

Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones

**Emotional intelligence and adolescence:
perception, understanding, and regulation of emotions**

**Inteligência emocional e adolescência:
percepção, compreensão e regulação das emoções**

Fernando LÓPEZ-NOGUERO*, José Alberto GALLARDO-LÓPEZ**
e Irene GARCÍA-LÁZARO***

*Universidad Pablo de Olavide, **Universidad de Cádiz, ***Universidad de Sevilla

Fecha de recepción: 04.I.2023

Fecha de revisión: 24.IV.2023

Fecha de aceptación: 02.VI.2023

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia
emocional;
TMMS-24;
Educación
Secundaria;
educación emocional;
emociones

RESUMEN: La educación emocional debe entenderse como un proceso educativo permanente, donde se pretenda desarrollar habilidades emocionales que preparen a los sujetos para vivir en sociedad, contribuyendo a mejorar su bienestar personal y social. Atendiendo a una perspectiva tradicional, la educación en las instituciones docentes se ha centrado en transmitir conocimientos y desarrollar aprendizajes sin prestar atención a los aspectos emocionales de los estudiantes. Sin embargo, los procesos de aprendizaje son siempre sociales, ya que dependen directamente de la interacción entre las personas y, por tanto, de la comprensión e internalización de las emociones. El objetivo de esta investigación es analizar cómo el alumnado de Educación Secundaria percibe, comprende y regula sus emociones, evaluando sus niveles de atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones, analizando si influye el género, la edad o el contexto de los centros educativos. Para llevar a cabo este objetivo, se aplicó la Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) a una muestra de 528 estudiantes pertenecientes al segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3.º y 4.º curso), de centros públicos de la provincia de Sevilla (España). La metodología de investigación utilizada responde a un diseño ex post facto, cuantitativo, transversal, y descriptivo. Los resultados indican que la mayoría de los adolescentes encuestados presta atención a sus sentimientos, preocupándose en analizar sus emociones. Igualmente, se refleja que el género es una variable a tener presente en el análisis de los resultados. Asimismo, la edad de los participantes es un factor que repercute en cómo las personas encuestadas perciben, comprenden y regulan sus emociones. Finalmente, el contexto de los centros educativos donde estudia este alumnado también se ha declarado como un factor a tener presente en los resultados del estudio.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Irene García Lázaro. Universidad de Sevilla, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, C/ Pirotecnicia s/n. Facultad de Ciencias de la Educación. C.P. 41013 Sevilla. igarcia9@us.es.

<p>KEYWORDS: Emotional intelligence; TMMS-24; Secondary Education; emotional education; emotions</p>	<p>ABSTRACT: Emotional education should be recognized as an ongoing educational process aimed at cultivating emotional skills that enable individuals to thrive in society, thus contributing to their personal and social well-being. Traditionally, educational institutions have focused primarily on knowledge transmission and cognitive development, often neglecting the emotional aspects of students. However, learning processes are inherently social, relying on interpersonal interactions and the comprehension and internalization of emotions. This research aims to examine how adolescents in Secondary Education perceive, understand, and regulate their emotions, while also assessing the influence of gender, age, and educational context. The Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) was administered to a sample of 528 students enrolled in the second cycle of Compulsory Secondary Education (3rd and 4th year) in public schools in the province of Seville, Spain. Employing an ex post facto, quantitative, cross-sectional, and descriptive design, this study found that a majority of the surveyed adolescents exhibit emotional awareness by attentively analyzing their emotions. Moreover, gender was identified as a variable of significance in the analysis of results. Furthermore, the age of the participants was found to impact how emotions are perceived, understood, and regulated. Lastly, the educational context in which students are situated was highlighted as a significant factor influencing the study's outcomes.</p>
<p>PALAVRAS CHAVE: Inteligência emocional; TMMS-24; Ensino Secundário; educação emocional; emoções</p>	<p>RESUMO: A educação emocional deve ser compreendida como um processo educativo contínuo, cujo objetivo é desenvolver habilidades emocionais que preparem os indivíduos para viver em sociedade, contribuindo para o aprimoramento de seu bem-estar pessoal e social. De uma perspectiva tradicional, a educação nas instituições de ensino tem se concentrado na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento das aprendizagens, muitas vezes negligenciando os aspectos emocionais dos alunos. No entanto, os processos de aprendizagem são sempre sociais, pois dependem diretamente da interação entre as pessoas e, portanto, da compreensão e internalização das emoções. O objetivo desta pesquisa é analisar como os alunos do Ensino Secundário percebem, compreendem e regulam suas emoções, avaliando seus níveis de atenção emocional, clareza emocional e reparação emocional, e investigando se o gênero, a idade ou o contexto das instituições educativas exercem influência. Para atingir esse objetivo, aplicou-se a Escala de Traços do Estado de Humor-24 (TMMS-24) a uma amostra de 528 alunos matriculados no segundo ciclo do Ensino Secundário Obrigatório (3.º e 4.º ano) em escolas públicas da província de Sevilha, Espanha. A metodologia de pesquisa utilizada foi um desenho ex post facto, quantitativo, transversal e descritivo. Os resultados indicam que a maioria dos adolescentes pesquisados presta atenção aos seus sentimentos, dedicando-se à análise de suas emoções. Além disso, constata-se que o gênero é uma variável a ser considerada na análise dos resultados. Da mesma forma, a idade dos participantes é um fator que afeta a percepção, compreensão e regulação de suas emoções. Por fim, destaca-se o contexto das instituições educativas onde esses alunos estudam como um fator a ser considerado nos resultados do estudo.</p>

Introducción

El estudio de las emociones ha sido una temática muy recurrente en los últimos tiempos, convirtiéndose en el centro de interés de numerosas investigaciones en el ámbito educativo (Arias-Pareja y Puma-Solis, 2022; Domínguez 2022; Gallardo-López y García-Lázaro, 2022; Martín et al., 2017). Así, desde hace algunos años, la literatura científica hace especial hincapié en la importancia de conocer y regular las emociones que ayudan en el bienestar personal y social. En concreto, la inteligencia emocional (IE en adelante) permite procesar la información que facilitan las emociones poniendo atención en conocer las causas de esas emociones, desarrollando habilidades para regularlas y generar comportamientos adaptativos (Cecchini et al., 2018; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015; Mayer et al., 2008).

En este sentido, Bisquerra (2009) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y

actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos sociales” (p. 146), mientras Goleman (1996) define la IE como la manera de relacionarse con el contexto, adaptándose a la sociedad, teniendo presente las emociones y su gestión. En concreto, este último autor contempla cinco competencias clave vinculadas con reconocer y dominar las propias emociones, la aptitud de automotivarse, la empatía y el dominio de las relaciones interpersonales.

Gardner, ya en 1983, clasificó las inteligencias en intrapersonal e interpersonal, inteligencias que permiten establecer relaciones con otras personas y conocerse a sí mismo, estando ambas estrechamente relacionadas con la IE. Años después, Mayer y Salovey (1997) describen el concepto de IE indicando que es: “la capacidad de percibir las emociones, de acceder a ellas y generarlas para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular la emoción de forma reflexiva para promover el crecimiento emocional e intelectual” (p. 5). Atendiendo

a esta definición, se observa cómo se alude al conocimiento y comprensión de los estados emocionales, así como a la capacidad de organizar las emociones con el propósito de impulsar un incremento individual y colectivo (Moscoso, 2019).

De esta forma, son numerosas las investigaciones que han relacionado la IE con diversos ámbitos como el bienestar personal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Peláez-Fernández et al., 2021; Sánchez-Álvarez et al., 2015), rendimiento académico (Buenrostro-Guerrero et al., 2012; Dolev y Leshem, 2017; Ferragut y Fierro, 2012; Gutiérrez-Moret et al., 2016; Morillo-Guerrero, 2022; Pérez-Pérez y Castejón, 2007; Pulido y Herrera, 2017; Sánchez et al., 2022), ajuste psicológico (Cañas et al., 2020; Cobos-Sánchez et al., 2017; Gómez-Baya y Mendoza, 2018), salud mental (Martins et al., 2010; Moeller et al., 2020) y burnout académico (Fiorilli et al., 2020; Usán et al., 2020).

Los componentes emocionales y afectivos repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por esto se hace necesario conocerlos en profundidad, pues influirán en el desempeño del sujeto (Gallardo-Vázquez et al., 2021; Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018). De igual manera, el reconocimiento de las emociones facilitará la convivencia de los jóvenes en el contexto académico, impulsando pautas y comportamientos en consonancia con las normas sociales (Pulido y Herrera, 2017), y ayudando al alumnado a alcanzar un adecuado equilibrio personal (Bisquerra et al., 2014).

Por este motivo, las instituciones docentes deben trabajar la IE con el alumnado, favoreciendo la creación de una imagen real de sí mismos, ayudando a los jóvenes a identificar y reconocer sus propias emociones (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2009; Grewal y Salovey, 2005; Mestre et al., 2011; Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021).

La adolescencia es un periodo complejo, donde el sujeto experimenta profundos cambios psicológicos, físicos y emocionales (Bucchianeri et al., 2013; Páez-Gallego et al., 2020). Según Bar-On (2010) la IE de una persona va evolucionando con la edad, debido a la influencia de factores afectivos, psicológicos, sociales y personales que intervienen en la capacidad para adaptarse adecuadamente al entorno. Por ello, la adolescencia es una etapa crucial en el crecimiento emocional (Vaquero-Diego et al., 2020), donde los jóvenes deben afrontar nuevas y complejas experiencias con una frágil estabilidad emocional (Gallardo-López, 2018; Gómez-Baya y Mendoza, 2018). Asimismo, la literatura consultada reafirma que la IE supone un factor clave en el ajuste psicológico, siendo necesario profundizar sobre los elementos que promueven la autorregulación emocional.

Considerando todo lo mencionado, se presenta este estudio que pretende conocer la percepción, comprensión y regulación de las emociones en estudiantes de Educación Secundaria. Para hacerlo posible se ha utilizado la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), debido a su reconocido prestigio y por considerarse el autoinforme más utilizado en idioma español por su utilidad para evaluar a una amplia población con un bajo coste (Gómez-Núñez et al., 2018), e igualmente posee una validez y fiabilidad adecuada (Espinoza et al., 2015; Pérez et al., 2020).

Son numerosas las investigaciones actuales que han utilizado este cuestionario para analizar la IE en una población. Ejemplo de ello es la investigación presentada por Sánchez-Pujalte et al. (2021), quienes analizan la IE de los docentes de Educación Secundaria durante la pandemia de COVID-19 en España, la de Godoy y Sánchez (2021), cuyo objetivo se centra en analizar y comparar las dimensiones de IE del alumnado o la investigación llevada a cabo por Domínguez et al. (2022), quienes pretenden indagar en el nivel de IE en el periodo adolescente.

Asimismo, existen estudios de impacto que evalúan, utilizando la TMMS-24, el nivel de inteligencia emocional intrapersonal percibida por estudiantes adolescentes (Jiménez et al., 2019; Nieto y González, 2015; San Deogracias, 2019), otros trabajos centran su atención en analizar la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal y el acoso escolar (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021) o el autoconcepto (Martínez-Monteagudo et al., 2021), en examinar la relación entre la inteligencia emocional, el engagement educativo, el burnout académico y el rendimiento escolar (Usán y Salavera, 2019; Usán et al., 2020), en valorar las competencias socioemocionales de los estudiantes en la etapa de Educación Secundaria (Jiménez y López-Zafra, 2011; Llorent et al., 2021; Azpiazu et al., 2021), o en investigar sobre la relación entre la motivación hacia el estudio y la inteligencia emocional (Cera et al., 2015).

El objetivo general de la investigación realizada consiste en analizar cómo el alumnado de Educación Secundaria percibe, comprende y regula sus emociones, evaluando su nivel de atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones. Para ello, se han tenido en cuenta diversas variables tales como el género y la edad de las personas encuestadas. De igual modo, se ha atendido al contexto educativo donde estaban ubicados los centros de enseñanza. Partiendo del objetivo general anteriormente reseñado, nos planteamos tres hipótesis iniciales:

H1: El género de las personas participantes en este estudio influye en cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones.

H2: La edad de los participantes es un factor que repercute en cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones.

H3: El contexto educativo donde se ubica el centro educativo es un factor que influye en las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional de las personas participantes en este estudio.

1. Metodología

El diseño metodológico de investigación es ex post facto, cuantitativo, transversal, correlacional y descriptivo, con una muestra de estudiantes del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3.º y 4.º curso), del curso académico 2018/2019, pertenecientes a centros públicos de la provincia de Sevilla (España).

La población de estudiantes de ambos sexos matriculados en centros públicos de la provincia de Sevilla, concretamente en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, es de 29.993, según los datos consultados en el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2017).

Sierra (1987) indica que, para una población de 20.000 personas, queda establecido un margen de error +/- 4% (606) y +/- 5% (392). Por ello, teniendo en cuenta que la muestra seleccionada es de 528 estudiantes, se puede concluir en que su índice de fiabilidad es aceptable.

Las personas encuestadas en este estudio fueron informadas previamente de los objetivos de la investigación, y se obtuvo el consentimiento informado de los centros educativos colaboradores, así como de los propios jóvenes o de sus tutores legales. En todo momento, se respetó la confidencialidad de acuerdo con el protocolo establecido por la Declaración de Helsinki (64.ª AMM, Brasil, octubre de 2013).

La muestra participante tiene características muy definidas, compuesta por 260 mujeres (49,2%) y 268 hombres (50,8%), con edades comprendidas entre 12 y 18 años ($\bar{x} = 15,17$; $\sigma = 0,97$), aunque destaca en porcentaje el alumnado con 15 años (43%), seguido de los que tienen 14 (24,2%) y los de 16 (23,5%). Atendiendo al curso en el que están matriculados, un 56,6% pertenece a 3.º de ESO y un 43,4% a 4.º de ESO. El contexto del centro educativo es, en su mayoría, urbano (84,8%), aunque también existe una representación significativa de las zonas periurbanas (7,6%) y rurales (7,6%).

El instrumento de recogida de información utilizado es la escala *Trait Meta-Mood Scale-24* (Fernández-Berrocal et al., 2004), *TMMS-24*¹. Este instrumento es una adaptación hispana de una escala original de Salovey et al. (1995), formada por 24 ítems tipo Likert que evalúan el

metacognoscimiento de los estados emocionales en tres dimensiones principales:

- Atención emocional (ítems 1-8).
- Claridad de sentimientos (ítems 9-16).
- Reparación emocional (ítems 17-24).

Como señalamos, los ítems están contruidos tipo Likert, con valoraciones ordinales en una horquilla de 1 a 5 (1 “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”).

El cuestionario fue administrado, en soporte digital, de manera individual a los sujetos en los centros educativos utilizando el software de administración de encuestas *Google Forms*. Tras la recogida de datos, estos se sometieron a tratamiento estadístico con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS V26), realizando análisis descriptivos y cruzando variables de interés, incluyendo análisis correlacionales.

Los datos obtenidos, tras la prueba de Kolmogorov-Smirnov, no cumplieron el supuesto de distribución de probabilidad normal, utilizando en consecuencia la estadística no paramétrica en el tratamiento de los datos. Concretamente, se ejecutó la prueba Rho de Spearman para comparaciones múltiples, considerando un p valor menor o igual a .05 para establecer significancia estadística.

2. Resultados

En la dimensión “atención emocional”, donde se pretende conocer si las personas encuestadas son capaces de atender a los sentimientos de forma adecuada, en líneas generales los datos obtenidos revelan que el 84,9% de participantes afirma prestar atención a sus sentimientos (ítem 1). En este aspecto, el 79,9% de la muestra manifiesta preocuparse mucho por lo que siente (ítem 2), el 16,9% no se preocupa tanto, mientras un 3,2%, nada.

Acerca del ítem 3, que aborda el tiempo que dedican a pensar en sus emociones, un 65% afirma dedicar tiempo para esta tarea, mientras un 25% de la muestra afirma dedicar un espacio más reducido de su tiempo para pensar en sus emociones y el 10% no dedica tiempo alguno.

En cualquier caso, la inmensa mayoría de jóvenes encuestados reconoce la importancia de prestar atención a su estado de ánimo y emociones (80,1%), mientras el 15,5% afirma compartir en parte esta idea y un 4,4% de participantes en el estudio, nada.

Hemos de destacar asimismo el ítem 5 “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”, ya que el 54,7% de los jóvenes participantes en el estudio indica que permite que sus sentimientos afecten a sus pensamientos, mientras el 19,9% no está nada de acuerdo con la afirmación, y un 25,4% de participantes se encuentran algo de acuerdo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Atención emocional”

	Ítems							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Media	3,64	3,58	3,10	3,70	2,88	2,88	3,20	3,35
Mediana	4	4	3	4	3	3	3	3
Moda	4	4	3	5	2	2	3	3
Desviación	1,056	1,138	1,234	1,210	1,389	1,274	1,225	1,143
Varianza	1,116	1,296	1,523	1,464	1,928	1,622	1,501	1,306
Asimetría	-,299	-,336	,005	-,525	,175	,188	-,091	-,058
Error estándar de asimetría	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106
Curtosis	-,748	-,865	-1,011	-,833	-1,235	-1,004	-,970	-,949
Error estándar de curtosis	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212

Es reseñable remarcar que el cuestionario propone unas indicaciones para evaluar los puntajes obtenidos en cada dimensión. En este

sentido, la escala TMMS-24 realiza una diferenciación de partida entre géneros que es interesante presentar.

Tabla 2. Resultados obtenidos en la evaluación de la dimensión “Atención emocional” diferenciados por sexo

	Sexo	
	Mujeres	Hombres
Debe mejorar su atención emocional		
Puntuación	<24	<21
Porcentaje	30,9%	30,7%
Adecuada atención emocional		
Puntuación	25-35	22-32
Porcentaje	55,3%	54,5%
Presenta demasiada atención emocional		
Puntuación	>36	>33
Porcentaje	13,8%	14,8%

En función del sexo, los datos muestran que el 30,9% de las mujeres y el 30,7% de los hombres deben mejorar su atención emocional. El 55,3% de las mujeres y el 54,5% de los hombres tienen una adecuada atención emocional, y un 13,8% de las mujeres, frente a un 14,8% de los hombres, presenta demasiada atención emocional.

Atendiendo a los resultados obtenidos sobre la dimensión de estudio “claridad de sentimientos”, que pretende conocer si las personas encuestadas comprenden bien sus estados emocionales, el 68,7% manifiesta tener claros sus sentimientos

(ítem 9), un 19,7% no tiene tan claro sus sentimientos, y un 11,6% nada claro.

Continuando con el análisis de los datos obtenidos, en el ítem 11 “Casi siempre sé cómo me siento”, un 70,6% indica estar de acuerdo con esta afirmación. Acerca del ítem 12 “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”, el 80,3% está de acuerdo con la afirmación, un 13,4% algo de acuerdo y el 6,3% restante afirma que normalmente no es capaz de conocer lo que siente sobre otras personas.

Por otra parte, en el ítem 14 “Siempre puedo decir cómo me siento”, el 55,8% de las personas encuestadas reconoce saber expresar sus

sentimientos, un 27,5% tiene dificultades para ello, y el 16,7% declara no saber expresar cómo se siente.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Claridad de sentimientos”

	Ítems							
	9	10	11	12	13	14	15	16
Media	3,23	2,98	3,31	3,43	3,65	2,84	3,18	3,26
Mediana	3	3	3	3	4	3	3	3
Moda	3	2	3	3	4	2	3	3
Desviación	1,308	1,242	1,218	1,135	1,071	1,283	1,135	1,130
Varianza	1,710	1,542	1,484	1,289	1,148	1,646	1,288	1,278
Asimetría	-,144	,124	-,114	-,333	-,420	,227	,010	-,111
Error estándar de asimetría	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106
Curtosis	-1,092	-1,007	-1,053	-,585	-,528	-,996	-,893	-,824
Error estándar de curtosis	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212

Tabla 4. Resultados obtenidos en la evaluación de la dimensión “Claridad de sentimientos” diferenciados por sexo

	Sexo	
	Mujeres	Hombres
Debe mejorar su comprensión emocional		
Puntuación	<23	<25
Porcentaje	45,8%	41,4%
Adecuada comprensión emocional		
Puntuación	24-34	26-35
Porcentaje	44,2%	49%
Excelente comprensión emocional		
Puntuación	>35	>36
Porcentaje	10%	9,6%

En función del género, el 45,8% de las mujeres y el 41,4% de los hombres deben mejorar su comprensión emocional. El 44,2% de las mujeres y el 49% de los hombres presentan una adecuada comprensión emocional, y un 10% de las mujeres, frente a un 9,6% de los hombres, presenta excelente comprensión emocional.

Por otro lado, en esta dimensión de estudio, también se llevó a cabo un análisis correlacional (Rho de Spearman), cruzando las variables sexo, edad, curso académico y contexto del centro educativo, con los diferentes ítems que componen esta subescala (Tabla 5), donde sólo se obtuvo significación en la variable “edad”.

Tabla 5. Correlación de Spearman entre variables “edad” con los ítems de la subescala “Claridad de sentimientos”

Variable	Ítem	Rho de Spearman	
		Correlación	Significación asintótica (bilateral)
Edad	9	,106	,015*
	10	,088	,044*
	12	,105	,016*

(nota: * = significación al 0,05; ** = significación al 0,01)

Sobre la correlación existente entre la variable de análisis “edad” y los diversos ítems de la subescala “claridad de sentimientos”, se puede observar que, a medida que aumenta la edad de las personas participantes en el estudio, éstas indican tener más claros sus sentimientos, así como mayor capacidad para reconocerlos y definirlos.

Examinando los resultados obtenidos sobre la dimensión de estudio “reparación emocional”, que pretende analizar si son capaces de regular sus estados emocionales de forma adecuada, en el ítem 17 “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”, el 63% manifiesta ser optimista ante la tristeza, aunque un 22% está algo de acuerdo con la afirmación de este ítem y un 15% nada de acuerdo.

En el ítem 18 “Aunque me siento mal procuro pensar en cosas agradables”, un 63,3% expresa una valoración afirmativa ante la cuestión planteada, el 21,4% está algo de acuerdo y un 15,3% nada de acuerdo.

El 64,2% de las personas encuestadas reconoce que intenta tener pensamientos positivos, aunque se sienta mal (ítem 20). Un 22,7% está algo de acuerdo con la afirmación de este ítem y un 13,1% nada de acuerdo.

El ítem 22 indaga sobre si se preocupan por mantener un buen estado de ánimo, un 81,1% manifiesta que sí, un 14,2% se preocupa menos y el 4,7% no se preocupa nada.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Reparación emocional”

	Ítems							
	17	18	19	20	21	22	23	24
Media	3,12	3,15	2,69	3,14	3,12	3,62	4,54	2,93
Mediana	3	3	2	3	3	4	5	3
Moda	5	5	1	3	3	4	5	3
Desviación	1,380	1,397	1,424	1,345	1,366	1,164	,857	1,346
Varianza	1,903	1,953	2,028	1,808	1,865	1,356	,735	1,810
Asimetría	-,044	-,084	,326	-,038	-,052	-,490	-2,120	,112
Error estándar de asimetría	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106	,106
Curtosis	-1,249	-1,283	-1,198	-1,195	-1,213	-,678	4,368	-1,151
Error estándar de curtosis	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212	,212

En función del sexo, los resultados obtenidos en el estudio indican que el 44,2% de las mujeres y el 30,2% de los hombres deben mejorar su regulación emocional, entendida como la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. El 41,6% de las mujeres y el 59,4% de los hombres presentan una adecuada regulación emocional, y un 14,2% de las mujeres, frente a un 10,4% de los hombres, tiene una capacidad de regulación emocional excelente.

También se llevó a cabo un análisis correlacional (Rho de Spearman), cruzando las variables sexo, edad, curso académico y contexto del centro educativo, con los diferentes ítems que componen esta subescala (Tabla 8), sólo se obtuvo significación en las variables “edad” y “contexto del centro”.

Interpretando la correlación existente entre las variables de análisis “edad” y “contexto del centro”, y los ítems de la subescala “reparación emocional”,

Tabla 7. Resultados obtenidos en la evaluación de la dimensión “Reparación emocional” diferenciados por sexo

	Sexo	
	Mujeres	Hombres
Debe mejorar su regulación emocional		
Puntuación	<23	<23
Porcentaje	44,2%	30,2%
Adecuada regulación emocional		
Puntuación	24-34	24-35
Porcentaje	41,6%	59,4%
Excelente regulación emocional		
Puntuación	>35	>36
Porcentaje	14,2%	10,4%

Tabla 8. Correlación de Spearman entre variables “edad” y “contexto del centro educativo” con los ítems de la subescala “Reparación emocional”

Variable	Ítem	Rho de Spearman	
		Correlación	Significación asintótica (bilateral)
Edad	17	,153	,000**
	18	,092	,035*
	20	,121	,006**
	24	,103	,018*
Contexto del centro 1: Urbano 2: Periurbano 3: Rural	17	-,094	,031*

(nota: * = significación al 0.05; ** = significación al 0.01)

se puede percibir que, a mayor edad de las personas participantes, existe una visión más optimista a la hora de enfrentarse y regular sus sentimientos. Además, a la luz de los datos, las personas encuestadas que estudian en centros rurales o periurbanos, parecen presentar una menor capacidad para pensar en sentimientos positivos mientras se sienten mal, en comparación con las de centros educativos situados en zonas urbanas.

Por último, con la finalidad de indagar acerca de las posibles relaciones existentes entre las variables de análisis de la investigación y los resultados globales obtenidos en las diferentes subescalas del cuestionario, se llevó a cabo la prueba Rho de Spearman (Tabla 9).

Examinando la variable “sexo”, se advierte que existe correlación significativa con todas las subescalas del cuestionario (percepción, comprensión y regulación). En este sentido, según los datos obtenidos, son los hombres los que presentan mayor percepción emocional, y son las mujeres las que muestran mayor capacidad de comprensión y de regulación de las emociones. Igualmente, en relación a la variable “edad”, se comprueba que tiene alta correlación con las subescalas “comprensión” y “regulación”, es decir, a mayor edad, se aprecia un mayor grado de comprensión y de regulación de sus emociones.

Tabla 9. Correlación de Spearman entre variables “sexo”, “edad”, “curso académico” y “contexto del centro educativo”, y las subescalas del cuestionario

Variable		Subescala		
		Percepción	Comprensión	Regulación
Sexo 1: Mujer 2: Hombre	Coefficiente de correlación	,156**	-,155**	-,130**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,003
	N	528	528	528
Edad	Coefficiente de correlación	,033	,092*	,119**
	Sig. (bilateral)	,443	,035	,006
	N	528	528	528
Curso 1: 5.º curso 2: 6.º curso	Coefficiente de correlación	-,011	-,011	,001
	Sig. (bilateral)	,803	,799	,986
	N	528	528	528
Contexto del centro educativo 1: Urbano 2: Periurbano 3: Rural	Coefficiente de correlación	-,054	-,046	-,073
	Sig. (bilateral)	,214	,289	,094
	N	-,054	-,046	-,073

(nota: * = significación al 0.05; ** = significación al 0.01)

3. Discusión y conclusiones

La investigación llevada a cabo pretendía conocer cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones jóvenes estudiantes de Educación Secundaria, analizando si influye el sexo, la edad o el contexto de los centros educativos donde están matriculados. Los datos resultantes muestran cómo la mayoría de las personas encuestadas presta atención a sus sentimientos, preocupándose en analizar sus emociones. De igual manera, se pone de manifiesto que el alumnado de Educación Secundaria invierte tiempo en reflexionar acerca de sus emociones, creyendo firmemente que es necesario prestar atención a su estado de ánimo, en la misma línea de las aportaciones de Gallardo-López y García-Lázaro (2022), Jiménez et al. (2019), Nieto y González (2015), San Deogracias (2019) o Domínguez et al. (2022).

Por otro lado, se observa cómo muchas de las personas participantes en esta investigación permiten que sus sentimientos afecten a sus pensamientos, siendo una mayoría las que indican que piensan constantemente en su estado de ánimo. Al respecto, la mayoría presentan una adecuada atención emocional, aunque, aproximadamente un 30% de la muestra debe mejorar en este aspecto, según la escala TMMS-24 aplicada.

La capacidad para comprender los sentimientos es algo fundamental, especialmente en la etapa de la adolescencia, donde tener claros los sentimientos adquiere una especial importancia

(Vaquero-Diego et al., 2020; Páez-Gallego et al., 2020; Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018). En este sentido, los resultados del estudio para esta dimensión de análisis revelan que la mayoría del alumnado encuestado manifiesta tener claros sus sentimientos, poder definirlos y conocer cómo se sienten habitualmente. Además, un alto porcentaje es capaz de reconocer los sentimientos que tienen sobre otras personas, aunque encuentran dificultades para expresar verbalmente cómo se sienten. Sin embargo, los resultados de la investigación advierten que casi la mitad de la muestra participante debe mejorar su comprensión emocional.

Continuando con el análisis, la primera hipótesis de investigación para este estudio era que el género de las personas influye en cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones. En este sentido, se ha podido comprobar que el género es una variable a tener presente en el análisis de los resultados. En concreto, según los datos obtenidos, son los hombres los que exteriorizan mayor atención emocional, y las mujeres las que manifiestan mayor capacidad de comprensión y de regulación de las emociones. Estos resultados coinciden con otras investigaciones como la de Vaquero-Diego et al. (2020) o Jiménez et al. (2019).

La segunda hipótesis de investigación planteaba que la edad de las personas participantes es un factor que repercute en cómo perciben, comprenden y regulan sus emociones. En este sentido, como ya evidenciaban otras investigaciones

(Bar-On, 2010), los resultados obtenidos reflejan que a medida que aumenta la edad de las personas encuestadas aumenta la capacidad de reconocer de forma más clara sus sentimientos, así como mayor capacidad para definirlos. Es decir, a mayor edad mayor grado de comprensión emocional.

Acercas de la percepción intrapersonal sobre la capacidad de regular las emociones, en líneas generales, el alumnado participante en el estudio muestra tener más dificultades para gestionar sentimientos como el de tristeza, no obstante, tratan de calmarse ante los asuntos que les preocupan y establecer una posición optimista en sus pensamientos. Los resultados de la evaluación en esta subescala, teniendo en cuenta la variable edad, indican que a medida que aumenta la edad se obtienen mayores resultados en la regulación emocional.

La tercera hipótesis de investigación indicaba que el contexto donde se ubica el centro educativo es un factor influyente en las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional de estos jóvenes estudiantes. En este sentido, los datos obtenidos exponen cómo el alumnado de centros ubicados en zonas rurales o periurbanas presenta una menor capacidad para pensar en sentimientos positivos mientras se sienten mal, en comparación con el de centros educativos situados en zonas urbanas. En este sentido, otros trabajos valoran el contexto o la ubicación del centro educativo como algo relevante que, en cierta forma, condiciona los resultados relativos a

la percepción, comprensión y regulación emocional (Domínguez et al. 2022; Rojas, 2017).

Como se ha podido constatar a partir de los resultados, es esencial ofrecer al alumnado recursos que le permita percibir y analizar sus sentimientos, aumentando su capacidad de comprensión y autorregulación (Peña-Casares y Agüaded-Ramírez, 2021), y permitiendo el desarrollo de competencias socioemocionales para una adecuada integración socioeducativa (Llorent et al., 2021; Azpiazu et al., 2021).

Finalmente, señalar que, si bien se ha cumplido con el objetivo de investigación, contribuyendo en el campo científico del análisis de las emociones en estudiantes jóvenes adolescentes, es preciso valorar cierta limitación a la hora de extrapolar los resultados a contextos de ámbito nacional o internacional, ya que la investigación se ha realizado en un contexto muy concreto, en una provincia de la comunidad autónoma andaluza situada al sur de España. Por ello, como futura línea de investigación, cabría ampliar la muestra del estudio a otras regiones del territorio español, o a otros países. Asimismo, es considerable profundizar en los factores que justifican las diferencias en función del sexo, de la edad o de los entornos geográficos donde se ubican los centros de enseñanza, así como valorar otras variables que puedan incidir directamente en cómo perciben, comprenden y regulan las emociones el estudiante adolescente.

Nota

¹ Disponible para su consulta en: https://drive.google.com/file/d/11hRtqXU5vX1Uf4mase8BaFecaAa4jnGR/view?usp=share_link

Referencias bibliográficas

- Arias-Pareja, A. y Puma-Solis, M. (2022). Modelo teórico para la estimulación de la inteligencia emocional como eje transversal en la gestión educativa. *Digital Publisher CEIT*, 7, 196-214. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1997>
- Azpiazu Izaguirre, L., Fernández, A. y Palacios, E. (2021) Adolescent Life Satisfaction Explained by Social Support, Emotion Regulation, and Resilience. *Frontiers Psychology* 12, 1-9.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South Afr. J. Psychol.*, 40(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collé, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Ortega, R. y Avilés, J. M. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée de Bouver.
- Bucchianeri, M. M., Arikian, A. J., Hannan, P. J., Eisenberg, M. E. y Neumark-Sztainer, D. (2013). Body dissatisfaction from adolescence to young adulthood: findings from a 10-year longitudinal study. *Body Image* 10, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.09.001>
- Buenrostro-Guerrero, A., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Rev. Educ. Desarro*, 20, 29-37.

- Cañas, E., Estévez, J. F., Estéves, E. y Aparisi, D. (2020). The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Front. Psychol*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972>
- Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A. y García-Romero, C. (2018). Validación del Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 87-96.
- Cera Castillo, E., Almagro, B., Conde García, C. y Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos*, 27, 8-13. <https://doi.org/10.47197/retos.voi27.34336>
- Cobos-Sánchez, L., Flujas-Contreras, J. M. y Gómez-Becerra, I. (2017). The role of Emotional Intelligence in Psychological adjustment among Adolescents. *Ann. Psychol.*, 33, 66-73.
- Dolev, N. y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Domínguez Alonso, J., Nieto Campos, B. y Portela Pino, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30413>
- Espinoza, M., Sanhueza, M., Ramírez, N. y Sáez, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 173-187). Ed. Pirámide.
- 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(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcán, R. y Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(9), 3058. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2009). *Inteligencia Emocional y Programas de Educación Emocional*. Wanceulen
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2015). *La Inteligencia y Educación Emocional en el aula*. Universidad de Sevilla.
- Gallardo-López, J. A. (2018). Educating in emotional competences in the information and communication society. En M. Reyes-Tejedor, J. Gómez-Galán, J. L. Sarasola y E. Meneses. *Values Education in the Digital Age: An Action Training and Research Approach*. UMET.
- Gallardo-Vázquez, P., Gallardo Basile, F. J. y Gallardo-López, J. A. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Octaedro.
- Gallardo-López, J. A. y García-Lázaro, I. (2022). El papel de las emociones en el desarrollo del alumnado de Educación Secundaria. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A. Jaén-Martínez, A. H. Martín-Padilla y L. Molina-García (Eds.), *Educación Y Sociedad: Pensamiento e Innovación para la Transformación Social*. Dykinson.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Godoy Rojas, I. A. y Sánchez Moreno, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*, 23(2), 254-267. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Ed. Kairós.
- Gómez-Baya, D. y Mendoza Berjano, R. (2018). Trait emotional intelligence as a predictor of adaptive responses to positive and negative affect during adolescence. *Frontiers in Psychology*, 9, 2525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02525>
- Gómez-Núñez, M. I., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín, R. y García-Fernández, J. M. (2018). Factor invariance of the Trait Meta-Mood Scale-24 in a sample of Chilean adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 102(2), 231-237. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1505730>
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Gutiérrez-Moret, M., Ibáñez-Martínez, R., Aguilar-Moya, R. y Vidal-Infer, A. (2016). Assessment of Emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 42(2), 123-134. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143144>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2017). Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/3mR4Xge>
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Jiménez, M. N., Esnaola Etxaniz I. y Xpe Sáez, I. (2019). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33(2), 127-144.

- Llorent, V., Zych, I., Fontans, M. y Álamo, M. (2021). Diversidad étnico-cultural, inteligencia emocional y competencias socioemocionales en la educación secundaria andaluza. *Psychology, Society, & Education*, 13(2), 61-75. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i2.3829>
- Martín, M., Guzmán, J. F. y de Benito, A. M. (2017). Inteligencia emocional, percepción de apoyo a la autonomía y relaciones en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 13-20.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B. y García-Fernández, J. M. (2021). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 40(8), 3860-3867.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. A. (2010). Comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personal. Individ. Differ.* 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54.
- Moeller, R. W., Seehuus, M. y Peisch, V. (2020). Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- Morillo-Guerrero, I. J. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un enfoque correlacional. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 73-90. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1>
- Moscoso, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>
- Nieto Campos, B. y González, L. (2015). Inteligencia emocional en el alumnado de Educación Secundaria ourensano. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7, 18-21. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.157>
- Páez-Gallego J., Gallardo-López J. A., López-Noguero, F. y Rodrigo-Moriche M. P. (2020). Analysis of the Relationship Between Psychological Well-Being and Decision Making in Adolescent Students. *Front. Psychol.* 11, 1195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01195>
- Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. y Extremera, N. (2021). Managing Teachers' Job Attitudes: The Potential Benefits of Being a Happy and Emotional Intelligent Teacher. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>
- Peña-Casares, M. J. y Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79-92.
- Pérez Zarate, J. F., Quispe Plaza, J. I. y Tuesta Chamorro, Y. Y. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 en adultos de Lima Metropolitana, *PsiqueMag*, 9(2), 60-68.
- Pérez-Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 121-131.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i1.1344>
- Rojas, P. (2017). La inteligencia emocional en el contexto educativo de adolescentes cordo-beses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 5-8.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait MetaMood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- San Deogracias Garrido, P. (2019). Propuesta de mejora para el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de educación secundaria. *Debates & Prácticas en Educación*, 4(2), 16-37.
- Sánchez Gómez, M., Bresó Esteve, E. y Adelantado Renau, M. (2022). *Inteligencia emocional en entornos educativos: evidencias científicas*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining Life Satisfaction in Adolescence: Affective Mediators of the Influence of Perceived Emotional Intelligence on Overall Life Satisfaction Judgments in a Two-Year Longitudinal Study. *Frontiers in psychology*, 6, 1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu D. N., Etchezahar E. y Gómez Yepes T. (2021). Teachers' burnout during covid-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Sierra, R. (1987). *Técnicas de investigación social*. Paraninfo.
- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 5-26. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879>

- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C. y Murillo Lorente, V. (2020). Psychological Analysis among Goal Orientation, Emotional Intelligence and Academic Burnout in Middle School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17, 8160. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218160>
- Valenzuela-Santoyo, A. C. y Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P. y Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicol. Reflex. Crit*, 33, 1. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

López-Nogero, F., Gallardo-López, J. A. y García-Lázaro, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia. Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 165-178. DOI:10.7179/PSRI_2023.41.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Fernando López-Noguero. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Educación y Psicología Social, Ctra. de Utrera, km. 1, C.P. 41013 Sevilla. flopnog@upo.es

José Alberto Gallardo-López. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Dpto Didáctica, Campus Universitario Río San Pedro, Avd. República Saharaui, C.P. 11519, Puerto Real, Cádiz. josealberto.gallardo@uca.es

Irene García-Lázaro. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Dpto de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, C/ Pirotecnia s/n, C.P. 41013, Sevilla. igarcia9@us.es

PERFIL ACADÉMICO

FERNANDO LÓPEZ-NOGUERO

<https://orcid.org/0000-0002-1124-8613>

Profesor Titular de Universidad adscrito al Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctor "Honoris Causa" por la UNAN-Managua (Nicaragua), con una dilatada trayectoria investigadora y docente en los siguientes ámbitos y temáticas: Pedagogía Social, Animación Sociocultural, Intervención Sociocomunitaria, Educación para la Salud, formación de agentes de cambio social e innovación docente. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ

<https://orcid.org/0000-0003-3243-1676>

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz). Principales líneas de investigación: Pedagogía Social, Metodologías activas y participativas, Educación Emocional, Atención a la Diversidad y Tecnología Educativa. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

IRENE GARCÍA-LÁZARO

<https://orcid.org/0000-0001-9818-6170>

Profesora sustituta interina en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla) y profesora en la Universidad Isabel I de Castilla. Principales líneas de investigación: Inteligencia Emocional, teorías del juego en el ámbito educativo, Tecnología Educativa y Pedagogía Social. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).