

*INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
COMPORTAMIENTO DE RIESGO:
RELACIÓN ENTRE SUS DIMENSIONES*

María Teresa Sánchez López

Tutorizado por:

Pablo Fernández-Berrocal

Alberto Megías Robles



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Grado en Psicología

Mayo de 2018

ÍNDICE

Resumen.....	pág. 3
Palabras clave	pág. 3
1. Introducción	pág. 4
2. Método	pág. 10
2.1. Participantes	pág. 10
2.2. Materiales y procedimiento	pág. 11
2.3 Análisis estadísticos	pág. 12
3. Resultados	pág. 12
4. Discusión	pág. 16
5. Referencias	pág. 23

RESUMEN: Según la literatura científica, las habilidades autopercebidas por el individuo en Inteligencia Emocional (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional) pueden funcionar como amortiguador en la asunción de riesgos, tales como participar en actos que atentan contra la salud y la integridad física, apostar grandes cantidades de dinero en juegos de azar, manifestar actitudes que pongan en riesgo la imagen social, etc. En el presente estudio se han relacionado las dimensiones de la Inteligencia Emocional autoinformada por el individuo, con la probabilidad de involucrarse en comportamientos de riesgo en los distintos ámbitos de la vida.

El estudio se realizó con una muestra de 219 participantes (hombres y mujeres) con edades comprendidas entre los 18 y los 59 años, los cuales informaron de sus habilidades percibidas en Inteligencia Emocional y de la probabilidad de participar en comportamientos de riesgo mediante dos escalas específicas para cada constructo. Se han encontrado asociaciones entre las dimensiones de ambos constructos (claridad y reparación emocional percibida con conductas arriesgadas en los dominios de salud, ético, social y recreativo), tanto directas como inversas. Además, se han encontrado diferencias entre sexos, siendo las mujeres las que prestan más atención a sus emociones y las que acometen más conductas de riesgo en lo relativo al ámbito social; en tanto que los hombres se presentan más proclives a participar en conductas de riesgo relacionadas con la inversión en el juego. Por otro lado, no se ha encontrado relación entre la atención emocional y las variables de estudio. Se discuten al final las propuestas de intervención para el entrenamiento en estas habilidades.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional, TMMS, comportamiento de riesgo, DOSPERT-30.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los años 80, comenzó a extenderse, entre los psicólogos, la idea de una posible existencia de diferentes inteligencias, en lugar de una sola y limitada, las llamadas “Inteligencias Múltiples” (Gardner, 1983; Sternberg, 1985): inteligencia musical, corporal-cinestésica, visual-espacial, interpersonal, lingüístico-verbal, lógico-matemática, intrapersonal, naturalística e intrapersonal. Esto significaría que los seres humanos no tienen compartimentos estancos aislados en relación con su capacidad cognitiva, sino que hablaríamos, en plural, de “capacidades cognitivas”, que pueden tener un potencial y un desarrollo más o menos favorable ya que son, hasta cierto punto, independientes. En paralelo a estas investigaciones, comenzaron los estudios acerca de cómo las emociones podían interactuar con la cognición, idea que creció con fuerza. Así, en 1990, aparecieron los primeros estudios científicos acerca del concepto de “Inteligencia Emocional” (IE), definida como un conjunto de habilidades que comprende la capacidad para llevar a cabo un razonamiento preciso sobre las emociones, de usar las emociones y el conocimiento emocional para mejorar el pensamiento (Mayer *et al.*, 1990; Salovey & Mayer, 1990). Muchos han sido los autores interesados en este constructo, lo que ha posibilitado la expansión de múltiples concepciones acerca de él. Unos hablan de IE como una habilidad que sirve para el razonamiento sobre la emoción; otros la asemejan a rasgos del individuo, como son la autoestima, la apertura mental y la motivación para la autorrealización; sin embargo, desde otros puntos de vista se concluye que estos rasgos parecen ser propios y específicos de cada individuo (*ad hoc*), por lo que se haría difícil conceptualizar teóricamente la IE.

“Inteligencia Emocional” es un término equidistante con otras concepciones de inteligencia; como inteligencia verbal, inteligencia social o inteligencia personal. Sin embargo, la información con la que trabaja cada una de estas inteligencias es distinta, cada adjetivo modifica al sustantivo. Así como la inteligencia verbal trabaja con habilidades pertenecientes a la capacidad de aprendizaje y razonamiento sobre las palabras y sus significados, la inteligencia social abarca cuestiones relativas al entendimiento de las reglas sociales (costumbres, situaciones, expectativas, jerarquías) así como la comprensión de las relaciones inter e intragrupalas. En cuanto a la inteligencia personal, trata aspectos pertenecientes al razonamiento sobre la personalidad propia y la de los otros, que incluye emociones, pensamientos, expectativas, estilos de comportamiento y autocontrol (Mayer, Caruso & Salovey, 2014). Inteligencia Emocional, si definimos estos dos términos por separado, cuando hablamos de inteligencia, nos referimos a la habilidad o conjunto de habilidades mentales que nos posibilita trabajar con una información específica y determinada del ambiente, por medio de la capacidad para el razonamiento, de la memoria, del aprendizaje y

del reconocimiento de tal información (Carroll, 1993; Spearman, 1927; Sternberg & Detterman, 1986). En cuanto a la emoción, se refiere al estado de sentimiento que comprende tres componentes; cambio fisiológico, cogniciones que nacen del propio estado individual en la situación y una preparación a nivel motor que nos ayuda a afrontar la situación (Izard, 1993; Parrott, 2002; Simon, 1982). Así, toda esta información nos llevaría a una definición preliminar de Inteligencia Emocional.

La IE se refiere a la capacidad para llevar a cabo un razonamiento preciso sobre las emociones y a la capacidad de usar emociones y conocimiento emocional para mejorar el pensamiento (Salovey & Mayer, 1997). Si esto es así, significaría que estudiar la IE es estudiar la capacidad y/o habilidad específica de razonamiento, uso y conocimiento sobre las emociones, así como de facilitación del pensamiento. Sin embargo, algunos autores consideran que características personales como la autoestima y la felicidad (por ejemplo) se identificarían como IE, ya que también tienen componentes de emoción y de inteligencia (Bar-On, 2004; Petrides & Furnham, 2003). No obstante, todas las operaciones mentales implican la activación en cierto grado de inteligencia y de emoción a lo largo de todo el proceso. Esto significa que estos dos conceptos se encuentran interconectados en un grado elevado (Hilgard, 1980; LeDoux, 2000).

Algunas de las habilidades específicas que componen la IE son la capacidad de percibir y expresar las emociones de manera adecuada o el uso de la emoción para facilitar el pensamiento. Esta individualidad de las habilidades específicas también puede interpretarse como una IE global. De aquí emergen los diferentes enfoques teóricos sobre este concepto, ya sea que se enfoque hacia habilidades específicas o hacia visiones integradoras y globales de tales habilidades. En la actualidad, existen tres enfoques que abordan la conceptualización de la Inteligencia Emocional: enfoques de habilidad específica, enfoques de habilidad autoinformada y enfoques mixtos (Joseph & Newman, 2010; Matthews *et al.*, 2004; Mayer *et al.*, 2000; McCrae, 2000; Neubauer & Freudenthaler, 2005).

IE como constructo se puede dividir en los tres modelos anteriormente citados en función de la conceptualización y de los instrumentos con los que se haya medido (Joseph & Newman, 2010). La concepción de IE como habilidad basada en el rendimiento se basa en el Modelo de habilidad, estima la IE como una capacidad mental o como una inteligencia que se basa en el procesamiento de la información emocional, aunando razonamiento y emoción (Mayer y Salovey, 1997). Estas capacidades o aptitudes se pueden medir con pruebas de rendimiento y de manera objetiva, ya que esta inteligencia se entiende como un conjunto de aptitudes emocionales (Mayer, Salovey &

Caruso, 2000). En estas pruebas de aptitud hay criterios de corrección para las respuestas de los individuos (Mayer *et al.*, 2000). La prueba más empleada para esta orientación de IE y más reconocida es la Prueba de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT, Mayer, Salovey & Caruso, 2002). El Modelo de habilidad autoinformada también entiende la IE como el modelo anterior; sin embargo, utiliza instrumentos de medidas de autoinforme. En estas medidas, el individuo muestra una percepción subjetiva sobre su habilidad real, no habiendo respuestas correctas o incorrectas en este caso. La prueba más reconocida para este modelo es la escala *Trait-Meta-Mood* (TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Por último, el Modelo mixto autoinformado emplea, al igual que el modelo anterior, medidas de autoinforme, pero considera IE como un constructo más amplio en el que también intervienen aspectos pertenecientes a la personalidad, las motivaciones y las habilidades mentales (Mayer *et al.*, 2008). El instrumento de medida más utilizado en este modelo es el Inventario del Cociente Emocional Bar-On (EQ-i; Bar-On, 2004).

Con todo lo anterior, la formulación teórica de IE que cuenta con más apoyo empírico y aceptación académica es el Modelo de las Cuatro Ramas de John Mayer y Peter Salovey (1997), que define IE como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 10). Estas cuatro habilidades están interrelacionadas en una estructura jerárquica, de manera que, por ejemplo, son necesarias las habilidades básicas de percepción adecuada de la emoción para lograr la habilidad compleja de comprender lo que tal emoción nos quiere decir.

En este sentido, y acorde con el Modelo de las Cuatro Ramas de IE, en este estudio nos centraremos en el modelo de habilidad autoinformada mediante el instrumento de medida más utilizado, el *Trait-Meta-Mood* (TMMS, Salovey *et al.*, 1995). Esta prueba evalúa IE percibida (procesos reflexivos), es decir, las creencias propias acerca de las emociones y de los estados de ánimo individuales, a través de tres dimensiones: Atención a las emociones (percepción de atención dada a los estados emocionales), Claridad emocional (grado de comprensión percibida de los estados emocionales) y Reparación emocional (capacidad percibida para regular los estados de ánimo) (Salovey *et al.*, 1995). Estudios muestran (e. g. Extremera y Fernández-Berrocal, 2008) que las habilidades que recoge la prueba en sus tres dimensiones son un predictor significativo de aspectos relevantes de la vida de las personas, como son el bienestar individual y la adaptación al medio social, incluso cuando se controlan las variables de personalidad. Este instrumento permite

observar cómo las personas gestionan la información emocional y cómo la integran en su pensamiento y, así, evalúa las diferencias individuales estables en cuanto a esta experiencia reflexiva se refiere. Para un adecuado ajuste psicológico del individuo, es necesaria una prudente atención a las emociones, sin embargo, es necesario que las habilidades percibidas en las dimensiones de claridad y reparación emocional sean mayores en comparación a la primera dimensión. En el caso de prestar una extrema atención a las emociones, se favorecerá el establecimiento de una espiral emocional con los consiguientes procesos rumiativos, los cuales mantienen el afecto negativo en el individuo (Fernández-Berrocal *et al.*, 2001). Es necesario un nivel moderado de atención a las emociones para poder comprenderlas y etiquetarlas (claridad emocional). Niveles moderados de atención a las emociones junto con la adecuada claridad y reparación emocional se relacionan con el procesamiento óptimo de las mismas y con una toma de decisiones eficaz (Thayer *et al.*, 2003). Las tres dimensiones de esta escala se corresponden con tres de las cuatro habilidades en IE propuestas en el Modelo de Salovey y Mayer (1997) descritas anteriormente (percepción y valoración, comprensión y conocimiento, y regulación emocional), a excepción de la habilidad de facilitación de pensamiento, que no es evaluada en esta escala. Esta habilidad ha recibido críticas (Legree *et al.*, 2014; MacCann *et al.*, 2014), ya que algunos autores argumentan que, en el área de resolución de problemas, las personas pueden tomar decisiones adecuadas usando la capacidad de comprensión emocional, u otra de las habilidades, sin la necesidad de recurrir a la emoción en sí misma para renovar la cognición (Joseph & Newman, 2010). Sin embargo, esta habilidad se mantiene en el Modelo de las Cuatro Ramas ya que forma parte de una IE global. Va implícita en el constructo de IE de tal manera que, por ejemplo, cuando estamos alegres tenemos más facilidad para que nuestro pensamiento sea creativo, y cuando estamos tristes, nuestra ejecución se basa en prestar más atención a los detalles de la tarea que se nos presenta (Isen, Daubman, & Nowicki, 1987).

La razón por la que se estima conveniente en este estudio el uso de una escala de habilidad autoinformada es que es necesario indagar en el metaconocimiento de las personas en cuanto a sus estados emocionales para lograr entender en qué medida sus capacidades en IE influyen en las distintas áreas de sus vidas. El uso de nuestras capacidades se define por nuestras percepciones, creencias y expectativas sobre ellas, en este sentido, hablamos de IE percibida (IEP) (Extremera & Fernández-Berrocal, 2008).

En definitiva, las emociones tienen una función adaptativa sobre los individuos; ayudan a aprender, a tomar decisiones responsables y asisten para mantener una actitud positiva en las interacciones sociales, ya que dirigen nuestra atención, nuestra memoria y nuestra motivación

(Baumeister, Vohs, DeWall, & Zhang, 2007; Damasio, 1994; Ekman, 1973; Izard, Fine, Mostow, Trentacosta, & Campbell, 2002; Keltner & Haidt, 2001; Lazarus, 1991). En este sentido, las habilidades en IE podrían ser determinantes en una de las facetas más importantes de la vida de las personas, nos referimos al proceso de la toma de decisiones en cuestiones que suponen una amenaza para la integridad del individuo en cualquier aspecto, los comportamientos de riesgo. Entre las habilidades de la IE se encuentran también la capacidad de reconocimiento y de regulación de las emociones; ambas pueden ser determinantes moderando la toma de decisiones relativas a los comportamientos de riesgo, ya que ayudarían a promover un análisis de la situación más apropiado en el caso de que tales habilidades se usaran de manera adecuada, y por el contrario, un déficit en estas habilidades podría provocar una toma de decisiones más impulsiva sin valorar las consecuencias de tales comportamientos y por lo tanto, una mayor probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo. En este sentido, la IE podría actuar a modo de “amortiguador” contra la toma de decisiones en cuestiones arriesgadas (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Trinidad y Johnson, 2002). Sin embargo, hay pocos estudios relativos al comportamiento de riesgo y ninguno de ellos acepta como predictor de conductas de riesgo a la IE.

Por comportamiento de riesgo se entiende toda aquella conducta que conlleva una probabilidad de pérdida objetiva o subjetiva (Dula & Geller, 2003). Ejemplos de estos comportamientos pueden ser actos delictivos, abuso de sustancias, estilo de conducción temerario, mantener relaciones sexuales sin protección y juegos de azar, entre otros. Son escasos los estudios sobre esta cuestión; sin embargo, un trabajo reciente vislumbra que la posibilidad de que un individuo se implique en un comportamiento de este tipo tiene una asociación con el procesamiento de la recompensa y con la impulsividad (Galvan, Hare, Voss, Glover, y Casey, 2007). Se ha mostrado en otros estudios cómo la toma de riesgos sigue un patrón de U invertida (asociación parabólica). Esto es, la participación en conductas de riesgo crece hasta llegar a la adolescencia y la adultez temprana (siendo este el periodo de mayor vulnerabilidad para estas conductas; control de impulsos bajo y alta búsqueda de recompensas), para después comenzar a decrecer al finalizar esta etapa vital (Steinberg, 2010). Enmarcamos el comportamiento de riesgo en esta etapa en el llamado “Modelo de Sistemas Duales”. De acuerdo con este modelo, cuando estamos en la etapa más prolífera para la asunción de riesgos, se producen cambios en dos sistemas neurobiológicos distintos; por un lado, el Sistema “socioemocional” y por otro el Sistema de “control cognitivo” (Steinberg, 2008). El sistema socioemocional es estimulado de manera intensa en la época de la pubertad y esto conduce a comportamientos orientados hacia la recompensa. La maduración del sistema de control cognitivo se produce de un modo más gradual y tardío en

comparación al anterior sistema. Este permite el control de impulsos y la autorregulación más compleja. Este lapso entre la interrelación de los dos sistemas explica que la etapa de adolescencia y adultez temprana sea en la que haya una mayor vulnerabilidad a los comportamientos arriesgados. El desarrollo psicosocial de los individuos se ve reflejado en su forma de interactuar con el ambiente, y, por lo tanto, en la concurrencia de estos en actividades que ponen en peligro su salud, su reputación y/o su estabilidad económica (Rivers *et al.*, 2013). De esta manera, la habilidad de interpretar las emociones propias y ajenas, así como la capacidad de administrar las mismas podría estar actuando como un factor de protección en la asunción de riesgos. Las emociones tienen una función adaptativa; proporcionan información que, si es percibida, comprendida, utilizada y ejecutada de manera efectiva, harán que el individuo esté adaptado a su ambiente (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). De esta manera, recientes estudios muestran la relación entre habilidades en IE y un desarrollo saludable personal, social y éxito académico en estudiantes universitarios (Mayer *et al.*, 2008).

No obstante, independientemente de la etapa vital, la inclinación a involucrarse en comportamientos de riesgo no es estable en todos los contextos de la vida (e. g. en la salud, en lo relativo a la economía, en la sociedad), sino que tienen distintas exhibiciones, aunque estén interrelacionados (Mischel & Shoda, 1995). Esto quiere decir que las personas podemos correr riesgos en unos contextos, pero no necesariamente en otros. Dependiendo del contexto en el que las decisiones se toman, se valora que el marco explicativo de la actitud ante la decisión de involucrarse en comportamientos de riesgo es un marco de riesgo-retorno (Bell, 1995). Es el resultado del riesgo que se percibe y de los beneficios que se esperan del comportamiento lo que define la toma de decisiones arriesgada para los Modelos de riesgo-retorno. Para medir estos comportamientos específicos, existe la Escala de Toma de Riesgos Específica de Dominio (DOSPRT-30, *Domain-Specific Risk-Taking scale*; Weber, Blains & Betz, 2002). Esta escala se considera un predictor eficaz de comportamientos de riesgo en cinco distintas dimensiones de la vida: ética, salud y seguridad, ámbito recreativo, ámbito financiero y social. A su vez, se compone de tres subescalas a través de las cuales se evalúan aspectos diferentes. La primera subescala evalúa la toma de riesgos *per se*, en la que los participantes deben contestar con la probabilidad con la que se involucrarían en un determinado comportamiento; la segunda subescala mide la percepción de riesgo, en donde los participantes deben contestar cómo consideran determinados comportamientos de arriesgados; la tercera subescala evalúa grado de beneficios que el participante espera (percibe) al realizar un comportamiento arriesgado. En este estudio, nos

serviremos únicamente de la primera subescala, es decir, en la propia toma de riesgos en las seis diferentes dimensiones.

El objetivo del presente estudio es, establecer en qué medida las habilidades de IE se relacionan con el comportamiento de riesgo. Si existiese relación entre estos constructos, se espera que esta sea inversa. Esto es, si el individuo es eficaz en sus competencias emocionales, los comportamientos de riesgo en sus diferentes dominios serán más moderados que en el caso de que tales habilidades emocionales percibidas fuesen deficientes, mal utilizadas, o no existieran (y viceversa). Por ejemplo, un individuo con escasa percepción y conocimiento sobre sus propias emociones probablemente acometa más conductas arriesgadas en lo relativo a la salud, ya que sus habilidades no le permiten hacer un análisis de la situación en el que tenga en cuenta toda esta información emocional y, por ende, probablemente no lleve a cabo una toma de decisión eficaz. Sin embargo, se espera que no todas estas relaciones entre las dimensiones de los constructos sean inversas. De la misma manera, un individuo cuyo patrón de comportamiento suele ser arriesgado y se orienta hacia las recompensas a corto plazo, probablemente tenga una autopercepción deficiente acerca de sus emociones, no las comprenda y/o no utilice (o no tenga) adecuadamente las estrategias de regulación emocional.

También se espera encontrar diferencias entre sexos y, en consecuencia, establecer si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a IE percibida en sus tres dimensiones (atención, claridad y reparación) y quiénes son más proclives a involucrarse en conductas de riesgo en las cinco dimensiones (salud, finanzas, recreativo, social y ético).

2. MÉTODO

Participantes

Se utilizó una muestra de 219 participantes (25.6% hombres, 74.4% mujeres), cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 59 años ($M = 25.13$, $SD = 7.25$). La mayor parte de la muestra (77.7 %) se concentró en el rango de edad de los 19 a los 27 años. El único criterio de inclusión para este estudio fue tener 18 años o más. Los participantes se reclutaron a través de la difusión de carteles informativos en las distintas facultades de la capital de Málaga, así como por distintas redes sociales y por la plataforma universitaria on-line de la Facultad de Psicología y Logopedia de la misma capital; de ahí que sea mayor la concurrencia de participantes estudiantes universitarios. La participación se incentivó económicamente a través de un sorteo de 80€ entre el

total de los componentes del estudio y con la obtención de un perfil en IE individualizado. Este experimento fue organizado y aprobado por el Grupo de Cognición y Emoción de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

Materiales y procedimiento

Los participantes realizaron una serie cuestionarios de manera anónima a través de la plataforma on-line *Limesurvey*, mediante la que se recogieron todos los datos. En primer lugar, se les presentó un cuestionario con preguntas acerca de datos sociodemográficos como edad, sexo y nivel de estudios. En segundo lugar, se presentaron dos cuestionarios: la escala *TMMS* para medir la IE (*Trait-Meta-Mood*, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y la escala *DOSPERT-30* (*Domain-Specific Risk-Taking scale*, Weber, Blains y Betz, 2002), para evaluar la conducta de riesgo en sus diferentes dimensiones. Se fue alternando el orden de presentación de estos dos últimos cuestionarios entre los participantes, siendo las series “*TMMS-DOSPERT-30*” y “*DOSPERT-30-TMMS*” intercambiadas cada 60 participantes.

Sociodemográfico. En este cuestionario los participantes dieron información sobre su edad, sexo, nivel de estudios y nivel de estudios de sus padres.

Inteligencia emocional. Se utilizó la escala *TMMS* (Salovey *et al.*, 1995) en su versión reducida adaptada al español. Con ella se pretende medir el nivel de IE percibida de los participantes mediante 24 ítems que evalúan las diferencias individuales en cuanto a conciencia de los estados emocionales y capacidad para regularlos a través de tres dimensiones: Atención a las emociones, Claridad emocional y Reparación emocional. Se solicitó a los participantes que expusieran el grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado de cada ítem (1=Nada de acuerdo, 2=Algo de acuerdo, 3=Bastante de acuerdo, 4=Muy de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo). Esta escala no proporciona una puntuación global de IE, sino que ofrece una puntuación de cada uno de los dominios de manera aislada.

Comportamiento de Riesgo. En cuanto la escala *DOSPERT-30* (Weber *et al.*, 2002), evalúa este comportamiento en tres dimensiones; percepción de riesgo, toma de riesgos y beneficios esperados del comportamiento arriesgado, dentro de cinco dominios específicos (Salud/Seguridad, Ética, Financiero, Social y Recreativo). En este estudio, solo estuvimos interesados en la dimensión de toma de riesgos. El cuestionario se compone de 30 ítems en los que el individuo tiene que evaluar, por medio de una escala Likert, con qué probabilidad se involucraría en los comportamientos que se presentan (1=Sumamente improbable, 2=Moderadamente improbable, 3=Algo improbable, 4=Incierto, 5=Algo probable, 6=Moderadamente probable, y 7=Sumamente probable). Hay seis

ítems para cada dominio. De manera opcional, se pueden dividir en dos subdimensiones los ítems pertenecientes al dominio Financiero; tres ítems para Inversión y tres para Juego. Con el objetivo de identificar si el participante está distraído, en el cuestionario aparecen seis ítems adicionales con afirmaciones como: “Si está leyendo esto, responda con un 3”. Esta escala proporciona una puntuación total en comportamiento de riesgo general y en cada una de sus dimensiones.

Análisis estadísticos

Con el fin de estudiar posibles diferencias entre hombres y mujeres en las puntuaciones medias de los cuestionarios administrados, se utilizaron pruebas *t* de Student para muestras independientes. Para el estudio de la relación entre las dimensiones de IE y cada uno de los dominios de comportamiento de riesgo se llevaron a cabo análisis de correlación (*r* de Pearson). Con ellos pretendemos comprobar el grado de variación conjunta que existe entre dos variables (en este caso, una variable perteneciente a IE y otra perteneciente al comportamiento de riesgo) entre sí, es decir, la asociación entre ellas, el grado y el tipo. Las puntuaciones de las subescalas de los cuestionarios, así como la edad y el sexo de los participantes, fueron introducidas en el programa estadístico IBM SPSS versión 23 (IBM Corp., 2015) para su análisis. El umbral de significación fue configurado a un alfa del 95% ($p < 0,05$).

3. RESULTADOS

Sexo

De los 219 participantes, 163 fueron mujeres y 56 fueron hombres. Para comparar medias en las subescalas de la *TMMS* (IE) entre hombres y mujeres en IE, se llevó a cabo una prueba *t de Student para muestras independientes*. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre ambas medias en la subdimensión *Atención a las emociones* [$t(217) = -2,11; p < 0,05$], siendo la población femenina la que mayor media presenta ($M = 3,55, SD = 0,82$ vs. $M = 3,28, SD = 0,75$). En el caso del comportamiento de riesgo, la comparación de medias mediante la prueba *t* de Student mostró diferencias estadísticamente significativas entre las medias de mujeres y hombres en el dominio *Financiero/Juego* [$t(217) = 2,89; p < 0,05$], siendo mayor la media en el caso de la población masculina ($M = 11,19, SD = 4,54$ vs. $M = 9,33, SD = 4$). No se mostraron diferencias significativas en función del sexo en las variables: *Claridad emocional* [$t(94,41) = -0,18; p = 0,85$], *Reparación emocional* [$t(217) = 0,48; p = 0,63$], *conducta de riesgo el ámbito Ético* [$t(217) = 0,1; p = 0,91$], *conducta de riesgo en el ámbito Financiero/Inversiones* [$t(217) =$

0,87; $p = 0,38$], *conducta de riesgo en el ámbito de la Salud* [$t(217) = 1,49$; $p = 0,13$], *conducta de riesgo en el ámbito Recreativo* [$t(217) = 1,66$; $p = 0,9$] y *conducta de riesgo en al ámbito Social* [$t(217) = -0,59$; $p = 0,55$]. Las medias de los resultados de hombres y mujeres en la escala TMMS se muestran en la figura 1. Por tanto, se observa que las mujeres presentan una mayor habilidad para prestar atención a las emociones que los hombres y, por otro lado, los hombres son más proclives a involucrarse en conductas de riesgo relativas a la inversión económica en el juego que las mujeres. Por otra parte, se observa que no existen diferencias en función del sexo en cuestión de conductas de riesgo pertenecientes a los ámbitos ético, financiero/inversiones, salud y social, ni en las habilidades emocionales de claridad y reparación. Las medias en las puntuaciones de hombres y mujeres en las subescalas del *DOSPERT-30* se muestran en la figura 2.

Figura 1.- Medias de hombres y mujeres en las puntuaciones en cada una de las dimensiones de la escala TMMS.

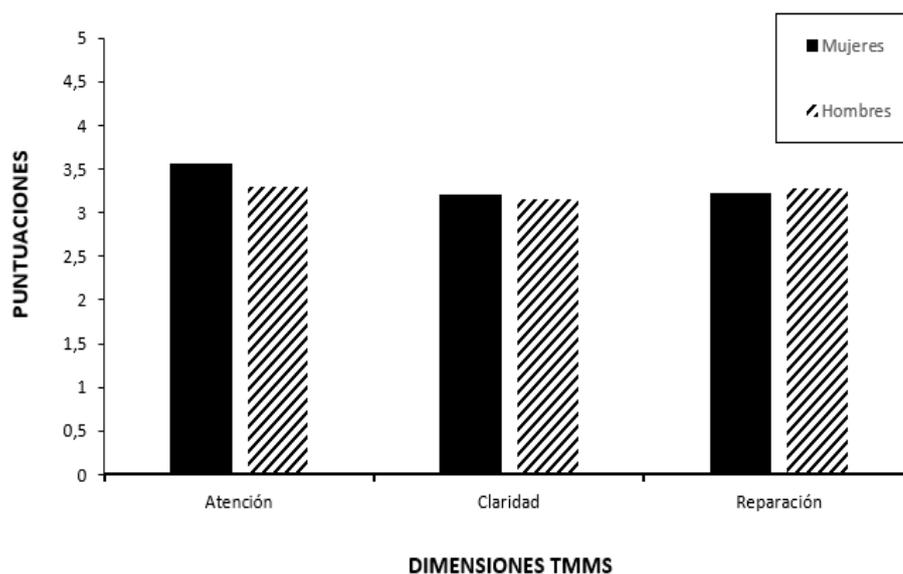
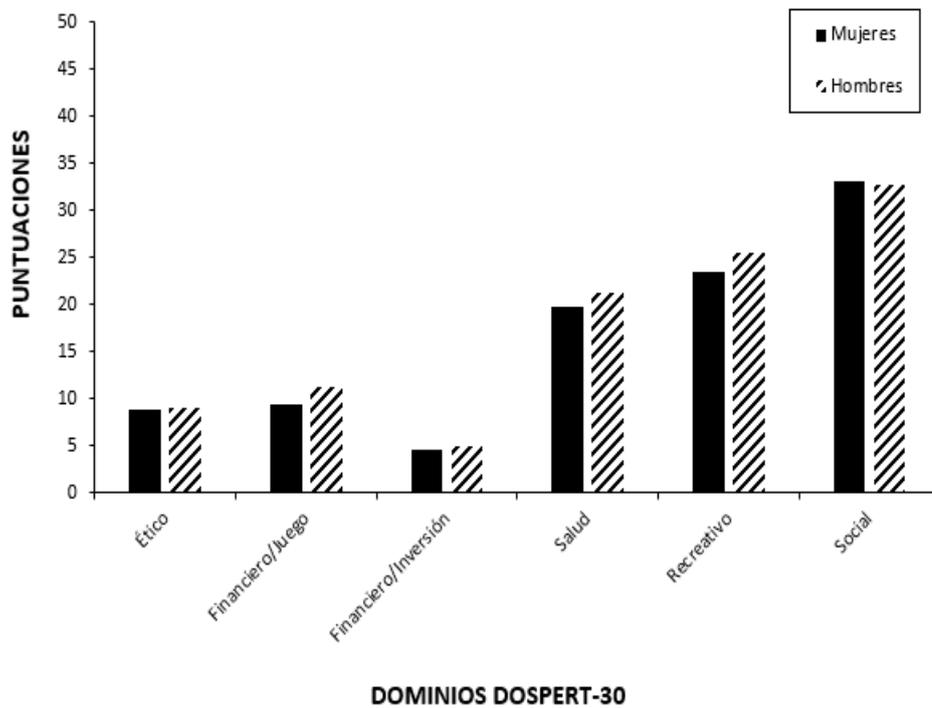


Figura 2. – Medias de hombres y mujeres en las puntuaciones de los dominios de la escala DOSPERT-30.



Inteligencia Emocional y comportamiento de riesgo

Para analizar asociación entre variables, se han realizado análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados se muestran en la tabla 1. Con esta prueba, se ha encontrado una asociación moderada lineal inversa entre la dimensión *Claridad emocional* y comportamiento de riesgo en el dominio *Ético* ($r = -0.19, p < 0.05$). Se concluye que cuanto más claridad emocional se presente, menos conductas de riesgo se acometerán en el dominio ético. Existe también una relación moderada inversa entre la *Claridad emocional* y la conducta de riesgo en el ámbito de *Salud/Seguridad* ($r = -0.178, p < 0.05$), con lo que se observa que, a más claridad emocional, menos oportunidad tendrán las conductas de riesgo en el ámbito de la salud. Asimismo, se ha encontrado una moderada asociación lineal directa en las puntuaciones en la subescala *Claridad emocional* y las puntuaciones en comportamiento de riesgo en el dominio *Social* ($r = 0.16, p < 0.05$). Se observa que, cuanto mayor es el nivel de habilidad en la claridad de las emociones, mayores serán las conductas de riesgo en el ámbito social. Igualmente, se muestra una asociación moderada negativa entre la dimensión *Reparación emocional* y la conducta de riesgo en el dominio *Salud* ($r = -0.147, p < 0.05$), por lo que se puede afirmar que, a mayores puntuaciones en reparación emocional, menores conductas de riesgo en el ámbito de la salud y la seguridad. Por

último, se ha encontrado una relación moderada directa entre las puntuaciones de las variables *Reparación emocional* y comportamiento de riesgo en el dominio *Recreativo* ($r = 0.194, p < 0.05$): cuanto más alto es el nivel de reparación emocional, más alta es la probabilidad de participar en conductas de riesgo relativas al área recreativa.

No se han encontrado relaciones lineales directas o inversas en el resto de las variables que trata este estudio, esto es, no se encuentran otras asociaciones estadísticamente significativas entre las subescalas de IE (Atención, Claridad y Reparación) y las subescalas de comportamiento de riesgo (Ético, Financiero, Salud/Seguridad, Social y Recreativo) que las citadas en anteriormente. Cabe destacar que la dimensión de IE que más se ha asociado al comportamiento de riesgo ha sido la claridad emocional, seguida por la reparación emocional, destacando la ausencia de relación lineal alguna de la atención a las emociones con los comportamientos de riesgo.

Se han encontrado asociaciones moderadas entre las propias subescalas de la *TMMS* y del *DOSPERT-30*. En la primera escala, destaca la relación lineal directa moderada entre las dimensiones *Atención emocional* y *Claridad emocional* ($r = 0.19, p < 0.05$) y entre las dimensiones *Claridad emocional* y *Reparación emocional* ($r = 0.506, p < 0.001$), no encontrándose asociación lineal alguna entre las dimensiones *Atención* y *Reparación emocional*. Se puede decir que un aumento las puntuaciones en atención emocional, se encuentra relacionado con un aumento en las puntuaciones de claridad emocional, y que el aumento de las puntuaciones en claridad emocional se relaciona con el aumento de las puntuaciones en reparación emocional; sin embargo, esta relación no implica que, si las puntuaciones en atención aumentan, también lo hagan las puntuaciones en reparación (y viceversa). En cuanto a los dominios del *DOSPERT-30*, se han hallado correlaciones lineales directas entre todas ellas, siendo las más fuertes las asociaciones entre el dominio *Salud/Seguridad* y el dominio *Ético* ($r = 0.498, p < 0.001$) y entre los dominios *Recreativo* y *Social* ($r = 0.486, p < 0.001$). Se puede asegurar que, mayores puntuaciones en uno de los dominios, está asociado con mayores puntuaciones en el resto de ellos, y, especialmente, las puntuaciones en el ámbito de conductas arriesgadas en la salud con las relativas al ámbito ético, y las puntuaciones entre comportamientos de riesgo en el ámbito recreativo con este mismo tipo de conductas en el ámbito social.

Tabla 1.- Matriz de correlaciones entre las variables del estudio y medidas de tendencia central.

	M	(DT)	Atención	Claridad	Reparación	Ético	Financiero/ Juego	Financiero/ Inversión	Salud	Recreativo	Social
Atención	3.48	.81	-								
Claridad	3.18	.88	.190**	-							
Reparación	3.23	.80	.001	.506**	-						
Ético	8.93	4.10	.071	-.190**	-.121	-					
Financiero/Juego	9.81	4.21	-.081	-.094	-.015	.277**	-				
Financiero/Inversión	4.68	3	-.048	-.076	.024	.215**	.424**	-			
Salud	20.07	6.83	.011	-.178**	-.147**	.498**	.222**	.319**	-		
Recreativo	23.96	8.20	.013	.128	.194**	.204**	.260**	.153*	.430**	-	
Social	32.95	4.35	.060	.160*	.125	.284**	.382**	.230**	.401**	.486**	-

** $p < 0.01$ (bilateral); * $p < 0.05$ (bilateral).

4. DISCUSIÓN

Definimos la IE, según el Modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1995), como la interrelación jerárquica entre cuatro habilidades: percepción, evaluación y expresión de las emociones (propias y ajenas); emoción como facilitadora de pensamiento; comprensión y análisis de la/s emoción/es; y regulación emocional. En el presente estudio, hemos evaluado tales habilidades (a excepción de la habilidad de facilitación del pensamiento) a partir del modelo de habilidad autoinformado, es decir, IE autopercebida por el propio individuo, ya que se estima necesaria la creencia de que se posee una habilidad para poder ejecutarla (de una manera más o menos efectiva). Se ha relacionado la IE con el comportamiento de riesgo, definido como toda conducta que conlleva una probabilidad de pérdida objetiva o subjetiva para el sujeto (Dula & Geller, 2003). La toma de decisiones acerca de una determinada conducta de riesgo en función del contexto se valora en un marco de riesgo-retorno (Bell, 1995), esto es, tomamos la decisión de comportarnos de una manera arriesgada en función del resultado que percibimos entre el riesgo existente (subjetivo) y los beneficios que esperamos de tal comportamiento. Partiendo de esta base, se han evaluado las conductas de riesgo en cinco diferentes ámbitos de la vida (salud, social, ético, financiero y recreativo). El objetivo de este estudio fue establecer si existe una relación entre estos dos constructos y en qué medida se produce, o sea, de qué manera las habilidades en IE se relacionan con la toma de decisiones de conductas arriesgadas y si esta relación es diferente en función del dominio de riesgo en los distintos ámbitos de la vida. También evaluaremos si existen diferencias entre hombres y mujeres en dicha asociación.

En cuanto a la relación de IE con las conductas de riesgo, los resultados revelaron que la habilidad de claridad emocional se relaciona de manera inversa con las conductas de riesgo en los ámbitos ético y de salud. Sin embargo, se ha encontrado una relación directa entre la claridad

emocional y el comportamiento de riesgo en lo relativo a lo social. En cuanto a la reparación emocional, se ha encontrado una asociación directa con las conductas de riesgo en el ámbito recreativo y una relación inversa en el ámbito de comportamientos de riesgo en relativos a la salud.

Se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres. Los resultados muestran que el sexo femenino presenta un nivel más elevado en la primera dimensión del concepto de IE (atención a las emociones); sin embargo, en cuanto a claridad emocional y reparación emocional, no se han encontrado diferencias entre sexos. Se han encontrado diferencias significativas a favor de los hombres en lo referido a involucrarse en conductas arriesgadas relativas al ámbito financiero en el juego. En general, el sexo masculino se muestra más proclive a participar en comportamientos de riesgo en todos los ámbitos (salud, ético, financiero y recreativo) excepto en uno, el relativo a lo social, en el cual las mujeres son más arriesgadas que ellos.

Los resultados también han hallado una relación directa entre las habilidades de atención a las emociones y claridad emocional, y entre esta y reparación emocional, habiendo una ausencia de relación entre la atención a las emociones y reparación emocional. En cualquier caso, estas relaciones no implican que, si la habilidad autopercebida de atención a las emociones aumenta, también lo haga la reparación emocional. En lo relativo a los dominios en los que se llevan a cabo los comportamientos de riesgo, se observa una relación directa entre todos ellos, aunque se observa especial relación entre las conductas de riesgo en los ámbitos de salud y ético, y entre los ámbitos recreativo y social.

Por otra parte, no se ha encontrado asociación entre claridad emocional y conductas de riesgo en los ámbitos financiero y recreativo; tampoco se muestra relación entre reparación emocional y comportamientos de riesgo en los dominios ético, financiero y social. Se destaca que la habilidad de IE “atención emocional” no muestra relación con ninguna de las variables que se estudian, sólo se asocia de manera directa con la claridad emocional.

Las relaciones y las no relaciones halladas entre las distintas dimensiones de IE percibida son consistentes con la literatura al efecto (Extremera & Fernández-Berrocal, 2008), de manera que, para un adecuado ajuste psicológico del individuo, son necesarias puntuaciones moderadas-bajas en la dimensión de atención a las emociones y puntuaciones altas en las dimensiones de claridad y reparación emocional. Los hallazgos de este estudio muestran puntuaciones algo más altas en atención a las emociones (mayores en mujeres que en hombres) que en las dimensiones de claridad y reparación emocional. Niveles elevados de atención podrían contribuir a un desajuste del individuo a la situación (Fernández-Berrocal *et al.*, 2001). En definitiva, son los procesos de

claridad y reparación emocional los que determinan el ajuste psicológico del individuo, lo cual es consistente con los resultados del presente estudio, que muestran una correlación moderada entre atención a las emociones y claridad emocional, y entre claridad emocional y reparación emocional. Entendemos reparación emocional como la percepción del individuo acerca de su capacidad para frenar sus estados emocionales negativos y aumentar los positivos. Los estudios realizados muestran una fuerte asociación entre claridad emocional y reparación emocional para poder restablecer el afecto de manera efectiva, esto se traduce en que las personas que saben diferenciar sus estados emocionales tienen más probabilidad de lograr regularlas (Feldman-Barret, Gross, Conner y Benvenuto, 2001), aunque las emociones pueden ser reguladas de diferentes maneras, pudiendo ser más o menos efectivas (Gross y John, 2002).

De manera inversa, se ha relacionado la claridad emocional con los comportamientos de riesgo en el ámbito relativo a la salud y el ámbito ético. En este caso, los resultados de este estudio son coherentes con dicha literatura. La probabilidad de involucrarnos en conductas de riesgo en cuestiones que tienen que ver con el abuso de alcohol, mantener relaciones sexuales sin protección, infringir normas de conducción o estar intencionadamente en situaciones de amenaza a la integridad física, es menor cuando somos capaces de comprender lo que nuestras emociones expresan. En este mismo sentido, también se ve reducida la probabilidad de acometer actos arriesgados, como engañar, robar o llevar a cabo conductas negligentes, con personas tanto cercanas como ajenas.

A la luz de estos resultados podemos comprobar que la dimensión de claridad emocional percibida es muy importante para el ajuste del individuo a las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

Como planteamos, se ha hallado una asociación inversa entre la reparación emocional percibida y los comportamientos de riesgo relacionados con la salud. Como hemos visto, para poder llevar a cabo una óptima reparación, es necesaria una previa comprensión emocional que nos permita entender nuestras emociones. El siguiente paso del proceso sería la reparación, ya que una vez hemos integrado la información de las emociones en nuestro pensamiento de manera adecuada, probablemente llevemos a cabo las estrategias de regulación apropiadas, permitiéndonos, finalmente, tomar decisiones acertadas sobre aspectos relativos a la salud y la seguridad personal. Según los resultados de este estudio, reparación emocional percibida y los comportamientos de riesgo en el ámbito recreativo también se relacionan, esta vez de manera directa. Parece ser que cuanto más autocontrol emocional percibido exista, mayor control de la situación se advertirá y,

por lo tanto, habrá más probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo que de alguna manera contribuyan a la propia experiencia de autorrealización por medio de actividades recreativas.

Como esperábamos, se han encontrado relaciones inversas entre la dimensión claridad emocional y el comportamiento de riesgo en los ámbitos ético y de salud; así como una relación inversa entre la dimensión de reparación emocional y la conducta de riesgo en el ámbito de la salud. Sin embargo, también se han hallado relaciones directas entre la dimensión claridad emocional y la conducta de riesgo en el ámbito social; así como entre la dimensión reparación emocional y la conducta de riesgo en el ámbito recreativo. No se han encontrado asociaciones entre la dimensión de IE atención emocional y los comportamientos de riesgo.

Para explicar la relación directa entre claridad emocional y el comportamiento de riesgo social, puede ser que un individuo que se perciba a sí mismo como competente emocionalmente (una vez entienda sus emociones y las integre en su pensamiento), probablemente tienda a ser más arriesgado en el ámbito de las relaciones sociales, ya que su percepción de autoeficacia emocional podría favorecer esta actitud a la hora de expresar sus opiniones, creencias e intereses a los demás. La relación directa entre la dimensión de reparación emocional y la conducta arriesgada en el ámbito recreativo se podría explicar en función del contexto de medición; los ítems de la escala DOSPERT-30 para esta dimensión se refieren a conductas que podrían ser interpretadas como valientes o decididas, en lugar de arriesgadas o peligrosas, ya que ninguna de esas situaciones supone un riesgo directo a la integridad física al encontrarse en condiciones controladas. En este sentido, percibirse como competente en cuestiones de regulación emocional podría disminuir la percepción de riesgo y por lo tanto favorecer este tipo de conductas. No obstante, sería necesario analizar estas relaciones en futuros estudios a fin de clarificarlas.

En cuanto a los contextos en los que se evalúan estos comportamientos de riesgo, se esperaba que la probabilidad de involucrarse en ellos no fuera estable en todos (Mischel & Shoda, 1995); esto es: el hecho de acometer una conducta arriesgada en un dominio no significa necesariamente que este comportamiento arriesgado se convierta en un patrón estable para todos los dominios. Sin embargo, los resultados de este estudio no son consistentes con los hallazgos previos, ya que se han encontrado relaciones directas entre ellos todos los contextos de comportamiento de riesgo. Esto significa que el comportamiento de riesgo estaría actuando como un patrón con cierta estabilidad en todos los ambientes. Las relaciones más significativas han sido entre las conductas de riesgo en los ámbitos de salud y ético, y entre los ámbitos recreativo y social. Si un individuo tiende a involucrarse en conductas de riesgo relativas a la salud, probablemente también lo haga

en cuestiones relativas a la ética. Es intuitiva la relación entre estos dos contextos, ya que las actuaciones de las personas encaminadas hacia la salud (ya sean positivas o negativas), como aspecto relevante en la vida para la supervivencia, suelen estar regidas por códigos éticos y morales propios de cada individuo. Igualmente, la relación entre cuestiones relativas a actuaciones en el ámbito recreativo y en el ámbito social también tiene sentido, ya que la autorrealización se sirve, entre otras, de las experiencias de interacción con los demás, como disponer de redes de apoyo sólidas y de calidad. Por lo que se podría pensar en un comportamiento estable en estos dos contextos.

Con respecto al comportamiento de hombres y mujeres, los resultados reflejan diferencias en una de las dimensiones de la IE autoinformada y en dos de los contextos de conductas de riesgo. Las mujeres muestran un mayor nivel de atención emocional informada, esto es, prestan más atención a las manifestaciones no verbales de las emociones en los demás y a sus emociones propias, por lo que son más hábiles a la hora de descifrar la información social y probablemente sean más eficientes a la hora de llevar a cabo estrategias de regulación emocional. Sin embargo, como hemos visto anteriormente, una excesiva atención a las emociones puede favorecer un desajuste psicológico, dando paso a los correspondientes procesos rumiativos, desadaptativos para el individuo. También son las mujeres las que muestran mayor tendencia a involucrarse en comportamientos de riesgo en el ámbito social, mostrándose más proclives a llevar a cabo conductas en las que muestran sus opiniones e intereses personales, aun a riesgo de tener consecuencias problemáticas. Los hombres, sin embargo, tienden a ser más arriesgados en el ámbito financiero del juego. Concretamente, acometen más actos arriesgados que las mujeres en aspectos que tienen que ver con las apuestas de grandes cantidades de dinero en juegos de azar.

La dimensión de atención emocional no se ha relacionado con ninguno de los ámbitos de conducta de riesgo estudiados. Probablemente, esto signifique que esta dimensión sólo es influyente en el proceso emocional, esto es, necesitamos un nivel moderado de atención a las emociones propias y ajenas para poder llevar a cabo la comprensión de las mismas y, en última instancia, lograr manejarlas (Thayer *et al.*, 2003). La siguiente dimensión de IE autopercibida, claridad emocional, no se relaciona con los ámbitos financiero (tanto en juego como en inversión) y recreativo; esto podría explicarse por la vinculación de estas dos áreas con la impulsividad (Galvan *et al.*, 2007) a la hora de emitir la respuesta. Las respuestas impulsivas están incentivadas por recompensas inmediatas (en estas dos áreas las recompensas pueden llegar a ser mucho más inmediatas y palpables que en el resto de los dominios); la toma de decisión acerca de la actuación se hace de manera rápida y sin que el individuo reflexione acerca de sus emociones. La reparación emocional

informada no se ha relacionado con las conductas de riesgo en el ámbito ético, financiero (inversión y juego) y social; los individuos en estos ámbitos no muestran creencias acerca de su capacidad para regular estados afectivos negativos y para prolongar los positivos. Este factor de la IE percibida es el que mayor complejidad representa, ya que el individuo debe poner en marcha las estrategias adecuadas para llevarla a cabo (Salovey *et al.*, 1995).

Respecto a los comportamientos de riesgo, uno de los resultados del presente estudio ha sido que, a medida que aumenta la autopercepción de claridad emocional, también lo hace el comportamiento de riesgo en el ámbito social. Ello no concuerda con estudios previos (e.g. Brackett *et. al*, 2006), que muestran que una óptima capacidad autopercebida para reconocer estados emocionales en los demás conduce a una mayor competencia percibida para reaccionar ante dichos estados. Esto lleva a manifestar menos comentarios críticos en relación con los demás y menos conductas pasivas destructivas. Los comportamientos de riesgo en el ámbito social que mide la escala DOSPERT-30 van encaminados hacia cuestiones que tienen que ver con la defensa y priorización de las opiniones e intereses propios de los individuos, pudiendo ser esta la razón por la que los resultados no son del todo coherentes con la literatura científica.

Como ya sabemos, las emociones son fundamentales para el ajuste psicológico del individuo tanto a nivel interpersonal como a nivel intrapersonal. La investigación revela que IE, medida como la agrupación de una serie de habilidades, se relaciona con productos positivos en áreas de funcionamiento cognitivo, social, académico y laboral (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008). Sería necesario llevar a cabo programas en los que se enseñen y entrenen las habilidades que componen la IE desde la infancia, integrándolos en la escuela a modo de prevención en cuanto al compromiso con las conductas de riesgo se refiere, las cuales pueden traer consecuencias para el desarrollo óptimo del individuo en su ambiente. Estos programas también se pueden llevar a cabo en los adultos, ya que estas habilidades se pueden desarrollar y entrenar en cualquier etapa de la vida. En esta línea, el enfoque RULER, para enseñar IE, engloba las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey y además introduce de manera paralela componentes de entrenamiento. Cuando las personas usan y practican estas habilidades diariamente de manera temprana, prospera el clima emocional en diferentes contextos tales como el colegio, la familia y las comunidades, y, con el tiempo, esto evoluciona en cambios en ámbitos como la salud, la toma de decisiones efectiva, el rendimiento académico/laboral y las relaciones interpersonales, teniendo un impacto en el bienestar y la salud psicológica de los individuos.

El presente estudio cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra del estudio está compuesta en su mayoría por mujeres; sería necesario en futuros estudios contar con una muestra equilibrada entre ambos sexos. Gran parte de los participantes son adultos jóvenes de entre 19 y 25 años, por lo que sería también conveniente ampliar la muestra en cuanto a rango de edad en futuros estudios. Sin embargo, este aspecto puede ser una ventaja, ya que se tiene un mayor interés en esta población, puesto que los estudios revelan que es durante esta etapa cuando se presentan más comportamientos de riesgo, para luego disminuir a medida que se van adentrando en etapas más avanzadas del ciclo vital (Steinberg, 2010).

Son varias las limitaciones en cuanto al uso de cuestionarios de habilidad autoinformada, en este sentido, hay discrepancias (medidas de habilidad vs. medidas de habilidad autoinformada) ya que evalúan creencias muy subjetivas de los sujetos respecto a sus propias capacidades. Estas percepciones sobre las propias habilidades pueden estar influenciadas por variables como la deseabilidad social y características de personalidad; infra o sobrevalorando sus capacidades reales. De este modo, para la generalización de los resultados, sería necesario evaluar a los individuos en futuros estudios con otro tipo de pruebas específicas, como es la escala de habilidad MSCEIT (Mayer *et al.*, 2002), que evalúa el rendimiento como una prueba de aptitud. De esta manera, sí se contaría con un conocimiento más exhaustivo acerca de la IE de un individuo. Es posible pensar que es mejor tener una capacidad, que creer que se tiene, ya que la percepción de autoeficacia, las creencias y las expectativas son determinantes para el empleo de IE. Esto es, si creo que soy bueno regulando mis emociones, probablemente lo haré mejor en este supuesto que en el caso de que esta creencia fuese en sentido negativo. Básicamente, si no confiamos en nuestras habilidades o no sabemos que las tenemos, no las usaremos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2008). En resumen, las percepciones, las creencias y las expectativas sobre nuestras habilidades, en general, son muy importantes a la hora de ejecutarlas, pues si no creemos que las tenemos, no las usaremos o lo haremos de manera inapropiada, ya que no confiaremos en ellas. Del mismo modo, evaluar la probabilidad con la que un individuo se puede involucrar en un comportamiento de riesgo con una escala puede no ser suficiente; puede que sea una creencia subjetiva del individuo, ya que se encuentra ante una situación hipotética sin factores ambientales reales que motiven o regulen esta toma de decisión. Sería conveniente evaluar este aspecto en contextos reales, ya que el individuo podría dar otra respuesta muy distinta a la que expresa en los cuestionarios. Sin embargo, son varias las ventajas adicionales que aportan las medidas de autoinforme; velocidad de administración, posibilidad de que lo completen grandes grupos de

personas al mismo tiempo y la facilidad con la que el informador contesta a los diferentes ítems, entre otras.

Este estudio apoya la hipótesis de que la autopercepción de habilidades en IE (tales como la comprensión y la regulación adecuada de las emociones) está relacionada con la probabilidad de participar en comportamientos de riesgo en los ámbitos fundamentales de la vida de los individuos para su adaptación. Sin embargo, hay una diferenciación entre las dimensiones de comportamiento de riesgo, esto es, las habilidades en IE se relacionan con estas dimensiones en función del ámbito de riesgo. Ello sugiere que intervenir y trabajar de manera eficaz en el desarrollo de tales habilidades podría permitir a los individuos llevar a cabo un análisis más exhaustivo de las diferentes situaciones a las que se enfrentan y una mejor comprensión de los comportamientos arriesgados, logrando así moderar estas conductas inapropiadas que pueden atentar sobre la integridad personal y social. Que la IE permita actuar sobre el comportamiento ante una situación concreta puede evitar grandes consecuencias perjudiciales en los individuos, ya que podría reducir las conductas arriesgadas.

5. REFERENCIAS

- Amabile, T.M., Barsade, S.G., Mueller, J.S., & Staw, B.M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50, 367–403.
- Bar-On, R. (2004). The bar-on emotional quotient inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. (pp. 115–145). Hauppauge NY: Nova Science Publishers.
- Baumeister, R., Vohs, K., Nathan DeWall, C., & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 167-203.
- Bell, D. E. (1995). Risk, return, and utility. *Management Science*, 41, 23-30.
- Weber, E. U., Blais, A. R., & Betz, N. E. (2002). A Domain-Specific Risk-Attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 263-290.
- Blais, A. R., & Weber, E. U. (2006). A domain-specific risk-taking (DOSPRT) scale for adult populations. *Judgment and Decision Making*, 1 (1), 33-47.

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences, 36*, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass, 5* (1), 88–103.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 780–95.
- Cabello González, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, (368)*, 11–17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765762&orden=0&info=link%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5765762>
- Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor Analytic Studies*. New York: Cambridge University Press.
- Dula, C. S., & Geller, E. S. (2003). Risky, aggressive, or emotional driving: Addressing the need for consistent communication in research. *Journal of Safety Research, 34* (5), 559.
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. Oxford, England: Academic Press.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2008). A review of Trait Meta-Mood Research. *International Journal of Psychology Research, 2* (1), 39–67.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros, (352)*, 34–39.
- Feldman-Barret, B. L., Gross, J. J., Conner, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion, 15*, 713-724.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review, 8* (4), 311–315.

- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología, 70*, 79-95.
- Galvan, A., Hare, T., Voss, H., Glover, G., & Casey, B. J. (2007). Risk-taking and the adolescent brain: Who is at risk? *Developmental Science, 10*, F8–F14.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Sternberg RJ. 1985. Human intelligence: the model is the message. *Science, 230*, 1111–18, p. 1.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. En L. Feldman Barrett and P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 297-318). New York: Guilford.
- Hancock, G., Hancock, P., & Janelle, C. (2012). The impact of emotions and predominant emotion regulation technique on driving performance. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation, 41*, 5882–5885.
- Hayley, A. C., Ridder, B., Stough, C., Ford, T. C., & Downey, L. A. (2017). Emotional intelligence and risky driving behaviour in adults. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 49*, 124–131.
- Hilgard, E.R. (1980). The trilogy of mind: cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 16*, 107–17.
- IBM Corp. (2015). IBM SPSS Statistics for Macintosh. 23.0. IBM Corp. Armonk, New York.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 52* (6), 1122–1131.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology, 14*, 761-787.
- Izard, C.E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review, 100*, 68–90.
- Joseph, D.L., & Newman, D.A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*, 54–78.

- Keltner, D., & Haidt, J. (2001). Social functions of emotions at four levels of analysis. En W. Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology: Essential readings* (pp. 175-184). New York, NY: Psychology Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- LeDoux, J.E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, *23*, 155–84.
- Legree, P. J., Pstotka, J., Robbins, J., Roberts, R. D., Putka, D. J., & Mullins, H. M. (2014). Profile similarity metrics as an alternate framework to score rating-based tests: MSCEIT reanalyses. *Intelligence*, *47*, 159–174.
- Lejuez, C. W., Aklin, W. M., Zvolensky, M. J., & Pedulla, C. M. (2003). Evaluation of the Balloon Analogue Risk Task (BART) as a predictor of adolescent real-world risk-taking behaviours. *Journal of adolescence*, *26* (4), 475-479.
- Lopes, P. N. (2016). Emotional Intelligence in Organizations: Bridging Research and Practice. *Emotion Review*, *8*(4), 316–321.
- Lozano, L. M., Megías, A., Catena, A., Perales, J. C., Baltruschat, S., & Cándido, A. (2017). Spanish validation of the Domain-Specific Risk-Taking (DOSPERT-30) Scale. *Psicothema* 2017, *29* (1), 111–118.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803–55.
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, *14*, 358–374.
- Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York: Wiley.
- Matsumoto, D., LeRoux, J. A., & Wilson-Cohn, C. (2000). A new test to measure emotion recognition ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal Behavior*, *24*, 179–209.
- Matthews, G., Roberts, R.D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, *15*, 179–96.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). Special Section: Emotional Intelligence. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates.

- Mayer, J. D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, *54*, 772–81.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59* (1), 507-536.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, ed. P. Salovey, D. Sluyter, pp. 3–31. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, *8* (4), 290–300.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*, 507–536.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of Emotional Intelligence*, Basic Books. Ed., New York.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion* *3*, 97–105.
- McCrae, R.R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, ed. R. Bar-On, J.D.A. Parker, pp. 263–76. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Megías, A., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The relationship between trait psychopathy and emotional intelligence: A meta-analytic review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *84* (December 2017), 198–203.
- Megías, A., Maldonado, A., Catena, A., & Cándido, A. (2012). Two ways of understanding the emotional influence in traffic psychology. *Securitas Vialis*, *4* (3), 143–152.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, *102*, 246-268.

- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8 (4), 305–310.
- Neubauer, A.C., & Freudenthaler, H.H. (2005). Models of emotional intelligence. In *Emotional Intelligence: An International Handbook*, ed. R. Schulze, R.D. Roberts, pp. 31–50. Ashland, OH: Hogrefe & Huber.
- Nowicki, S.J. (2007). *A Manual for the DANVA Tests*. Atlanta, GA: Department of Psychology, Emory University.
- Parrott, W.G. (2002). The functional utility of negative emotions. En *The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence*, ed. L. Feldman Barrett, P. Salovey, pp. 341–59. New York: Guilford.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Applied Physiology*, 17, 39–57.
- Richards, A., French, C.C., & Johnson W. (1992). Effects of mood manipulation and anxiety on performance of an emotional Stroop task. *British Journal of Psychology*, 83, 479–91.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Omori, M., Sickler, C., Bertoli, M. C., & Salovey, P. (2013). Emotion Skills as a Protective Factor for Risky Behaviors Among College Students. *Journal of College Student Development*, 54 (2), 172–183.
- Sahin-Baltaci, H., & Demir, K. (2012). Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 2422–2428.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (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: American Psychological Association.
- Simon, H.A. (1982). Affect and cognition: comments. In *Affect and Cognition: The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition*, ed. M.S. Clark, S.T. Fiske, pp. 333–42. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. New York: Macmillan
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review, 28*, 78–106.
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology, 52* (3), 216–224.
- Sternberg, R.J. & Detterman, D.R. (1986). *What is Intelligence?* Norwood, New Jersey: Ablex.
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E., & Johnsen, B. H. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research, 27*, 349-364.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32*, 95-105.