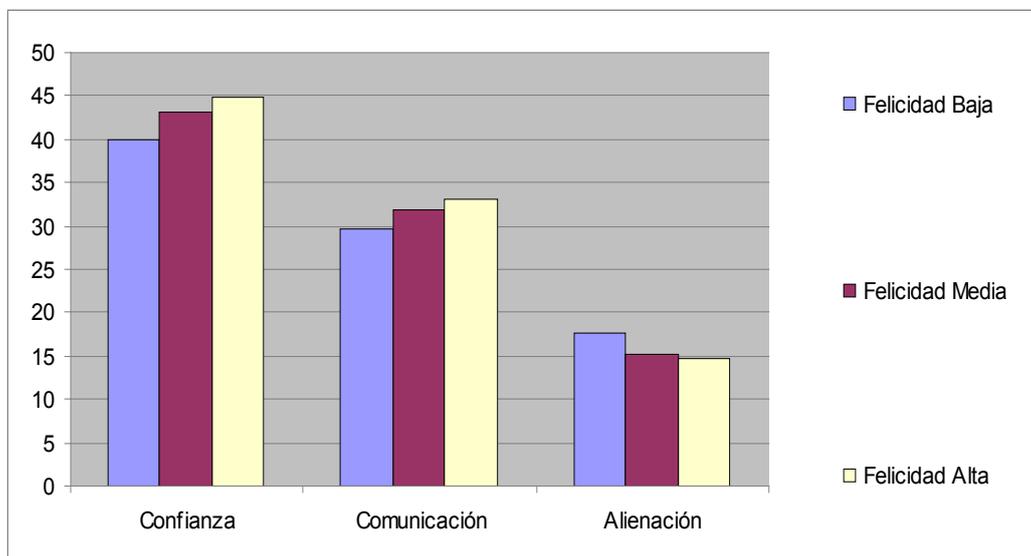
Tabla 6.32. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de Felicidad y los factores Apego Padre en la muestra española

	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Padre IPPA	Felicidad Baja	Media	-5,30	,785	,000
		Alta	-7,78	,874	,000
	Felicidad Media	Baja	5,30	,785	,000
		Alta	-2,47	,723	,002
	Felicidad Alta	Baja	7,78	,874	,000
		Media	2,47	,723	,002
Factor Comunicación Padre IPPA	Felicidad Baja	Media	-3,69	,824	,000
		Alta	-6,71	,919	,000
	Felicidad Media	Baja	3,69	,824	,000
		Alta	-3,02	,760	,000
	Felicidad Alta	Baja	6,71	,919	,000
		Media	3,02	,760	,000
Factor Alienación Padre IPPA	Felicidad Baja	Media	2,52	,477	,000
		Alta	3,22	,531	,000
	Felicidad Media	Baja	-2,52	,477	,000
		Alta	,708	,439	,323
	Felicidad Alta	Baja	-3,22	,531	,000
		Media	-,708	,439	,323

Los datos encontrados para la muestra española, confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas en Apego Padre en los tres factores, *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*, en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta).

Tras conocer los resultados en Apego Madre y Padre en los distintos grupos de felicidad de la muestra española, vamos a conocer los resultados en Apego Pares. Para ello, en la figura 6.14., mostramos las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Pares de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja. Se observa que las puntuaciones medias de los tres factores presentan diferencias, en el factor *Confianza* (Baja 39,88, Media 43,12 y Alta 44,76), en el factor *Comunicación* (Baja 29,75, Media 31,78 y Alta 33,19), y en el factor *Alienación* (Baja 17,63, Media 15,19 y Alta 14,68).

Figura 6.14. Medias de los Factores de IPPA Pares según el tipo de Felicidad



Seguidamente, en la tabla 6.33., comprobamos si hay diferencias significativas en felicidad debido a la variable Apego Pares. Para ello, nos servimos de los estadísticos descriptivos así como los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis.

Tabla 6.33. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego Pares en la muestra española

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Confianza Iguales IPPA	Felicidad Baja	138	39,88	7,35	43,12	,000
	Felicidad Media	316	43,12	6,05		
	Felicidad Alta	176	44,87	6,59		
Factor Comunicación Iguales IPPA	Felicidad Baja	138	29,75	7,01	23,34	,000
	Felicidad Media	316	31,78	6,06		
	Felicidad Alta	176	33,19	6,09		
Factor Alienación Iguales IPPA	Felicidad Baja	138	17,63	4,75	37,46	,000
	Felicidad Media	316	15,19	4,04		
	Felicidad Alta	176	14,68	4,28		

A la luz de los resultados obtenidos, se corrobora la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de Apego Pares (*Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*) en los diferentes grupos de felicidad (Alta, Media y Baja) para la muestra de sujetos españoles.

En la tabla 6.34., observamos la prueba post hoc Bonferroni, gracias a la cual conoceremos la diferencia existente entre los distintos los factores Apego Pares y los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.34. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de felicidad y los factores Apego Pares en la muestra española

	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Pares IPPA	Felicidad Baja	Media	-3,23	,650	,000
		Alta	-4,88	,724	,000
	Felicidad Media	Baja	3,23	,650	,000
		Alta	-1,64	,599	,019
	Felicidad Alta	Baja	4,88	,724	,000
	Media	1,64	,599	,019	
Factor Comunicación Pares IPPA	Felicidad Baja	Media	-2,03	,642	,005
		Alta	-3,43	,715	,000
	Felicidad Media	Baja	2,03	,642	,005
		Alta	-1,40	,591	,053
	Felicidad Alta	Baja	3,43	,715	,000
	Media	1,40	,591	,053	
Factor Alienación Pares IPPA	Felicidad Baja	Media	2,43	,436	,000
		Alta	2,95	,486	,000
	Felicidad Media	Baja	-2,43	,436	,000
		Alta	,511	,402	,611
	Felicidad Alta	Baja	-2,95	,486	,000
	Media	-,511	,402	,611	

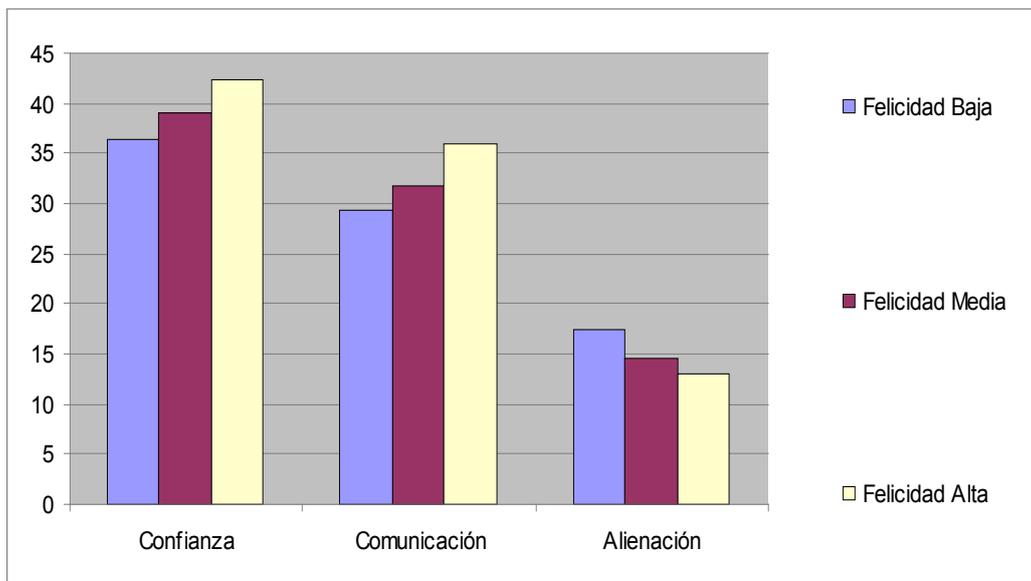
Se confirma que hay diferencias estadísticamente significativas en *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación* en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta). Con lo cual, se verifica la hipótesis de que existirán diferencias significativas en Apego Pares en los diferentes grupos de felicidad, en la muestra española.

Tras analizar los datos de los tres subcuestionarios de apego (Madres, Padre y Pares) en los distintos grupos de felicidad, podemos afirmar que se verifica la Hipótesis 3 en la muestra española: Existen diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad.

Encontrar diferencias significativas en apego en el grupo de felicidad en la muestra argentina.

La figura 6.15., presenta, a través de un diagrama de barras, las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Madre de los diferentes grupos de felicidad. Cada una de las medias en felicidad (Alta, Media y Baja) presentan distintos valores, en el factor *Confianza* (Baja 36,44, Media 39,13 y Alta 42,31), en el factor *Comunicación* (Baja 29,39, Media 31,81 y Alta 36), y en el factor *Alienación* (Baja 17,35, Media 14,45 y Alta 13,07).

Figura 6.15. Medias de los Factores de IPPA Madre según el grupo de Felicidad



Observamos en la tabla 6.35., los estadísticos descriptivos y los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis, que nos ayudarán a determinar si se encuentran diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre en la muestra argentina.

Tabla 6.35. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego madre en la muestra argentina

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Confianza Madre IPPA	Felicidad Baja	76	36,44	8,81	14,64	,001
	Felicidad Media	142	39,13	6,59		
	Felicidad Alta	38	42,31	5,23		
Factor Comunicación Madre IPPA	Felicidad Baja	76	29,39	7,73	19,21	,000
	Felicidad Media	142	31,81	7,30		
	Felicidad Alta	38	36	6,25		
Factor Alienación Madre IPPA	Felicidad Baja	76	17,35	4,77	23,50	,000
	Felicidad Media	142	14,45	4,74		
	Felicidad Alta	38	13,07	4,52		

Al visualizar los resultados, vemos que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la muestra de adolescentes argentinos, ya que se encuentran en los tres factores de Apego Madre (*Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*) en los diferentes grupos de felicidad.

Una vez sabido que existen, queremos saber exactamente cuál es la diferencia encontrada entre los distintos tipos de felicidad y los factores Apego Madre. Para ello nos servimos de la prueba post hoc Bonferroni. Los resultados de la misma los vemos en la tabla 6.36.

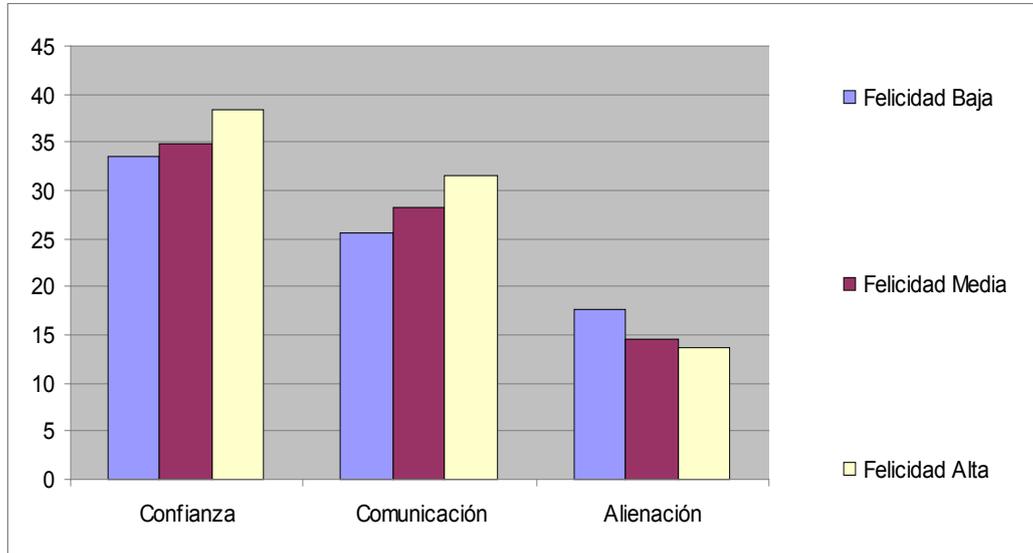
Tabla 6.36. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en la muestra argentina

	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	-2,68	1,01	,026
		Alta	-5,86	1,42	,000
	Felicidad Media	Baja	2,68	1,01	,026
		Alta	-3,18	1,30	,047
	Felicidad Alta	Baja	5,86	1,42	,000
		Media	3,18	1,30	,047
Factor Comunicación Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	-2,42	1,03	,061
		Alta	-6,60	1,44	,000
	Felicidad Media	Baja	2,42	1,03	,061
		Alta	-4,18	1,33	,006
	Felicidad Alta	Baja	6,60	1,44	,000
		Media	4,18	1,33	,006
Factor Alienación Madre IPPA	Felicidad Baja	Media	2,90	,671	,000
		Alta	4,27	,938	,000
	Felicidad Media	Baja	-2,90	,671	,000
		Alta	1,37	,862	,339
	Felicidad Alta	Baja	-4,27	,938	,000
		Media	-1,37	,862	,339

Existen diferencias estadísticamente significativas en *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación* en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta). Ello nos permite llegar a la conclusión de que hay diferencias significativas en Apego Madre en los diferentes grupos de felicidad en la muestra argentina.

Observando la figura 6.16., donde se muestran las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Padre de los diferentes grupos de felicidad (Alta, Media o Baja), podemos ver que hay diferencia entre las puntuaciones medias de los tres factores de apego. En el factor *Confianza* (Baja 33,57, Media 34,87 y Alta 38,47), en el factor *Comunicación* (Baja 25,50, Media 28,13 y Alta 31,60), y en el factor *Alienación* (Baja 17,57, Media 14,51 y Alta 13,71).

Figura 6.16. Medias de los Factores de IPPA Padre según el grupo de Felicidad



En la tabla 6.37., nos servimos de los estadísticos descriptivos así como los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianza Kruskal-Wallis, con el propósito de averiguar si hay diferencias significativas en felicidad debido a la variable Apego Padre en la muestra argentina.

Tabla 6.37. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas en felicidad debido a la variable apego Padre en la muestra argentina

	Tipo de Felicidad	N	M	DT.	χ^2	Sig.(bilateral)
Factor Confianza Padre IPPA	Felicidad Baja	69	33,57	9,04	9,52	,009
	Felicidad Media	132	34,87	8,85		
	Felicidad Alta	38	38,47	10,48		
Factor Comunicación Padre IPPA	Felicidad Baja	69	25,50	9,32	10,55	,005
	Felicidad Media	132	28,13	8,43		
	Felicidad Alta	38	31,60	9,95		

		Alta				
Factor Alienación Padre IPPA	Felicidad Baja	69	17,57	5,57	18,43	,000
	Felicidad Media	132	14,51	4,48		
	Felicidad Alta	38	13,71	5,15		

Como podemos observar, en la muestra de adolescentes españoles, si encontramos diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de Apego Padre: *Confianza*, *Comunicación* y *Alienación* en los diferentes grupos de felicidad.

En la tabla 6.38., mostraremos los resultados obtenidos en la prueba post hoc Bonferroni, para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos tipos de felicidad y los factores Apego Padre de la presente muestra.

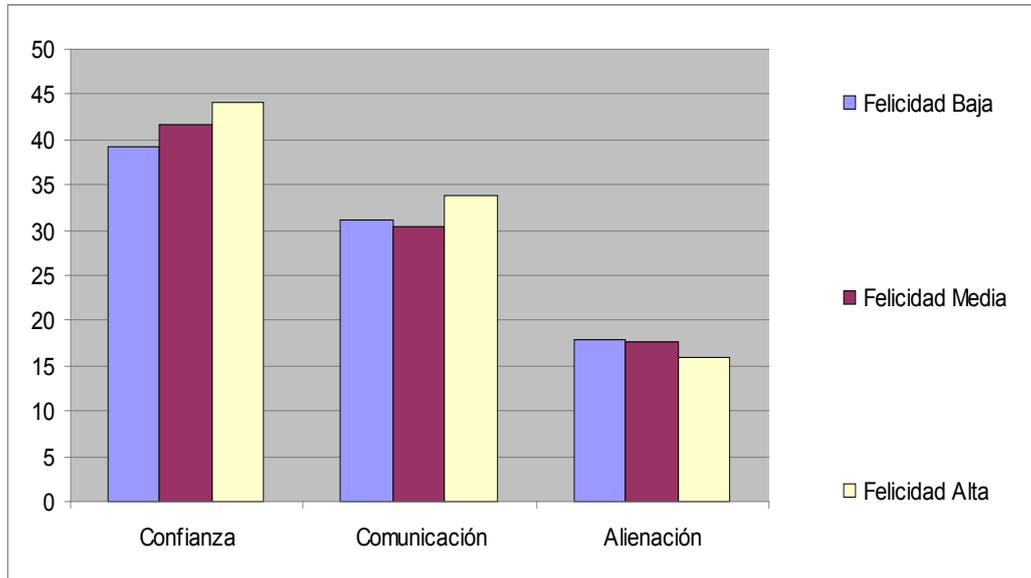
Tabla 6.38. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de Felicidad y los factores Apego Padre en la muestra argentina

	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Padre IPPA	Felicidad Baja	Media	-1,29	1,36	1,00
		Alta	-4,89	1,85	,027
	Felicidad Media	Baja	1,29	1,36	1,00
		Alta	-3,60	1,69	,102
	Felicidad Alta	Baja	4,89	1,85	,027
		Media	3,60	1,69	,102
Factor Comunicación Padre IPPA	Felicidad Baja	Media	-2,62	1,32	,148
		Alta	-6,09	1,80	,003
	Felicidad Baja	Baja	2,62	1,32	,148

	Media	Alta	-3,46	1,64	,109
	Felicidad Alta	Baja	6,09	1,80,	,003
		Media	3,46	1,64	,109
Factor Alienación Padre IPPA	Felicidad Baja	Media	3,06	,731	,000
		Alta	3,86	,995	,000
	Felicidad Media	Baja	-3,06	,731	,000
		Alta	,804	,906	1,00
	Felicidad Alta	Baja	-3,86	,995	,000
		Media	-,804	,906	1,00

Verificamos la existencia de diferencias significativas estadísticamente significativas en Apago Padre en los tres factores (*Confianza*, *Comunicación* y *Alienación*) en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta), para la muestra de argentinos.

Las medias correspondientes a los factores del subcuestionario IPPA Pares de los diferentes grupos de felicidad: Alta, Media o Baja, se presentan en la figura 6.17. En ella, las puntuaciones medias de los tres factores difieren, en el factor *Confianza* (Baja 39,27, Media 41,64 y Alta 44,05), en el factor *Comunicación* (Baja 31,06, Media 30,48 y Alta 33,86), y en el factor *Alienación* (Baja 17,92, Media 17,70 y Alta 15,86).

Figura 6.17. Medias de los Factores de IPPA Pares según el grupo de felicidad

A continuación, en la tabla 6.39., comprobamos que tras hallar los estadísticos descriptivos y los resultados encontrados en la prueba de análisis de varianzas Kruskal-Wallis, se encuentran diferencias significas en felicidad debido a la variable Apego Pares en la muestra de adolescentes argentinos.

Tabla 6.39. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significas en felicidad debido a la variable apego Pares en la muestra argentina

	Tipo de Felicidad	N	M	DT	χ^2	Sig.(bilatera l)
Factor Confianza Iguales IPPA	Felicidad Baja	76	39,27	8,60	10,59	,005
	Felicidad Media	144	41,64	7,94		
	Felicidad Alta	38	44,05	7,34		
Factor Comunicación Iguales IPPA	Felicidad Baja	76	31,06	9,97	10,86	,004
	Felicidad Media	144	30,48	6,84		
	Felicidad	38	33,86	6,88		

		Alta				
Factor Alienación	Felicidad Baja	76	17,92	4,81	4,73	,094
	Felicidad Media	144	17,70	5,33		
	Felicidad Alta	38	15,86	4,77		

Se observan diferencias estadísticamente significativas en los factores de Apego Pares *Confianza*, *Comunicación* y sin embargo no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el factor *Alienación*.

Como podemos observar en la tabla 6.40., tras aplicar la prueba post hoc Bonferroni, podemos conocer cuál es la diferencia encontrada entre los factores Apego Pares y los distintos grupos de felicidad (Alta, Media y Baja).

Tabla 6.40. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni para conocer cuál es la diferencia encontrada entre los distintos grupos de Felicidad y los factores Apego Pares en la muestra argentina

	Tipo de Felicidad	Rango de cada tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Factor Confianza Pares IPPA	Felicidad Baja	Media	-2,36	1,14	,118
		Alta	-4,77	1,60	,009
	Felicidad Media	Baja	2,36	1,14	,118
		Alta	-2,40	1,47	,309
	Felicidad Alta	Baja	4,77	1,60	,009
		Media	2,40	1,47	,309
Factor Comunicación Pares IPPA	Felicidad Baja	Media	,579	1,11	1,00
		Alta	-2,80	1,56	,226
	Felicidad Media	Baja	-,579	1,11	1,00
		Alta	-3,38	1,44	,050
	Felicidad Alta	Baja	2,80	1,56	,226
		Media	3,38	1,44	,050

Factor Alienación Pares IPPA	Felicidad	Media	,219	,724	1,00
	Baja	Alta	2,05	1,01	,132
	Felicidad	Baja	-,219	,724	1,00
	Media	Alta	1,83	,931	,151
	Felicidad	Baja	-2,05	1,01	,132
	Alta	Media	-1,83	,931	,151

Los resultados encontrados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en *Confianza* y *Comunicación* en los tres grupos de felicidad (Baja, Media y Alta). Con lo cual, se verifica la hipótesis de que existirán diferencias significativas en Apego Pares en los diferentes grupos de felicidad.

La Hipótesis 3: Existen diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad, queda confirmada para la muestra de adolescentes argentinos, ya que hemos encontrado diferencias significativas en los diferentes grupos de felicidad en los tres subcuestionarios de apego (Madres, Padre y Pares).

6.5. Resultados de la Hipótesis 5: Existirán predicciones significativas entre la variable apego y los distintos grupos de felicidad según el país de origen

Para esta hipótesis, vamos a utilizar un análisis discriminante. Ellos nos permitirán conocer aquellas variables que tienen mayor capacidad predictiva, y también clasificar a los participantes en tres tipos de Felicidad en función del resultado de la combinación lineal del conjunto de variables independientes. Para ello, proponemos como variables independientes y predictoras los nueve factores de los tres subcuestionarios IPPA (IPPA Madre (*Confianza*, *Comunicación* y,

Alienación); IPPA Padre (*Confianza, Comunicación y, Alienación*); IPPA Iguales (*Confianza, Comunicación y, Alienación*) y como variables dependientes los diferentes grupos de felicidad (Alta, Media y Baja).

Para comenzar, observamos en la tabla 6.41., la matriz de estructura que se crea en el análisis discriminante. A la luz de los resultados, encontramos que la función 1 es la que presenta un mayor poder de discriminación, así que la tomaremos como referencia para la discriminación de los grupos de felicidad.

Tabla 6.41. Matriz de la estructura. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante

	Funciones	
	Función 1	Función 2
Alienación Madre	-,660*	,158
Confianza Madre	,653*	-,032
Confianza Padre	,601*	,254
Comunicación Madre	,558*	,279
Comunicación Padre	,556*	,439
Alienación Padre	-,531*	,337
Confianza Iguales	,529	,100
Alienación Iguales	-,427	-,113
Comunicación Iguales	,310	,476*

*Mayor correlación absoluta entre cada variable y la función discriminante

Es la función 1 la que explica un porcentaje de varianza superior. Función 1 (% de varianza= 94,5, correlación canónica= ,454, Wilks λ = ,782, χ^2 = 212,66, gl= 18, p= ,000) y Función 2 (% de varianza= 100, correlación canónica= ,122, Wilks λ = ,985, χ^2 = 13,01, gl= 8, p= ,111).

Observando la Función 1, podemos saber que el factor con mayor capacidad predictiva es el factor *Alienación* Madre en negativo (-,660), el segundo el factor *Confianza* Madre (,653), y el tercero el factor *Confianza* Padre (,601). Tras ellos encontraríamos *Alienación* Padre, *Confianza* Pares, *Alienación* Pares y *Comunicación* Pares.

A continuación, vemos las medias en el signo de las funciones centroides de los grupos, para interpretar la relación de cada factor con los diferentes roles necesitamos. Encontramos para el grupo de Felicidad Bajo= -,830, para el grupo de Felicidad Medio= ,111, para el grupo de Felicidad Alto= ,597.

Vamos a fijarnos especialmente en los tres factores que mayor capacidad predictiva tienen sobre la felicidad. En primer lugar, los resultados señalan que las puntuaciones bajas en *Alienación* madre se relacionan con la Alta Felicidad y puntuaciones altas se relacionan con Baja Felicidad. Respecto a las puntuaciones altas en *Confianza* madre se relacionan con Alta Felicidad y las bajas con Baja Felicidad. Por otra parte, las puntuaciones altas en *Confianza* padre se relacionan con la Alta Felicidad y puntuaciones bajas se relacionan con Baja Felicidad.

Podemos ver en la tabla 6.42., que la función canónica discriminante obtenida permite clasificar correctamente el 67,3% del grupo de Felicidad Bajo y el 62,9 % del grupo de Felicidad Alto. Ganancias medias en la predicción superiores al 33% que acertaríamos por azar en los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.42. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante

		Grupo de pertenencia pronosticado		
		Felicidad Baja	Felicidad Media	Felicidad Alta
Recuento	Felicidad Baja	142	41	28
	Felicidad Media	136	143	171
	Felicidad Alta	38	40	132
%	Felicidad Baja	67,3	19,4	13,3
	Felicidad media	30,2	31,8	38
	Felicidad Alta	18,1	19	62,9

Clasificados correctamente el 47,9% de los casos agrupados originales

Tras encontrar predicciones significativas entre la variable apego y el grupo de felicidad en la totalidad de la muestra, pasaremos a ver ahora en España y Argentina por separado para poder comprobar la existencia de diferencias en cada país y si encontramos similitudes entre ambos.

Encontrar predicciones significativas entre la variable apego y los grupos de felicidad en la muestra Española.

A continuación, veremos la matriz de estructura derivada del análisis discriminante en la tabla 6.43. Podemos observar, que la función 1 es la que presenta un mayor poder de discriminación. Es por ello, que será la que utilizemos para la discriminación de los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.43. Matriz de la estructura de la muestra española. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante

	Funciones	
	Función 1	Función 2
Alienación Madre	.741*	.094
Confianza Madre	.695*	-.017
Confianza Padre	-.643*	.090
Comunicación Madre	.587*	.572
Comunicación Padre	.537*	.179
Alienación Padre	-.521*	.256
Confianza Iguales	.518*	.253
Alienación Iguales	-.510*	.363
Comunicación Iguales	.374*	.316

*Mayor correlación absoluta entre cada variable y la función discriminante

Como vemos es la función 1 la que tiene mayor capacidad predictiva, ya que explica un porcentaje de varianza superior al resto de funciones, muestra una mayor correlación canónica y distancia entre los grupos discriminados y el análisis de Chi-cuadrado presenta el más elevado nivel de significación. Función 1 (% de varianza= 95,4, correlación canónica= ,447, Wilks λ = ,791, χ^2 = 142,631, gl= 18, p= ,000) y Función 2 (% de varianza= 4,6, correlación canónica= ,109, Wilks λ = ,988, χ^2 = 7,27, gl= 8, p= ,507).

Nos detendremos en los factores que predicen más la felicidad. Así, encontramos que el factor que mayor capacidad predictiva tiene es el factor *Confianza Padre* en positivo (.741). Le siguen el factor *Confianza Madre* en positivo (.695). Igualmente, presenta alta capacidad predictiva el factor *Alienación Madre* en negativo (-,643).

A continuación, vemos las medias en el signo de las funciones centroides de los grupos para poder interpretar la relación de cada factor con los diferentes roles necesitamos conocer. Los datos reflejan para el grupo de Felicidad Baja= -,884, para el grupo de Felicidad Media= ,100 y para el grupo de Felicidad Alta= ,513.

Se observa que las puntuaciones altas en *Confianza* Padre son las que predicen en mayor medida la felicidad. El segundo factor que predice la felicidad es *Confianza* Madre. Por su parte las puntuaciones bajas en *Alienación* Madre son el tercer factor predictor de la felicidad.

Observamos en la tabla 6.44., que la función canónica discriminante obtenida permite clasificar correctamente el 39,6% del grupo de Felicidad Bajo y el 85,4 % grupo de Felicidad Medio. Ganancias medias en la predicción superiores al 33% que acertaríamos por azar en los tres grupos de felicidad. Gracias a ello sabemos que, en este caso, nuestros datos permiten clasificar la Felicidad Baja y Media, aunque no la felicidad Alta.

Tabla 6.44. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante en la muestra española

		Grupo de pertenencia pronosticado		
		Felicidad Baja	Felicidad Media	Felicidad Alta
Recuento	Felicidad Baja	53	77	4
	Felicidad Media	30	264	15
	Felicidad Alta	10	125	36
%	Felicidad Baja	39.6	57.5	3.0
	Felicidad media	9.7	85.4	4.9
	Felicidad Alta	5.8	73.1	21.1

Clasificados correctamente el 57,5% de los casos agrupados originales

Una vez encontradas los factores de apego que mayor capacidad predictiva tienen sobre los grupos de felicidad en la muestra de España, pasaremos a buscarlas en la muestra Argentina para poder comprobar la existencia de diferencias interculturales.

Encontrar predicciones significativas entre la variable apego y los grupos de felicidad en la muestra Argentina.

En la tabla 6.45., vemos la matriz de estructura que se crea en el análisis discriminante. En ella, el número máximo de funciones discriminantes o combinaciones lineales es igual a una unidad menos que el número de grupos asignados a la variable dependiente. La función 1 presenta poder de discriminación más alto, por tanto nos centraremos en ella.

Tabla 6.45. Matriz de la estructura de la muestra argentina. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante

	Funciones	
	Función 1	Función 2
Alienación Madre	-.569*	.020
Alineación Padre	-.526*	.169
Confianza Madre	.440*	.284
Confianza Iguales	.364*	.162
Comunicación Padre	.361*	.295
Comunicación Iguales	.116	.524*
Comunicación Madre	.469	.512*
Confianza Padre	.248	.394*
Alienación Iguales	-.186	-.340*

*Mayor correlación absoluta entre cada variable y la función discriminante

Como podemos observar, es la función 1 la que explica un porcentaje de varianza superior al resto de funciones (% de varianza= 83,8, correlación canónica= ,499, Wilks λ = ,706, χ^2 = 80,18, gl= 18, p= ,000) y Función 2 (% de varianza= 16,2, correlación canónica= ,245, Wilks λ = ,940, χ^2 = 14,26, gl= 18, p= ,000). Esta Función nos muestra que el factor que mayor capacidad predictiva tiene es el factor *Alienación* Madre en negativo (-,569). El segundo factor con mayor capacidad predictiva es el factor *Alienación* Padre en negativo (-,526). Del mismo modo, el factor *Confianza* Madre en positivo (.440) se incluye entre los factores con mayor capacidad predictiva.

Para interpretar la relación de cada factor con los diferentes roles necesitamos observamos las medias en el signo de las funciones centroides. Para el grupo de Felicidad Baja= -,846, para el grupo de Felicidad Media= ,229 y para el grupo de Felicidad Alta= -,752.

Vemos que las puntuaciones de Bajas en *Alienación* Madre se relacionan con la Alta Felicidad y puntuaciones altas se relacionan con Baja Felicidad. Igualmente ocurre con las puntuaciones Bajas en *Alienación* Padre se relacionan con la Alta Felicidad y puntuaciones altas se relacionan con Baja Felicidad. Observamos también que las puntuaciones altas en *Confianza* Madre se relacionan con Alta Felicidad y las bajas con Baja Felicidad.

Observando la tabla 6.46., comprobamos que la función canónica discriminante obtenida permite clasificar correctamente el 43,5% del grupo de Felicidad Baja y el 85,4 % grupo de Felicidad Media. Ganancias medias en la predicción superiores al 33% que acertaríamos por azar en los tres grupos de felicidad.

Tabla 6.46. Resultados de la clasificación empleando la función discriminante

		Grupo de pertenencia pronosticado		
		Felicidad Baja	Felicidad Media	Felicidad Alta
Recuento	Felicidad Baja	30	38	1
	Felicidad Media	17	111	2
	Felicidad Alta	3	31	4
%	Felicidad Baja	43.5	55.1	1.4
	Felicidad media	13.1	85.4	1.5
	Felicidad Alta	7.9	81.6	10.5

Clasificados correctamente el 61.2% de los casos agrupados originales

Una vez expuestos los resultados obtenidos para comprobar o refutar las hipótesis de esta investigación, en el siguiente capítulo pasaremos a explicar las conclusiones de la tesis doctoral que nos ocupa.

CONCLUSIONES

Capítulo 7

Discusión, conclusiones y futuras líneas de investigación

7.1. Discusión

7.2. Conclusiones

7.3. Futuras líneas de investigación

Capítulo 7

Discusión, conclusiones y futuras líneas de investigación

7.1 Discusión

A continuación, se expone la discusión de los resultados. Para ello, presentaremos uno a uno los objetivos e hipótesis científicas, siguiendo el orden planteado en el Capítulo 5.

Como recordarán, nuestro **primer objetivo** pretendía demostrar la existencia de diferencias significativas debido al país de origen en inteligencia emocional, el apego y la felicidad. En relación a objetivo, formulábamos la Hipótesis 1, desglosada en hipótesis 1.1., 1.2. y 1.3.

Nuestros resultados tienden a confirmar la existencia de diferencias interculturales entre los adolescentes de España y Argentina. Dicho objetivo lo desglosábamos en tres objetivos específicos bien diferenciados, y referidos a la inteligencia emocional, el apego y la felicidad.

Con respecto a dicho objetivo general, se formuló la **hipótesis 1**: Se constatará la existencia de diferencias significativas debido al país de origen en inteligencia emocional, el apego y la felicidad. Los resultados obtenidos confirman que se encuentran diferencias interculturales en las tres variables.

La hipótesis 1 se estructuró en tres partes bien diferenciadas:

Hipótesis 1.1. Se comprobarán diferencias interculturales en inteligencia emocional.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos podemos afirmar que se encuentran diferencias interculturales en inteligencia emocional, concretamente en el factor *Reparación*. La muestra argentina obtiene puntuaciones superiores a la española, por lo que concluimos que los adolescentes argentinos presentan una mayor inteligencia emocional ya que tienen mayor capacidad para repararse emocionalmente de las circunstancias adversas y recuperar el optimismo tras los malos momentos así como mayor reparación de los pensamientos negativos que los adolescentes españoles.

Como podemos observar no se encuentran diferencias en el factor Atención, es decir, en el hecho de ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada y tampoco en el factor Claridad o lo que sería lo mismo en comprender bien los estados emocionales, la diferencia se encuentra en la Reparación, es decir, en ser capaz de regular los estados emocionales correctamente.

Estos resultados no coinciden con un estudio estadounidense reciente sobre la influencia de la cultura en la inteligencia emocional (Crowne, 2013) que encontró que la exposición cultural no tuvo impacto en la inteligencia emocional.

Hipótesis 1.2. Se encontrarán diferencias interculturales en apego (Madre, Padre y Pares) en ambas muestras.

Observando los resultados de nuestra investigación, se hace manifiesta la existencia de diferencias interculturales en apego, siendo más positivas las percepciones de los adolescentes españoles en la dimensión positiva afectiva y cognitiva de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica, que la percepción de los adolescentes argentinos.

En relación a las diferencias interculturales en Apego Madre en los resultados se reflejan en los factores de Alienación y Comunicación, aunque no lo hagan en el factor de Confianza. Esto nos permite concluir que los adolescentes españoles están menos alienados de sus madres y tienen mejor comunicación con ellas, lo que favorece una buena relación de apego entre los dos.

Teniendo en cuenta los resultados referentes al Apego Padre la situación varía en el sentido de que existen diferencias interculturales en los tres factores Alienación, Comunicación y Confianza, siendo más altas en Comunicación y Confianza y más bajas en Alienación en los adolescentes españoles. Es decir, que además de ser mayor la comunicación y menor la alienación, los adolescentes españoles también tienen mayor confianza que tienen con la figura paterna que los adolescentes argentinos.

Estos datos son congruentes con estudios que analizan las relaciones familiares de adolescentes de Córdoba escolarizados donde se observa un deterioro mayor en la comunicación con el padre varón principalmente en las *mujeres*, sólo 48% dicen tener buen diálogo con su padre, comparativamente con el 78% que logra dialogar con su madre y entre los *varones* el 25% no tiene buen diálogo con su madre y 37% con su padre (Barrón, Crabay, Bas y Schiavoni, 2010). Según estos autores, son cifras altas que están mostrando que uno de cada

cuatro hogares tiene dificultades en la comunicación, aunque mayoritariamente se sienten escuchados, considerados, respetados y consideran que pueden expresarse en libertad en sus familias.

Nos llamó la atención, al pasar los cuestionarios en Córdoba, los comentarios de numerosos adolescentes entorno a la figura del padre, ya que comprendían afirmaciones que encerraban bastante dureza del tipo “yo no tengo padre” o “nos abandonó cuando era pequeño” o “no le conozco”. Fue un resultado que saltaba a simple vista y que posteriormente confirmaron los resultados de la presente investigación.

Respecto a las diferencias interculturales en Apego Pares en los resultados se reflejan los factores de Confianza y Alienación, aunque no lo hagan en el factor de Comunicación. Los adolescentes españoles presentan una mayor confianza y una menor alienación de sus iguales. Esto nos permite concluir que los adolescentes españoles tienen mejor relación de confianza y están menos desvinculados de sus amigos, lo que favorece una buena relación con ellos.

Es lógico pensar que un adolescente que tenga una buena relación de apego con su madre y con su padre también la tendrá mejor con sus amigos, por tanto si los adolescentes españoles tienen mejor relación de apego con sus padres también la tendrán con sus iguales. En opinión de Delgado, Oliva y Sánchez-Queija (2011) son aquellos adolescentes con puntuaciones superiores en afecto a los padres los que obtienen puntuaciones más altas de apego a los iguales.

Hipótesis 1.3. Se encontrarán diferencias interculturales entre ambos grupos de felicidad.

Observando los resultados de nuestra investigación, se hace manifiesta la existencia de diferencias interculturales en felicidad entre los adolescentes españoles y argentinos, siendo superior la felicidad de los españoles. Los altos índices de felicidad en adolescentes españoles coinciden con los resultados de una investigación reciente sobre la felicidad de los adolescentes españoles en dos comunidades autónomas (Casas, Fernández-Artamendi, Monserrat, Bravo, Bertrán y del Valle, 2013) donde se encontró que los adolescentes entre 15 y 18 años mostraron unos niveles de felicidad subjetiva muy altos. En otro estudio reciente sobre la calidad de vida en argentina (Tonon y Castro, 2012) se mostró diferencia entre la calidad de vida a nivel de país y la calidad de vida individual de sus habitantes en sus distintas áreas vitales.

En la actualidad sabemos que hay algunos factores, como la extraversión y la satisfacción de las necesidades psicosociales que influyen en el bienestar subjetivo en todo el mundo, y hay influencias sobre el bienestar subjetivo que son más fuertes en algunas culturas que en otras, es decir, hay aspectos universales y otros específicos de la cultura de cada lugar (Diener, Oishi y Ryan, 2013). Según estos autores las circunstancias nacionales, no sólo las individuales, influyen en el bienestar, así los países más felices son más ricos y satisfacen las necesidades psicosociales, mientras que los menos felices son pobres y no responden a estas necesidades.

Salgado (2009) afirma que se observa que a más edad existe menos optimismo, es decir, a medida que los adolescentes y jóvenes van descubriendo el mundo que les rodea van percibiendo de forma más realista el entorno y disminuye su optimismo, lo cual puede ser comprensible en países caracterizados por mayores desigualdades entre las clases sociales, que muchas veces genera

frustración, impotencia y desaliento. Igualmente puede ocurrir en muestra, ya que Cáceres es un lugar donde la clase media es predominante por lo que las desigualdades sociales no se presentan con un carácter tan marcado. Sin embargo, en Córdoba existe mayor variedad de clases sociales entre los adolescentes, es decir, unos de la ciudad y otros de las villas, donde obviamente la vida es diferente y donde ellos pueden percibir más la desigualdad y sentir las sensaciones mencionadas anteriormente más fuertes. Según Veenhoven (2009) la desigualdad social puede influir negativamente en la felicidad, por las frustraciones y limitaciones que conlleva.

La satisfacción de necesidades sociales al servicio de los adolescentes en ambos países difiere, como muestran los resultados obtenidos el nivel de felicidad percibida. Lyubomirsky y Layous (2013) afirman que las variables mediadoras de la felicidad son emociones positivas, pensamientos positivos, comportamientos positivos y satisfacción de necesidades. Esto puede ser un punto clave que actúe aumentando o disminuyendo la percepción de felicidad. Sabemos que la felicidad se trata de un estado psicológico de tipo emocional y cognitivo de las personas, que se encuentra distribuido en las poblaciones de los países independientemente del nivel de desarrollo alcanzado por éstos (Moyano y Ramos (2007), pero nos parece que el primer choque con las injusticias sociales, unido a las circunstancias familiares puede influir en la Felicidad en un periodo tan sensible como la adolescencia.

Como **objetivo 2** nos propusimos examinar la relación explicativa y predictiva de inteligencia emocional en los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja. Para ello se formularon dos hipótesis: la **hipótesis 2** “Se constatará la existencia de diferencias significativas en inteligencia emocional entre los participantes pertenecientes a los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja”; y la **hipótesis 3** “Se encontrarán predicciones significativas entre la variable

inteligencia emocional y los diferentes grupos de felicidad según el país de origen”.

Con respecto a la **hipótesis 2**: “Se constatará la existencia de diferencias significativas en inteligencia emocional entre los diferentes grupos de felicidad”, los resultados la confirman, ya que indican que se aprecian diferencias significativas en inteligencia emocional entre los diferentes grupos de felicidad, concretamente en los factores de Claridad y Reparación, aunque no en el factor de Atención para la muestra total de adolescentes españoles y argentinos.

Los resultados indican también que existen particularidades relativas al país de origen. Así encontramos que mientras que en la muestra española se encuentran diferencias significativas en los factores de inteligencia emocional Claridad y Reparación, en la muestra argentina sólo se encuentran diferencias significativas en el factor Reparación.

Lo que nos viene a indicar los resultados de la muestra total es que el grupo más feliz presenta mayor Reparación y mayor Claridad. Por tanto, podemos concluir que los adolescentes más felices son aquellos que se perciben con una mayor claridad emocional y con mayor capacidad para repararse emocionalmente tras un contratiempo. Estos resultados son congruentes con los encontrados en otras investigaciones que afirman las personas con mayores puntuaciones en Claridad y Reparación percibida presentan indicadores de ajuste emocional mejores tal como ocurre en estudios previos (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, en prensa; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera y Extremera, 1997) lo que interpretan como que las personas se crean y se perciben como muy hábiles en cuanto a su capacidad de comprensión emocional y para regular sus estados emocionales es

un buen indicador de su equilibrio emocional y de su capacidad de adaptación en muchas culturas. Por otro lado, Rey y Extremera (2012) encuentran resultados que sugieren que los adolescentes con mayor convencimiento en sus niveles de reparación emocional son más tendentes a realizar actividades distractoras agradables lo que contribuye a una mayor sensación de felicidad.

Vemos que en ambas muestras la Reparación es un factor determinante en la felicidad. No hay que olvidar que estudios recientes (Aldao, 2013) resaltan que el contexto juega un papel central en la regulación emocional, ya que es un proceso mediante el que los individuos modifican sus experiencias emocionales, expresiones y situaciones para producir respuestas que se adecuen a las demandas ambientales. Los programas de educación positiva en el aula que persiguen la mejora de la felicidad de los alumnos (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009) incluyen como uno de los elementos fundamentales a enseñar en el aula la resiliencia, además de otros aspectos como son las emociones positivas, el flujo, el sentido, el flujo y las emociones positivas. Esto concuerda con nuestros resultados que sitúan la reparación emocional como un factor predictor de la felicidad.

En un estudio reciente sobre inteligencia emocional en adolescentes (Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso y Salovey, 2012) se encontró que a mayor inteligencia emocional mejor funcionamiento psicológico saludable y mayor competencia social. Así mismo, encontramos estudios realizados en España con estudiantes de educación secundaria obligatoria han mostrado que los adolescentes sin sintomatología depresiva se diferenciaban de los adolescentes con sintomatología depresiva en que presentaban niveles más altos de inteligencia emocional, presentando más claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999). Tal y como afirman Fernández- Berrocal y Ramos (2004) la inteligencia emocional tiene un efecto directo en el ajuste psicológico.

Con respecto a la **hipótesis 3**: “Se encontrarán predicciones significativas entre la variable inteligencia emocional y el grupo de felicidad según el país de origen” encontramos resultados que confirman la relación predictiva.

En primer lugar, en lo que se refiere a la muestra total de sujetos de la investigación, es decir, adolescentes de España y Argentina, los resultados de nuestra investigación muestran que las puntuaciones altas en reparación y claridad predicen la alta felicidad y las puntuaciones bajas en reparación y claridad predicen la baja felicidad. Es decir, la comprender y regular las emociones se relaciona con ser una persona feliz. Por tanto concluimos que los adolescentes con una mayor claridad en la discriminación de sus emociones y con una mayor reparación de los pensamientos negativos son más felices. Estos resultados coinciden con estudios que muestran que los componentes de inteligencia emocional percibida predicen aspectos como más satisfacción vital y más felicidad subjetiva (Rey, Durán y Extremera, 2005), y diversas investigaciones demuestran que la Inteligencia Emocional es un elemento determinante en el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales (Ruiz-Aranda, Castillo y Cabello, 2011).

Los resultados son congruentes con estudios que encuentran correlaciones significativas entre el bienestar y salud psicológica y los componentes de inteligencia emocional de Claridad y Reparación y no con Atención en población adolescente (Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Martín, Harillo y Mora, 2008; Ferragut y Fierro, 2012).

También coinciden con recientes estudios sobre inteligencia emocional (Liu, Wang y Lü, 2013) que encuentran una correlación positiva entre la inteligencia emocional como rasgo en la calidad de vida. Igualmente son múltiples los estudios a lo largo de los años que constatan que la Inteligencia Emocional correlaciona positivamente con la satisfacción con la vida y con unas mejores relaciones sociales (Dawda y Hart, 2000; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000;

Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Palmer, Donaldson y Stough, 2002; Saklofske, Austin y Minski, 2003; Berrios, Augusto- Landa y Aguilar-Luzón, 2006; Schutte , Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998).

Del mismo modo, en un estudio sobre la felicidad (Datu y Valdez, 2013) se sostiene que distintas características personales y las estrategias de comportamiento positivos predictivos de la felicidad.

Si nos centramos en cada país por separado, encontramos diferencias entre España y Argentina, interesantes de resaltar. En la muestra española de la presente investigación vemos que la Reparación y la Claridad predicen la Felicidad. Las puntuaciones altas en Claridad y Reparación se relacionan con la Alta Felicidad y puntuaciones bajas estarían relacionadas con Baja Felicidad. Sin embargo, en lo que se refiere a la población argentina sólo la Reparación predice la Felicidad, ocurre diferente ya que son las puntuaciones Bajas en Reparación se relacionan con la Baja Felicidad mientras que la Claridad no predice la Felicidad. Por tanto, concluimos que los adolescentes españoles con una mayor claridad en la discriminación de sus emociones y con una mayor reparación de los pensamientos negativos son más felices.

Como vemos una persona con alto nivel de reparación es una persona más feliz. Esto ocurre porque la vida siempre incluye contratiempos y saber reponerse de ellos es fundamental para ser feliz. Esto coincide con estudios recientes (Liu, Wang y Lü, 2013) que encuentran que la resiliencia, es decir la capacidad de afrontar la adversidad, juega un papel de mediador entre la inteligencia emocional y el balance afectivo.

Igualmente los resultados son similares con investigaciones que muestran la relación positiva entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital y Potencial Resiliente (a mayor inteligencia emocional, mayor satisfacción vital y mayores

factores de protección personales, familiares y fuentes de resiliencia), (Mikulic, Crespi y Cassullo, 2011) que concluyen que la dimensión de bienestar psicológico de la inteligencia emocional es el mejor predictor tanto de la satisfacción con la vida como de los factores de protección personales.

Es importante saber no rendirse ante las dificultades y tener la actitud de un niño que aprende a andar que cuando se cae se levanta sin darle mayor importancia, al igual que haría una persona que entiende la vida con optimismo y felicidad. Saber reponerse de los contratiempos, no dejarse caer ante los problemas y volver al estado de equilibrio tras un tropezón es decisivo a la hora de ser feliz. Aunque el tiempo este gris o las cosas se presentan difíciles una actitud positiva siempre contribuye a nuestra percepción de felicidad. Según Yárnoz-Yaben (2010) las emociones positivas favorecen la adaptación ante el estrés y la adversidad. Esto coincide con teorías de la indefensión aprendida (Seligman, 1975) que afirman que una persona cuando pierde el control de su vida cae en depresión, contrariamente cuando una persona percibe control de decisión sobre su propia vida siente que puede cambiar las cosas, decorarlas a su manera e influir sobre lo que lo ocurre. Cosa que como hemos visto en los estudios mencionados anteriormente es cierto, ya que hay una parte de nuestra felicidad que depende de nosotros.

El ser capaz de sobreponerse a las circunstancias adversas y adquirir habilidades y recursos para la reparación emocional es fundamental para el bienestar. En opinión de Salgado (2009) se puede deducir que una persona feliz refleja altos niveles de pensamientos positivos que revelan su optimismo, así como habilidades para salir adelante a pesar de las diversas dificultades que pueda vivir, o como ella misma menciona en términos de Hernández y Valera (2001) considerar a la felicidad como un sentimiento que hace "leer positivamente las diferentes situaciones o avatares de la vida".

Un adolescente que presenta mayor claridad es más feliz. Esto significa que una persona que comprende bien sus estados emocionales presenta mayor nivel de felicidad subjetiva. Carr (2007) afirma que un objetivo fundamental del estudio de las emociones positivas y de la felicidad consiste en encontrar una manera sencilla de distinguir claramente los estados positivos de los negativos, ya que la afectividad positiva es un aspecto de la felicidad. El primer paso para trabajar con las emociones es identificarlas y reconocerlas claramente.

Es clara la relación entre inteligencia emocional y felicidad. En una investigación transcultural reciente sobre la inteligencia emocional como predictor de los componentes cognitivos y afectivos del bienestar subjetivo en estudiantes de Turquía y Alemania (Koydemir y Astrid, 2012), se encontró que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y los componentes tanto cognitivos como afectivos, especialmente estos últimos. Del mismo modo, estos autores concluyen que aunque los participantes de Alemania informaron de mayor bienestar que los de Turquía, la relación entre inteligencia emocional y bienestar no está vinculada a la cultura. Por el contrario, nosotros encontramos que aunque existen factores comunes también existen diferencias entre España y Argentina en dicha relación.

El **objetivo 3** de nuestra investigación se centra en analizar la relación explicativa y predictiva de apego (a la madre, al padre y a los iguales) en los diferentes grupos de felicidad: alta, media y baja. Para ello se formularon las dos siguientes hipótesis: la **hipótesis 4** “Existirán diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad”. Los resultados obtenidos confirman las diferencias en apego, en relación a las figuras de la madre, el padre y los iguales, en los diferentes grupos de felicidad” y la **hipótesis 5** “Existirán predicciones significativas entre la variable apego y los distintos grupos de felicidad según el país de origen”.

Respecto a la **hipótesis 4**: “Existirán diferencias significativas en apego en los diferentes grupos de felicidad”, los resultados obtenidos confirman las diferencias en los tres factores de apego *Confianza, Comunicación y Alienación*, en relación a las figuras de la madre, el padre y los iguales, en los diferentes grupos de felicidad en la muestra total de sujetos.

Encontramos ciertas particularidades si analizamos ambas muestras por separado. En el caso de los adolescentes españoles encontramos diferencias en los tres factores de apego *Confianza, Comunicación y Alienación*, en relación a las figuras de la madre, el padre y los iguales, en los diferentes grupos de felicidad como ocurría en la muestra total de sujetos. Sin embargo, la muestra de adolescentes argentinos presenta la particularidad de no presentar diferencias en el factor *Alienación* en la figura de los iguales en los diferentes grupos de felicidad.

Una percepción del adolescente positiva tanto a nivel afectivo como cognitivo de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica, está relacionada con la alta felicidad, mientras que una percepción del adolescente negativa tanto a nivel afectivo como cognitivo de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica, está relacionado con la baja felicidad. Tanto padres y compañeros juegan un papel fundamental en el ajuste emocional y comportamental del adolescente, ya que los padres y los iguales tienen efectos positivos e independientes entre sí sobre el ajuste del adolescente (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002), siendo aquellos adolescentes que recuerdan un alto afecto parental muestran puntuaciones superiores en el apego a los iguales (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011).

La investigación corrobora que existe relación entre el grado de control o regulación emocional de los padres y el de los hijos (Cumberland-Eisenberg, Champion, Gershoff y Fabes, 2003; Sánchez, 2007). Así los padres actúan como

un modelo de referencia del que se aprende patrones emocionales con los que luego el hijo se relaciona con sus iguales.

Con relación a la figura de la madre encontramos diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de apego: Confianza, Comunicación y Alienación, en los diferentes grupos de felicidad. Los resultados indican que a mayor confianza, mayor comunicación y menor alienación con la figura de la madre mayor felicidad presenta el adolescente.

En lo que respecta a la figura del padre se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los tres factores igualmente: Confianza, Comunicación y Alienación, en los diferentes grupos de felicidad. Esto indica que mientras mayor confianza, mayor comunicación y menor alienación tenga el adolescente con su figura paterna mayor felicidad presentará.

En relación a la figura de los amigos se demuestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas también en los tres factores de apego: Confianza, Comunicación y Alienación en los diferentes grupos de felicidad, al igual que ocurría en el caso de la figura de la madre y del padre. Los resultados indican que a mayor confianza, mayor comunicación y menor alienación con los iguales mayor felicidad presenta el adolescente.

Un adolescente feliz tiene una percepción del adolescente positiva a nivel afectivo como cognitivo tanto de las relaciones con los padres como de las relaciones con los amigos más cercanos, las tres figuras de apego funcionan como fuentes de seguridad psicológica. En opinión de Delgado, Oliva y Sánchez-Queija (2011) la influencia materna en las relaciones de apego y la relación con los iguales resulta superior a la paterna, siendo las chicas las que obtienen mayores

puntuaciones en apego a iguales que los chicos en la adolescencia primera y media.

Distintas investigaciones sostienen que la expresividad, sensibilidad y reacciones a las expresiones emocionales de los niños están asociados a la competencia emocional (Davidson, 1994; Denham y Grout, 1993; Denham, Zoller y Couchoud, 1994; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King, 1979; Sánchez, 2007).

A continuación, nos centramos en la **hipótesis 5**: “Existirán predicciones significativas entre la variable apego y el grupo de felicidad según el país de origen”. Esta hipótesis abarca tanto las predicciones entre la variable apego y el grupo de felicidad referidas a la muestra total, como por países, es decir una predicción entre la variable apego y el grupo de felicidad en la muestra española y otra en la muestra argentina.

En primer lugar si nos centramos en la muestra total, concluimos que una percepción del adolescente positiva tanto a nivel afectivo como cognitivo de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica, predice una mayor felicidad subjetiva. Este resultado es similar al de otros estudios que sostienen que el afecto positivo es predictor de la felicidad (Caycho, 2010; Argyle y Crossland, 1987; Pavot, Diener y Fugita, 1990; Seidlitz y Diener, 1993; Mroczek y Kolarz, 1998; Diener, Oishi y Lucas, 2003; Weiss, King y Enns, 2002; Weiss, King y Perkins, 2006; Diener y Lucas, 2000; Alarcón, 2000; Fredrickson, 2001).

Un estudio reciente sobre la felicidad en Filipina (Datu y Valdez, 2013) en el que se encontró que la felicidad es un concepto multifacético que incluye la satisfacción de las necesidades, la ausencia de preocupaciones, la expresión de las emociones positivas, la unidad, la motivación y la satisfacción de las necesidades relacionales. Como vemos la satisfacción de las relaciones con los demás,

especialmente con las personas con las que mantenemos vínculos emocionales cercanos es uno de los factores que median en la felicidad.

Según Csikzentmihalyi (1997) sentirse seguro es un componente importante de la felicidad. En la actualidad la psicología positiva se centra en el modo de lograr que las relaciones íntimas contengan un apego más seguro (Seligman, 2003). Esta relación entre ambas variables, la encontramos en otras investigaciones similares. Pardo, Pineda, Carrillo y Castro (2006) realizaron un estudio con el IPPA y detectaron asociaciones significativas positivas con medidas de bienestar, al igual que ocurre en otro estudio en el que se encontraron asociaciones significativas entre medidas de auto-concepto y el apego con padres y entre medidas de auto-concepto social y el apego con pares (Armsden y Greenberg, 1987).

Los resultados obtenidos sugieren que los factores de apego que más predicen la felicidad de los adolescentes españoles y argentinos son, en este orden: la baja alienación con la madre, la confianza que se tiene con la madre, la confianza que se tenga con el padre, la comunicación con la madre, la comunicación con el padre, la baja alienación con el padre, la confianza con los amigos, la baja alienación con los amigos, y por último la comunicación con los amigos. Podemos observar la importante influencia de la calidad de la relación de apego con los padres. Estos resultados son congruentes con una investigación reciente sobre adolescentes, relación con los padres y satisfacción vital (Jiang, Huebner y Hills, 2013) donde se encontró que el apego es un factor determinante del ajuste psicológico en adolescentes, incluyendo en este ajuste psicológico la satisfacción global de la vida.

Como vemos la figura de la madre guarda una relación muy estrecha con la felicidad de los adolescentes en nuestra muestra. Estos resultados coinciden con otras investigaciones recientes, que concluyeron que la influencia materna en las

relaciones de apego con los iguales resultó superior a la paterna (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011). Como hemos mencionado, la alienación negativa con la madre es lo que más relación guarda con la felicidad, seguida por la confianza que guarda con ella. Esto quiere decir que el papel de la madre es fundamental en esta etapa vital, especialmente el no sentirse desvinculado emocionalmente de ella. En una etapa de cambios, tanto a nivel biológico como a nivel social y emocional, una figura que aporte ese punto de cercanía y apoyo incondicional se vuelve determinante para, igual que ocurre durante la infancia, atreverse a explorar un mundo nuevo de una forma más agradable y satisfactoria. Es curioso señalar también que la comunicación con la madre es lo menos relevante, aunque como observamos también se encuentra entre los factores que más relación guardan con la felicidad de los adolescentes. De aquí extraemos la idea de que para el adolescente lo importante es saber que la madre está ahí, que si necesita algo puede contar con ella, independientemente de su elección. También de que la comunicación con ella a menudo o no, ya que no es lo más importante.

La percepción del adolescente positiva tanto a nivel afectivo como cognitivo de la relación con su madre se presenta como la fuente de seguridad psicológica más importante, siendo la base para percibirse como una persona feliz. Furnham y Cheng (2004) realizaron un estudio sobre la influencia del estilo parental percibido como predictores de la felicidad en adolescentes y adultos jóvenes y encontraron que el grado de *cuidado materno* influye positivamente en la felicidad (mediado por el autocriticismo y la autoevaluación del adolescente).

Por su parte, la figura del padre guarda relación con la felicidad de los adolescentes de nuestra muestra. Vemos, cómo la confianza con el padre está incluso más relacionada con la felicidad que la comunicación con la madre, siendo la confianza con el padre uno de los tres factores más importantes en un adolescente feliz. Es decir, que un adolescente que percibe que puede confiar en su padre si lo necesita también tiene más libertad para explorar esta nueva época

de su vida. En este caso vemos que la comunicación si es más determinante que la alienación.

El resultado que más sorpresa nos ha causado ha sido el hecho de que la figura de los iguales sea la que menos relación tiene con la felicidad en los adolescentes de nuestra muestra. En este orden, la confianza, la alienación y la comunicación con los pares están relacionados con la felicidad pero no tanto como podíamos esperar. En esta época de rebeldía con los padres, época en la que se comienza a establecer relaciones de apego con los iguales tan importantes para sentirse parte de un grupo al que uno mismo decide pertenecer, vemos que el apoyo incondicional especialmente de la madre sigue siendo lo que más ayuda a la persona a sentirse feliz.

Nuestros resultados son congruentes con otras investigaciones encontradas. En opinión de López (1993) existen diferencias en la figura central de apego en la primera y segunda adolescencia, aunque sus resultados indican que la figura central en ambas épocas suele ser la madre. Este autor señala que a medida que avanza la adolescencia las relaciones con los iguales van tomando cada vez más importancia. El apego sufre una transformación en esta época de la vida en la que la relación de apego con los iguales cobra una notable importancia, manteniéndose la relación con la madre también en un lugar destacado.

Por otra parte no debemos olvidar que la percepción positiva de las tres figuras de apego, madre, padre e iguales, son predictoras de la felicidad del adolescente. Recordemos que la teoría del apego proporciona una base conceptual que permite establecer los nexos de unión que existen entre las relaciones familiares y las que se establecen con el grupo de los pares o iguales, al considerar que aquellos chicos y chicas que formaron en la primera infancia un vínculo seguro en sus familias tienden a mantener este mismo tipo de apego en otras relaciones (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011), ya que en opinión de

Maslow (1972) una persona sana es aquella que ha satisfecho suficientemente sus necesidades básicas de seguridad, entrega, amor, respeto e autoestimación, por lo que se siente motivada a la autorrealización.

El hecho de percibir las figuras de apego como bases seguras, ofrece la tranquilidad necesaria para explorar el ambiente novedoso (Penagos, Rodríguez, Carrillo y Castro, 2006). Por tanto, si en los padres, los adolescentes perciben seguridad en el apego esto les permitirá explorar más libremente las relaciones con los iguales.

Si nos centramos en cada país por separado, encontramos diferencias entre España y Argentina, interesantes de resaltar. En la muestra española de la presente investigación vemos que el Apego predice la Felicidad con las siguientes particularidades: un adolescente más feliz presenta una alta Confianza con el Padre, alta Confianza con la Madre una baja, Alienación con la Madre, alta Comunicación con el Padre, alta Confianza con los Iguales, baja Alienación de su Padre, alta Comunicación con la Madre, baja Alienación con los Iguales y alta Comunicación con los Iguales. Respecto a la población argentina encontramos que el Apego predice la Felicidad con un orden de importancia diferente al encontrado en la muestra española: Un adolescente argentino feliz presentaría una baja Alienación con la Madre, baja Alienación con el Padre, alta Confianza con la Madre, alta Confianza con los Iguales y alta Comunicación con el Padre.

Como vemos los factores predictores de la felicidad varían en su orden de relevancia. Mientras que para los adolescentes españoles. En primer lugar, están la confianza con su padre y con su madre, para los adolescentes argentinos lo que más predice la felicidad es lo poco alienados que estén de su madre y de su madre. Es decir, nuestros resultados sugieren que en un adolescente español lo que más predice su felicidad es la percepción que tenga de la confianza con sus figuras paternas, mientras que en el caso de un adolescente argentino lo que más predice

su felicidad es lo poco desvinculado o alienado que se sienta de sus figuras paternas.

Por último nos parece interesante señalar el hecho de que estudios anteriores relacionen positivamente el apego seguro con el factor Reparación de Inteligencia Emocional, es decir, con saber regular las emociones, hecho coherente ya que una persona con apego seguro establece vínculos amables en entornos emocionalmente sanos que le dan confianza en sí mismo en cuestiones afectivas y les hace no preocuparse por ser abandonados, hecho que facilita que se muestren abiertos y receptivos a establecer vínculos afectivos satisfactorios (Guerra, Guerrero y León, 2010). Las personas con apego seguro confían en los motivos de los demás, tienden a considerar que la gente es altruista, y confían en la capacidad de respuesta, cariño y deseo de unión de sus parejas (Ortiz, Gómez, y Apodaca, 2002). En opinión de Casullo y Fernández (2005) no se sienten incómodos ni con la proximidad ni con la intimidad.

Con nuestro trabajo hemos pretendido mostrar la realidad de los adolescentes de dos países centrándonos principalmente en la importancia que tiene la Inteligencia Emocional y la percepción de la seguridad emocional proporcionada por sus figuras de Apego cercanas en sus niveles de felicidad.

Una vez encontrados los resultados de que los adolescentes con una mayor claridad en la discriminación de sus emociones y con una mayor reparación de los pensamientos negativos son más felices, así como los resultados que indican que una relación positiva tanto a nivel afectivo como cognitivo con los padres y amigos más cercanos como fuentes de seguridad psicológica, predice una mayor Felicidad subjetiva, lo siguiente sería llevarlo a las aulas. Este trabajo de investigación siembra las bases para poder trabajar a nivel educacional en la formación de adolescentes felices, un trabajo que se enriquece gracias a la perspectiva complementaria de dos lugares del mundo, España y Argentina.

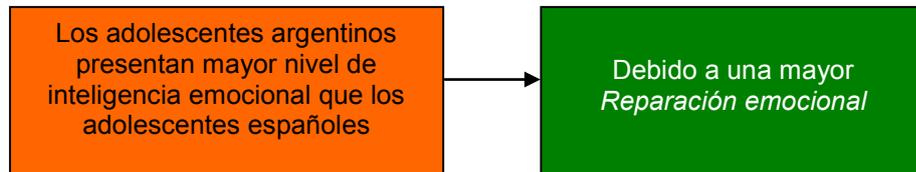
Trabajar tanto con profesores en la educación de la inteligencia emocional de los alumnos, como trabajar con los padres y compañeros permite consolidar un clima de convivencia marcado por la seguridad emocional.

Diversos estudios muestran que el clima familiar tiene relaciones positivas con la satisfacción vital, así como la autoestima se relaciona positivamente con el clima familiar y con la satisfacción vital (Povedano, Hendry, Damos y Varela, 2011). Igualmente la percepción que los adolescentes tienen de dinámicas de relación con los padres fundamentan la cohesión y la ausencia de conflicto, relacionándose con altos niveles de autoestima y satisfacción vital (Hueber, 1991).

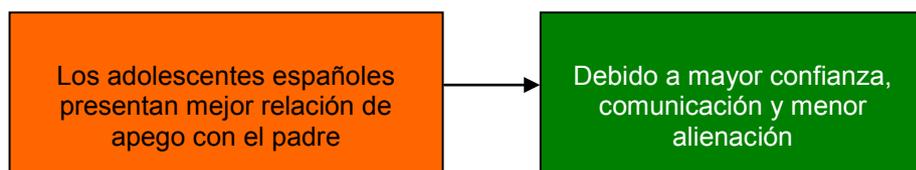
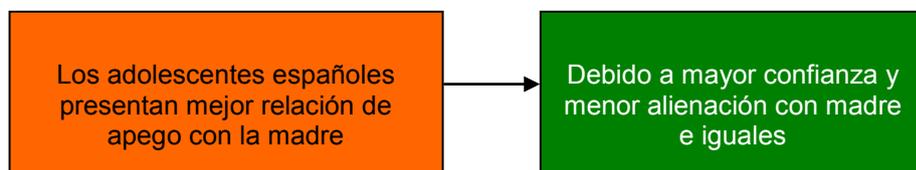
Según Siegel (1999) el estilo el apego seguro constituye un factor de resiliencia psicológica que fomenta el bienestar emocional, la competencia social, el funcionamiento cognitivo y la capacidad de superación frente a la adversidad (Florez, Giuliani y Giulio, 2009).

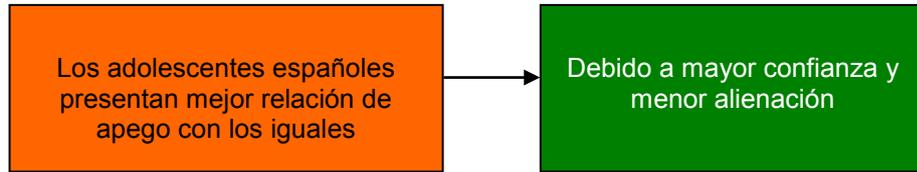
7.2. Conclusiones

Primera. Existen diferencias interculturales en inteligencia emocional, apego y felicidad entre los adolescentes de España y Argentina. Se encuentran diferencias interculturales en inteligencia emocional, concretamente en *Reparación*. Los adolescentes argentinos presentan una mayor inteligencia emocional ya que tienen mayor capacidad para repararse emocionalmente de las circunstancias adversas y recuperar el optimismo tras los malos momentos, así como mayor reparación de los pensamientos negativos que los adolescentes españoles, son capaces de regular sus estados emocionales. No se encuentran diferencias en *Atención* ni en *Claridad*.

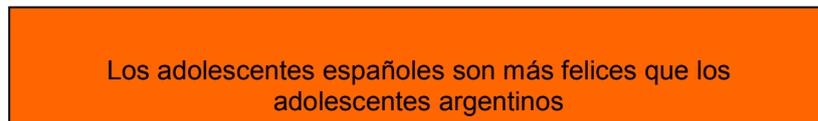


En cuanto al apego, se confirma la existencia de diferencias interculturales, siendo más positivas las percepciones de los adolescentes españoles de la dimensión positiva afectiva y cognitiva de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica, que la percepción de los adolescentes argentinos. Respecto a la figura materna, los españoles están menos alienados y tienen una mejor comunicación, no siendo determinante el nivel de confianza. En cuanto a la figura paterna, vemos que los españoles presentan mayor comunicación, confianza y menor alienación. En lo referente a los pares, los adolescentes de España presentan un nivel mayor de confianza y menor de alienación, no siendo determinante la comunicación.

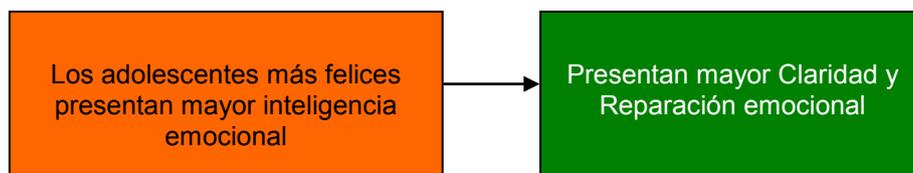


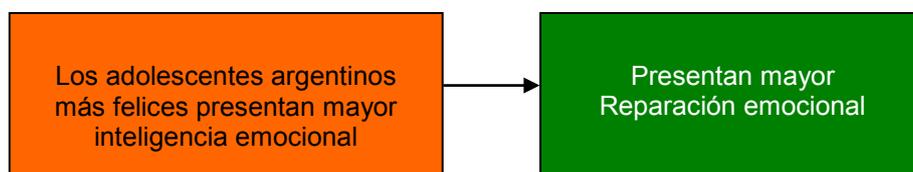


En el caso de la felicidad encontramos que los adolescentes españoles son más felices que los adolescentes argentinos.

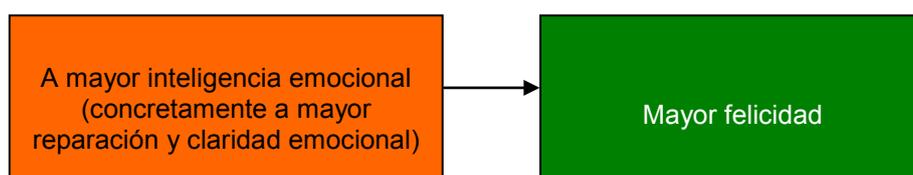


Segunda: existen diferencias en inteligencia emocional en los factores de claridad y reparación entre los diferentes grupos de felicidad. Los adolescentes más felices presentan más claridad y reparación emocional, no siendo determinante la atención. Por tanto, a mayor claridad y mayor reparación mayor felicidad. Por tanto, podemos concluir que los adolescentes más felices son aquellos que se perciben con una mayor claridad emocional y con mayor capacidad para repararse emocionalmente tras un contratiempo.



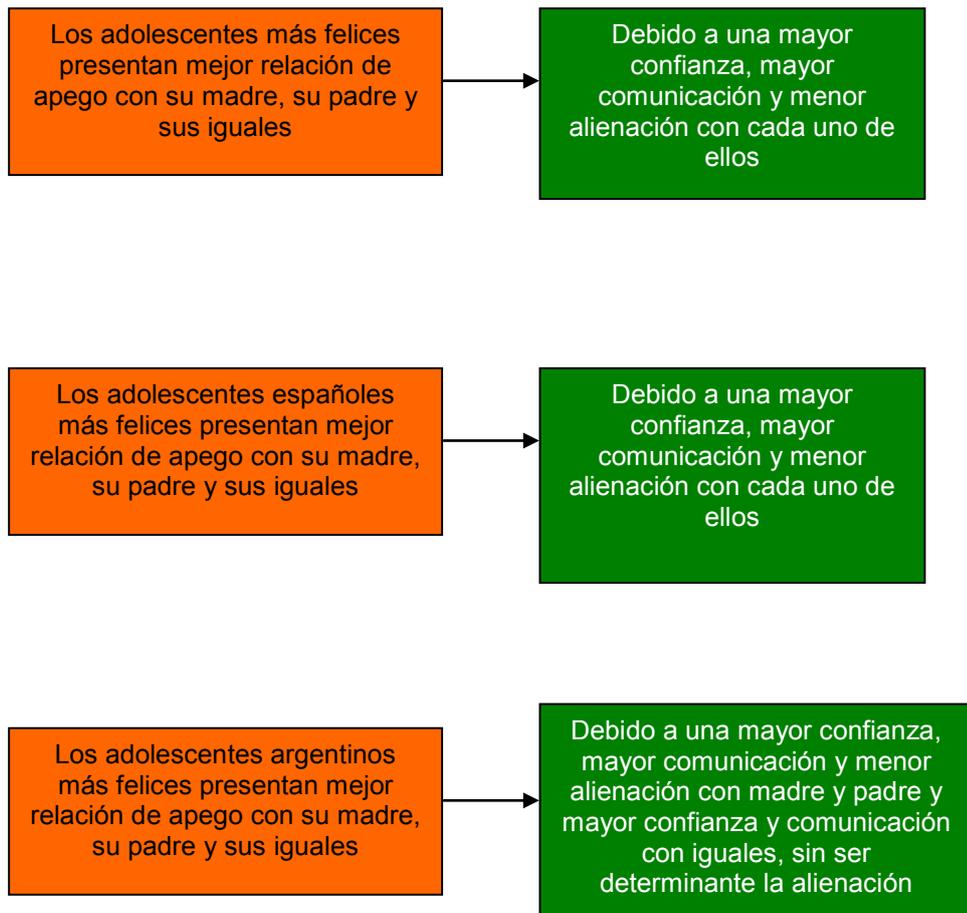


Tercera: la inteligencia emocional predice la felicidad. Una alta reparación y claridad emocional predicen la alta felicidad y una baja en reparación y claridad predicen la baja felicidad. Tener claras las emociones y regularlas de forma adecuada se relaciona con ser una persona feliz. Los adolescentes con una mayor claridad en la discriminación de sus emociones y con una mayor reparación son más felices.



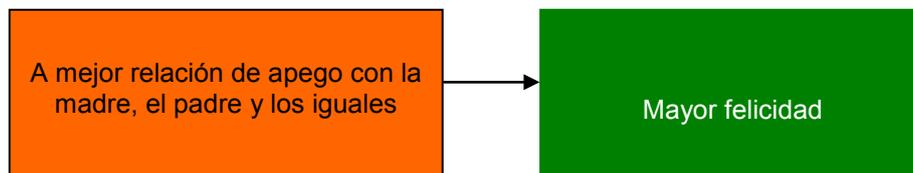
Cuarta: existirán diferencias significativas en apego madre, padre e iguales en los diferentes grupos de felicidad. Una percepción del adolescente positiva tanto a nivel afectivo como cognitivo de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica, está relacionada con la alta felicidad, mientras que una percepción del adolescente negativa, tanto a nivel afectivo como cognitivo de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica, está relacionada con la baja felicidad. En cuanto al apego con la madre se encuentra que a mayor confianza, mayor comunicación y menor alienación con la figura de la madre mayor

felicidad presenta el adolescente. Exactamente lo mismo ocurre por separado con la figura paterna y con la figura de los iguales, lo que nos indica que mientras mayor confianza, mayor comunicación y menor alienación tenga el adolescente con su figura paterna y con los pares mayor felicidad presentará.



Quinta: las relaciones de apego con la madre, el padre y los iguales predicen la felicidad. Una percepción del adolescente positiva tanto a nivel afectivo como cognitivo de las relaciones con los padres y amigos más cercanos, como fuentes de seguridad psicológica, predice una mayor felicidad subjetiva.

Los resultados obtenidos sugieren que los factores de apego que más predicen la felicidad de los adolescentes españoles y argentinos son: la baja alienación con la madre, la confianza que se tiene con la madre, la confianza que se tenga con el padre, la comunicación con la madre, la comunicación con el padre, la baja alienación con el padre, la confianza con los amigos, la baja alienación con los amigos, y por último la comunicación con los amigos.



7.3. Futuras líneas de investigación

Respecto a nuestro primer objetivo que se centra en demostrar la existencia de diferencias interculturales que nos ha permitido hallar diferencias entre España y Argentina en las variables inteligencia emocional, apego (Madre, Padre y Pares) y felicidad, queremos comentar las siguientes cuestiones:

Nuestro trabajo se ha aplicado en dos países y teniendo en cuenta los resultados sería bueno aumentar la muestra, especialmente la Argentina para conseguir el mismo número de sujetos de ambos países y aumentar la representatividad de la misma. Debido a la falta de tiempo no fue posible pasar más cuestionarios, cuestión que para próximas investigaciones será tenido en cuenta.

Sería conveniente ampliar el radio de cuestionarios en Cáceres a los pueblos cercanos, debido a que en Argentina encontramos mucha heterogeneidad en la procedencia de los adolescentes, encontrando un gran número de ellos que no vivían en Córdoba Capital sino de barrios del extrarradio con una realidad diferente a la de los chicos de ciudad.

Centramos en las distintas realidades sociales del momento social de las ciudades a estudiar, realizando una serie de investigaciones previas a nivel político, económico y social para contextualizar la realidad vital de los adolescentes objetos de estudio.

En relación a la edad de los participantes, nuestra muestra incluye sujetos de entre 13 y 17 años. En próximos estudios sería recomendable establecer diferencias teniendo en cuenta esta variable. Ver si se encuentran diferencias entre la adolescencia temprana y la adolescencia tardía, así como la evolución de la misma en este periodo. Especialmente en el tema del Apego que como sabemos durante esta etapa vital se encuentra en un periodo de cambio, que ya no sólo incluye a los padres sino que se extiende a los pares.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados: el TMMS-24 para medir la Inteligencia Emocional ha resultado de gran utilidad debido a su sencillez y su rapidez en la aplicación y los factores de Atención, Claridad y Reparación son justo los que queríamos para el presente estudio, por tanto sería bueno mantenerlo en futuras investigaciones sobre Inteligencia Emocional en adolescentes. Ha resultado curioso también la cantidad de adolescentes que luego se planteaban cuestiones del test e incluso lo comentaban con la investigadora tras la aplicación del mismo. De cara a futuros estudios sería interesante ampliar los métodos de evaluación incluyendo técnicas que midan la resiliencia, ya la Reparación emocional, como hemos visto, es un concepto íntimamente relacionado con la felicidad.

Respecto al Inventario de Padres y Pares (IPPA), lo escogimos para la investigación debido a que evaluaba las tres figuras de Apego durante la adolescencia y profundizar el tema de la evolución del mismo durante este periodo del ciclo vital. Es una medida útil, aunque a veces resultaba un tanto larga para los alumnos, ya que se quejaban de que eran prácticamente las mismas preguntas.

Respecto al Cuestionario de Felicidad de Oxford nos ha servido para recoger información de forma sencilla, comprensible y rápida sobre el que se ha convertido en el aspecto central de nuestra investigación, la felicidad de los adolescentes de España y Argentina. Para próximos estudios sería interesante ampliar este cuestionario con otros relacionados con el bienestar subjetivo, el optimismo, la meditación o la atención plena.

Si nos centramos en la perspectiva del apego a los iguales, en futuros trabajos sería interesante incluir la figura de la pareja amorosa en la adolescencia ya que en este periodo vital tan sensible sería conveniente conocer si la percepción positiva que el sujeto tiene, tanto a nivel afectivo como cognitivo, de la relación con la pareja, como fuentes de seguridad psicológica, es diferente entre países, si está relacionada con la alta felicidad e incluso si la predice.

Este trabajo ha tenido como objetivo ayudarnos a comprender qué factores tanto de la Inteligencia Emocional como del Apego con la figura de la madre, el padre y los iguales, guardan relación con un adolescente feliz. Además nos ha permitido ver qué diferencias existen en estas tres variables y observarla relación con la felicidad de los adolescentes. Por tanto, una vez conocidos los factores que influyen en la felicidad, lo interesante de cara a futuros proyectos de investigación sobre el tema, sería la aplicación de programas destinados a la mejora y desarrollo de los mismos con el fin de optimizar la felicidad de los adolescentes. Sería una

idea a desarrollar, centrando la intervención en tres focos diferenciados y complementarios:

En el aula de los institutos y secundarios, trabajando mediante actividades concretas e igualmente de manera transversal el desarrollo de la Inteligencia Emocional, especialmente la Reparación y la Claridad, así como la mejora en la calidad de las relaciones con los Iguales.

En actividades con los padres, donde se les informe de la relevancia de ciertos aspectos sobre la felicidad de sus hijos y se les asesore cuando existan roces con los adolescentes con el fin de mejorar la relación de Apego existente entre ellos.

Mediante actividades padres-adolescentes, en los que se fortalezcan los lazos de unión y se trabajen aspectos como la prevención de la Alienación y la Confianza con carácter lúdico-terapéutico y eficaz.

Los resultados de esta investigación son interesantes y abre una vía de estudios prometedora en cuanto a la importancia que tienen las figuras de apego y factores de la inteligencia emocional como la claridad y la reparación en la felicidad de las personas que pasan por ese momento vital de características tan particulares, en el que se busca la propia identidad, llamado adolescencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Abbe, A., Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies*, 4, 385-404.
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ahuvia, A. C. (2001). Individualism/collectivism and cultures of happiness: A theoretical conjecture on the relationship between consumption, culture and wellbeing at the national level. *Journal of Happiness Studies*, 3, 23-36.
- Ainsworth, M. D. (1983). A sketch of a career. En N. A. O'Connell y N. F. Russo (Eds.), *Model of achievement: Reflections of eminent women in psychology* (pp.200-219). New York: Columbia University Press.
- Ainsworth, M. D. y Bell, S. M. (1978). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño, 1*. Madrid: Alianza.
- Alarcón, R. (2000). Variables psicológicas asociadas con la felicidad. *Persona*, 3, 149-157.

- Aldao, A. (2013). The Future of Emotion Regulation Research Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Allen, J. P. y Land, D. (1999). Attachment in adolescence. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 319-335.
- Allen, J. P. y Manning, N. (2007). De la seguridad a la regulación afectiva: el apego desde el punto de vista de la adolescencia. *Nuevas orientaciones para el desarrollo del niño y del adolescente*, 117, 23-39.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P. y Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 75, 1792-1805.
- Almedom, A. M. (2005). Resilience, hardiness, sense of coherence, and posttraumatic growth: All paths leading to “light at the end of the tunnel”? *Journal of Loss and Trauma*, 10(3), 253-265.
- Alonso García, M. A., Berrocal, F. y Calles, A. (2011). Provocar impactos que generen cambios de comportamientos. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 11-15). Santander: Fundación Botín.
- Amar, J. y Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de Universidad del Norte*, 18, 1-22.

- Andrade, N. F., García, E. y Santos, I. (2009). La Inteligencia Emocional en Brasil: un estudio de la producción académica de los cursos de postgrado. En P. Fernández-Berrocal, (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 51-56). Santander: Fundación Botín.
- André, C. (2007). *El arte de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Arita, B. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126.
- Aritzeta, A., Gartzia, L., Torres, M. y Garmendia, I. (2011). Programas de intervención de adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales para el fomento de sistemas de gestión innovadores. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 323-327). Santander: Fundación Botín.
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 16.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London/New York: Methuen.
- Argyle, M. (1992). Relaciones sociales. En M. Hewstone, W. Stroebe, J. Codol y M. Stephenson (Eds.). *Introducción a la Psicología: una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Argyle, M. y Crossland, J. (1987). The dimensions of positive emotions. *British Journal of Social Psychology*, 26(2), 127-137.

- Argyle, M., Martin, M. y Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. *Recent advances in social psychology: An international perspective*, 189-203.
- Armsden, G. C. y Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 16(5), 427-454.
- Arvey, R. D., Bouchard, T. J., Carroll, J. B., Cattell, R. B. Cohen , D. B., Dawis , R. W. y Willerman , L. (1994). Mainstream science on intelligence. *Wall-Street Journal*, 1.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1999). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza.
- Barchard, K. A. (2001). *Seven components potentially related to emotional intelligence*. Recuperado de <http://ipip.ori.org>.
- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. México: Trillas.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muelas, A. y Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486-494.
- Balluerka, N. y Vergara, A. I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Pearson Education.

- BarOn, R. (1997). *The BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- BarOn, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- BarOn, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barraca, J. y Fernández, A. (2009). El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS): una medida de habilidad de la percepción y comprensión emocionales. In P. Fernández Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 45-50). Santander: Fundación Botín.
- Barret, L. F. y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.
- Barreto Rodríguez, J. A. y Gutiérrez Cardoso, P. E. (2012). *Alternativas para generar formas de buen trato por medio de la inteligencia emocional*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10818/2181>.
- Barrón, M., Crabay, M. I., Bas, E. y Schiavoni, M. C. (2010). Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Revista universitaria de pedagogía social*, 17, 83-95.

- Bartholomew, K. y Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a fourcategory model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 226–244.
- Bartholomew, K., Kwong, M. J. y Hart, S. D. (2001). Attachment. En W. J. Livesley (Ed.), *Handbook of personality disorders: Theory, research and treatment* (pp. 196-230). New York: Guilford Press.
- Berrios, M. P., Augusto- Landa, J. M. y Aguilar-Luzón, M. C. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios. Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Index de Enfermería*, 54, 30-34.
- Betancourt M., L., Rodríguez, M. y Gempeler, J. (2007). Interacción madre-hijo, patrones de apego y su papel en los trastornos del comportamiento alimentario. *Universitas Médica*, 3 (48).
- Beytekin, O. F., Arslan, H., Yılmaz, D., Kılıçoğlu, G., Tutkun, T., Genç, S. Z. y Yıldırım, A. (2013). The relationship between emotional intelligence and school management. *European Journal of Research on Education*, 1(1), 1-5.
- Bhullar, N., Schutte, N. S. y Malouff, J. M. (2013). The Nature of Well-Being: The Roles of Hedonic and Eudaimonic Processes and Trait Emotional Intelligence. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 147(1) 1-16.
- Bifulco, A., Moran, P. M., Ball, C. y Bernazzani, O. (2002). Adult attachment style I: Its relationship to clinical depression. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37, 50 – 59.

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. y Aguilera, P. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu.
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current sigues and future directions*. New Cork: The Guildford Press.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Suwalsky, J. T., Venuti, P., de Falco, S., de Galperín, C. Z. y Tichovolsky, M. H. (2012). Emotional Relationships in Mothers and Infants: Culture-Common and Community-Specific Characteristics of Dyads from Rural and Metropolitan Settings in Argentina, Italy, and the United States. *Journal of cross-cultural psychology*, 43(2), 171.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1997). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1998a). *El apego y la pérdida 1: El apego*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1998b). *El apego y la pérdida 2: La separación*. Barcelona: Paidós.

Boyano, J. T. y Mora, J. A. (2011). Influencia de factores emocionales en la memoria autobiográfica. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, R. y Cabello. (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 479-484). Santander: Fundación Botín.

Boyatzis, R., Goleman, D. y Hay/McBer, B.(1999). *Emotional competence inventory*. Boston, USA: HayGroup.

Brackett, M. A. y Mayer, D. J. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity or competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1-12.

Brando, M., Valera, J. M. y Zarate, Y. (2008). Estilos de apego y agresividad en adolescentes. *Revista de psicología-Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela*, 27(1), 16-42.

Brennan, K. A., Clark, C. L., y Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson y W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.

- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759.
- Brunschwig, J. y Lloyd, G. (2000). *Diccionario Akal de El saber griego*. Madrid: Akal.
- Bueno García, C., Teruel Melero, M. P. y Valero Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 169-194.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15.
- Campos, J. J., Campos, R. G. y Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394.
- Caycho Rodríguez, T. (2010). Variables psicológicas asociadas con la felicidad en centros peri-urbanos y urbanos marginales de Lima. *Scientia* 2(1).
- Carr (2007) *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. España: Paidós.
- Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I. y del Valle, J. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de psicología*, 29(1). 148-158.
- Cassidy, J. y Main, M. (1987). Attachment organization in three and four year olds: Coding guidelines. *Unpublished manuscript*. Chicago University.

- Casullo, M. M. y Fernández, M. (2005). *Los estilos de apego*. Buenos Aires: JVE.
- Cauce, A., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y. y Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. En F. Nestman y K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 89-108). Berlin: Walter de Gruyter.
- Chopra, D., Chioldes, T. y Clark, G. H. (2011). *La receta de la felicidad: Las 7 claves de la felicidad y la iluminación*: Recorded Books.
- Chotai, J., Jonasson, M., Hägglöf, B. y Adolfsson, R. (2005). Adolescent attachment styles and their relation to the temperament and character traits of personality in a general population. *European psychiatry*, 20(3), 251-259.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Civera, P. y Caruana, A. (2008). Prevención de la violencia en la educación secundaria obligatoria a través de dos programas de educación emocional. En M. P. Soler Villalobos (Ed.), *Programa de educación emocional y prevención de la violencia en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 97-123). Valencia: CEFIRE.
- Coie, J. y Dodge, K. (1997). Aggression and antisocial behavior. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 779-862). Nueva York: Wiley.

- Collins, N. L. y Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Company, R., Oberst, U. y Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de psicología*, (104), 7-36.
- Concha, D., Bilbao, M. Á., Gallardo, I., Paez, D. y Fresno, A. (2012). Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. *Salud y Sociedad*, 3(2).
- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy, y M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). Nueva York: Cambridge University Press.
- Crowne, K. A. (2013). Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13 (1), 5-22.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. y Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *The Journal of nervous and mental disease*, 175(9), 526.

- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva Subjective Well-being: Towards a Positive Psychology. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96.
- Cumberland, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27, 27-56.
- Dalai Lama y Cutler (2004). *El arte de la felicidad*. España: Random House.
- Dalmau, M. y Rovira, F. (2009). Interrelación entre Inteligencia Emocional, Psicología Humanista y Psicología Positiva. En P. Fernández-Berrocal (Coord.). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 27-31). Fundación Marcelino Botín: Santander.
- Damasio, A. (1996). *El Error de Descartes*. Barcelona: Crítica-Grijalbo Mondadori S.A.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Darder Vidal, P. y Bach Corbacho, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.

- Datu, J. A. D. y Valdez, J. P. M. (2013). Exploring Filipino adolescents' conception of happiness. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(3).
- Davidson, R. (1994). Asymetric Brain Function, Affective Style and Psychopathology: The Role of Early Experience and Plasticity. *Development and Psychopathology*, 6, 741-758.
- Dawda, D. y Hart, S. D. (2000). Assessing emocional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Degirmencioglu, S., Urber, K., Tolson, J. y Richard, P. (1998). Adolescent friendship Networks: Continuity and change over the school years. *Merrill-Palmer Quartely*, 44, 313-337.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, 27(1), 155-163.
- Delhaye, M., Kempnaers, C, Stroobants, R., Goossens, L. y Linkowski, P. (2012). Attachment and Socio-Emotional Skills: A Comparison of Depressed Inpatients, Institutionalized Delinquents and Control Adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. doi: 10.1002/cpp.1787.
- Denham, S. A., Zoller, D. y Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler's understanding of emotion. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- De Oliveira, D. R., Pankalla, A. y Cabecinhas, M. R. S. (2012). Identidad étnica como predictor del bienestar: Estudio exploratorio transcultural en Brasil y Europa. *Summa Psicológica UST*, 9(2), 33-42.

Díaz Llanes, G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579.

Dicaprio, N. (1994). *Teorías de la Personalidad*. México: McGraw-Hill.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157.

Diener, E., y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

Diener, E., y Lucas R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Periodical on Subjective Well-Being*, 1, 41-78.

Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.

Diener, E., Oishi, S. y Ryan, K. L. (2013). Universals and Cultural Differences in the Causes and Structure of Happiness: A Multilevel Review. En L. M. Corey (Ed.), *Mental Well-Being* (pp. 153-176). Atlanta: Springer.

Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W. y Fujita, F. (1992). Extraversion and subjective well-being in a US national probability sample. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 205-215.

- Diener, E. y Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Dulewicz, S. V. y Higgs, M. J. (2001). *El general and general 360 user guide*. Windsor: NFER Nelson.
- Duncan, E., Ornaghi, V. y Grazzani, I. (2012). Self-Construal and Psychological Wellbeing in Scottish and Italian Young Adults. *Journal of Happiness Studies*, 1-17. doi:10.1007/s10902-012-9372-0.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R.P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Easterlin, R. A. (2001). Income and happiness: Towards a unified theory. *The economic journal*, 111(473), 465-484.
- Easterlin, R. A. (2013). Happiness, Growth, and Public Policy†. *Economic Inquiry*, 51(1), 1-15.
- Echeverría Lavandero, A. y López Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo?: inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de psicología*, 102, 7-22.
- Eid, M. y Larsen, R. J. (2008). *The science of wellbeing*. New York: Guilford Press.

- Ekman, P. (1980). The face of man. In *Expressions of universal emotions in a New Guinea Village*. New York: Garland STMP Press.
- Ekman, P., Levenson, R. W. y Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221(4616), 1208-1210.
- Enríquez Anchondo, H. A. (2001). *La inteligencia emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Espada, M. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. . *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 65.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “engagement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnoyt, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Coords), *Corazones inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairós.
- 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. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informa. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004c). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. González-Herrero, V. y Cabello, R. (2009). Una validación preliminar de la versión española de la Subjective Happiness Scale. En P. Fernández-Berrocal (Coord.). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 39-43). Fundación Marcelino Botín: Santander.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Sánchez, M. (2011). La versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 29-34). Santander: Fundación Botín.

- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517.
- Extremera, N. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5, 247-260.
- Facio, A. y Resett, S. (2007). Desarrollo de las relaciones con los padres y hermanos en adolescentes argentinos. *Apuntes de psicología*, 25(3), 255-266.
- Farkas, C., Pía Santelices, M.P., Aracena, M. y Pinedo, J. (2008). Apego y Ajuste Socio Emocional: Un Estudio en Embarazadas Primigestas. *Psyke*, 1(18), 65-80.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S. y Rovira, M. (1998): Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439(1-2), 119-123.
- 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 Extremera, N. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados

- emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 2-3(11), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos-Díaz, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández -Berrocal, P., Ramos, N. y Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
- Fernández Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A. y Extremera, N. (1997). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *REME*, 4(8-9) 1-13.
- Fernández-Fuertes, A. A., Baz, B. O., Fuertes, A. y González, R. J. C. (2011). La evaluación del apego romántico en adolescentes españoles: validación de la versión reducida del Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R). *Anales de psicología*, 27(3), 827-833.
- Fernández González, A. y Barraca Mairal, J. (2005). Inteligencia Emocional, Empatía y Competencia Social: una Investigación Empírica con Estudiantes de Bachillerato. En R. Martínez y R. García (Eds.). *Psicología Social y Problemas Sociales* (335-342). España: Biblioteca Nueva.

- Fernández-Vilar, M. A., y Martínez-Fuentes, M. T. y Pérez-López, J. (2002). Vinculación afectiva e interacción social en la infancia. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 1-15.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., López-Pina, J. A. y Soto, G. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. En P. Fernández-Berrocal (Coord.). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 473-479). Santander: Fundación Botín.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D. y Hernández, D. (2007): Exploración de las relaciones entre la inteligencia emocional autopercebida y los rasgos de la personalidad. *En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional* (pp.84). Málaga, España.
- Fierro, A. y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En A. Giménez (Ed.), *Comportamiento y palabra: estudios 2005* (pp.18-92). Málaga: Facultad de Psicología.
- Flores, B. I. M. y Hernández, R. L. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.
- Florez, L., Giuliani, M. y Giulio, M. (2009). Algunas consideraciones sobre el concepto de apego: Revisión histórica y aportes clínicos. *IV Congreso*

Marplatense de Psicología. Recuperado de http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/ponencias.html.

Fonagy, P. (1999). Psychoanalysis and attachment theory, En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 595-624). New York: Guilford Press.

Fonagy, P. (2001). *Psychoanalysis and Attachment Theory*. London: Karnac.

Fraley, R. C., Waller, N. G. y Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350–365.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218.

Furnham, A. y Cheng, H. (2004). Perceived parental behaviour and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463-470.

Fuzquez, S. C. y Alguacil, M. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural* (Tesis doctoral). Universidad de Lluç. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/9284>.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books

Galatzer- Levy, I. R. y Bonanno, G. A. (2013). Heterogeneous Patterns of Stress Over the Four Years of College: Associations With Anxious Attachment and Ego- Resiliency. *Journal of personality*, 2(81).

- Galdona, N., Etxebarria, I., Urdaneta, E., Yanguas, J. J., García, A. y Iglesias, A. (2011). Inteligencia emocional en los cuidadores de enfermos con alzheimer: Asociación con estrategias de afrontamiento, satisfacción con el cuidado y salud. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 127-132). Santander: Fundación Botín.
- Galindo, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. Madrid: ICCE.
- Gallego, D. y Gallego, M. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- García Quiroga, M. y Ibáñez Fanes, M. (2007). Apego e hiperactividad: un estudio exploratorio del vínculo madre-hijo. *Terapia Psicológica*, 25(2), 123-134.
- García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1).
- Garneski, N. y Dickstra, R. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry*, 35, 1657-1664.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3).493-507.

- Garrido, M. P. y Talavera, E. R. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 400-420.
- George, C., Kaplan, N. y Main, M. (1985). The Adult Attachment Interview. *Unpublised manuscript*. University of California, Berkeley.
- Ghorbani, N., Bing, M., Watson, P., Davison, H. y Mark, D. (2002). Self-reported emotional intelligence: construct similarity functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 37(5), 297-308.
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica*, 5, 21-32.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., Nuñez, I. y Guil, A. (2005). *Women emotional socialization program*. Abstract Book of 64 th Annual Convention of the International Council of Psychologists. Kos (Grecia).
- Giménez, M., Valverde, V. y Torres, H. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society and Education*, 2(2), 97-116.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T. y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (1990). Metodología de encuestas por muestreo. En J. Arnau, M.T. Angera y J. Gómez, *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gómez, D. (2011). Fiabilidad y validez de las Escalas de Amplificación y Reducción Emocional. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, C. Hazan y P. Shaver (Coords.). Romantic Love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Gómez, O., Rasal, P. y Martorell, C. (2011). Inteligencia emocional, un modelo de intervención en escolares. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 389-393). Santander: Fundación Botín.
- Gómez, J., Ortiz, M. J. y Gómez, J. (2011). Experiencia sexual, estilos de apego y tipos de cuidados en las relaciones de pareja. *Anales de psicología*, 27 (2).
- Gómez-Zapiain, J., Ortiz Barón, M. J. y Gómez Lope, J. (2011). Experiencia sexual, estilos de apego y tipos de cuidados en las relaciones de pareja. *Anales de Psicología*, 27(2), 447-456.
- González, L. y Méndez, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de Concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24(1), 5-14.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y

- Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Green, C.W., Gardner S. M. y Reid, D. H. (1997). Increasing indices of happiness among people with profound multiple disabilities: A program replication and component analysis. *Journal Of Applied Behavior Analysis* 30, 217-228.
- Greenspan, S. (1997). *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona. Paidós.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-21.
- Grice, H. P. (1989) *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Corgan y J. L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics*, 3, 41-58. New York: Academic Press.
- Griffin, D. y Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 430-445.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.

- Gross, J.J. y John, O.P. (2002). Wise emotion regulation. En L. Feldman Barret y P. Salovey (Eds.). *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence*. New York : Guilford.
- Güell, M., y Muñoz, J. *Desconóctete a tí mismo*. Programa de alfabetización emocional. Ed. Paidós.
- Guerra, J., Guerrero, E. y León, B. (2010). Relación entre apego e inteligencia emocional en adolescentes. *REME*, 13 (34).
- Guerra, J., León, B. y Guerrero, E. (2011). Relación entre apego e inteligencia emocional en adolescentes. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp.285-290). Santander: Fundación Botín.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. y Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *REME*, 9 (22).
- Guzmán, M. y Contreras, P., (2013). Estilos de Apego en Relaciones de Pareja y su Asociación con la Satisfacción Marital. *Psyke*, 21(1), 69-82.
- Hamilton, N. A., Karoly, P., Gallagher, M., Stevens, N., Karlson, C. y McCurdy, D. (2009). The assessment of emotion regulation in cognitive context: The emotion amplification and reduction scales. *Cognitive therapy and research*, 33(3), 255-263.
- Hansburg, H. G.(1972). *Adolescent Separation Anxiety: A Method for the Study of Adolescent Separation Problems*. Charles C. Thomas Publisers: Springfield, IL.

- Hanson, R., y Mendius, R. (2011). *El cerebro de Buda. La neurociencia de la felicidad, el amor y la sabiduría*. Barcelona: Mil razones.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 511-524.
- Heinemann, K. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, B. y Valera, S. (2001). *Psicología Social Aplicada e Intervención Psicosocial*. España: de. Resma.
- Hernández, P. (2006). Educación intelectual versus emocional: ¿conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 165-170.
- Hernández-Guanir, P. y Ramos Cáceres, J. E. (2009). Un programa de Inteligencia Emocional en la Educación de las Personas Adultas. En P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 275-282). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Higgins, E.T., Grant, H. y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Higgs, M. J. y Dulewicz, S. V. (1999). *Making sense of emotional intelligence*. Windsor: NFER-Nelson.

- Hills, P. y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- Hsieh, M. y Stright, A. D. (2012). Adolescents' emotion regulation strategies, self-concept, and internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 876-901.
- Hueber, E. S. (1991). Initial development of the Student's Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 2321-2340.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas and a new paradigm. *Perspective Psychological Science*, 2(3), 260-280.
- Izard, C. y Malatesta C. Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*. Nueva York: Wiley.
- Jaremka, L. M., Glaser, R., Loving, T. J., Malarkey, W. B., Stowell, J. R. y Kiecolt-Glaser, J. K. (2013). Attachment anxiety is linked to alterations in cortisol production and cellular immunity. *Psychological science*, 4(24).
- Javaloy, F. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: INJUVE.
- Jiang, X., Huebner, E. S. y Hills, K. J. (2013). Parent, attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50(4). 340-352.

- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J. y Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review, 12*, 195–214.
- Koydemir, S. y Astrid, S. (2012). Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two-country study using self-and informant reports. *The Journal of Positive Psychology, 7*(2). 107-118.
- Krishnamurti (1972). *You are the World*. England: Foundation Trust.
- Lanciano, Curci, Kafetsios, Elia y Zammuner, (2012). Attachment and dysfunctional rumination: The mediating role of Emotional Intelligence abilities. *Personality and Individual Differences, 53*(6), 753-758.
- Latorre, J. M. y Montañés Rodríguez, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés, 1*(10), 111-125.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of education and psychology, 1*(3). 17-26.
- Lila, M. S., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence, 43*, 333-350.
- Linaza, V. (2005). Perspectivas que circunscriben y resignifican la Autorregulación Emocional. *Diálogos educativos, 10*.

Lioussine, D. V. (2003). *Gender differences in emotional intelligence*. Poster present al 11th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID), Graz, Austria.

Liu, Y., Wang, Z. y Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 54*(7). 799-868.

Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 641-658.

López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M.J. Ortiz y S. Yáñez (Eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 11-62). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Lopez, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital Attachment: Stability and change across the life span. *Infancia y Aprendizaje, 29*(1), 9-23.

López, E. (2011). La práctica de la educación emocional en la educación infantil. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 549-553). Santander: Fundación Botín.

Lyons
and helpless
with clinical intervention. *Infant Mental Health Journal, 25*(4), 318-335.

Ruth Kizilcimen et al. (2014) Strategies

-fearful profiles of

- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S. y Layous, K. (2013). How Do Simple Positive Activities Increase Well-Being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, 4, 1-101.
- Madrid López, R. I. (2000). La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. *Psicología Online*. Recuperado de http://www.robertexto.com/archivo8/autorreg_emocional.htm.
- Main, M. (2000). The organized categories of infant, child, and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(4), 1055-1096.

- Main, M., y Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental psychology*, 24(3), 415.
- Main, M. y Goldwyn, R. (1996). Adult attachment scoring and classification systems. *Unpublished manuscript*. University of California, Berkeley.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. En T. B. Brazelton y M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). New York: Norwood.
- Main, M. y Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, 1, 121-160.
- Malpesa, C., Martín-Vivar, M. y Chiclana, C. (2013). Perfeccionismo y estilos de apego relacionados. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/6123>.
- Marín Manco, S. E. (2011). La formación de la primera relación del niño y su crucial importancia para la estructuración de la personalidad. *Revista Poiésis*, 10(20).
- Marín, M., Teruel, P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- Martín, M. L., Harillo, D. A. y Mora, J. A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 31-41.

- Martín, M. L. y Mora Mérida, J. A. (2009). *Inteligencia emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos*. En P. Fernández-Berrocal (Coord.). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 97-100). Fundación Marcelino Botín: Santander.
- Martínez, B., Amador, L., Moreno, D. y Musitu, G. (2011). Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud, 21*, 205-214.
- Martínez, C. y Pía Santelices, M. (2005). Evaluación del Apego en el adulto: Una Revisión. *PSYKHE, 1*(14), 181 – 191.
- Martínez, L. (1985). Programas de innovación social en educación. En J. Mayor (Dir.), *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Anaya.
- Martínez, C. y Nuñez, C. (2007). Entrevista de Prototipos de Apego Adulto (EPAA): propiedades psicométricas de su versión en Chile. *Interamerican Journal of Psychology, 41*(3), 261-274.
- Martínez, C. y Pía Santelices, M. (2005). Evaluación del Apego en el adulto: Una Revisión. *PSYKHE, 1*(14), 181 – 191.
- Martínez, R., Irigoyem, E., López de Ipiña, K., Asla, N. y Garay, N. (2011). Diseño de un gestor de emociones para la mejora de un tutor inteligente dirigido a la integración de personas con discapacidad intelectual. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 179-184). Santander: Fundación Botín.

- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a selfregulatory process: A social cognitive view. *Imagination, Cognition, and Personality*, 19(4), 331–350.
- Martorell, M. C., Gómez, O. y Rasal, R. (2011). La inteligencia emocional en el mundo laboral. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 265- 272). Santander: Fundación Botín.
- Martorellet, A., y Carlos, J. (2012). *Identidad social y bienestar en una comunidad rural de la costa norte del Perú* (Tesis doctoral). Perú: PUCP.
- Maslow, A. (1964). *Religions, Values and Peak-experiences*. Ohio: Ohio State University Press.
- Maslow, A. (1972). *The farther reaches of human nature*: Maurice Bassett.
- Maslow, A. (1996). *Visiones de futuro*. Barcelona: Kairós.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). Development and Schooling of Emotional Intelligence. In G. Matthews, M., Zeidner y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence Science and Myth*. Boston: MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999): Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. *The handbook of emotional intelligence*, 320-342.

- Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89–113.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Merchán, I. M. y González, J. D. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Revista de educación Campo Abierto*, 31, 51-68.

- Mestre, J. M., Gil-Olarte Márquez, P. y Guil Bozal, M. R. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *REME*, 6, (16).
- Mestre, J. M., Gil-Olarte Márquez, P., Guil Bozal, M. R. y Núñez Vázquez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *REME*, 9 (22).
- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 159-178.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. C. y Cassullo, G. L. (2010). Evaluación de la Inteligencia Emocional, la Satisfacción Vital y el Potencial Resiliente en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de investigaciones*, 17, 169-178.
- Montoya, I., González, R. y Palanca, C. (2011). Educación emocional y violencia escolar. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.). *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 443-448). Santander: Fundación Botín.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Moreno, R., Quintero, M. E. y Méndez, R. (2013). Privación afectiva materna y conducta agresiva en niños y niñas en Etapa Inicial. *Talleres*, 14, 35-41.

- Moyano Díaz, E. y Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193.
- Mroczek, D. K. y Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of personality and social psychology*, 75, 1333-1349.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Nelson, S. K., Kushlev, K., English, T., Dunn, E. W. y Lyubomirsky, S. (2013). In Defense of Parenthood Children Are Associated With More Joy Than Misery. *Psychological science*, 24(1), 3-10.
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N. y Schütz, A. (2012). Attention to Student Needs Mediates the Relationship Between Teacher Emotional Intelligence and Student Misconduct in the Classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320-329.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*, 8(2), 55-65.

- Oliva, A., Jiménez, J. M., Parra, Á. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliva, A. y Parra, Á. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. Emotional autonomy during adolescence. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 181-196.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales durante la adolescencia como predictoras del ajuste emocional y conductual. *Apuntes de psicología*, 21, 225 - 245.
- Oliva, A., Parra, Á. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. Parenting styles and adolescent adjustment. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A. y Sánchez Queija, I. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18, 71-86.
- Ortiz, M. J., Gómez, J. y Apodaca, P. (2002). Apego y satisfacción afectivo-sexual en la pareja. *Psicothema*, 14(2), 469-475.
- Otero, C., Martín, E., León, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 17, 275-284.

- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 319-341.
- Páez, D., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2009). Vinculos de Apego e Inteligencia Emocional: Estado de la cuestión y el instrumento de Medición de M. M. Casullo. In P. Fernández-Berrocal (Coord.). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 101-106). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Páez, A. C., Ramirez, D. D. P., Romero, C. y Berman, S. (2012). *El desarrollo de la identidad y el estilo de apego en adolescentes hispanicos-colombianos*. (Tesis Doctoral). Universidad de la Sabana.
- Palomera Martín, R, Gil-Olarte Mázquez, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 291-292.
- Palmer, B., Donaldson, C. y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Palmer, B. R. y Strough, C. (2002). Swinburne University Emotional Intelligence Test (Wordplace SUEIT). *Interim technical manual* (versión 2). Victoria: Swinburne University of Technology.
- Palmero, F., Guerrero, C., Carpi, A. y Gómez, C. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME*, 9(23), 1.
- Pañellas, M. y Alguacil De Nicolás, M. (2011). La implicación de los padres en la escuela como factor de fomento de la inteligencia emocional. En P.

- Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 349-353). Santander: Fundación Botín.
- Pardo, M. E., Pineda, S., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Análisis Psicométrico del Inventario de Apego con Padres y Pares en una Muestra de Adolescentes Colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 5(40), 289-302.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25.
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Pascuzzo, K., Cyr, C. y Moss, E. (2013). Longitudinal association between adolescent attachment, adult romantic attachment, and emotion regulation strategies. *Attachment and human development*, 15(1), 83-103.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological assessment*, 5, 2.
- Payton, J., Weisseberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B, Taylor, R. D., Shellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Colaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 400-420.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2011). Burnout y engagement en profesores de primaria: la importancia de ser un profesor emocionalmente inteligente para mantener el bienestar laboral. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp.285-290). Santander: Fundación Botín.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Univ. Psicol. Bogota*, 5(1), 21-36.
- Perea Baena, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Relación de Inteligencia Emocional con tabaco y otras sustancias adictivas. En P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp.123-128). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REME*, 9(22), 6.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13, 119-129.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional como rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal. (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-93). Madrid: Pirámide.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Peterson, Ch. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: APA, Oxford University Press.
- Petrides, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence*. University College London: Doctoral dissertation.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., Pérez, J. C. y Furnham, A. (2003). *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). A measure of emotional self-efficacy*. Paper presented at the 11th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID). Graz, Australia.
- Pierrehumbert, B. O. (1996). Les modèles de relations: Développement d'un autoquestionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de L'Enfant*, 1, 161-206.

- Pilkonis, P. A. (1988). Personality prototypes among depressives: Themes of dependency and autonomy. *Journal of Personality Disorders*, 2, 144-152.
- Pinazo-Calatayud, D. (2006). Una aproximación al estudio de las emociones como sistemas dinámicos complejos. *REME*, 22(9).
- Pomar, C. M. y Fernández, M. (2011). Adolescencia, superdotación e inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 479-484). Santander: Fundación Botín.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martonell, M. C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. L. y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 5-12.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Ramos, M. (2005). Las emociones como proceso. Una revisión de la Teoría de Leslie Greenberg desde la óptica del Ciclo de la Experiencia. *REME*, 19 (8).
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.

- Rauf, F. H. A., Tamirdi, M., Omar, M., Yaaziz, N. N. R. y Zubir, N. I. D. M. (2013). Personal, Family and Academic Factors towards Emotional Intelligence: A Case Study. *International Journal of Applied Psychology*, 3(1). 1-6.
- Recondo, O. V., Ramos, N. y Jiménez, O. (2011). El desarrollo de competencias emocionales a través de mindfulness. Caso práctico con niños de 9 a 12 años. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 485-490). Santander: Fundación Botín.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Reoyo, A. M. y López, R., (2011). Consejos de dirección: relación entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 315-319). Santander: Fundación Botín.
- Revuelta, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 2.
- Rey, L., Durán, A. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el "engagement" en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés*, 11(1), 63-73.

- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de psicología*, 104, 87-102.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Román, M. (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales. *Acción psicológica*, 8(2), 27-38.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Castillo, R. y González Herrero, V. (2009). Inteligencia Emocional y el consumo de cocaína en adolescentes. En P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp.367-372). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Cabello, R. (2011). Guía de buenas prácticas para la educación de la inteligencia emocional en el contexto educativo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 491-496). Santander: Fundación Botín.
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4, 99-104.

- Ryff, C. D. y Keyes, L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Saadi, Z. E., zadeh Honarmand, M. M., Najarian, B., Ahadi, H. y Askari, P. (2012). Evaluation of the Effect of Emotional Intelligence Training on Reducing Aggression in Second Year High School Female Students. *Journal of American Science*, 8(5).
- Saklofske, D. H., Austin, E. J. y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salgado, A. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(2), 133-141.
- Salguero, J. M., Iruarrizaga, I, y Berrocal, P. F. (2004). Inteligencia emocional: desarrollo y evolución del concepto. *Boletín de la SEAS*, 21, 13-27.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990) *Emotional intelligence, Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 540-520). New York: Oxford University Prees.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure*,

- and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., y Epel, E. (en prensa). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*.
- Sánchez Canovas, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico (EBP)*. Madrid: TEA.
- Sánchez Gallardo, R. (2009). ¡Emociónate con tu familia! Programa de educación emocional que desarrolla y mejora las competencias emocionales de los miembros de la familia. En P. Fernández-Berrocal (Coord.). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Botín.
- Sánchez, M. T. (2007). *Inteligencia Emocional Autoinformada y Ajuste Perceptivo en la Familia. Su relación con el Clima Familiar y la Salud Mental* (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla La Mancha.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vinculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia Attachment to parents and peer relationships during adolescence. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Sanchis Cordellat, F. (2008). *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes* (Tesis Doctoral). Universidad Ramo Llull.
- Sar-El, D., Mikulincer, M. y Doron, G. (2013). Attachment orientations and individual differences in humor. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(1), 34-53.

- Savin-Williams, R. C. y Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. En S. Feldman y G. Elliott (Eds.). *At the threshold: The Developing Adolescent* (pp. 277-307). Cambridge: Harvard University Press.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review; Psychological Review*, 69(5), 379.
- Schwarz, B., Mayer, B., Trommsdorff, G., Ben-Arieh, A., Friedlmeier, M., Lubiewska, K. y Peltzer, K. (2012). Does the Importance of Parent and Peer Relationships for Adolescents' Life Satisfaction Vary Across Cultures?. *The Journal of Early Adolescence*, 32(1), 55-80.
- Schmitt, D. P. (2003). Are men universally more dismissing than women? Gender differences in romantic attachment across 62 cultural regions. *Personal Relationships*, 10(3), 307-331.
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 201-269.
- Shuck, B., Albornoz, C. y Winberg, M. (2013). *Emotions and their effect on adult learning: A constructivist perspective*. Recuperado de <http://digitalcommons.fiu.edu>.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

- Schwarz, B., Mayer, B., Trommsdorff, G., Ben-Arieh, A., Friedlmeier, M., Lubiewska, K., Mishra y Peltzer, K. (2012). Does the Importance of Parent and Peer Relationships for Adolescents' Life Satisfaction Vary Across Cultures? *The Journal of Early Adolescence*, 32(1), 55-80.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Seidlitz, L. y Diener, E. (1993). Memory for positive versus negative life events: theories for the differences between happy and unhappy persons. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 654.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson.
- Sharma, S., Biswal, R., Deller, J. y Mandal, M. (2009). Emotional Intelligence. *International Journal of Cross Cultural Management*, 9(2), 217-236.
- Sheldon, K. M. y King, L. K. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Shuck, B., Albornoz, C. y Winberg, M. (2013). Emotions and their effect on adult learning. A constructivist perspective. En S. M. Nielsen y M. S. Plakhotnik (Eds.), *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 108-113). Miami: Florida International University.
- Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind*. New York: Guilford Press.
- Skipper, C. O. y Brandenburg, S. (2013). Emotional intelligence and academic performance of engineering students. *Engineering Project Organization Journal*, 3(1), 13-21.
- Sjöberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6, 79-95.

- Soares, I. y Dias, P. (2007). Apego y psicopatología en jóvenes y adultos, Contribuciones recientes de la investigación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 177-195.
- Sroufe, A. (2000). La naturaleza del desarrollo emocional. En A. Sroufe (Comp.). *Desarrollo Emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford.
- Steele, H. y Steele, M. (2005). Understanding and resolving emotional conflict. Attachment from infancy to adulthood. *The major longitudinal studies*, 137-164.
- Stein, H., Koontz, A. D., Fonagy, P., Allen, J. G., Fultz, J., Brethour, J. R., Allen, D. y Evans, R. B. (2002). Adult attachment: What are the underlying dimensions? *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 75, 77-91.
- Stovall, K. C. y Dozier, M. (2000). The development of attachment in new relationships: Single subject analyses for 10 foster infants. *Development and Psychopathology*, 12, 133–156.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., y Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of the life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 482–493.
- Suh, E. M. y Oishi, S. (2002). Subjective well-being across cultures. En W. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes y D. N. Sattler (Eds.), *Online readings in psychology and culture*. Recuperado de <http://www.wvu.edu/culture>.

- Sullivan, A. K. (1999). *The Emotional Intelligence Scale For Children*. (Tesis Doctoral). University Of Virginia.
- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353–364.
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: Una propuesta integradora. *Terapia Psicológica*, 31, 115-125.
- Teruel, P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Timoteo Limonero García, J., Tomás-Sábado, J., Gómez Benito, J. y Fernández Castro, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 1(10), 29-41.
- Tomás, E. A. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10(1), 153-165.
- Tonon, G. y Castro Solano, A. (2012). Calidad de vida en Argentina: percepciones macro y micro-sociales. *Estudios Políticos*, 9(27).
- Toro, I. y Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación*. Medellín: Universidad Eafit.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. J. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Trull, T. J. y Phares, E. J. (2003). *Psicología Clínica: Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. México D.F.: Thomson International.

- Uchida, Y. y Ogihara, Y. (2012). Personal or Interpersonal Construal of Happiness: A Cultural Psychological Perspective. *International Journal of Wellbeing*, 2(4).
- Vallejo Sánchez, B., Nieto Acero, L., Rodríguez Pereira, C., García Blanco, C. y Martínez Arnaiz, J. (2013). Relaciones de apego en los trastornos de personalidad: A propósito de un caso. *Interpsiquis*, 2.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional, aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Van der Zee, K., Schakel, L. y Thijs, M. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16, 103–125.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de psicología clínica y de la salud. Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-28.
- Veenhoven, R. (1993). *Happiness in nations. Subjective appreciation of life in 56 nations, 1946–1992*. Netherland: RISBO.
- Veenhoven, R. (2005). Lo que sabemos de la felicidad. En E. L. Garduño A. B. Salinas y H. M. Rojas (Coords), *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo en México* (pp 17-65). México: Plaza y Valdés.

- Veenhoven, R. (2009). Medidas de la Felicidad Nacional Bruta. *Intervención Psicosocial*, 18(3), 279-299.
- Vera-Villarroel, P., Celis-Atenas, K. y Córdova-Rubio, N. (2011). Evaluación de la felicidad: Análisis psicométrico de la escala de felicidad subjetiva en población chilena. *Terapia psicológica*, 29(1), 127-133.
- Velasco González, T. (2011). Conociendo un poco más del apego. *Pedagogía Magna*, 11, 215-223.
- Vera-Villarroel, P., Celis-Atenas, K. y Córdova-Rubio, N. (2011). Evaluación de la Felicidad: análisis psicométrico de la Escala de Felicidad Subjetiva en población chilena. *Terapia Psicológica*, 29(1), 127-133.
- Vergara, A. Yáñez, S. y Páez, D. (1989). Escala de afectividad positiva y negativa (PNA) o de bienestar/ malestar subjetivo de Bradburn (PNA, Bradburn's Positive and Negative Affectivity Scale). En A. Echevarría y D. Páez (Eds), *Emociones: perspectivas psicosociales*, 477-479. Madrid: Fundamentos.
- Villar, C., Díez, M. A., Bueno, G. M. y Llorca, G. (2011). Inteligencia emocional y depresión en la vejez. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso de Inteligencia Emocional* (pp. 227-231). Santander: Fundación Botín.
- Vivaldi, F. y Barra, E. (2012). Bienestar Psicológico, Apoyo Social Percibido y Percepción de Salud en Adultos Mayores. *Terapia psicológica*, 30(2), 23-29.

- Warr, P., Bater, J. y Brown-Bridge, G. (1983). On the independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 644-651.
- Waters, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant attachment. *Child Development*, 49, 483-494.
- Waters, E. y Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methology and the organization of behaviours in infancy and childhood. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2),41-65.
- Weiss, A., King, J. E. y Enns, R. M. (2002). Subjective well-being is heritable and genetically correlated with dominance in chimpanzees (*Pan troglodytes*). *Journal of personality and social psychology*, 83(5), 1141.
- Weiss, A., King, J. E. y Perkins, L. (2006). Personality and subjective well-being in orangutans (*Pongo pygmaeus* and *Pongo abelii*). *Journal of personality and social psychology*, 90(3), 501-511.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. y Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond y B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Weissberg, R. P. y Grenberg, M. T. (1998). School and community competenceenhancement and prevention programs. En I. E. Siegel y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology, 4, Child psychology in practice* (5th ed, pp. 877-954). Nueva York: John Wiley and Sons.

- West, M., Rose, M., Spreng, S., Sheldon-Keller, A. y Adam, K. (1998). Adolescent attachment questionnaire: A brief assessment of attachment in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 661-673.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wong, C. S., Wong, P. M. y Law, K. S. (2004). The interaction effect of emotional intelligence and emotional labor on job satisfaction: A test of Holland's classification of occupations. En C. E. J. Härtel, W. J. Zerbe, y N. M. Ashkanasy, (Eds.), *Emotions in organizational behavior* (pp 235-250). New York: Lawrence Erlbaum.
- Zarate, R. A. y Matviuk, S. (2012). La inteligencia emocional de los líderes latinoamericanos: comparación entre Chile y Colombia. *Comité Editorial*, 1(1).
- Yárnoz, S., Alonso-Arbiol, I., Plazaola, M. y Sainz de Murieta, L. M. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de psicología*, 17(2), 159-170.
- Yárnoz Yaben, S. y Comino González, P. (2010). El CAD-S, un instrumento para la evaluación de la adaptación al divorcio-separación. *Psicothema*, 22(1), 157-162.
- Yárnoz, S. y Comino, P. (2011). Evaluación del apego adulto: análisis de la convergencia entre diferentes instrumentos. *Acción psicológica*, 8(2), 67-85.

- Yela, C. (2000). *La Familia, Formación del Apego y Autoestima*. Madrid: Pirámide.
- Zacarés, J. J., Iborra, A. y Tomás, J. M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25:2, 316-329.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. y King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. y MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: towards a multi-level investment model. *Human development*, 46, 69-96.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weisseberg, R. P. y O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning and successful school performance. En G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376-395). New York: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL TMMS-24



Universidad de Extremadura

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

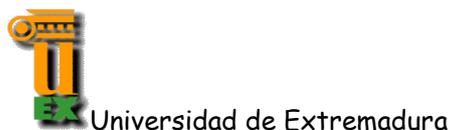
No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO 2

INVENTARIO DE APEGO DE PADRES Y PARES (IPPA)



INVENTARIO DE APEGO DE PADRES Y DE PARES

Este cuestionario indaga acerca de las relaciones con personas importantes en su vida; su mamá, su papá y sus amigos cercanos. Por favor lea con mucho cuidado las instrucciones de cada una de las partes.

Parte 1

Algunas de las siguientes oraciones le preguntan por sus sentimientos acerca de su mamá o de la persona que ha actuado como su mamá. Si tiene más de una persona que actúe como su mamá (por ejemplo madre natural y adoptiva), responda las preguntas pensando en aquella persona que siente que ha tenido más influencia sobre usted.

Por favor lea cada oración y tache el número que indique mejor qué tan cierta es esta frase para usted en este momento.

	Casi nunca o nunca es cierto	No muy frecuente -mente es cierto	Algunas veces es cierto	Con frecuencia es cierto	Casi siempre o siempre es cierto
1. Mi mamá respeta mis sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Siento que mi mamá hace un buen trabajo siendo mi mamá.	1	2	3	4	5
3. Quisiera haber tenido una mamá diferente.	1	2	3	4	5
4. Mi mamá me acepta tal como soy.	1	2	3	4	5
5. Me gusta saber la opinión de mi mamá cuando hay cosas que me preocupan.	1	2	3	4	5
6. Siento que no tiene sentido que mi mamá se dé cuenta de lo que estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
7. Mi mamá sabe cuándo estoy molesto por algo.	1	2	3	4	5
8. Me siento avergonzado y tonto cuando hablo con mi mamá sobre mis problemas.	1	2	3	4	5
9. Mi mamá espera demasiado de mí.	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy con mi mamá me enojo fácilmente.	1	2	3	4	5
11. Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mi mamá se entera.	1	2	3	4	5
12. Cuando discutimos sobre algo, mi mamá tiene en cuenta mi punto de vista.	1	2	3	4	5

Anexo 2

13. Mi mamá confía en mi juicio.	1	2	3	4	5
14. Mi mamá tiene sus propios problemas, y por eso yo no la molesto con los míos.	1	2	3	4	5
15. Mi mamá me ayuda a entenderme mejor a mí mismo.	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi mamá sobre mis problemas y dificultades.	1	2	3	4	5
17. Siento rabia hacia mi mamá.	1	2	3	4	5
18. Mi mamá no me presta mucha atención.	1	2	3	4	5
19. Mi mamá me ayuda a hablar sobre mis dificultades.	1	2	3	4	5
20. Mi mamá me entiende.	1	2	3	4	5
21. Cuando tengo rabia por algo, mi mamá trata de ser comprensiva.	1	2	3	4	5
22. Yo confío en mi mamá.	1	2	3	4	5
23. Mi mamá no entiende por lo que estoy pasando en este momento.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi mamá cuando necesito desahogarme.	1	2	3	4	5
25. Si mi mamá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema.	1	2	3	4	5

Parte 2

Esta parte le pregunta acerca de sus sentimientos por su papá, o por la persona que ha sido como su papá. Si tiene más de una persona que actúe como su papá (por ejemplo padre natural o adoptivo), responda las preguntas con respecto a la persona que siente que ha tenido más influencia sobre usted.

	Casi nunca o nunca es cierto	No muy frecuente -mente es cierto	Algunas veces es cierto	Con frecuencia es cierto	Casi siempre o siempre es cierto
1. Mi papá respeta mis sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Siento que mi papá hace un buen trabajo siendo mi papá.	1	2	3	4	5
3. Quisiera haber tenido un papá diferente.	1	2	3	4	5
4. Mi papá me acepta tal como soy.	1	2	3	4	5
5. Me gusta saber la opinión de mi papá cuando hay cosas que me preocupan.	1	2	3	4	5
6. Siento que no tiene sentido que mi papá se dé cuenta de lo que estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
7. Mi papá sabe cuándo estoy molesto por algo.	1	2	3	4	5
8. Me siento avergonzado y tonto cuando hablo con mi papá sobre mis problemas.	1	2	3	4	5
9. Mi papá espera demasiado de mí.	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy con mi papá me enojo fácilmente.	1	2	3	4	5
11. Me siento mal en muchas más ocasiones en las que mi papá se entera.	1	2	3	4	5
12. Cuando discutimos sobre algo, mi papá tiene en cuenta mi punto de vista.	1	2	3	4	5
13. Mi papá confía en mi juicio.	1	2	3	4	5
14. Mi papá tiene sus propios problemas, y por eso yo no la molesto con los míos.	1	2	3	4	5
15. Mi papá me ayuda a entenderme mejor a mí mismo.	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi papá sobre mis problemas y dificultades.	1	2	3	4	5
17. Siento rabia hacia mi papá.	1	2	3	4	5
18. Mi papá no me presta mucha atención.	1	2	3	4	5
19. Mi papá me ayuda a hablar sobre mis dificultades.	1	2	3	4	5
20. Mi papá me entiende.	1	2	3	4	5
21. Cuando tengo rabia por algo, mi papá trata de ser comprensivo.	1	2	3	4	5
22. Yo confío en mi papá.	1	2	3	4	5
23. Mi papá no entiende por lo que estoy pasando.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi papá cuando necesito desahogarme.	1	2	3	4	5
25. Si mi papá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema.	1	2	3	4	5

Parte 3

Esta parte le pregunta acerca de sus sentimientos por sus amigos cercanos. Por favor lea cada oración y tache el número que indique mejor que tan cierta es esta oración para usted en este momento.

	Casi nunca o nunca es cierto	No muy frecuentemente es cierto	Algunas veces es cierto	Con frecuencia es cierto	Casi siempre o siempre es cierto
1. Me gusta saber la opinión de mis amigos cuando hay cosas que me preocupan.	1	2	3	4	5
2. Mis amigos se dan cuenta que estoy molesto por algo.	1	2	3	4	5
3. Cuando discutimos sobre algo, mis amigos tienen en cuenta mi punto de vista.	1	2	3	4	5
4. Me siento avergonzado y tonto cuando con mis amigos sobre mis problemas.	1	2	3	4	5
5. Desearía tener amigos diferentes.	1	2	3	4	5
6. Mis amigos me entienden.	1	2	3	4	5
7. Mis amigos me animan a hablar sobre mis problemas.	1	2	3	4	5
8. Mis amigos me aceptan tal como soy.	1	2	3	4	5
9. Siento que necesito estar en contacto con mis amigos mucho más seguido.	1	2	3	4	5
10. Mis amigos no entienden por lo que estoy pasando.	1	2	3	4	5
11. Me siento solo o aislado cuando estoy con mis amigos.	1	2	3	4	5
12. Mis amigos me escuchan cuando quiero decir algo.	1	2	3	4	5
13. Siento que mis amigos son buenos amigos.	1	2	3	4	5
14. Puedo Me resulta fácil hablar con mis amigos.	1	2	3	4	5
15. Cuando tengo rabia por algo, mis amigos tratan de ser comprensivos.	1	2	3	4	5
16. Mis amigos me ayudan a entenderme mejor a mí mismo.	1	2	3	4	5
17. Mis amigos se preocupan por cómo me siento.	1	2	3	4	5
18. Siento rabia con mis amigos.	1	2	3	4	5

19. Puedo contar con mis amigos cuando necesito desahogarme.	1	2	3	4	5
20. Yo confío en mis amigos.	1	2	3	4	5
21. Mis amigos respetan mis sentimientos.	1	2	3	4	5
22. Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mis amigos se entera.	1	2	3	4	5
23. Me parece que mis amigos están molestos conmigo sin razón aparente.	1	2	3	4	5
24. Le puedo contar a mis amigos mis problemas y dificultades.	1	2	3	4	5
25. Si mis amigos saben que algo me está molestando, me preguntan sobre el tema.	1	2	3	4	5

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE FELICIDAD DE OXFORD



Universidad de Extremadura

The Oxford Happiness Questionnaire Hills, P. y Argyle, M., 2002

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre la felicidad. Por favor, indique el grado en que Vd. está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases teniendo en cuenta la siguiente escala: 1 totalmente en desacuerdo, 2 moderadamente en desacuerdo, 3 levemente en desacuerdo, 4 levemente de acuerdo, 5 moderadamente de acuerdo, 6 totalmente de acuerdo.

Tendrá que leer las frases con cuidado puesto que algunas están en positivo y otras en negativo. No tome demasiado tiempo en cada una; no hay ninguna respuesta que esté bien o mal. Sólo queremos conocer su opinión. Probablemente la primera respuesta que le venga a la cabeza sea la adecuada.

Ahora, escriba el número de la escala que mejor represente su opinión en esa frase.

1. No me siento especialmente satisfecho/a con mi manera de ser.	1	2	2	4	5	6
2. Estoy intensamente interesado/a en otras personas.	1	2	3	4	5	6
3. Siento que la vida es muy gratificante.	1	2	3	4	5	6
4. Tengo sentimientos muy afectuosos hacia casi todo el mundo.	1	2	3	4	5	6
5. Raramente me despierto sintiéndome descansado/a.	1	2	3	4	5	6
6. No soy particularmente optimista con el futuro.	1	2	3	4	5	6
7. Encuentro que muchas cosas son entretenidas.	1	2	3	4	5	6
8. Siempre estoy comprometido/a y enredado/a.	1	2	3	4	5	6
9. La vida es buena.	1	2	3	4	5	6
10. No creo que el mundo sea un buen lugar.	1	2	3	4	5	6
11. Me río mucho.	1	2	3	4	5	6
12. Estoy muy satisfecho/a con todas las cosas de mi vida.	1	2	3	4	5	6
13. Creo que no soy una persona atractiva.	1	2	3	4	5	6
14. Hay un hueco entre lo que me gustaría hacer y entre lo que he hecho.	1	2	3	4	5	6
15. Soy muy feliz.	1	2	3	4	5	6
16. Encuentro belleza en algunas cosas.	1	2	3	4	5	6
17. Siempre consigo que los demás se diviertan conmigo.	1	2	3	4	5	6
18. Me adapto a todo lo que quiero.	1	2	3	4	5	6
19. Creo que no tengo especialmente control de mi vida.	1	2	3	4	5	6
20. Me siento capaz de enfrentarme a todo.	1	2	3	4	5	6
21. Me siento totalmente en alerta mental.	1	2	3	4	5	6
22. A menudo experimento alegría y euforia.	1	2	3	4	5	6
23. No encuentro que tomar decisiones sea fácil.	1	2	3	4	5	6
24. No encuentro que mi vida tenga sentido u objetivo concreto.	1	2	3	4	5	6
25. Siento que tengo mucha energía.	1	2	3	4	5	6
26. Normalmente tengo buena influencia en los sucesos.	1	2	3	4	5	6
27. No me divierto con otras personas.	1	2	3	4	5	6
28. No me siento particularmente sano/a.	1	2	3	4	5	6
29. No tengo recuerdos especialmente felices del pasado.	1	2	3	4	5	6

