

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en  
Educación



**TESIS DOCTORAL**

**Propuesta y validación de una escala de evaluación de la  
inteligencia emocional en contextos educativos**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**David Domínguez Pérez**

Directora

**Covadonga Ruiz de Miguel**

**Madrid, 2018**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**PROPUESTA Y VALIDACIÓN  
DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN  
DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL  
EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

Dra. Dña. Covadonga Ruiz de Miguel

**DAVID DOMÍNGUEZ PÉREZ**

Madrid, 2017



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



**PROPUESTA Y VALIDACIÓN  
DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN  
DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL  
EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

TESIS DOCTORAL

Directora: Dra. Dña. Covadonga Ruiz de Miguel

**DAVID DOMÍNGUEZ PÉREZ**

Madrid, 2017



## AGRADECIMIENTOS

La ventaja de alargar esta tarea más de lo debido es que, al final, son más las personas que acaban participando en ella. Muchas son las que me han ayudado a sacar adelante esta tesis, más de las que podría nombrar aquí.

En primer lugar, agradezco a la Dra. Covadonga Ruiz de Miguel, profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, directora de esta tesis, su compromiso por sacar este trabajo adelante. Gracias por tu dedicación, paciencia, consejos y profesionalidad. Pienso que todas las personas necesitan un referente para hacer las cosas mejor y el mío ha sido tú. He aprendido mucho trabajando contigo, pero lo que más valoro y admiro es tu energía, empeño y honestidad con la que me has guiado en esta tarea.

El volumen de datos con los que se ha trabajado en esta investigación ha sido considerable, y sin la ayuda del Dr. Xavier Ordóñez y de Beatriz Caraballo no hubiera sido posible finalizarla a tiempo, por ello agradezco la colaboración que he recibido de ambos de forma desinteresada.

Al profesor Dr. Narciso García Nieto por sus sabias orientaciones, acertadas recomendaciones y ánimos en la realización de esta tesis.

A mis compañeros del Departamento MIDE, con especial mención a Paloma Gómez y Miriam Alonso, por sus consejos e infusiones de coraje y energía.

No puedo olvidarme de nombrar a algunos compañeros de profesión, grandes maestros y profesores y especialistas en orientación, tanto en centros públicos, concertados o privados como son: María Jesús Hernández, Virginia Jiménez, Valme García, Cristina Salgado, Lorena Pastor y Elvira Congosto. Gracias por vuestro interés y dedicación. Sin vuestra disposición no hubiera sido posible sacar adelante este trabajo.

Por supuesto mi más profundo agradecimiento a todos aquellos alumnos que de forma desinteresada han participado cumplimentando los cuestionarios creados para este estudio. Indudablemente a todos los profesores y orientadores que realizaron la misión de aplicar el cuestionario en sus centros de trabajo.

Quiero agradecer a mi familia y en especial a mis padres y abuelos. Soy quien soy gracias a ellos. Siempre han creído en mí. Me han inculcado valores necesarios para el desarrollo de un trabajo como este: esfuerzo, dedicación y constancia.



# ÍNDICE GENERAL

RESUMEN EXTENDIDO	1
EXTENDED ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	5

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

<b>1.- LA INTELIGENCIA</b>	<b>9</b>
1.1.- Primeros estudios: s. XIX y comienzos del s. XX	10
1.2.- Estudios en la segunda mitad del s. XX	14
1.3.- Teorías contemporáneas sobre inteligencia	16
1.3.1.- Los tres anillos de Renzulli	16
1.3.2.- Las inteligencias múltiples de Gardner	18
1.3.3.- La teoría triárquica de Sternberg	28
1.3.4.- La Inteligencia Emocional	31
<b>2.- LAS EMOCIONES</b>	<b>33</b>
2.1.- Clasificación de las emociones	36
2.1.1.- Clasificación de las emociones según Plutchik	37
2.1.2.- Emociones positivas y negativas	37
2.1.3.- Emociones primarias y secundarias	39
2.1.4.- Emociones en segundo plano	41
2.1.5.- Clasificación según TenHouten	42
2.2.- Enfoques en el estudio de las emociones	44
2.2.1.- Tradición filosófica	44
2.2.2.- Tradición científica	46
2.2.2.1.- Corriente biológica	46
2.2.2.2.- Corrientes psicológicas	50
2.2.2.2.1.- El psicoanálisis	50
2.2.2.2.2.- El conductismo	52
2.2.2.2.3.- El cognitivismo	55
<b>3.- MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	<b>63</b>
3.1.- Origen de la Inteligencia Emocional	64
3.2.- Modelos explicativos de la Inteligencia Emocional	69
3.2.1.- Modelo de Mayer y Salovey	70
3.2.2.- La Inteligencia Emocional como rasgo	76
3.2.3.- Modelos mixtos de Inteligencia Emocional	77

3.2.3.1.- Modelo de Goleman	77
3.2.3.2.- Modelo Bar-On	83
3.2.4.- Otros modelos de Inteligencia Emocional	85
3.2.4.1.- Modelo de Cooper y Sawaf	85
3.2.4.2.- Modelo de Rovira	86
3.2.4.3.- Modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla	87
3.2.4.4.- Modelo de Elías, Tobías y Friedlander	88
3.2.4.5.- Modelo de Vallés y Vallés	88
3.2.4.6.- Modelo secuencial de Bonano	89
3.2.4.7.- Modelo de procesos de Barret y Gross	90
3.3.- Conclusiones	91

#### **4.- EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL 93**

4.1.- Medidas de autoinforme	94
4.1.1.- TMMS-48	94
4.1.2.- SREIT	96
4.1.3.- EQ-i	96
4.1.4.- Ventajas e inconvenientes	97
4.2.- Medidas de ejecución	98
4.2.1.- MSCEIT	99
4.2.2.- TIEFBA y TIEFBI	100
4.2.3.- Ventajas e inconvenientes	103
4.3.- Medidas de observadores externos	105
4.4.- Conclusiones	106

### **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

#### **5.- ELABORACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS 109**

5.1.- Objetivos	110
5.2.- Modelo competencial de evaluación de la Inteligencia Emocional en contextos educativos	111
5.3.- Construcción del instrumento	116
5.3.1.- Elaboración del listado inicial de ítems	116
5.3.2.- Validación de expertos	121
5.3.3.- Pilotaje	132
5.3.4.- Versión final del instrumento	134

<b>6.- VALIDACIÓN DE LA ESCALA</b>	137
6.1.- Proceso de recogida de datos	137
6.2.- Descripción de la muestra	139
6.3.- Análisis de la fiabilidad del instrumento	148
6.4.- Puntuaciones en la escala de evaluación de la Inteligencia Emocional	156
6.4.1.- Puntuaciones en cada una de las dimensiones	158
6.5.- Análisis descriptivos y diferenciales de las submuestras	163
6.5.1.- Análisis descriptivos y diferenciales para etapa educativa	164
6.5.2.- Análisis descriptivos y diferenciales para sexo	164
6.5.3.- Análisis descriptivos y diferenciales para nº de hermanos	165
6.5.4.- Análisis descriptivos y diferenciales para estructura familiar	166
6.5.5.- Análisis descriptivos y diferenciales para lugar de nacimiento	168
6.5.6.- Análisis descriptivos y diferenciales para edad a la que comienza el colegio	168
6.5.7.- Análisis descriptivos y diferenciales para titularidad del centro	169
6.6.- Análisis diferenciados por etapa educativa	170
6.7.- Análisis parciales por dimensión de la escala	173
6.8.- Conclusiones	183
<b>7.- CONCLUSIONES</b>	189
7.1.- Conclusiones	189
7.1.1.- Conclusiones en relación a la revisión de la literatura	190
7.1.2.- Conclusiones específicas en relación al objetivo 1	194
7.1.3.- Conclusiones específicas en relación a los objetivos 2 y 3.	196
7.2.- Limitaciones y prospectiva de investigación	198
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	201
<b>ANEXOS</b>	219
Anexo 1. Validación de contenido de la EEIE mediante juicio crítico de expertos	219
Anexo 2. Carta de contacto con expertos	223
Anexo 3. Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional en contextos educativos (usada en el pilotaje)	224

Anexo 4. Carta de contacto con centros educativos	229
Anexo 5. Instrucciones para la aplicación de la escala y EEIE definitiva	230

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones de la emoción	35
Tabla 2. Emociones básicas	39
Tabla 3. Transformación de las emociones básicas.	40
Tabla 4. Diferencias entre emociones primarias, secundarias y en segundo plano.	42
Tabla 5. Emociones según TenHouten	43
Tabla 6. Emociones básicas según Plutchik.	48
Tabla 7. Modelos clásicos de IE	70
Tabla 8. Modelo de Goleman	79
Tabla 9. Ventajas e inconvenientes de inventarios autoinformados	98
Tabla 10. Dimensiones y puntuaciones de TIEFBA	102
Tabla 11. Pruebas del TIEFBI	103
Tabla 12. Ventajas e inconvenientes de las medidas de ejecución	105
Tabla 13. Ventajas e inconvenientes de las medidas de IE a través de observadores	106
Tabla 14. Dimensiones e ítems del modelo propuesto	120
Tabla 15. Resumen de las características de los expertos participantes.	122
Tabla 16. Escala de valoración de los ítems para el juicio de expertos	123
Tabla 17. Valoración de la dimensión Autoconciencia Emocional	124
Tabla 18. Valoración de la dimensión Empatía	124
Tabla 19. Valoración de la dimensión Autoconcepto	125
Tabla 20. Valoración de la dimensión Autocontrol	125
Tabla 21. Valoración de la dimensión Asertividad	126
Tabla 22. Valoración de la dimensión Comunicación	126
Tabla 23. Valoración de la dimensión Trabajo en equipo	126
Tabla 24. Valoración de la dimensión Gestión de problemas	127
Tabla 25. Valoración de la dimensión Liderazgo	127
Tabla 26. Correlación entre las puntuaciones totales para los tres aspectos	127
Tabla 27. Ítems en cada dimensión de la escala tras la revisión de expertos	132
Tabla 28. Resultados de la prueba piloto	133
Tabla 29. Escala de valoración en pilotaje y escala final	133
Tabla 30. Ítems en la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIA) en su versión definitiva	136
Tabla 31. Centros educativos participantes	138

Tabla 32. Estructura familiar	141
Tabla 33. Lugar de nacimiento	142
Tabla 34. Medias y desviaciones típicas de los ítems	144
Tabla 35. Agrupación de ítems por dimensión y clave de interpretación	146
Tabla 36. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Autoconciencia Emocional	148
Tabla 37. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Empatía	149
Tabla 38. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Autoconcepto	149
Tabla 39. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Autocontrol	150
Tabla 40. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Asertividad	151
Tabla 41. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Comunicación.	151
Tabla 42. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Trabajo en equipo.	152
Tabla 43. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Gestión de problemas.	152
Tabla 44. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Liderazgo	152
Tabla 45. Análisis de la fiabilidad	153
Tabla 46. Correlación ítem corregida y fiabilidad de la escala en el caso de suprimir el ítem	155
Tabla 47. Ítems eliminados.	155
Tabla 48. Estadísticos de fiabilidad de la EEIE	156
Tabla 49. Estadísticos descriptivos de la EEIE	156
Tabla 50. Valores de los Percentiles 15, 80 y 95 para la variable EEIE	157
Tabla 51. Ítems en la escala de la dimensión Autoconciencia Emocional	158
Tabla 52. Estadísticos descriptivos de la dimensión Autoconciencia Emocional	158
Tabla 53. Ítems en la escala de la dimensión Empatía	158
Tabla 54. Estadísticos descriptivos de la dimensión Empatía	159
Tabla 55. Ítems en la escala de la dimensión Autoconcepto	159
Tabla 56. Estadísticos descriptivos de la dimensión Autoconcepto	159
Tabla 57. Ítems en la escala de la dimensión Autocontrol	159
Tabla 58. Estadísticos descriptivos de la dimensión Autocontrol	160
Tabla 59. Ítems en la escala de la dimensión Asertividad	160
Tabla 60. Estadísticos descriptivos de la dimensión Asertividad	160
Tabla 61. Ítems en la escala de la dimensión Comunicación	160
Tabla 62. Estadísticos descriptivos de la dimensión Comunicación	161
Tabla 63. Ítems descriptivos de la dimensión Trabajo en Equipo	161

Tabla 64. Estadísticos descriptivos de la dimensión Trabajo en Equipo	161
Tabla 65. Ítems descriptivos de la dimensión Gestión de problemas	161
Tabla 66. Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión de problemas	162
Tabla 67. Ítems descriptivos de la dimensión Liderazgo	162
Tabla 68. Estadísticos descriptivos de la dimensión Liderazgo	162
Tabla 69. Correlación de las puntuaciones totales de cada dimensión y la EEIE	162
Tabla 70. Estadísticos descriptivos para la variable Etapa educativa	164
Tabla 71. Prueba t de Student para la variable Etapa educativa	164
Tabla 72. Estadísticos descriptivos para la variable sexo	165
Tabla 73. Prueba t de Student para la variable sexo	165
Tabla 74. Estadísticos descriptivos para la variable número de hermanos	165
Tabla 75. Análisis de Varianza para la variable número de hermanos	166
Tabla 76. Estadísticos descriptivos para la variable estructura familiar	166
Tabla 77. Estadísticos descriptivos para la variable estructura familiar Recodificada	167
Tabla 78. Análisis de Varianza para la variable estructura familiar	167
Tabla 79. Contrastes posteriores para la variable estructura familiar	167
Tabla 80. Estadísticos descriptivos para la variable lugar de nacimiento	168
Tabla 81. Prueba t de Student para la variable lugar de nacimiento	168
Tabla 82. Estadísticos descriptivos para la variable edad a la que comienza el colegio	169
Tabla 83. Análisis de Varianza para la variable edad a la que comienza el colegio	169
Tabla 84. Estadísticos descriptivos para la variable Titularidad del centro	169
Tabla 85. Análisis de Varianza para la variable Titularidad del centro	170
Tabla 86. Contrastes posteriores de ANOVA para la variable Titularidad del centro	170
Tabla 87. Estadísticos descriptivos para cada una de las variables de clasificación por etapa educativa	171
Tabla 88. Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación por etapa educativa	172
Tabla 89. Cálculo de la fiabilidad para cada una de las dimensiones del cuestionario	173

Tabla 90. Estadísticos descriptivos de la variable etapa educativa para cada una de las dimensiones del cuestionario	174
Tabla 91. Estadísticos descriptivos de la variable Titularidad del centro para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria.	174
Tabla 92. Estadísticos descriptivos de la variable Titularidad del centro para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO	174
Tabla 93. Estadísticos descriptivos de la variable Sexo para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria	175
Tabla 94. Estadísticos descriptivos de la variable Sexo para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO	175
Tabla 95. Estadísticos descriptivos de la variable N° de hermanos para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria	176
Tabla 96. Estadísticos descriptivos de la variable N° de hermanos para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO	176
Tabla 97. Estadísticos descriptivos de la variable Estructura familiar para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria	177
Tabla 98. Estadísticos descriptivos de la variable Estructura familiar para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO	178
Tabla 99. Estadísticos descriptivos de la variable Lugar de nacimiento para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria	178
Tabla 100. Estadísticos descriptivos de la variable Lugar de nacimiento para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO	178
Tabla 101. Estadísticos descriptivos de la variable Edad a la que asiste al colegio para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria	179
Tabla 102. Estadísticos descriptivos de la variable Edad a la que asiste al colegio para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO	179
Tabla 103. Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria	180
Tabla 104. Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO	182

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo revisado de IE Mayer y Salovey	72
Figura 2. Componentes de la IE según Goleman	78
Figura 3. Dimensiones de la IE según Goleman	79
Figura 4. Modelo de Bar-On	84
Figura 5. Modelo competencial de evaluación de la IE	113
Figura 6. Correlación entre las puntuaciones totales para Relevancia y Claridad	128
Figura 7. Correlación entre las puntuaciones totales para Relevancia y Pertinencia	128
Figura 8. Correlación entre las puntuaciones totales para Claridad y Pertinencia	128
Figura 9. Titularidad del centro	140
Figura 10. Curso	140
Figura 11. Número de hermanos	141
Figura 12. Edad a la que asisten al colegio	142
Figura 13. Distribución de frecuencias para cada ítem	147
Figura 14. Distribución de tipología de sujetos según su IE	157
Figura 15. Correlaciones entre cada dimensión y el constructo IE	163



## RESUMEN EXTENDIDO

### PROPUESTA Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

El concepto de Inteligencia Emocional se ha desarrollado en las últimas décadas de forma considerable. Han surgido múltiples investigaciones y teorías en torno a este concepto que han suscitado una proliferación de las “inteligencias” que ha impulsado la discusión sobre el tema.

La revisión de las publicaciones científicas relacionadas con la Inteligencia Emocional permite concluir que cada vez hay más consenso científico en manifestar los beneficios de intervenir educativamente para potenciar el desarrollo emocional (Bar-On y Parker, 2000; Pena y Repetto, 2008, Bisquerra, 2016). Educar la Inteligencia Emocional de los estudiantes es una tarea necesaria y primordial en el ámbito educativo, pues aquellas personas con un nivel alto de Inteligencia Emocional o lo que es lo mismo inteligentes emocionalmente presentan una alta probabilidad de poseer bienestar personal, social y laboral.

Sin embargo, cualquier intervención con el objetivo de favorecer el desarrollo emocional, como cualquier acción educativa y orientadora, precisa de una evaluación que permita conocer las necesidades de los estudiantes y guiar las decisiones acerca de los contenidos y las estrategias más adecuadas para estas intervenciones (Pérez-Escoda, 2016).

La tesis “Propuesta y validación de una escala de evaluación de la Inteligencia Emocional en contextos educativos” pretende desarrollar una escala autoinformada que evalúe inteligencia emocional en contextos educativos y permita describir las competencias emocionales desarrolladas en alumnos desde 5º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria Obligatoria, además de establecer comparaciones del nivel de Inteligencia Emocional en relación a otras variables como el sexo, la estructura familiar y el tipo de centro educativo entre otras.

En el estudio han participado 915 alumnos (51,6 % chicas y 48,4 % chicos) desde 5º de Primaria hasta 2º curso de ESO, pertenecientes a diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid.

El proceso de construcción de la escala de evaluación se desarrolló en tres etapas: una primera etapa fue la elaboración de un listado inicial de 71 ítems basados en un modelo de competencias emocionales diseñado en este trabajo. Una segunda etapa consistente en la consulta realizada a un grupo de expertos y profesionales en la materia con el fin de valorar la relevancia, claridad y pertinencia de dichos ítems. Y una tercera fase que consistió en la selección definitiva de los ítems de la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional en contextos educativos (EEIE) utilizando el análisis de ítems y el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach.

Realizado el análisis de ítems y el cálculo de la fiabilidad a través del coeficiente alpha de Cronbach, se comprobó que estadísticamente se podrían suprimir algunos de los ítems de la escala, quedando la escala configurada por un total de 62 ítems, distribuidos en nueve dimensiones: autoconciencia emocional, empatía, autoconcepto, autocontrol, asertividad, comunicación, trabajo en equipo, gestión de problemas y liderazgo.

Para describir el nivel de inteligencia emocional de la muestra se ha realizado un análisis descriptivo de los diferentes ítems y se han clasificado a los sujetos en base a los percentiles 15, 80 y 95, permitiéndonos identificar cuatro grupos de sujetos en función de su nivel de Inteligencia Emocional. El 16 % de los sujetos de la muestra presentan una IE baja, el 64 % presentan un nivel medio de IE, el 16 % poseen un nivel alto de IE y sólo el 4 % presentan un nivel muy alto de IE.

Es significativo que el nivel de IE global de las alumnas ha sido superior al de los alumnos y que las alumnas también presentan puntuaciones más altas que los alumnos en la dimensión empatía y autocontrol emocional.

Consideramos que la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional creada cumple con las propiedades psicométricas suficientes para medir el nivel de IE de los alumnos desde 5º de Educación Primaria a 2º e ESO, por lo que puede ser tomada como herramienta, por parte de los tutores y profesores, de screening para conocer las necesidades de los estudiantes y así orientar las decisiones sobre los contenidos y las estrategias más adecuadas para sus acciones.

**Palabras clave:** Inteligencia, inteligencia emocional, escala autoinformada, competencia emocional.

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **PROPOSAL AND VALIDATION OF AN EVALUATION SCALE OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE IN EDUCATIVE CONTEXTS**

The concept of Emotional Intelligence has been extraordinarily developed in the last decades. Multiple investigations and theories, which have emerged around this concept, have aroused an increasing proliferation of the “intelligences” inspiring discussions about the topic.

The review of the scientific publications in relation to the Emotional Intelligence allows us to conclude that there is a growing scientific consent in stating the benefits of an educational intervention in order to foster emotional development (Bar-On and Parker, 2000; Pena and Repetto, 2008, Bisquerra, 2016). Educating the Emotional Intelligence is a necessary and essential task since those people with a high level of Emotional Intelligence, or to put it in other words “emotionally intelligent”, are more likely to have a personal, social, and labour well-being.

However, any intervention with the purpose of fostering emotional development, as well as any educative and orientating action, requires an evaluation that allows us to know the necessities of the students and to guide the decisions about the contents and the most adequate strategies for these interventions (Pérez-Escoda, 2016).

The thesis “Proposal and validation of an evaluation scale of the emotional intelligence in educative contexts” attempts to develop a self-report scale that evaluates emotional intelligence in educative contexts and allows us to describe the emotional competences developed in students from 5th of Primary to 2nd of ESO, in addition to establishing Emotional Intelligence comparatives in relation to other variables such as sex, family structure, and the type of educative centre, among others.

915 students (51,6 % girls and 48,4 boys) from 5th of Primary to 2nd of ESO from different educative centres of the Autonomous Community of Madrid have participated in this study,

The process to create the evaluation scale has been developed in three different stages: an initial list of 71 items based on a model of emotional competences was designed for this essay in the first stage. In

the second stage, experts and professionals were consulted about the topic in order to assess the relevance, clarity and appropriateness of those items. Finally, in the third stage, there was a definitive selection of the items of the Evaluation Scale of the Emotional Intelligence in educative contexts (EEIE in Spanish) using the items analysis and the Cronbach's alpha coefficient estimation.

Once the items analysis and the Cronbach's alpha coefficient estimation was accomplished, we could verify statistically that some items of the scale could be disregarded so the scale was set up to a total amount of 62 items distributed in nine dimensions: emotional awareness, empathy, self-identity, self-control, assertiveness, communication, team work, problem solving and leadership.

In order to describe the level of emotional intelligence of the sample, a descriptive analysis was carried out of the different items as well as the subjects that were classified based upon the percentiles 15, 80, and 95, allowing us to identify four groups of subjects of the sample according to their level of Emotional Intelligence. 16% of the sample subjects show a low level of EI, 64% of them show a medium level of EI, 16% show a high level of EI, and only 4% show a very high level of EI.

It is significant that the global EI level of the female students was higher than the EI level of the male students. Female students also show higher scorings than the male students regarding the empathy and emotional self-control dimension.

We consider that the Evaluation Scale of the Emotional Intelligence created accomplishes the psychometric properties in order to measure the level of EI of students from 5th of Primary to 2nd of ESO enough, so it can be used as a screening tool by tutors and teachers in order to know the students' necessities and therefore, to orientate their decisions about the contents and the most adequate strategies for their actions.

**Key words:** Intelligence, emotional intelligence, self-report scale, emotional competence.

## INTRODUCCIÓN

La educación emocional ha sido tradicionalmente desarrollada en el ámbito familiar y en el propio ámbito de desarrollo personal que de forma espontánea favorecía el aprendizaje de la vida.

En los últimos años la educación emocional se ha convertido en una necesidad prioritaria que debe ser incorporada no solo en el contexto familiar sino también en el contexto escolar.

Vivimos en un mundo en el que los cambios se producen de forma acelerada y estamos inmersos en una sociedad globalizada y competitiva, en la que los padres y educadores ponen su interés en preparar cada vez más y mejor a sus hijos y alumnos con el propósito de que puedan enfrentarse con éxito a la sociedad y al mundo que les espera.

Es habitual percibir la preocupación de muchos padres de familia porque sus hijos reciban y aprendan muchos conocimientos de múltiples asignaturas. Son numerosos los padres que facilitan a sus hijos una preparación extraordinaria, al margen de la propuesta del currículum escolar, completando a diario la jornada escolar con actividades y clases extraescolares con el objetivo de prepararlos lo mejor posible para el mundo.

Si bien es cierto que los años escolares son fundamentales para el desarrollo intelectual, que optimizar el potencial de cada persona es importante para su futuro y que los conocimientos que nos ha aportado la neurociencia apuntan a la consideración de desarrollar las áreas cerebrales desde edades tempranas, no es menos cierto que el desarrollo de toda persona de manera integral es de vital importancia para cualquier individuo que pretenda asomarse al mundo.

El desarrollo integral de la persona está relacionado con el autoconocimiento y la autogestión. El conocimiento de las cualidades y limitaciones de cada persona, la capacidad de aceptarse tal y como es cada persona, la identificación de las emociones y la capacidad para gestionarlas y dirigir las de manera efectiva y constructiva es de vital importancia para el equilibrio y la estabilidad del ser humano. Solo cuando la persona se siente bien consigo misma puede comprender a los demás, aceptarlos y relacionarse con ellos. Sólo cuando el niño o el adolescente reconoce sus emociones y es capaz de verbalizar cómo se siente y qué causa ha producido una emoción, podrá entender que los

demás también tienen emociones a las que sabrá poner nombre y será capaz de aceptar.

Dos aspectos muy importantes que influyen de manera determinante en el aprendizaje emocional son el *equilibrio* y la *estabilidad*. Ambos constituyen pilares básicos sin los que es muy difícil que la persona aprenda y se desarrolle a nivel intelectual. El ámbito emocional es esencial para que la educación en el resto de áreas sea efectiva.

Obviar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional es evadir el acceso al propio yo del individuo y la oportunidad de poder manejarse en un mundo en el que las relaciones con las personas son de vital importancia.

La familia es el primer entorno de la persona en el que, desde edades muy tempranas, percibe emociones de los demás, es capaz de emocionar y experimenta emociones, sin ser todavía consciente. La escuela debe permitirse y exigirse colaborar en la educación emocional de niños y adolescentes ya que tiene la posibilidad de ampliar el entorno primario de la persona y ayudar a integrarse en la sociedad en la que tendrá que desenvolverse a lo largo de su vida. Es por ello que el desarrollo de la inteligencia emocional merece tanto respeto y dedicación como el desarrollo del resto de inteligencias, siendo este desarrollo fundamental si contemplamos el compromiso que ha de tener los centros educativos de desarrollar a la persona de manera integral.

Todo lo mencionado hasta aquí justifica la implementación de programas educativos, algunos estipulados por las administraciones educativas y otros parten de la propia voluntad de docentes y profesionales de la orientación, con el objeto de desarrollar la inteligencia emocional, competencias emocionales y, en definitiva, educación emocional de los estudiantes (Pérez-Escoda, 2013).

Estas acciones, en la mayoría de los casos, son llevadas a las aulas de la mano de docentes y orientadores comprometidos con el desarrollo global de sus alumnos. Son estos propios docentes los que solicitan ayuda e información sobre cómo evaluar el nivel de inteligencia emocional de sus alumnos con el propósito de conocer las necesidades que presentan estos en materia emocional y orientar la implementación de estos programas.

De esta solicitud de ayuda por parte de los docentes surge este trabajo que presentamos. El objetivo principal de esta investigación es diseñar un instrumento de evaluación de la Inteligencia Emocional de fácil aplicación en el aula y que sirva de *screening* para guiar la intervención y permita valorar las necesidades que los alumnos presentan en el terreno emocional.

El trabajo se ha estructurado en siete capítulos. Los cuatro primeros capítulos forman parte de la *fundamentación teórica* de la tesis. En el **primero** de ellos se aborda una aproximación conceptual del término inteligencia. Se realiza, en este capítulo, una revisión de los principales enfoques: psicométrico, cognitivo e inteligencias múltiples. Poniendo especial énfasis en las teorías contemporáneas, destacando la teoría de Renzulli (1977), la teoría de Gardner (1983), la teoría triárquica de Sternberg (1987) y las teorías sobre Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997).

El **segundo** capítulo trata sobre qué son las emociones, qué tipos existen, así como sus principales teóricos y teorías explicativas. Se describe como las emociones presentan una respuesta tridimensional (Kolb, 2005) configurada por componentes: cognitivo, neurofisiológico y conductual. También se presenta los principales enfoques en el estudio de las emociones, realizando una clasificación en enfoques filosóficos y enfoques científicos. A lo largo del capítulo se hace hincapié en las distintas corrientes psicológicas y sus aportaciones en torno a las emociones.

El capítulo **tercero** analiza los distintos modelos explicativos en el estudio de la inteligencia emocional. Se centra en el estudio de los modelos clásicos atendiendo a la clasificación binaria de modelos de habilidades y modelos mixtos. Dentro de los modelos de habilidades se desarrolla el modelo de Salovey y Mayer (1990, 1997) y de los modelos conocidos como mixtos se han desarrollado los modelos de Goleman (1995, 1998), Bar-On (1997, 2000) y otros modelos entre los que figuran Cooper y Sawaf (1997), Rovira (1998), Boccardo, Sasia y Fontenla (1999) entre otros.

En el capítulo **cuarto** se realiza una revisión de los distintos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en función del modelo explicativo en el que se fundamentan. Estos instrumentos se han clasificado en: medidas de autoinforme, medidas de habilidad y medidas a través de evaluadores externos. Además, se realiza una

descripción de las ventajas y limitaciones en el uso de cada uno de los instrumentos.

Los capítulos quinto, sexto y séptimo forman parte del estudio *empírico de la tesis*. El capítulo **quinto** describe el proceso de elaboración de la escala de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos (EEIE), partiendo de la propuesta de un modelo explicativo de los componentes de la inteligencia emocional. El modelo propuesto se configura fundamentalmente en base a aspectos endógenos y a aspectos exógenos que configuran las competencias intra-emocional e inter-emocional. En base a este modelo se configura una escala autoinformada configurada por 71 ítems en relación a nueve dimensiones de la inteligencia emocional: autoconciencia emocional, empatía, autoconcepto, autocontrol, asertividad, comunicación, trabajo en equipo, gestión de problemas y liderazgo.

El capítulo **sexto** versa sobre los procedimientos seguidos para validar la escala: descripción de la muestra en función de distintas variables independientes incluidas en el instrumento como: sexo, etapa educativa, titularidad del centro educativo, estructura familiar, etc. Así como el cálculo de la fiabilidad de la escala a través del coeficiente alpha de Cronbach. También en este capítulo se recogen los análisis descriptivos y diferenciales en función de las distintas variables independientes objeto de este estudio.

Finalmente, el capítulo **séptimo**, recoge el análisis de los principales resultados derivados de esta investigación y se presentan las principales conclusiones obtenidas en el estudio. Asimismo, se comentan las limitaciones encontradas y se detallan algunas posibilidades de futuros trabajos de investigación relacionados con la temática.

Por último, los anexos recogen la información aportada para llevar a cabo esta tesis doctoral: cuestionarios para juicio de expertos, cuestionario del pilotaje, versión definitiva del cuestionario, así como las cartas enviadas a los distintos centros educativos y las instrucciones de cumplimentación de la escala.

## Capítulo 1

### LA INTELIGENCIA

El concepto de inteligencia ha ido evolucionando a lo largo de la historia y, según el autor al que se haga mención, la inteligencia abarcará desde dimensiones y habilidades creativas, afectivas, sociales, motivacionales, volitivas, hasta personalidad. Actualmente existe cierto desacuerdo en mantener una visión unitaria del concepto *inteligencia*, por lo que se impone una reformulación científica teniendo en cuenta la naturaleza del hombre como ser no sólo pensante, sino también ser social y sintiente.

El estudio de la inteligencia se puede abordar en torno a tres enfoques prioritarios (Esteve, 2003; Soler *et al.*, 2016):

- El primer enfoque, el *psicométrico*, mantiene una concepción de la inteligencia que la caracteriza por su naturaleza biológica y susceptible a la medición. Además, defiende la inmodificabilidad de la inteligencia. Este enfoque es el precursor y pionero que sentó las bases para el estudio de la inteligencia.
- El segundo enfoque es el *cognitivo*, marcado por el paradigma del procesamiento de la información. Dentro de este enfoque destacaría la figura de Guilford (1967), Campione y Brown (1978) y Sternberg (1988). Para el primero la

inteligencia es un proceso dinámico, en el que intervienen diversos factores que conforman un sistema complejo de interacción enfocado a los productos; para Sternberg, la inteligencia estaría formada por una diversidad de habilidades de pensamiento y de aprendizaje que son empleadas en la resolución de problemas académicos y extraacadémicos. Según este enfoque, es posible mejorar la inteligencia.

- El tercer enfoque pretende ir más allá del enfoque cognitivo, es conocido como enfoque de las *inteligencias múltiples*, encabezado por Gardner (1983), quien propone un enfoque del pensamiento humano más amplio y complejo que el cognitivo y que abarca un abanico de inteligencias. Gardner sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado. Reconoce, en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, la naturaleza plural de la inteligencia y atribuye a otras capacidades humanas el mismo valor que se venía concediendo a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas. Sternberg (1997), se aleja del cognitivismo más puro para incluir otras dimensiones no estrictamente cognitivas dentro de su concepción de la inteligencia. Integra dentro del concepto de inteligencia la creatividad y aspectos personales y sociales. Defiende que para alcanzar el éxito en la sociedad es preciso desarrollar, además de la inteligencia analítica, las inteligencias creativa y práctica.

A continuación, se presenta una síntesis de la historia de los enfoques en el estudio de la inteligencia. El estudio de la inteligencia surge como necesidad de clasificar y detectar lo que es una persona inteligente y una persona poco inteligente y, aunque la historia de la investigación científica de la inteligencia data de mediados del siglo XIX, actualmente no existe un consenso claro y aceptado universalmente acerca de qué es y cómo evaluarla.

### **1.1. PRIMEROS ESTUDIOS: SIGLO XIX Y COMIENZOS DEL SIGLO XX**

A finales del siglo XIX se publica la obra *Hereditary Genius* (Galton, 1969), en la que se ofrece una explicación estadística de las características mentales hereditarias y se estima la cantidad de genialidad que podía esperarse en una determinada muestra de personas.

A Galton se le considera el padre del movimiento de la evaluación psicométrica, al crear los conceptos estadísticos de *regresión a la media*<sup>1</sup> y *correlación*<sup>2</sup>, aportaciones que permitieron que se desarrollara el campo de la psicometría.

Estos conceptos estadísticos facilitaron el estudio de la inteligencia a lo largo del tiempo. Años más tarde, Karl Pearson (1896) desarrolla la fórmula de correlación producto-momento de la correlación lineal, el coeficiente de correlación múltiple, el coeficiente de correlación parcial, el coeficiente de correlación de *phi* y la prueba de *chi* cuadrado para determinar cómo se ajustaba un conjunto de observaciones empíricas a una distribución esperada.

Con estos avances, Galton y Pearson contribuyeron al establecimiento y consolidación de herramientas para el análisis en el estudio de las características de la inteligencia.

Distintos trabajos llevados a cabo en Alemania a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX contribuyeron de manera significativa al campo de la valoración mental. Entre otros cabe mencionar a Kraepelin (1915), discípulo de Wundt (1874), que introdujo instrumentos complejos para medir el funcionamiento mental, lo que comprendió pruebas de percepción, memoria, funciones motoras y atención en adultos.

Ebbinghaus (1850-1909) trabajó con pruebas de memoria, cálculo y oraciones incompletas. Wernicke (1848-1905), conocido por sus investigaciones sobre localización cerebral, creó un conjunto de cuestiones con el fin de detectar el retraso mental, haciendo especial hincapié en el razonamiento conceptual. En 1908, Ziehen publicó una batería de pruebas que contenían preguntas en las cuales se exigían generalizaciones de conceptos particulares. En la obra de Wernicke y Ziehen, se observa el inicio de la tendencia que se aleja de las funciones sensoriomotoras y se aproxima a la clase de funciones cognitivas que se destacan en las pruebas modernas (Sattler, 2003).

Fuera de Europa, en Estados Unidos, también se realizaron importantes trabajos en el campo del estudio de la inteligencia.

---

<sup>1</sup> La regresión hacia la media es el fenómeno en el que si una variable es extrema en su primera medición, tenderá a estar más cerca de la media en su segunda medición y, paradójicamente, si es extrema en su segunda medición tenderá a haber estado más cerca de la media en su primera (Everitt y Skrondal, 2010).

<sup>2</sup> En probabilidad y estadística la correlación indica la fuerza y la dirección de una relación lineal y proporcional entre dos variables estadísticas (Díaz y Molera, 2013).

Destacan los trabajos de Cattell enfocados en el estudio de las diferencias individuales en el comportamiento.

En 1890, Cattell publicó un artículo en la revista *Mind*,<sup>3</sup> donde utilizó por primera vez el término *prueba mental*. Cattell describió 50 medidas de evaluar las capacidades sensoriales y motrices principalmente. Al prever las aplicaciones prácticas de las pruebas como herramientas para hacer evaluaciones de diagnóstico y seleccionar individuos para entrenamiento, obtuvo una serie de pruebas con la finalidad de evaluar diversas habilidades y capacidades. Finalmente, las pruebas psicológicas aparecieron públicamente en Estados Unidos en la Feria Universal de Chicago en 1893.

De forma paralela, en 1905 en Francia, el Ministerio de Educación pidió al psicólogo Alfred Binet que desarrollara una prueba que permitiera predecir qué niños eran susceptibles de presentar dificultades en la escuela y qué niños iban a tener éxito.

Binet y Simon desarrollaron la *Binet-Simon Scale* (1905) con el fin de identificar a los niños en edad escolar que presentaban retraso mental. Este logro significó un reconocimiento del desarrollo cognoscitivo basado en la edad. Posteriormente Lewis Terman (1916) de la universidad de Stanford modificó esta prueba, denominándola prueba de "Stanford-Binet".

Ya en el siglo XX, tras la introducción de las escalas de Binet y Simon, se originó el movimiento de la evaluación psicométrica en Estados Unidos, con personajes como Goddard que introdujo la prueba en 1908, sin embargo, la perspectiva sobre la inteligencia de Goddard (1908) fue distinta a la de Binet, quien la conceptuaba como un complejo cambiante de funciones interrelacionadas. Goddard consideró que la inteligencia constaba de una sola función subyacente.

Por otra parte, Terman observó que la escala de 1908 contaba con un valor práctico y teórico y propuso varias pruebas complementarias. En 1916, Terman publicó una forma modificada, ampliada y estandarizada a la que llamó *Stanford Revision And Extension of the Binet-Simon Scale*, en la cual, Terman adoptó para

---

<sup>3</sup> *Mind* es una revista británica que publica artículos de filosofía en la tradición analítica. La revista actualmente es publicada por la Oxford University Press en nombre de la *Mind Association*. Fue fundada por Alexander Bain en 1876, con George Croom Robertson como editor, en la University College de Londres. Tras la muerte de Robertson en 1891, George Stout pasó a ser el editor y comenzó una «Nueva Serie». El editor actual es el profesor Thomas Baldwin, de la Universidad de York en el Reino Unido.

utilizar en esta escala el concepto de Cociente Mental propuesto por Stern (1912), que se obtiene dividiendo la edad mental entre la edad cronológica. Terman y sus colaboradores le cambiaron el nombre para llamarle *Cociente de Inteligencia* (CI) (Sattler, 2003).

Otro hito importante en la historia de la medición de la inteligencia fue la publicación en 1917 por Yerkes y sus colaboradores de las pruebas *Army Alpha* y *Army Beta* consistentes en una prueba verbal y una prueba no verbal, pensadas para el reclutamiento de soldados inmigrantes para su ingreso en las fuerzas armadas norteamericanas.

Paralelamente a estos movimientos psicométricos que tomaron auge a principios del siglo XX, se desarrollaron también teorías que abordaban la naturaleza de la inteligencia. Dos fueron las tendencias más importantes:

- Las que defendían la inteligencia como un factor general (g).
- Aquellas que defendían múltiples factores.

Uno de los exponentes de la defensa de la inteligencia como un factor general fue Charles Spearman (1927), que consideró el *factor g* como una energía mental general, en la cual actividades mentales complejas contenían mayor cantidad de g. El factor g participa en operaciones deductivas ligadas con la habilidad, la velocidad, la intensidad y el grado de resultado intelectual. En cuanto a la validez del concepto, las evidencias sustentan fuertemente la idea de que, aunque g es importante en la capacidad humana y es un excelente indicador del éxito ocupacional en muchos campos distintos, esto no significa que g sea una entidad (Olea y Ree, 1994).

Thorndike (1920), contrario al planteamiento de Spearman, en su teoría multifactorial sobre la inteligencia plantea que ésta es producto de muchas capacidades intelectuales interconectadas pero distintas.

Thurstone (1938) también sostuvo que no se puede considerar a la inteligencia como un rasgo unitario y, a través de un método de análisis factorial, identificó un conjunto de factores como capacidades mentales principales: capacidad verbal, velocidad perceptual, razonamiento inductivo, razonamiento numérico, memorización, razonamiento deductivo, facilidad de palabra y razonamiento espacial.

Thurstone consideró que la inteligencia se puede dividir en los factores anteriormente mencionados, rechazando así la idea del factor g.

## 1.2.- ESTUDIOS EN LA SEGUNDA MITAD DEL XX

David Wechsler (1958) propuso el concepto de inteligencia como la capacidad global del individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente y manejar efectivamente su ambiente. Además sugirió que esta definición incluía la habilidad para adaptarse a nuevas situaciones y para manejar las transiciones de la vida de forma exitosa (Ibarrola, 2016).

Otra perspectiva fue la de Raymond B. Cattell (1966) que propuso su modelo dicotómico de inteligencia que defiende la existencia de dos tipos de inteligencia: fluida y cristalizada.

- La *inteligencia fluida* hace referencia a la eficiencia mental esencialmente no verbal y relativamente independiente de la cultura. Comprende capacidades de adaptación y de nuevo aprendizaje y se relaciona con las operaciones y los procesos mentales.
- La *inteligencia cristalizada*, por su parte, se refiere a habilidades y conocimientos adquiridos que dependen, en términos de desarrollo, de la exposición a la cultura. Comprende funciones cognitivas bien aprendidas y establecidas y se relaciona con productos y realizaciones mentales.

En 1967, Guilford desarrolló el modelo de la *Estructura del Intelecto Tridimensional* como medio para organizar los factores intelectuales. La primera dimensión representa las operaciones relacionadas con el procesamiento de la información; la segunda, los contenidos; y la tercera, los productos. Así, se pueden entender las actividades intelectuales realizadas en términos de la operación mental realizada y el producto resultante. El modelo plantea 120 posibles factores: cinco operaciones diferentes (cognición, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación), cuatro tipos de contenido (figurativo, simbólico, semántico y conductual) y seis productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones y consecuencias).

A pesar del cosmos extenso de definiciones y aproximaciones al concepto de inteligencia, donde cada autor parece reinventar una inteligencia nueva (Sattler, 2003), los teóricos han llegado a identificar los aspectos comunes entre todo el abastimiento de información.

Snow (1986) presenta un listado de aspectos que aparecen consistentemente como interdependientes y relevantes en las definiciones:

- El pensamiento basado en los conocimientos que consiste en la incorporación de conocimientos organizados previamente de forma breve a un pensamiento intencional.
- La aprehensión supone la idea de que las personas no sólo sienten, se esfuerzan y saben, sino que también saben que sienten, que se esfuerzan y que saben, y además, pueden anticipar más sentimientos y esfuerzos, conocimientos y funcionamiento mental en el pasado, presente y en el futuro.
- El esfuerzo de adaptación intelectual comprende la noción de que uno puede adoptar o cambiar la estrategia en el desempeño para utilizar las fortalezas que uno tiene y compensa las debilidades.
- El razonamiento analítico fluido se refiere al razonamiento analítico ágil que permite descontextualizar, abstraer e interrelacionar racionalmente características y dimensiones de problemas, circunstancias y metas significativas.
- El juego mental supone la tolerancia a la ambigüedad y la búsqueda de la novedad, la capacidad de crear problemas interesantes de resolver y metas atractivas por las cuales esforzarnos, así como la capacidad para explorar ideas, estrategias y propósitos alternos.
- El aprendizaje idiosincrásico alude al aprendizaje de adaptación, la reanudación y el cambio de estrategia en la misma prueba o tarea.

En general, en estos puntos anteriores convergen una considerable cantidad de teorías sobre la inteligencia. Sin embargo, el estudio de la inteligencia sigue avanzando y en los años recientes se han producido adelantos significativos que abordamos en el punto siguiente. Como se ha mencionado con anterioridad, estas teorías corresponden a este tercer y reciente enfoque de la inteligencia en el

que se contempla más allá de los factores cognitivos y fisiológicos ya explorados y abundados por casi un siglo. En concordancia con los movimientos postmodernos, las nuevas teorías de la inteligencia corresponden a intentos por contemplar a la persona como parte de una sociedad particular, un momento histórico singular y con características personales únicas (Esteve, 2003).

Partiendo de que no existe una definición de inteligencia que se acepte universalmente, siguiendo a Phares y Trull (1999), podemos dividir las definiciones de inteligencia en tres grupos:

- Las que destacan el ajuste al ambiente, refiriéndose a la capacidad de adaptación a nuevas situaciones o la capacidad para enfrentarse con un rango de situaciones.
- Las que se enfocan en la capacidad de aprender, acerca de la posibilidad de hacerse de educación.
- Las que acentúan el pensamiento abstracto, en cuanto a la capacidad para utilizar una amplia gama de conceptos y símbolos tanto verbales como numéricos.

### **1.3. TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS SOBRE INTELIGENCIA**

A continuación, recogemos las teorías que han abordado el constructo inteligencia en las últimas décadas y son consideradas teorías contemporáneas sobre inteligencia. Destacando la teoría de Renzulli (1977), la teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1983), la teoría de Sternberg (1987) y la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995).

#### **1.3.1. Los tres anillos de Renzulli**

Renzulli (1977) propuso un modelo basado principalmente en la *Teoría de la Sobredotación*. Su trabajo se basó en la revisión de 46 estudios en los cuales intentó encontrar correlaciones entre el rendimiento escolar y el éxito en la vida (en las áreas personal y profesional), llegando a la conclusión de que existe una baja correlación entre ambas variables.

A partir de esta conclusión, los estudios de Renzulli (1994) se han orientado por tres interrogantes básicos.

- El primero consistente en indagar sobre cuál es la diferencia entre los grandes creadores de la humanidad y todas las

personas posibles que cuentan con capacidades similares, considerando también las diferencias en el acceso al entrenamiento y educación, y el porqué del estancamiento a pesar de contar con las condiciones óptimas.

- El segundo interrogante trata el tema de los límites conceptuales entre la superdotación y el coeficiente intelectual alto.
- Por último, el tercero se concentra en las características de la superdotación, explorando aspectos relacionados con su condición absoluta o relativa, permanente o temporal, estático o dinámico, universal o circunstancial.

En 1977, Renzulli formuló su teoría conocida como "*Teoría de los tres anillos*" o "*Teoría de la puerta giratoria*". El planteamiento propuesto en la teoría fue tan bien aceptado que el autor se convirtió en asesor para la detección y educación de personas talentosas y excepcionales en el Ministerio de Educación de los Estados Unidos en la década de los noventa.

El modelo de Renzulli cuestiona la validez y fiabilidad de las pruebas de inteligencia y propone que la capacidad intelectual debe ser un criterio, pero no el único, para determinar la excepcionalidad de algunas personas. Su modelo gira en torno a la interacción de tres características centrales (Renzulli, 1994):

- Una inteligencia superior, o al menos por encima de la media. En cuanto a la inteligencia superior, es más adecuado trabajar con un percentil superior a 75 y no uno de 99 como lo había formulado Terman (1916).
- Elevados niveles de compromiso con la tarea, entendidos como aquellas actitudes positivas que le llevan a la consecución de su objetivo a pesar de las distintas condiciones que se le puedan presentar. Estas actitudes pueden ser tales como la perseverancia, resistencia, dedicación, concentración, confianza en uno mismo y trabajo duro, entre otras.
- Alto grado de creatividad entendido como originalidad del pensamiento, ingenio constructivo, habilidad para dejar de lado convenciones y procedimientos establecidos cuando no sean apropiados y capacidad para crear proyectos efectivos.

A partir de estas características mencionadas, Renzulli (1994) manifiesta que la excepcionalidad es relativa a las personas, a los tiempos y a las circunstancias. Es decir, que existen condiciones históricas, sociales y culturales, además de personales, que favorecen el surgimiento y desarrollo de la superdotación. Sin embargo, la superdotación deberá identificarse a partir de los componentes básicos del modelo, es decir, a partir de las que pruebas que midan un CI general y las habilidades intelectuales específicas, considerando también la capacidad creativa y el compromiso con la tarea. Se considera la excepcionalidad como un fenómeno de naturaleza compuesta y relativa que va más allá de los factores cognitivos, privilegiando las realizaciones y motivaciones del individuo.

### **1.3.2. Las inteligencias múltiples de Gardner**

Gardner define la inteligencia como: *“una aptitud intelectual humana que supone un conjunto de habilidades para la resolución de problemas – lo que permite que el individuo resuelva los problemas o dificultades genuinos que encuentra y, cuando así conviene, que cree un producto eficaz – y también supone el potencial para encontrar o crear problemas - , lo que sienta las bases para la adquisición de nuevos conocimientos”* (Gardner, 1983, pp.60-61).

Howard Gardner (1983) cuestionó la práctica de sacar a un individuo de su ambiente natural de aprendizaje y pedirle que realice ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes y que probablemente nunca realizaría después. Se cuestiona acerca de la pertinencia de la evaluación de la inteligencia a partir de ciertos criterios estandarizados y pruebas idénticas. Incluso con base en estudios neurofisiológicos (Damasio, 1996; Gazzaniga, 1996), ha sustentado recientemente la flexibilidad y plasticidad de las capacidades humanas, y sus consecuentes efectos de especialización y multiplicidad, al mismo tiempo que refuerza su argumento en contra de las concepciones unitarias y generales de la inteligencia.

Gardner observó que una lesión cerebral puede mermar algún tipo de capacidad, pero no otras. Gardner también estudia los informes de personas con capacidades excepcionales, entre ellas las que destacan en una única capacidad. Es posible que dichas personas prácticamente no tengan capacidad verbal, pero que sean capaces de calcular números con la misma rapidez y precisión que una

calculadora o de identificar casi de forma instantánea el día de la semana que corresponde a cualquier fecha de la Historia.

A partir de estos datos, Gardner defiende que no tenemos una inteligencia, sino que en su lugar poseemos múltiples inteligencias, independientes las unas de las otras. Además de las aptitudes verbales y matemáticas evaluadas por los tests típicos, Gardner identificó distintas aptitudes para la habilidad musical, para el análisis espacial del mundo visual, para el dominio de las habilidades de movimiento y para comprendernos a nosotros mismos, a los demás y al entorno natural que nos rodea.

Posteriormente Gardner (1999) reformuló su definición de inteligencia presentándola como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”. Las inteligencias específicas de Gardner son potencialidades, posibilidades subjetivas de actuación en el medio. No existen como entidades palpables, sino que se manifiestan en ciertas habilidades y comportamientos, cuya utilidad o valor son reconocidos dentro de un determinado entorno cultural. Estas ideas apuntan una posible interpretación de la relatividad del concepto de inteligencia.

Para ser considerada como tal, cada inteligencia debe satisfacer ocho criterios o razones de índole biopsicológica (Gardner, 1983). Ajustándose a esos criterios identificó un total de siete inteligencias diferentes a las que posteriormente (1999) añadiría alguna más.

Las inteligencias propuestas inicialmente se agrupan en dos categorías:

- Formas de inteligencia relacionadas con objetos.
- Formas de inteligencia libre de objetos.

Las primeras incluyen las inteligencias *lógico-matemática*, *espacial* y *cinestésico-corporal*. Frente a estas capacidades están las inteligencias *lingüística* y *musical*, las cuales no dependen del mundo físico sino de las estructuras mentales que las sustentan.

Más allá de estas dos categorías se encuentran las inteligencias personales (*intrapersonal* e *interpersonal*), en las que convergen aspectos relativos al propio conocimiento y al conocimiento de los demás, al individuo considerado como sujeto y objeto. Las inteligencias

personales dependen tanto de factores universales como de las características específicas de cada cultura.

Respecto a la *inteligencia intrapersonal* Gardner indica que es la que permite el acceso a la vida interna, posibilitando la discriminación entre sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas. Las personas con este tipo de inteligencia perciben con mayor claridad sus estados internos, lo que les permite comprender y guiar mejor sus propias conductas.

La *inteligencia interpersonal* consiste en ésta misma capacidad aplicada hacia fuera y está orientada a detectar estados anímicos, motivaciones o intereses de los demás. Este conocimiento permite ejercer cierta influencia sobre los que nos rodean, alterando sus sentimientos, motivos e intereses. Por lo general, esta inteligencia depende del previo desarrollo de la inteligencia intrapersonal, aunque ambas surgen progresivamente a través de una compleja interacción.

Ambas inteligencias varían en grado considerable de una cultura a otra, como consecuencia de que cada cultura tiene sus propios sistemas simbólicos, en virtud de los cuales se codifican e interpretan las experiencias personales.

Ahora bien, la mayoría de las personas pueden desarrollar todas las inteligencias hasta poseer en cada una un nivel de competencia razonable. Sin embargo Gardner (1983) menciona que el desarrollo de las inteligencias depende de la consideración de tres factores principales:

- La dotación biológica, referida a toda influencia determinada a nivel herencia o genética, a las condiciones cerebrales antes, durante o después del nacimiento, o los posibles daños que hayan podido influir en el desarrollo de una inteligencia.
- La historia de vida personal, incluye todas las experiencias con padres, familia, amigos, maestros que hayan podido influir en el nivel de desarrollo de la inteligencia, tales como expectativas, estimulación, etc. Es importante considerar las condiciones económicas o los recursos disponibles en su momento.
- Los antecedentes culturales e históricos, referidos a las condiciones de época y lugar donde se crió, a la situación del dominio en el que puede desenvolverse y el contexto social que rige el acceso al conocimiento y a la práctica.

Gardner examina todas estas inteligencias, ajustándose a los criterios que previamente había fijado. En la cultura occidental se ha valorado prioritariamente las inteligencias lingüística y lógico matemática y también tienen, particularmente en el momento actual, una gran importancia las inteligencias personales.

Una vez establecidas las condiciones necesarias para que pueda desarrollarse una u otra inteligencia, ¿qué es lo que hace la diferencia entre una u otra persona que reúnen las mismas condiciones? En respuesta a esto, Gardner (1996) propone que existen experiencias activadoras o desactivadoras que contribuyen en el desarrollo de las inteligencias. Estas son las experiencias cristalizantes o las experiencias paralizantes que se refieren a dos procesos clave en el desarrollo de la inteligencia. Las cristalizantes son los “puntos clave” en el desarrollo de los talentos y en las habilidades de una persona. De manera opuesta, las experiencias paralizantes “cierran la puerta” de las inteligencias. A menudo estas experiencias vienen definidas por la vergüenza, la culpa, el temor, la ira y otras emociones que impiden a las inteligencias crecer y desarrollarse.

A continuación, se detallan las ocho inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1999) con sus aspectos biológicos y las capacidades cognitivas implicadas.

### 1.- *Inteligencia Lingüística*

Es la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje. El don del lenguaje es universal y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas. Incluyo en el caso de personas sordas a las que no se les ha enseñado explícitamente un lenguaje por señas, a menudo inventan un lenguaje manual propio y lo usan espontáneamente. En consecuencia, podemos afirmar que una inteligencia puede operar independientemente de una cierta modalidad en el estímulo o una forma particular de respuesta.

Aspectos biológicos relacionados con la inteligencia lingüística: Una zona específica del cerebro llamada “*área de Broca* <sup>4</sup>” es la responsable de la producción de oraciones gramaticales. Una persona con esa área lesionada, puede comprender palabras y frases sin problemas, pero tiene

---

<sup>4</sup> Zona del cerebro situada en la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo. Está involucrada en la producción del lenguaje.

dificultades para construir frases más sencillas. Al mismo tiempo, otros procesos mentales pueden quedar completamente ilesos.

Habilidades relacionadas: Hablar y escribir eficazmente. Retórica (uso del lenguaje para convencer), la mnemotecnia (uso del lenguaje para recordar información), metalenguaje (uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje).

## 2.- *Inteligencia Lógico-Matemática*

Se define como la capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar correctamente. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas.

En las personas especialmente dotadas en esta inteligencia, el proceso de resolución de problemas a menudo es extraordinariamente rápido. Es importante puntualizar la naturaleza no verbal de la inteligencia matemática. En efecto, es posible construir la solución del problema antes de que ésta sea articulada. Esta forma de inteligencia ha sido investigada en profundidad por los psicólogos tradicionales y constituye tal vez el arquetipo de "*inteligencia en bruto*" o de la válida para resolver problemas que supuestamente pertenecen a cualquier terreno. Sin embargo, aún no se comprende plenamente el mecanismo por el cual se alcanza una solución a un problema lógico-matemático.

Aspectos biológicos relacionados con la inteligencia lógico-matemática: áreas del lóbulo parietal izquierdo y áreas del hemisferio derecho también juegan un papel importante.

Habilidades relacionadas: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo, prueba de hipótesis. Capacidad para identificar modelos, calcular, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo.

## 3.- *Inteligencia visual-espacial*

Capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan. Capacidad de percibir el mundo viso-espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas

percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, las formas, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales y de orientarse correctamente en una matriz espacial.

Aspectos biológicos implicados con la inteligencia visual-espacial: el hemisferio derecho demuestra ser la sede más importante del cálculo espacial. Las lesiones en la región posterior derecha provocan daños en la habilidad para orientarse en un lugar, para reconocer caras o escenas o para apreciar pequeños detalles.

Habilidades relacionadas: capacidad para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.

#### 4.- *Inteligencia musical*

Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Habilidad para apreciar, transformar y expresar formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, el tono y el timbre. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o de “arriba hacia abajo” (global, intuitiva), formal o “de abajo hacia arriba” (analítica, técnica), o ambas.

Los datos procedentes de diversas culturas hablan de la universalidad de la noción musical. Incluso los estudios sobre el desarrollo infantil sugieren que existe una habilidad computacional en la primera infancia hasta que el aprendizaje de notación musical proporciona más tarde, cuando es aprendido, un sistema simbólico lúcido y accesible.

Aspectos biológicos relacionados con la inteligencia musical: lóbulo temporal derecho con relación topográfica entre ambos hemisferios. Pese a la falta de susceptibilidad concreta respecto a la habilidad musical en caso de lesiones cerebrales, existe evidencia de “amusia<sup>5</sup>”.

Habilidades relacionadas: capacidad para escuchar, cantar, tocar instrumentos, crear y analizar música.

---

<sup>5</sup> Pérdida de la habilidad musical.

### 5.- *Inteligencia cinestésica-corporal (Kinestésica)*

Esta inteligencia consiste en el dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y la facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. Las personas con dominancia hacia esta inteligencia, confían en los procesos táctiles y cinestésicos para adquirir la información, experimentar lo que aprenden para comprender y retener la información.

La evolución de los movimientos corporales especializados es de importancia obvia para la especie, y en los humanos esta adaptación se extiende al uso de herramientas. El movimiento del cuerpo sigue un desarrollo claramente definido en los niños y no hay duda de su universalidad cultural. La consideración del conocimiento cinético corporal como "apto para la solución de problemas" puede ser menos intuitiva; sin embargo, utilizar el cuerpo para expresar emociones (danza) o para competir (deportes), o para crear (artes escénicas) constituye evidencias de la dimensión cognitiva del uso corporal.

Aspectos biológicos relacionados con la inteligencia kinestésica: el control del movimiento corporal está localizado en la corteza motora<sup>6</sup>, y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto.

Habilidades relacionadas: coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas<sup>7</sup>.

### 6.- *Inteligencia intrapersonal*

Se define como el autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Incluye nuestros pensamientos y sentimientos, se refiere a la autorreflexión y autopercepción que una persona tiene de sí misma. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

---

<sup>6</sup> Área de la corteza cerebral situada en el lóbulo frontal, delante del surco de Rolando. Es responsable de los procesos de planificación, control y ejecución de las funciones motoras voluntarias.

<sup>7</sup> Capacidades relacionadas con el tacto.

Las personas que poseen una inteligencia intrapersonal notable, poseen modelos vitales y eficaces de sí mismos. Pero al ser esta forma de inteligencia la más privada de todas, requiere de formas expresivas para que pueda ser observada en funcionamiento.

Aspectos biológicos implicados en la inteligencia intrapersonal: circuitos cerebrales en lóbulos frontales. Los lóbulos frontales desempeñan un papel central en el cambio de la personalidad, los daños en el área inferior de los lóbulos frontales pueden producir irritabilidad o euforia; en cambio, los daños en la parte superior tienden a producir indiferencia, languidez y apatía (personalidad depresiva).

Habilidades relacionadas: capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales, y controlar el pensamiento propio. Meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura y dar lo mejor de sí mismo.

### 7.- *Inteligencia Interpersonal*

Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales (por ejemplo, influyendo en un grupo de personas para que realicen una determinada acción). Incluye la habilidad para formar y mantener relaciones y asumir varios roles dentro del grupo.

La inteligencia interpersonal se constituye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. Esta inteligencia le permite a un adulto hábil, leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque se los hayan ocultado. Esta capacidad se da de forma muy sofisticada en los líderes religiosos, políticos, terapeutas y educadores.

Aspectos biológicos implicados con la inteligencia interpersonal: todas las investigaciones sugieren que los lóbulos frontales desempeñan un papel fundamental en el conocimiento interpersonal, los daños en esta área pueden causar cambios

profundos en la personalidad aunque otras formas de resolución de problemas pueden quedar inalteradas, una persona no es la misma después de la lesión. La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca factores adicionales que a menudo se consideran excluyentes de la especie humana: la prolongada infancia de los primates, que establece un vínculo estrecho con la madre, favorece el desarrollo interpersonal. La importancia de la interacción social entre los humanos que demandan participación y cooperación. La necesidad de cohesión al grupo, de liderazgo, de organización y solidaridad, surge como consecuencia de la necesidad de supervivencia.

Habilidades relacionadas: trabajar en equipo, ayudar a las personas a identificar y superar problemas. Capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros.

#### 8.- *Inteligencia Naturalista*

Se define como la capacidad que muestran algunos individuos para entender el mundo natural. Utilizan habilidades de observación, planteamiento y comprobación de hipótesis. Facultad para reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales.

Competencia para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer y establecer las distinciones y semejanzas entre ellos. Los naturalistas suelen ser hábiles para observar, identificar y clasificar a los miembros de un grupo o especie, o incluso para descubrir nuevas especies. Su campo de observación más afín es el mundo natural, donde puede reconocer flora y fauna, y utilizar productivamente sus habilidades en actividades de caza, ciencias biológicas y conservación de la naturaleza.

Puede ser también aplicada en cualquier ámbito de la ciencia y la cultura, porque las características de este tipo de inteligencia se ciñen a las cualidades esperadas en personas que se dedican a la investigación y siguen los pasos propios del método científico.

Gardner (1996) postula que este tipo de inteligencia debió tener su origen en las necesidades de los primeros seres humanos,

ya que su supervivencia dependía en gran medida del reconocimiento que hicieran de especies útiles y perjudiciales, de la observación del clima y sus cambios y de ampliar los recursos disponibles para la alimentación.

Aspectos biológicos implicados con la inteligencia naturalista: aunque no existe un acuerdo unánime en la localización cerebral de esta inteligencia, la gran mayoría de estudios apuntan a áreas del lóbulo parietal izquierdo.

Los críticos de Gardner se preguntan si realmente tiene sentido agrupar todos los tipos de capacidades bajo el único concepto de inteligencia y si no es cierto que algunas de las capacidades, como las verbales o de razonamiento, son mucho más importantes que otras. Aseguran que la inteligencia es una capacidad mental. Las capacidades de las que podemos prescindir, por ejemplo, en la música o el atletismo, se consideran más bien talentos y no inteligencias. Si una persona carece de talento físico, ¿también se le considera carente de inteligencia? Según Gardner (1996), todas las formas de inteligencia tienen un valor intrínseco y son la cultura y el contexto propios los que confieren más valor a algunas capacidades que a otras.

El enfoque de Gardner tiene ciertas limitaciones. Su teoría no cuenta con el soporte científico óptimo y, en consecuencia, representa una teoría implícita de la inteligencia y de la excepcionalidad. Es por ello que a día de hoy no tienen respuesta gran cantidad de interrogantes con respecto a la teoría (número de inteligencias, agrupación, correlaciones o factores comunes, relación con el factor g, con estructuras universales). Gardner tampoco diferencia entre excepcionalidad y talento, esto es, entre lo general y lo específico. Su teoría puede considerarse como una interesante formulación de talentos personales, como una extensa y clara caracterización de talentos específicos, pero difícilmente como una teoría de la inteligencia y de la excepcionalidad.

Una carencia importante del enfoque de Gardner es lo que se refiere a la ausencia de consideraciones emocionales para la concepción de las inteligencias múltiples. Según Goleman (2000), a pesar de que Gardner ha creado espacios suficientes de exploración y descripción de las inteligencias personales y el papel que juegan en ellas las emociones, se ha centrado más en las cogniciones acerca del sentimiento o emoción, y deja a un

lado el valor que tiene en sí mismo la emoción y el sentimiento. Recogiendo las palabras de Goleman (2000): *“Al igual que el reino de la sinestesia, donde la brillantez física se manifiesta de forma no verbal, el reino de las emociones también se extiende más allá del alcance del lenguaje y la cognición”*.

### **1.3.3. La teoría triárquica de Sternberg**

La Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg (1987) constituye otro gran referente teórico imprescindible para comprender el reciente desarrollo en torno al concepto de inteligencia. Con objeto de comprender el concepto en toda su extensión, Sternberg no se limita a considerar las diferentes teorías psicológicas, sino que recoge aportaciones de enfoques alternativos, estudios transculturales e incluso concepciones populares sobre la noción de inteligencia.

Es notable la influencia de Piaget en la teoría de Sternberg. El autor recoge y desarrolla la concepción adaptativa que Piaget le asigna a la inteligencia. Para él, la inteligencia es *“la actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada, y selección y formación de medios del mundo real relevantes para la vida de uno”* (Sternberg, 1990). De esta propuesta podemos tomar dos ideas fundamentales: la adaptabilidad y la intencionalidad.

Al abordar su estudio de la inteligencia la primera idea que se desprende es la falta de unanimidad en torno a la definición del concepto. Sternberg aboga por un enfoque abierto en el que tenga cabida concepciones y resultados de diversa procedencia. Para ello diferencia tres dimensiones básicas de la inteligencia: el contexto en el que aparece, la experiencia que se tiene al respecto y los componentes que la integran.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la teoría triárquica de la inteligencia explica la naturaleza de los procesos intelectuales desde tres dimensiones básicas: la estructura misma de la inteligencia (Inteligencia de los componentes), el enfrentamiento a la novedad y la automatización de las tareas (Inteligencia experiencial) y el contexto sociocultural en el que se vive (Inteligencia contextual).

En consecuencia, la teoría triárquica queda definida por tres subteorías, una para cada una de las dimensiones propuestas.

- La subteoría contextual habla de adaptación, selección y configuración con el medio.

- La subteoría experiencial señala: la habilidad para enfrentarse a la novedad, y la habilidad para automatizar el procesamiento de la información.
- La subteoría componencial hace referencia a metacomponentes, componentes de realización y componentes de adquisición de conocimientos.

A partir de estas tres subteorías Sternberg (1987) sintetiza su concepto de inteligencia de la siguiente manera *“la inteligencia es la actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de o conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo”*.

Sintetizando diremos que la Teoría Triárquica ofrece una visión de la inteligencia como un conjunto de componentes o procesos cognitivos, considerados inteligentes tanto en función de las condiciones del entorno como del factor temporal.

Sternberg, Wagner y otros (1993, 1995), se muestran de acuerdo con la idea de Gardner sobre las múltiples inteligencias, pero distinguen simplemente tres tipos de inteligencia:

- *Las capacidades para resolver problemas académicos o inteligencia analítica.* Son las capacidades que evalúan los tests de inteligencia que presentan problemas bien definidos con una única solución.
- *La inteligencia práctica.* Este tipo de inteligencia es a menudo necesaria en las tareas cotidianas, que suelen estar mal definidas y tienen varias soluciones. Es fruto de la experiencia adquirida, plasmada en obtener un aprovechamiento de las experiencias para cumplir con determinadas tareas o extraer aprendizajes de las experiencias vitales con el fin de resolver nuevos problemas (Ibarrola, 2016).
- *La inteligencia creativa.* Este tipo de inteligencia se demuestra en la reacción ante situaciones nuevas. Es usada para adaptar o modificar el entorno, o para escoger nuevos contextos que correspondan mejor a objetivos concretos.

Los tests de inteligencia pueden predecir los resultados escolares con bastante exactitud, pero no resultan tan fiables en la predicción del éxito profesional. El ser un buen director, por ejemplo, no depende tanto de las capacidades académicas evaluadas por una puntuación de un

test de inteligencia (suponiendo que la puntuación esté en la media o por encima de ella) como de la astucia para gestionarse a sí mismo, a las propias tareas y a otras personas.

El test de Sternberg y Wagner (1991) sobre la inteligencia de gestión práctica mide la capacidad de la persona que realiza el test para redactar buenos informes, motivar a las personas, saber cuándo delegar tareas y responsabilidades, entender a las personas y promocionar su propia carrera profesional. Las personas que demuestran tener una buena *inteligencia práctica* pueden haber destacado en la escuela o no.

En trabajos posteriores ha continuado profundizando en esta concepción. Los términos en los que fue formulada la definición anterior han llevado al autor a desarrollar una teoría de la *Inteligencia Exitosa* (Sternberg, 1997). Lo que la teoría triárquica afirma de la inteligencia no puede repercutir sino en la consecución del éxito personal.

Este planteamiento es además compatible con los hallazgos de los estudios transculturales, los cuales han influido mucho sobre este planteamiento de la inteligencia.

El propio autor ha llevado a cabo algunas investigaciones (Sternberg, 2002; Sternberg *et al.*, 2001, 2002, Sternberg, 2003) que le han llevado a definir la inteligencia en estos términos: "*la inteligencia se define en términos de habilidad para alcanzar el éxito en la vida en términos de las propias posibilidades, dentro del propio contexto sociocultural (...). La habilidad para alcanzar el éxito depende de la gestión de nuestra fuerza y de la corrección o compensación de nuestras debilidades (...). Es preciso lograr un equilibrio de las habilidades para adaptarse, modificar y seleccionar los entornos (...). El éxito se consigue a través del equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas*" (Sternberg, 2003, pp. 55-56).

### **1.3.4.- La Inteligencia Emocional**

En 1990, las propuestas teóricas de Gardner y de Sternberg dieron pie a que Salovey y Mayer afirmaran que a los modelos anteriores no habían tenido en cuenta la consideración del aspecto emocional, aspecto fundamental y a ser considerado al hablar de inteligencia.

Salovey y Mayer (1990) proponen el término inteligencia emocional en un artículo titulado "*Emotional Intelligence*<sup>8</sup>", artículo que pasó inadvertido en el momento de su publicación (Ibarrola, 2016).

Salovey y Mayer son considerados por muchos "los padres" de la inteligencia emocional, definiéndola en estos términos de la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, tanto propios como los de los demás, saber discriminar entre ellos y utilizar la información que nos aportan para dirigir nuestros propios pensamientos y acciones.

En 1995, Goleman publicó su libro "Emotional Intelligence" y puso al alcance del gran público y en lenguaje asequible, el concepto y su desarrollo. Goleman (1995), basándose en la definición dada por Salovey y Mayer (1990) definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de gestionar bien las emociones de uno mismo y las de los demás.

Años más tardes, Salovey y Mayer (1997) revisaron su definición ofreciendo la siguiente "*habilidad que permite percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual*" (Salovey y Mayer, 1997, pp. 10).

La inteligencia emocional según Ibarrola (2016) recoge algunas de las preocupaciones existentes en nuestro momento histórico-cultural. Por un lado, integra a la razón y a la emoción. Además, la inteligencia emocional ha sido propuesta como una habilidad/competencia que todas las personas pueden tener y desarrollar y que facilita su desarrollo personal (Bisquerra, 2000). En el siguiente capítulo, dedicado a la Inteligencia Emocional, desarrollamos el concepto en profundidad.

Actualmente, tenemos claro que la inteligencia académica no es suficiente para obtener el éxito profesional (Goleman, 2000). Las

---

<sup>8</sup> Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

personas que han tenido o tienen éxito en su carrera profesional no necesariamente son las más inteligentes, según el concepto tradicional de inteligencia o teniendo en cuenta su cociente intelectual. Igualmente, aquellos estudiantes que sobresalen en las clases por su rendimiento académico, no son siempre los que obtienen los mayores éxitos en su vida de adultos. Según Ibarrola (2001) las personas que sepan y gestionen sus emociones, convirtiéndolas en sus aliadas, serán las que obtengan unas relaciones humanas satisfactorias.

Por otro lado, la inteligencia tampoco garantiza el éxito en la dimensión personal. El cociente intelectual no revela la estabilidad emocional de una persona ni su capacidad para enfrentarse a los desafíos que le ofrecerá la vida. Son las habilidades emocionales y personales las que señalan la diferencia y avalan el bienestar personal y social (Bisquerra, 2016).

## **CAPÍTULO 2**

### **LAS EMOCIONES**

En este capítulo nos adentramos en las emociones, en lo que son, sus tipos, los principales teóricos y las principales teorías explicativas.

De una manera general, a modo de primer acercamiento, podríamos decir que las emociones constituyen un mecanismo de alarma que salta en nuestro interior cada vez que se presenta un peligro o cuando es necesario resolver una situación crítica. Ante circunstancias de este tipo, la emoción, como sistema defensivo, toma el control y decide las acciones que son ejecutadas impulsivamente; en estas decisiones no participan la voluntad ni la razón.

A diferencia de otros aspectos de la psiquis del hombre, las emociones apenas han variado en el transcurso de miles de años de evolución, por este motivo, siempre que aparecen lo hacen en la misma forma que suscitaban a nuestros más remotos antepasados. Mediante el uso de pautas éticas como el Código de Hammurabi o Los Diez Mandamientos, el ser humano pudo aprender a controlarlas, a ponerles freno, a mantenerlas dentro de ciertos límites.

Muchas de las teorías más modernas sobre la emoción, abarcan lo que algunos han llamado la perspectiva de "dos componentes" de la emoción, uno el fisiológico, y otro el cognoscitivo. Una emoción es una

reacción fisiológica pero también es una actividad cognoscitiva que pone una etiqueta, es decir, que identifica la emoción como una emoción de cierto tipo, y que abarca un conocimiento apropiado de las circunstancias.

Las emociones son una base fundamental de la persona. Los seres humanos continuamente estamos experimentando emociones y en contadas ocasiones reflexionamos sobre qué son y cómo influyen en el pensamiento y en la conducta.

Según Bisquerra (2009: 61): "la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por la excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan, habitualmente, como respuesta a un acontecimiento externo o interno".

Siguiendo a Mora y Sanguinetti (2004) la emoción es una reacción conductual subjetiva producida por la información proveniente del mundo externo o interno del individuo.

Las emociones se activan a partir de una situación estimular (suceso, acontecimiento, hecho, evento, etc.) actual o pasada, real o imaginaria, interna o externa y la percepción de esta situación puede ser consciente o inconsciente. Debido a todas estas características presentes en las emociones, su conceptualización, análisis e intervención supone un verdadero desafío.

Cuando una persona percibe de forma consciente o inconsciente una situación estimular se activa la respuesta emocional (Bisquerra, 2009).

La respuesta emocional es tridimensional (Kolb, 2005) ya que está configurada por componentes: cognitivo, neurofisiológico y conductual (Tabla 1).

- La *dimensión cognitiva* es la experiencia emocional subjetiva de lo que ha sucedido. Permite tomar conciencia de la emoción y etiquetarla (en función del dominio del lenguaje). Por ello la importancia de la educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un conocimiento de las propias emociones y a su denominación adecuada. Según Bisquerra (2009) esta dimensión coincide con lo que llamamos sentimiento.
- La *dimensión neurofisiológica* es el conjunto de respuestas involuntarias como el aumento de la sudoración, sequedad en la boca, taquicardia, etc. Estos cambios ponen en marcha distintas estrategias para afrontar la situación.
- La *dimensión conductual* es la manifestación externa de la emoción y ofrece información al resto de personas sobre qué nos está pasando. Para Reñé (2010) esta dimensión es la que ofrece información a los demás de cómo se siente una persona.

Cognitivo	Neurofisiológico	Conductual
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivencia subjetiva.</li> <li>• Permite etiquetar una emoción.</li> <li>• Sólo se puede conocer a través del autoinforme.</li> </ul>	Respuestas involuntarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taquicardia.</li> <li>• Sudoración.</li> <li>• Secreciones hormonales.</li> <li>• Respiración.</li> <li>• Presión sanguínea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión facial.</li> <li>• Tono de voz.</li> <li>• Volumen.</li> <li>• Movimientos del cuerpo.</li> </ul>

Tabla 1: Dimensiones de la emoción (Adaptada de Bisquerra, 2009)

De estas tres dimensiones de la emoción, la dimensión conductual se puede disimular con práctica y entrenamiento. En cambio, la dimensión neurofisiológica, aunque pueda, es mucho más difícil de controlar.

Distintos estudios confirman que las tres dimensiones de la respuesta emocional interactúan a través de relaciones bidireccionales para generar las complejas respuestas emocionales, sin embargo, no siempre funcionan de manera sincrónica (Ibarrola, 2016). Según Lacey (1967) son componentes parcialmente independientes que pueden producir lo que denominó "desincronización" o "fraccionamiento de respuestas".

La desincronización que afirmó Lacey, ha supuesto una gran dificultad para encontrar correlaciones que diferencien patrones de respuesta fisiológico-cognitivo-conductual para cada emoción.

La combinación de las tres dimensiones de la respuesta emocional: fisiológica, cognitiva y conductual es lo que hace que la emoción sea tan difícil de definir (Shapiro, 1997).

Las emociones nos han permitido llegar hasta nuestros días. Éstas nos dan información de lo que sucede a nuestro alrededor y motiva nuestro comportamiento, permitiendo adaptarnos a los cambios. Según Reñé (2010: 135): “el ser humano es descendiente de los prudentes (que no cobardes) homínidos que huyeron del ataque de los enormes felinos prehistóricos que les produjeron temor”. Por lo tanto, podemos afirmar que las emociones son necesarias para nuestra supervivencia.

Además, las emociones juegan un papel importante en la información personal que nos proporcionan. Socialmente nos permiten comunicar a los demás cómo nos sentimos y esto nos permite intervenir sobre su conducta.

En la toma de decisiones y en otros procesos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento y la creatividad, intrínsecamente conectados con el aprendizaje, las emociones también presentan una gran importancia. Según Vaello (2009) las emociones son inevitables ya que siempre sentimos alguna emoción por ello saber identificarlas y educarnos emocionalmente es preciso e ineludible para el crecimiento hacia una vida personal y profesional plena.

## **2.1.- CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES**

En la última década del siglo XX se produjo lo que se ha denominado la “revolución emocional” a partir del concepto de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990) y su posterior divulgación por parte de Goleman (1995), generando un importante número de publicaciones en torno a las emociones (Reñé, 2010).

El análisis de las emociones ha estado presente en la literatura filosófica desde la antigüedad y en la científica, desde el siglo XIX con las aportaciones de Charles Darwin.

Se ha hablado, escrito y publicado tanto sobre las emociones, y desde planteamientos tan distintos, que realizar una clasificación de las emociones no ha sido ni es una tarea fácil.

### **2.1.1.- Clasificación de las emociones según Plutchik**

Plutchik (1958) presentó un modelo de emociones primarias y secundarias, basado en la tradición darwiniana. Su modelo parte de dos principios:

- Las emociones son reacciones del organismo a los problemas de la vida para una mejor adaptación.
- Las emociones se estructuran en pares opuestos.

Siguiendo el modelo de Plutchik (1958) se pueden clasificar las emociones atendiendo a las dos principales funciones de estas: función adaptativa y función social.

- En cuanto a la *función adaptativa*, siguiendo a Jáuregui (2000), Plutchik planteó ocho propósitos distintos: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Esto viene a significar que la función de la emoción es preparar al animal (en este caso, a la persona) a dar una respuesta conductual apropiada a la situación.
- En cuanto a la *función social*, basándose en Plutchik, Izard (1989) realizó un listado de cuatro funciones sociales de la emoción:
  - La emoción como facilitadora de la comunicación de los estados afectivos de otras personas.
  - La emoción como regulación de la forma en que las personas reaccionan ante otras personas.
  - La emoción como facilitadora de las interacciones sociales.
  - La emoción como promotora de la conducta prosocial.

### **2.1.2.- Emociones positivas y negativas**

La mayoría de autores coinciden en realizar una clasificación de las emociones en positivas y negativas (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006). Coinciden en considerar que las emociones están en un eje que

va del placer al displacer, lo que supone otorgar una valencia<sup>9</sup> a las emociones en función del lugar que ocupan en ese eje.

Siguiendo a Lazarus (1991), las emociones se clasifican de la siguiente forma:

- *Emociones negativas*: son el resultado de una evaluación desfavorable respecto a los propios objetivos. Se refieren a formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Se sienten cuando una persona no puede conseguir lo que desea. Algunos autores las denominan emociones desagradables porque alejan a las personas del bienestar.
- *Emociones positivas*: son el resultado de una evaluación favorable respecto a nuestro bienestar. Se sienten cuando una persona consigue lo que desea y siente bienestar; por este motivo también pueden encontrarse en la literatura como emociones agradables o saludables.
- *Emociones borderline o ambiguas*: son aquellas cuyo resultado de su evaluación puede ser favorable o desfavorable, en función de la situación desencadenante. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas. Las emociones ambiguas en cuanto a la brevedad temporal son similares a las positivas y se parecen a las negativas en cuanto a la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento (Bisquerra, 2009). Otros autores también denominan a este tipo de emociones como emociones neutras (Fernández-Abascal, 1997).

Según Ekman (2004), usar el término emoción positiva y emoción negativa puede inducir al error ya que se puede considerar a las emociones negativas como emociones malas. Bisquerra (2009: 74): *“la maldad solo es atribuible al comportamiento subsecuente de la emoción, pero a la emoción en sí”*.

Si bien la mayoría de autores están de acuerdo con la existencia de emociones positivas, emociones negativas y emociones ambiguas, para personas dedicadas a la educación prefieren dirigirse con el término de emociones “agradables” y “desagradables”.

---

<sup>9</sup> Atractivo intrínseco (valencia positiva) o la aversión (valencia negativa) de un evento, objeto o situación.

### 2.1.3.- Emociones primarias y secundarias

Otros autores (Damasio, 2000; Swov, 2005) clasifican las emociones en primarias y emociones secundarias.

Damasio (2000) define las emociones primarias como reacciones innatas, preorganizadas, del organismo ante un estímulo del entorno.

Estas emociones primarias, también denominadas básicas, son universales, están presentes en todas las personas de las diferentes culturas e incluso en los primates.

Siguiendo a Ibarrola (2015), dentro de las denominadas emociones primarias o básicas se encuentran: la ira, el miedo, la alegría, la sorpresa, el asco y la tristeza. Éstas son automáticas y cumplen una función adaptativa al ayudar a las personas y algunos otros mamíferos a reaccionar rápidamente frente a un estímulo (Tabla 2).

<b>Ira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se asocia con rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad.</li> <li>- El ritmo cardíaco se eleva y se liberan hormonas que disponen el cuerpo para la acción.</li> </ul>
<b>Miedo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se asocia con ansiedad, preocupación, nerviosismo, fobia y pánico.</li> <li>- Se produce una redistribución de la sangre en las zonas del cuerpo indispensables en las acciones evasivas (piernas, facilitando la huida). Puede haber una paralización repentina mientras se analiza una respuesta adecuada. El cuerpo está en máxima alerta y la atención se focaliza en la amenaza cercana.</li> </ul>
<b>Alegría - Felicidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se asocia con diversión, deleite, euforia, gratificación, bienestar, seguridad.</li> <li>- Aumenta la actividad de los centros cerebrales que inhiben los sentimientos negativos y pensamientos inquietantes.</li> </ul>
<b>Asco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se asocia con rechazo, disgusto, aversión.</li> <li>- El gesto facial de asco aparece, según Darwin, como un intento de bloqueo de las fosas nasales para evitar un olor nocivo o escupir un alimento perjudicial. Esta emoción en épocas remotas garantizaba, al igual que el miedo, la supervivencia.</li> </ul>
<b>Sorpresa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se asocia con asombro, desconcierto, sobresalto.</li> <li>- El gesto facial de levantar las cejas en expresión de novedad o sorpresa, permite ampliar el campo visual, llegando más luz a la retina y esto ofrece más información sobre el hecho inesperado, facilitando el análisis y permitiendo idear mejor el plan de acción.</li> </ul>
<b>Tristeza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se asocia con pena, soledad, pesimismo, melancolía, depresión.</li> <li>- Tiene una función adaptativa en caso de una pérdida significativa. desencadena un descenso de la energía y entusiasmo por las actividades de la vida, sobre todo por las diversiones y placeres. El metabolismo se ve alterado, induciendo al aislamiento y recogimiento.</li> </ul>

Tabla 2: Emociones básicas (Elaboración propia a partir de Ibarrola (2016) y Alonso y Esteban (2006))

Cuando las emociones básicas no son procesadas adecuadamente y no son superadas sufren una alteración convirtiéndose en emociones secundarias. Es así como cada emoción primaria se asocia a una emoción secundaria que puede acabar en una patología mental (Ibarrola, 2016) (Tabla 3):

<b>Emoción básica</b>	<b>Emoción secundaria</b>
Ira	Violencia y psicopatía
Miedo	Pánico y fobia
Alegría	Manía
Sorpresa	Ansiedad
Tristeza	Depresión

Tabla 3: Transformación de las emociones básicas  
Elaboración propia a partir de Ibarrola (2016)

Si las emociones básicas o primarias son la base a partir de la cual pueden surgir el resto de emociones, a través del aprendizaje las personas pueden adquirir emociones ligadas a circunstancias y situaciones de la vida cotidiana. Hablamos de las emociones secundarias.

Las emociones secundarias son consideraciones conscientes, adquiridas, no innatas. Se presentan bajo forma de imágenes mentales organizadas en un proceso de pensamiento. A nivel no consciente, redes de la corteza pre-frontal responden de forma automática e involuntaria a señales que surgen del procesamiento de las imágenes. Esta respuesta pre-frontal procede de representaciones disposicionales que contienen el conocimiento de la manera en que ciertas situaciones se han emparejado con determinados tipos de respuestas en la experiencia.

Si bien existe un acuerdo generalizado en considerar que el número de emociones primaria oscila entre cuatro y doce, no existe tal acuerdo a la hora de identificar el número de emociones secundarias (Alonso y Esteban, 2006).

La culpabilidad, los celos, la desconfianza, la vergüenza, entre otras, son emociones ligadas a la educación y cultura, por tanto, se consideran emociones secundarias.

Los sentimientos de culpabilidad no son innatos, son aprendidos en función de una asociación que se realiza entre diversas situaciones y sus consecuencias (Ibarrola, 2016).

### **2.1.4.- Emociones en segundo plano**

Al hablar de emociones siempre se hace referencia a las primarias y en ocasiones a las secundarias o sociales (culpa, vergüenza, orgullo, envidia, etc.) pero es también necesario referirnos a las emociones que aparecen en segundo plano.

Las emociones en segundo plano corresponden a lo que se experimenta, según el estado de ánimo en que la persona se encuentre (Ibarrola, 2016). La emoción primaria tiene un comienzo espontáneo e intenso con un descenso rápido. Las emociones secundarias duran más tiempo y las sensaciones que las acompañan son muy marcadas. Las emociones en segundo plano tienen un carácter variable y son más duraderas.

Sirva como ejemplo el siguiente:

Una persona recibe una noticia desagradable y se enfada. Una vez que el pico emocional del enfado pasa, puede persistir su sentimiento de irritabilidad que le dure a lo largo del día. Es decir, puede realizar sus actividades cotidianas y tener en segundo plano ese sentimiento de "enfado indefinido" que le acompaña. Contra su voluntad, la persona, al encontrarse con otra persona, sonríe y saluda, pero interiormente se sentirá contrariada a lo largo del día por lo que le ha sucedido esa mañana, y a lo mejor incluso tiene dificultades para conciliar el sueño por la noche.

Un buen observador se dará cuenta que la sonrisa que tiene esa persona es forzada, de que en su mirada hay algo de ausencia y de que su tono de voz es menos fluido que por costumbre. En definitiva, las emociones en segundo plano implican también elementos de expresión no verbal más sutiles que los manifestados en las emociones primarias y secundarias, pero no menos reales y verdaderos.

Antonio Damasio (2000), fue el primero en definir las emociones en segundo plano, estableciéndose diferencias entre las emociones primarias, las secundarias y las emociones en segundo plano (Tabla 4):

<b>Emociones primarias</b>	<b>Emociones secundarias</b>	<b>Emociones en segundo plano</b>
Los activadores generalmente son externos. Por ejemplo: la amenaza o la pérdida que son situaciones externas que provocan miedo, enfado o tristeza.	Los activadores pueden ser externos. Por ejemplo: ver una cara conocida, o internos, el recuerdo de un amigo enfermo que puede morir.	Los activadores son en general internos. Por ejemplo, dar vueltas de forma más o menos consciente a la crítica ofrecida por un compañero. La imagen que se tiene de la situación está tan en segundo plano como la emoción que lo acompaña.
El activador es inmediato y se acciona directamente en la amígdala <sup>10</sup> .	El activador es inmediato y se acciona en la amígdala. No obstante, la conservación de la emoción implica la corteza prefrontal <sup>11</sup> .	El activador, más que relativamente rápido en ciertos casos, es progresivo y presenta un carácter fluctuante. Cuestiona la corteza prefrontal derecha y el hipocampo <sup>12</sup> , que envía señales hacia la amígdala.
Su manifestación ocurre más en el sistema músculo-esquelético: la tensión muscular en los miembros y la necesaria aceleración del músculo cardíaco para la huida o el ataque.	Su manifestación pasa a los sistemas músculo-esquelético y visceral.	Su manifestación pasa al medio visceral: se puede encoger el estómago y el plexo solar <sup>13</sup> , se puede sentir un nudo en la garganta y la sensación de tener el corazón herido.

Tabla 4: Diferencias entre emociones primarias, secundarias y en segundo plano  
Fuente: Chabot y Chabot (2009)

### 2.1.5.- Clasificación de las emociones según TenHouten

TenHouten (2007) presenta una teoría general de emociones basada en el modelo de Plutchik (1958), donde hay cuatro pares de emociones primarias opuestas: aceptación-asco, alegría-tristeza, ira-miedo, anticipación-sorpresa. A partir de las ocho emociones primarias

<sup>10</sup> Estructura subcortical situada en el lóbulo temporal. Forma parte del sistema límbico y su papel fundamental es el procesamiento y almacenamiento de reacciones emocionales.

<sup>11</sup> Estructura anterior de los lóbulos frontales del cerebro, situada frente a las áreas motoras. Involucrada en la planificación de comportamientos cognitivos complejos como la personalidad y la conducta social.

<sup>12</sup> Estructura subcortical que forma parte del sistema límbico, situada en el lóbulo temporal. Su principal función está relacionada con la memoria y el manejo del espacio.

<sup>13</sup> Red nerviosa que rodea la aorta ventral a nivel de la primera vértebra lumbar, detrás del estómago.

se derivan las emociones secundarias. Si se juntan dos emociones primarias el resultado es una emoción secundaria. De todas las combinaciones posibles de las ocho emociones primarias, TenHouten (2007) deriva las veintiocho emociones secundarias (Tabla 5):

<b>1.- Ocho díadas primarias (formadas por pares de emociones adyacentes)</b>	
Amor	Alegría + aceptación
Miseria	Tristeza + aversión
Orgullo	Ira + alegría
Vergüenza	Miedo + tristeza
Agresividad	Ira + anticipación
Alarma	Miedo + sorpresa
Curiosidad	Aceptación + sorpresa
Cinismo	Anticipación + aversión
<b>2.- Ocho díadas secundarias (formadas por pares de emociones semiadyacentes)</b>	
Dominancia	Aceptación + ira
Sumisión	Aceptación + miedo
Optimismo	Anticipación + alegría
Pesimismo	Anticipación + tristeza
Deleite	Sorpresa + alegría
Decepción	Sorpresa + tristeza
Repugnancia	Aversión (asco) + miedo
Desprecio	Aversión + ira
<b>3.- Ocho díadas terciarias (formadas por pares de emociones con dos en medio)</b>	
Sagacidad	Aceptación + anticipación
Susto	Aversión + sorpresa
Melancolía	Alegría + aversión
Resignación	Tristeza + aceptación
Mal humor	Ira + tristeza
Culpabilidad	Miedo + alegría
Ansiedad	Anticipación + miedo
Rabia	Sorpresa + ira
<b>4.- Cuatro díadas cuaternarias o antitéticas (formadas por pares de emociones opuestas)</b>	
Ambivalencia	Aceptación + aversión
Catarsis	Alegría + tristeza
Quedar helado ( <i>frozenness</i> )	Ira + miedo
Confusión	Anticipación + sorpresa

Tabla 5: Emociones según TenHouten (2007)  
Fuente: Bisquerra (2009)

## 2.2.- ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES

Podemos identificar distintas tradiciones en el estudio de las emociones. Por una parte la tradición filosófica y por otro lado la científica, destacando las corrientes biológica, conductual, cognitiva y social (Bisquerra, 2009).

### 2.2.1.- Tradición filosófica

Las más antiguas afirmaciones sobre las emociones se remontan a más de 2.500 años. Platón y Aristóteles debatieron la naturaleza de las emociones.

Platón (428-347 a.C.) en su *República* distingue entre razón, espíritu y apetitos. Desde su planteamiento las emociones quedan en un lugar intermedio. El exceso de dolor o placer disminuyen la capacidad de razonamiento.

Aristóteles (384-322 a.C.) formuló una teoría de la emoción sorprendentemente contemporánea que resiste a las críticas modernas y proporciona una importante opción frente a la teoría jamesiana que más tarde se desarrollará. Concibe la propiedad de las emociones en la transformación del juicio de los seres humanos.

Los estoicos<sup>14</sup> consideraron que las emociones son responsables de las miserias y frustraciones de las personas. La felicidad es el resultado de tener un reducido número de deseos que puedan ser satisfechos. Zenón de Citium (335-263 a.C.), fundador del estoicismo, considera que el hombre imperturbable es el hombre sabio y feliz.

Epicteto (50-130 d. C.) redujo el estoicismo a una moral fundada en la diferencia entre lo que depende del individuo y lo que no depende de él. En el *Enchiridion* (1996: 19) escribió: "El hombre no está perturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas". Esta afirmación ha servido como punto de partida en la moderna psicoterapia cognitiva.

Juan Luis Vives (1492 – 1540) reconoce en su obra *De anima et vita* (1538), el poder motivacional de las emociones y manifiesta que

---

<sup>14</sup> El **estoicismo** es un movimiento filosófico fundado por Zenón de Citio en el 301 a. C. Su doctrina filosófica estaba basada en el dominio y control de los hechos, cosas y pasiones que perturban la vida, valiéndose de la virtud y la razón del carácter personal. Su objeto era alcanzar la felicidad y la sabiduría prescindiendo de los bienes materiales.

éstas no siempre son perjudiciales. Además admite la importancia de las emociones en los procesos educativos.

Descartes (1596 – 1650), puente entre la filosofía medieval y la filosofía moderna, descartó la creencia de que las emociones residen en el corazón y señala a la “glándula pineal” como el punto de unión entre el cuerpo y la mente. Para él las emociones son un tipo de pasión que hacen que el juicio se confuso y oscuro. Para Descartes la conducta humana es consecuencia del alma racional, mientras que la conducta irracional es propia de las emociones. En su obra no sólo habla de las influencias de la emoción en la razón, sino también de la razón en la emoción. Propone que un ser humano puede generar las emociones necesarias para afrontar una determinada situación mediante el pensamiento.

Hume (1711 – 1776) desprecia las virtudes absolutas de la razón y afirma que nuestras pasiones nos conducen tanto a la bueno como a lo malo, siendo fundamentales en cualquier cuestión sobre la ética y los valores morales. Las emociones y la razón se encuentran en una red que se afectan mutuamente.

Kant (1724 – 1804) comenta que nada grande se puede realizar sin pasión. Aunque manifiesta el poder intrusivo debido a la falta de control que se tiene sobre las emociones.

Cabe también mencionar a otros representantes de diversas corrientes filosóficas, entre los que destacan, Locke (1632 – 1704), Hegel (1770 – 1831) y Nietzsche (1844 – 1900), que se ocuparon en cierta medida de las emociones, sin por ello elaborar necesariamente una teoría sobre ellas.

Muchos temas que han sido abordados por la psicología, han sido tratados, varios siglos antes, por filósofos. Las emociones han sido objeto de estudio a lo largo de la historia de la filosofía. Diversas concepciones se han dado sobre ellas; en líneas generales, una oposición entre razón y emoción: la concepción de la emoción como algo malo que hay que reprimir. Pero también han existido autores que han apuntado hacia una relación directa entre emoción y felicidad (Bisquerra, 2009).

### **2.2.2.- Tradición científica**

En contraste con la tradición filosófica expuesta en el epígrafe anterior, los trabajos de Darwin (1809-1882) dieron pie al estudio de las emociones desde un enfoque científico.

#### *2.2.2.1.- Corriente biológica*

La corriente biológica se inicia con los trabajos de Darwin (1809 – 1882), quien consideró el papel fundamental de las emociones en la adaptación del organismo a su entorno. Según esta corriente, al contrario que la corriente cognitiva, la emoción se activa automáticamente sin participación de la cognición.

Darwin reconoció que el proceso de evolución no sólo se aplicaba a las estructuras anatómicas, sino también a la “mente” del animal y a su comportamiento expresivo. Supuso que la inteligencia, la memoria y las emociones tenían todas una historia evolutiva, y que se podía identificar en diferentes niveles filogenéticos (Darwin, 1872).

Darwin opinaba que muchas expresiones emocionales poseen un carácter innato, no son aprendidas y tienen un significado de adaptación (Plutchik, 1991).

Darwin ha influido en algunos enfoques y en autores posteriores, evolucionando de la “tradición evolucionista” a la “tradición biológica” representada principalmente por Ekman (1981, 1982), Zajonc (1985), Plutchik (1991) e Izard (1979) (Bisquerria, 2009).

#### **Postulados neodarwinistas**

Siguiendo a Palmero *et al* (2002: 294) los postulados neodarwinistas pueden resumirse en:

- Las emociones son reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.
- Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de procesos de maduración neurológica.
- Tienen formas de expresión y motoras características.
- Son universales y por tanto comunes en todas las sociedades y culturas.
- Hay unas emociones básicas, pero no hay acuerdos en cuáles son.

Por su parte, Bisquerra (2009), Ekman y Friesen (1978) presentan las siguientes características de las emociones:

- Cada emoción tiene un patrón transcultural de expresión facial.
- El patrón implica múltiples señales, tanto faciales como vocales.
- La duración de la expresión facial emocional es breve (de 0,5 a 4 segundos).
- Las expresiones faciales pueden ser inhibidas y simuladas, excepto por sorpresa.
- La intensidad de la expresión facial refleja la magnitud de la vivencia emocional.
- Existen estímulos transculturales capaces de provocar emociones, como por ejemplo la pérdida de un objeto provoca tristeza.
- Existen patrones neurofisiológicos universales y específicos asociados a cada una de las emociones básicas.
- Ciertas asociaciones entre estímulo y emoción pueden estar mediadas por el aprendizaje.

Izard (1979) considera que existen diez emociones básicas<sup>15</sup> que son innatas y universales. Para este autor emoción y cognición son sistemas independientes aunque interrelacionados a nivel expresivo, experiencial y neurofisiológico. La mayor aportación de su estudio es la posibilidad de regulación afectiva por cambios faciales, es decir, modificando la postura de los músculos faciales se pueden provocar cambios en el estado de ánimo.

En el ámbito de la medición de las emociones, es de obligada mención los estudios de Plutchik (1980, 1984) y su *teoría psicoevolucionista de las emociones*. Siguiendo a Bisquerra (2009), las aportaciones de Plutchik pueden resumirse en estos puntos:

- Las emociones se comprenden desde un contexto evolutivo. Las emociones son reacciones ante situaciones de emergencia

---

<sup>15</sup> Izard (1979) considero como emociones básicas: enfado, desprecio, asco, angustia, miedo, culpa, interés, alegría, vergüenza y sorpresa.

que tienen la función de asegurar la supervivencia. Señala la similitud del comportamiento adaptativo de los animales y el hombre.

- Las emociones son una cadena compleja de sucesos con un número complejo de componentes.
- La complejidad de la emoción impide que pueda ser observada exclusivamente de manera externa.
- Las emociones primarias son ocho: alegría-tristeza, ira-miedo, confianza-asco, sorpresa-anticipación. (Tabla 6)
- Existen derivaciones de las emociones como los rasgos de personalidad y los mecanismos de defensa.

<b>Acontecimiento (estímulo)</b>	<b>Cognición inferida</b>	<b>Emoción</b>	<b>Conducta</b>	<b>Efecto</b>
Amenaza	Peligro	Miedo	Huir	Protección
Obstáculo	Enemigo	Ira	Atacar	Destrucción
Compañero	Posesión	Alegría	Aparearse	Reproducción
Pérdida de la estima	Abandono	Tristeza	Reconciliación	Reintegración
Miembro del grupo	Amigo	Confianza	Compartir	Afiliación
Objeto horrible	Veneno	Asco	Apartar	Rechazo
Nuevo territorio	¿Qué hay allí?	Anticipación	Examinar	Exploración
Objeto inesperado	¿Qué es?	Sorpresa	Vigilar, detener	Orientación

Tabla 6. Emociones básicas según Plutchik  
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la tradición biológica del estudio de las emociones también cabe señalar los estudios de Zajonc (1980, 1984) que postulan que la emoción no requiere de la cognición. La reacción afectiva tiene primacía sobre el pensamiento (cognición), es decir, el procesamiento de la información a nivel superior es posterior a la emoción. Siguiendo a Martínez-Sánchez *et al.* (2002), se pueden resumir los argumentos propuestos por Zajonc de la siguiente forma:

- La emoción tiene primacía filogenética y ontogenética sobre la cognición.
- Las reacciones emocionales suceden con mayor rapidez que los fenómenos cognitivos.
- Existen zonas anatómicas especializadas tanto para la cognición como para la emoción. Las estructuras subcorticales como el sistema límbico están ligadas a las emociones, mientras que las corticales están ligadas a la cognición.

- A veces, la evaluación del acontecimiento que provoca la emoción y la cognición no están ligadas.
- Los estados emocionales son, a veces, difíciles de verbalizar, por lo que se puede sospechar que no tengan un origen cognitivo.
- Se pueden reproducir fenómenos emocionales por procedimientos experimentales, la estimulación intracraneal, administración de drogas o activación de la musculatura facial.
- Las reacciones emocionales tienen una dimensión de inevitabilidad, ocurren independientemente de la voluntad, y una vez que suceden, es difícil controlarlas.

Zajonc (1980, 1984) defiende la postura biologista, según la cual la emoción es previa a la cognición. Posteriormente, Zajonc, Murphy e Inglehart (1989) adoptan una posición más pragmática: emoción y cognición son sistemas independientes.

Dentro del enfoque biológico, la tradición evolucionista darwinista en el estudio de las emociones tiende a coincidir con el enfoque psicofisiológico. En la tradición del enfoque psicofisiológico destacan dos posturas enfrentadas: periférica y centralista.

- El enfoque periférico representado por la teoría de James-Lange, que resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas, del Sistema Nervioso Autónomo y motor en la percepción de la experiencia emocional. El estudio de la emoción desde esta perspectiva dio lugar a la psicofisiología.
- El enfoque centralista representado por la teoría de Cannon-Bard, que pone el énfasis en la activación del Sistema Nervioso Central más que en el sistema periférico. Esta teoría parte de la crítica a la teoría de James-Lange.

El filósofo y psicólogo William James (1842 – 1910) presentó una nueva forma de entender la emoción y fundó junto con Carl Lange (1834 – 1900) una segunda tradición de importancia en la psicología de las emociones. Para estos autores las emociones son una consecuencia de modificaciones corporales (James, 1884). Según estos autores la emoción surge porque se percibe un objeto y como reacción a ello se

provocan determinados reflejos corticales; en cuanto a modos de comportamiento y cambios fisiológicos, el sujeto percibe estas reacciones y tal percepción es idéntica a la emoción. Rompe con la separación clásica entre cuerpo y mente, que había reforzado Descartes.

Más tarde, distintos autores cuestionaron algunos aspectos de la teoría James-Lange. Entre los críticos destacó Walter B. Cannon (1929) que desarrolló otro modo de explicar diversos fenómenos emocionales. Cannon consideró la vivencia subjetiva como consecuencia directa de procesos neurofisiológicos. El cuestionamiento de la teoría de James y Lange por estos críticos originaron las teorías centralistas como alternativa.

#### 2.2.2.2.- Corrientes psicológicas de la emoción

Dentro de las corrientes psicológicas de la emoción, podemos encontrar el psicoanálisis, el conductismo y el cognitivismo. Presentamos a continuación las características de cada una de las corrientes así como algunas aportaciones concretas dentro de cada una.

##### 2.2.2.2.1.- El psicoanálisis

Sigmund Freud (1856-1939) en su libro "*Estudios sobre la histeria*" (1895) describió el desarrollo de su teoría sobre el origen de la enfermedad y aunque no propuso una teoría explícita de las emociones sí sentó las bases para una teoría de la emoción, es por ello que se considera al psicoanálisis como una teoría de los trastornos emocionales y una terapia para su curación más que una teoría sobre la emoción (Bisquerra, 2009).

Freud llegó a la conclusión de que la represión de las memorias cargadas emocionalmente era la base de todos los síntomas neuróticos, y no sólo de los asociados con la histeria.

Las ideas de Freud sobre los afectos, término psicoanalítico de las emociones, se basan en su teoría de las pulsiones, las cuales pueden ser de dos tipos: pulsiones de vida que incluyen los afectos positivos y buscan el placer y las pulsiones de muerte que incluyen los afectos negativos.

Si bien, el concepto de pulsiones no fue una teoría de las emociones, sí proporcionó las bases para las interpretaciones psicoanalíticas de dos afectos (emociones) principales: la ansiedad y la depresión.

Según Freud, ciertos sucesos, usualmente de tipo sexual, pueden ser perjudiciales y dejar consecuencias psicológicas que afecten al sujeto el resto de la vida. Algunos elementos de la terapia psicoanalítica son: relatar la propia vida, la cual contiene “vacíos”; el relleno de estos “vacíos” mediante interpretaciones por parte del terapeuta; el “*insight*” del paciente como si se diese cuenta de algo que había estado inconsciente, etc. Estos “vacíos” tienen un componente puramente emocional. Para comprender las emociones, Freud desarrolló el constructo del inconsciente. La mente relega al inconsciente las emociones traumáticas. A este proceso de relego se le denomina “*mecanismo de defensa*”.

Desde el psicoanálisis se ha insistido en que la vida afectiva de las personas adultas y su carácter dependen de sus experiencias afectivas durante la infancia. Cualquier emoción tiene una historia compleja con elementos que pueden remontarse a la infancia. Indagar en las emociones de la infancia, que han sido reprimidas, es parte de la terapia psicoanalítica.

Es importante resaltar las diversas concepciones psicoanalíticas relacionadas con las emociones, destacando las aportaciones de algunos representantes de la “teoría del yo”, que evolucionaron del psicoanálisis a posturas más humanistas: Horney, Sullivan y Fromm. El punto de vista psicoanalítico sobre las emociones fue resumido por Rapaport (1950):

- Acontece un proceso inconsciente entre la percepción del estímulo que despierta la emoción y el cambio periférico autónomo o visceral.
- El cambio autónomo periférico y el sentimiento de la emoción son ambos procesos de descarga de la misma fuente de energía impulsora.
- Todas las emociones son mixtas, ya que son expresiones de conflictos.

Aunque se prioriza la idea de que la emoción se crea de manera inconsciente se puede argumentar que los psicoanalistas suponen que una persona puede equivocarse respecto a lo que siente o incluso no darse cuenta de ello, y que el terapeuta puede estar en mejor posición que el paciente para determinar los verdaderos sentimientos de éste. Además, puede suceder que las personas se confundan respecto a sus

propias emociones, a pesar de que otros ajenos a la emoción puedan reconocer los afectos implicados.

#### 2.2.2.2.2.- El conductismo

El conductismo ha estado más interesado en el comportamiento observable que en los procesos internos no accesibles a la observación. En 1913, Watson publicó "*La psicología tal como la ve el conductista*" donde se defendió la posibilidad y necesidad de desarrollar una psicología puramente objetiva y experimental, donde debían desterrarse la introspección como método y la conciencia como objeto de estudio. Esto explica que en el marco del conductismo, la emoción pasara desapercibida. Skinner (1948: 92) dice: "todos sabemos que las emociones son inútiles y malas para nuestra paz mental y nuestra presión sanguínea".

Sin embargo, la emoción ha estado presente, ya sea con esa denominación o a través de otros constructos, como refuerzo o condicionamiento, que en el fondo tienen una base emocional. El centro principal de estudio del conductismo fue el aprendizaje. Pero, por extensión, es lógico que en algún momento se haya encargado del comportamiento manifiesto que permite inferir estados emocionales y los condicionamientos que provocan las emociones.

Watson y Rayner (1920) demostraron la posibilidad de sentir miedo y eliminarlo a través del condicionamiento clásico (Bisquerra, 2009). En 1924 Watson, sugirió que la emoción es siempre disruptiva de la actividad organizada y que los patrones básicos de las reacciones emocionales no son aprendidos. Según Watson, el aprendizaje o condicionamiento participan en el proceso para "romper" e inhibir de modo parcial la expresión del patrón hereditario de la emoción (Sosa, 2008).

En general se ha tratado de aplicar los conceptos conductistas (condicionamiento, refuerzo, inhibición, etc.) al estudio de las emociones. Así, Skinner (1953) consideró que una emoción es una predisposición a actuar de una determinada manera: el niño lleno de ira se muestra proclive a pegar y poco dispuesto a ayudar.

El paradigma conductista, en intervención clínica, ha sido fructífero. Las distintas estrategias de intervención en las alteraciones emocionales (depresión, ansiedad, estrés, etc.) mediante la terapia conductista han arrojado buenos resultados.

Aunque en el campo de la intervención los resultados hayan sido valorados, en el plano conceptual las aportaciones del conductismo sobre las emociones han sido relativamente pobres. Dentro del conductismo más ortodoxo, el estudio de la emoción ha acariciado el desmerecimiento. Según Mandler (cit. en Roselló, 1996), hay dos únicas contribuciones importantes del conductismo al estudio de la emoción. Son las de Mowrer y Skinner. Ambas se relacionan con la adquisición de palabras emociones a través del condicionamiento. Mowrer formuló un modelo sobre la ansiedad en términos de estímulos, respuestas y refuerzos. La ansiedad o el miedo es la forma condicionada de la reacción al dolor (Fernández-Abascal, 1995).

Los modelos conductistas han puesto de manifiesto que el comportamiento emocional puede aprenderse. Algunas técnicas conductistas se han aplicado con éxito al tratamiento de ansiedad, miedo, fobias, etc. También se ha producido la supresión y extinción del comportamiento. Aunque en muchos aspectos se alejan del conductismo clásico, a continuación se presentan algunas aportaciones de autores que se pueden englobar en estos modelos.

#### *a) Teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit*

Solomon y Corbit (1973) desarrollan una teoría en donde manifiestan que las experiencias emocionales siguen un patrón denominado "patrón estándar de la dinámica afectiva".

Todas las experiencias producen una reacción afectiva primaria que puede ser agradable o desagradable. Esta reacción afectiva primaria provoca una reacción emocional que alcanza su punto máximo. Seguidamente se produce una fase de adaptación, durante la cual la respuesta emocional disminuye hasta alcanzar un estado de equilibrio. Cuando se producen emociones contrarias se generará un estado de "posreacción afectiva" que dependerá de la intensidad de la experiencia.

La teoría propuesta por estos autores es homeostática en el sentido: un estímulo que despierta una emoción saca de la neutralidad a la persona; la función de los mecanismos emocionales es minimizar las desviaciones de la estabilidad o neutralidad emocional. Es decir, devolver al organismo al estado de neutralidad (Bisquerra, 2009).

### *b) Teoría del aprendizaje vicario*

Bandura (1976, 1977, 2001) en su teoría del aprendizaje social, propone que la conducta emocional se aprende observando las reacciones emocionales (expresiones faciales, comunicación verbal y no verbal, lenguaje corporal) de otras personas.

Para que se produzca aprendizaje emocional por medio de la observación, es necesario que el observador sea consciente y debe prestar atención a las relaciones existentes entre estímulos y respuestas emocionales.

La aplicación de esta teoría a las emociones tiene diversas aplicaciones en el contexto escolar ya que recalca que el comportamiento emocional puede ser aprendido y ofrece pautas de cómo puede aprenderse.

### *c) Síndrome de la indefensión aprendida*

Seligman (1975) describió el síndrome de indefensión aprendida consistente en el aprendizaje de una situación de falta de defensa ante los estímulos del contexto. Según Bisquerra (2009) una persona que se encuentra en situación de indefensión aprendida ha aprendido que haga lo que haga no logrará efecto positivo alguno, por ello, no hace por esforzarse y evitar esa situación.

Este síndrome también conocido como de indefensión adquirida podría resumirse en los siguientes términos. Ante exposiciones repetidas a un acontecimiento concreto, las personas aprenden hasta qué punto sus acciones influyen en los resultados. Cuando una persona observa en repetidas ocasiones que los resultados deseados no dependen de su comportamiento voluntario, puede desarrollar este síndrome, generando una desmotivación general para actuar (Seligman, 1975).

Las consecuencias de la indefensión aprendida hacen referencia a una triple dimensión:

- Dimensión emocional: cuando las personas aprenden que no pueden controlar la situación, el miedo disminuye pero aparece la depresión.

- Dimensión motivacional: aparece apatía, procrastinación, inseguridad, inactividad, desmotivación, cansancio, etc.
- Dimensión cognitiva: la percepción de incotrolabilidad dificulta el aprendizaje posterior de controlabilidad.

#### 2.2.2.2.3.- El cognitivismo

Para las teorías cognitivas aplicadas a la emoción, las emociones son consideradas total o parcialmente como respuestas de cogniciones o como algo que depende lógicamente o casualmente de las cogniciones (Sosa, 2008).

Entre la percepción de una situación estimular y la respuesta emocional, las teorías cognitivas de la emoción describen un conjunto de procesos cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas).

A continuación se desarrollan algunas de las aportaciones más relevantes al estudio de las emociones dentro de la psicología cognitiva.

##### *a) Teoría de Schachter y Singer*

Estos autores basándose en un estudio de endocrinología realizado por Gregorio Marañón (1924) llevaron a cabo un experimento de cuya conclusión se deriva la teoría bifactorial. Para Schachter y Singer (1962) las emociones surgen como consecuencia de la activación fisiológica (arousal<sup>16</sup>) y su atribución cognitiva<sup>17</sup>.

La interpretación de la activación fisiológica determina emoción; la intensidad emocional estará determinada principalmente por la magnitud de la activación fisiológica.

Los trabajos de Schachter y Singer han sido criticados posteriormente (Fernández-Berrocal et al., 1995), no obstante, se reconoce la influencia de sus aportaciones en la idea de que la cognición puede diferenciar la respuesta emocional (Bisquerra, 2009).

---

<sup>16</sup> Activación general fisiológica y psicológica del organismo.

<sup>17</sup> Interpretación de los estímulos situacionales como elemento responsable de la emoción (atribución causal).

*b) Teoría de la valoración automática de Arnold*

Según Arnold (1960) la secuencia emocional viene representada por:

Percepción → valoración (appraisal<sup>18</sup>) → experiencia subjetiva → acción

Según Arnold (1960), las personas realizamos valoraciones o evaluaciones del entorno constantemente a partir de los estímulos que captamos a través de los sentidos. Cuando percibimos un estímulo valoramos de forma automática cómo puede afectarnos en términos de supervivencia o bienestar. Este proceso de valoración es un procedimiento innato presente en todas las personas.

La evaluación del estímulo percibido puede ser positiva o negativa pero en ambos casos se produce una emoción. Por lo tanto las emociones pueden ser positivas o negativas en función de la valoración realizada del estímulo (información, experiencia, acontecimiento, etc.)

La aportación de Arnold como pionera que se adelantó al enfoque cognitivo será recogida en la mayoría de las teorías cognitivas posteriores.

*c) Teoría de la valoración cognitiva de Lazarus*

Siguiendo los planteamientos de Arnold, Lazarus (1991) propone en su teoría la existencia de dos procesos de evaluación-valoración de los estímulos percibidos:

La valoración primaria o automática, defendida anteriormente por Arnold (1960) que activa la respuesta emocional. En esta valoración se toma en consideración las consecuencias que pueden derivarse de la situación estimular. En esta primera evaluación automática que se produce, las

---

<sup>18</sup> Pionera de la "Appraisal theory" argumentaba que antes de que la emoción tuviera lugar, las personas hacen una evaluación automática e inconsciente de lo que está ocurriendo y de lo que va a suponer.

situaciones se pueden clasificar de tres formas: irrelevante, benigna positiva y estresante.

Aquellas situaciones estimulares que son evaluadas como irrelevantes no implican a la persona. Aquellas valoradas como benignas positivas son aquellas que tienen consecuencias positivas de cara al bienestar. Por el contrario, las valoradas como estresantes, suponen daño, amenaza, riesgo o pérdida, poniendo en funcionamiento estrategias de afrontamiento.

La valoración secundaria o cognitiva<sup>19</sup>, en ella se hace un balance de la capacidad personal para afrontar la situación a través de procesos cognitivos.

Cuando la valoración cognitiva es positiva, se produce una sensación de control de la situación estimular y por tanto la respuesta emocional baja de intensidad. En cambio, cuando la valoración cognitiva es negativa, la persona tiene una sensación de pérdida de control y por tanto se activa más la respuesta fisiológica.

Es importante resaltar que una parte de las diferencias individuales se debe a la interpretación (subjetiva) que el individuo hace de la situación que experimenta. La forma de enfrentarse a las emociones y a la evaluación que se hace de la situación estimular es producto de la personalidad y del ambiente en interacción (Bisquerra, 2009). A esta relación entre personalidad y ambiente de interacción es lo que Lazarus denominó "significación relacional".

Según Lazarus (1991), la intensidad de las emociones está en relación directa con el grado de amenaza que evalúa la valoración primaria y en relación inversa con la capacidad de afrontamiento que determina la valoración cognitiva o secundaria.

Ambas valoraciones se llevan a cabo en un breve espacio de tiempo, estableciéndose relaciones complejas entre ellas.

Lazarus (1991) también resalta la importancia de las "coping skills<sup>20</sup>" que las define como procesos dinámicos de búsqueda de soluciones a los retos que plantea la vida. En palabras del propio Lazarus (1984: 164) son "los esfuerzos cognitivos y conductuales

---

<sup>19</sup> También puede denominarse "evaluación cognitiva".

<sup>20</sup> Estrategias de afrontamiento.

constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes para los recursos del sujeto”.

#### *d) Teoría de Frijda de la predisposición a la acción*

Frijda (1986, 1988, 1993) basándose en un enfoque funcionalista propone el concepto de “predisposición a la acción” apoyándose en la función motivacional de la emoción de tal forma que ésta predispone a la acción.

Así por ejemplo cuando se experimenta una emoción, se producirá una respuesta (atacar, huir, llorar, gritar, etc.) en función del tipo de emoción que se ha experimentado.

Las aportaciones de esta teoría al campo de las emociones es introducir la motivación y la cognición dentro de la emoción (Bisquerra, 2009).

La función de la motivación de la emoción predispone a la movilización de recursos (acción); por ejemplo, el miedo predispone a la acción de protegerse (huir, esconderse, solicitar ayuda). Se ha comprobado la existencia de patrones de respuesta comunes ante situaciones estímulares concretas que tienen un carácter universal: la pérdida de un ser querido conduce universalmente a la tristeza; la ira induce al ataque; el miedo conduce a huir; la alegría está asociada con la tendencia a abrirse al contacto social.

También Frijda (1988) propone las leyes de la emoción que a continuación se exponen:

- *Ley del significado situacional*: las emociones aparecen en respuesta a determinados eventos importantes para el individuo. Esta ley dice que si tenemos un “Input” como un determinado significado obtendremos un “Output” con una determinada emoción.
- *Ley del interés o de la preocupación*: las emociones aparecen en respuesta a eventos que son importantes para los objetivos, motivos o preocupaciones de las personas.
- *Ley de la realidad aparente*: las emociones son originadas por eventos o acontecimientos interpretados como reales y su intensidad corresponde con el grado en que esto es así. Lo que es tomado por real produce emociones, lo que es tomado

como irreal no produce emociones. Esta ley explica la debilidad de la razón y la fuerza de la pasión: conocer importa menos que ver y sentir importa más que conocer.

- *Ley del cambio, de la habituación y de la comparación:* Las personas, en la vida, se acostumbran a que las circunstancias sean las que sean. Las emociones, por lo tanto, responden más rápidamente a los cambios. Esto significa que el individuo siempre compara lo que está ocurriendo en un marco relativamente estable de referencia (aquello a lo está el individuo acostumbrado). Como resultado las emociones tienden a responder más rápidamente a los cambios que están en relación con este marco de referencia.
- *Ley de la simetría hedónica o ley de la adaptación asimétrica al placer y al dolor:* El placer es contingente con el cambio y desaparece con la satisfacción continuada. Sin embargo, el dolor puede persistir cuando persisten las condiciones adversas. Según esta ley las emociones negativas tienen una mayor persistencia que las positivas.
- *Ley de la conservación del momento emocional:* los sucesos emocionales retienen su poder de producir emociones indefinidamente a no ser que la persona los contrarreste con exposiciones repetidas que permitan la extinción o habituación en la medida que esto sea posible.
- *Ley de cierre o clausura:* las emociones están cerradas a juicios de la relatividad del impacto y a otros objetivos que no sean los suyos. Tienden a ser absolutas y a tomar el control de la acción de la persona. La emoción controla los actos del individuo y su atención. Para Fridja (1986) esta característica es la esencial de las emociones, su naturaleza involuntaria y urgente.
- *Ley del cuidado por las consecuencias:* todo impulso emocional origina una segunda respuesta emocional que tiende a modificarlo a la vista de sus posibles consecuencias. Esto explicaría que la ira, la pasión y la furia suelen ser controladas. Este control para Fridja (1986) es también una emoción, este control no es voluntario al igual que las personas no pueden producir timidez o ansiedad voluntariamente. Si esta emoción involuntaria de control es una respuesta emocional sigue las mismas leyes que las emociones que estamos comentando.

- *Ley de la carga más ligera y de la mayor ganancia*: el impacto emocional de un acontecimiento o situación depende de su interpretación. Poner un foco diferente en una situación puede cambiar la emoción. La ley de la carga más ligera significa que las personas están especialmente motivadas para usar reinterpretaciones con el objetivo de reducir las emociones negativas. Del mismo modo, cada vez que una situación pueda ser interpretada para una ganancia emocional positiva lo será.

#### e) *Teoría procesual de Scherer*

El planteamiento de Scherer (1993), complementario a los mencionados anteriormente, considera que la emoción está formada por cinco componentes que se desarrollan en un proceso y cada uno de ellos con sus funciones.

Bisquerra (2009), sintetiza los componentes del planteamiento de Scherer de la siguiente forma:

- Procesamiento cognitivo de estímulos cuya función es la evaluación del contexto.
- Procesos neurofisiológicos cuya función es la regulación del sistema.
- Tendencias motivacionales y conductuales cuya función es la preparación para la acción.
- Expresión motora cuya función es la comunicación de intenciones.
- Estado afectivo subjetivo cuya función es la reflexión y registro.

Estos cinco componentes amplían los tres clásicos (cognitivo, fisiológico y conductual) en cuanto se añade la evaluación (en esto coincide con Arnold y Lazarus) y la preparación para la acción (coincide con Frijda).

Scherer (1997) insiste en manifestar que los procesos evaluativos de la situación estimular son altamente subjetivos, de tal forma que un mismo acontecimiento puede producir distintas reacciones emocionales en diferentes individuos.

f) *Teoría atribucional de Weiner*

Las atribuciones son afirmaciones que funcionan como un tipo de lenguaje interno. Estas atribuciones o afirmaciones tienen efectos sobre las emociones, el pensamiento, la motivación, el comportamiento y la autoestima (Bisquerra, 2009).

Weiner (1986) sostiene que el proceso emocional es un fenómeno postatribucional. La forma como el sujeto atribuye relaciones causa-efecto en la valoración emocional (Arnold, 1960; Lazarus, 1991) que hace de la respuesta estimular (acontecimientos), tendrá un efecto importante en la activación de la emoción.

Weiner (1986) propone tres dimensiones de la causalidad:

- *Lugar de causalidad*: el lugar donde reside la causa puede ser interno (factores personales) o externo (factores ambientales).
- *Controlabilidad*: hay causas que la persona cree que puede controlar y otras que no.
- *Estabilidad*: las causas pueden ser estables (permanentes a lo largo del tiempo) o inestables (pueden variar o ser temporales).

El estilo atributivo es la forma personal de realizar las atribuciones o afirmaciones causales que tiene una persona. Pueden distinguirse cuatro tipos de estilo atributivo:

- *Externalista*: éxitos y fracasos son atribuidos a causas externas (ambiente, otras personas...).
- *Internalista*: éxitos y fracasos son atribuidos a causas internas de la persona (capacidad, esfuerzo, dedicación...)
- *Egoísta*: los éxitos se atribuyen a causas internas y los fracasos a causas externas (“he aprobado”, “me han suspendido” ...)
- *Depresivo*: los éxitos se atribuyen a causas externas y los fracasos a causas internas.

Las afirmaciones causales determinan las respuestas emocionales. A su vez las reacciones emocionales influyen sobre la motivación y las expectativas de éxito; y por tanto en el comportamiento (Bisquerra, 2009).

g) *Teoría de los primes*<sup>21</sup> de Buck

Buck (1985, 1991) presenta un modelo comprensivo de motivación, emoción y cognición.

Para el autor los primes son los sistemas motivacionales-emocionales básicos que explican el aspecto motivacional y emocional de la conducta humana y animal. La fuerza intrínseca de los primes correspondería a la motivación y la manifestación de esta fuerza intrínseca sería la emoción.

Según Buck (1991), la emoción puede manifestarse a tres niveles:

- Emoción I o básica que implica funciones de adaptación y homeostasis (oxígeno, agua, regulación de la temperatura, etc.). En este nivel están implicados el sistema inmunológico, nervioso vegetativo y endocrino.
- Emoción II o de coordinación y comunicación que implica la expresión externa (principalmente facial).
- Emoción III o superior que implica el conocimiento de los primes de forma combinada. Es la experiencia subjetiva de la emoción.

Bisquerra (2009) manifiesta que la teoría de Buck (1991) presenta aspectos complejos y debatibles. Para Buck, la emoción es previa a la cognición, para que exista emoción, no es necesaria una evaluación previa contradiciendo así a las teorías representadas por Arnold (1960), Lazarus (1991) y Schachter (1978).

---

<sup>21</sup> Primary Motivational/Emotional Systems

## **CAPÍTULO 3**

# **MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

En el capítulo anterior se ha realizado una revisión sobre las emociones en cuanto a qué son, sus tipos y sus principales teorías explicativas desde un punto de vista filosófico y científico. En este capítulo se expondrán las líneas principales de cada una de las representaciones teóricas que reflejan la estructura y componentes de la Inteligencia Emocional, es decir, los modelos teóricos. Estos modelos son numerosos por ello, nos centraremos en aquellos que presentan rigor científico y el planteamiento teórico propio de una disciplina científica.

El término Inteligencia Emocional, en adelante IE, se ha ido introduciendo y expandiendo en nuestro vocabulario habitual de un tiempo a esta parte, lo que ha hecho proliferar la aparición de libros y artículos sobre este tema vinculados a diversas áreas de conocimiento.

Entendemos la IE como la capacidad de la persona para el manejo, entendimiento y gestión de sus emociones y las de otras personas con el fin de lograr resultados positivos. La IE constituye, si se aplica, una auténtica revolución (Acosta, 2013), sobre todo, por el hecho de que la IE es susceptible de perfeccionamiento a lo largo del ciclo vital de la persona y, además, muy útil de cara a la excelencia personal y a la propia felicidad.

Desde que en 1990 Mayer y Salovey usaran el término inteligencia emocional y Goleman (1995) lo comunicara a través de su libro "*Emotional Intelligent*", han sido muchas las publicaciones que se han realizado sobre este tema, dando a conocer los hallazgos en el contexto clínico, organizacional y educativo (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2006; Zeidner y Roberts, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Schulzce y Roberts, 2005; Zeidner, Matthews y Roberts, 2009).

Es innegable la repercusión que ha tenido y sigue teniendo la investigación sobre IE en ámbitos tan diferentes como el educativo (Pena Garrido y Repetto Talavera, 2008; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), el deportivo (Barreiro da Silva, Boletto y Marqués da Silva, 2014), el conductual (Inglés, Torregrosa, García Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez y Delgado, 2014), la creatividad (Cruz, 2014), la gestión organizativa (Blanes, Gisbert y Díaz García, 2014), la violencia de género (Rodríguez-Espartal y López-Zafra, 2013), la prevención de las adicciones (García del Castillo, García del Castillo-López, García Petrusa y Mazo-Campos, 2013) o la empleabilidad (Molero y Reina-Estévez, 2012).

En opinión de Furnham (2009), la razón de la buena acogida por el público en general se encuentra en el hecho de que, por un lado, la IE se presenta como una variable que predice en gran medida el éxito, ya sea a nivel personal, social y/o profesional, y por otro lado, es susceptible de ser aprendida y por consiguiente, mejorada.

Fernández-Berrocal y Ramos Orozco (1999) señalan que su éxito es debido, en primer lugar, a la sobrevaloración del concepto de cociente intelectual (CI) y al mal uso de sus instrumentos de evaluación, y en segundo lugar, a la idea de que las personas con alto cociente intelectual no poseen determinadas habilidades sociales provocando niveles de insatisfacción en las relaciones interpersonales.

### **3.1.- ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Los precursores del término IE se pueden situar en 1920, cuando Thorndike definió la *Inteligencia Social* a partir de la ley del efecto, antecesora de la hoy conocida IE, como la habilidad para comprender y dirigir a las personas, a través del establecimiento de unas relaciones interpersonales adecuadas. Thorndike además propuso los conceptos de *Inteligencia Abstracta* (habilidad para manejar las ideas) e *Inteligencia Mecánica* (habilidad para entender y manejar objetos).

En las décadas de los años treinta y cuarenta, Wechsler dio a conocer las escalas de evaluación de la inteligencia más utilizadas, el WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale, 1939) y WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children, 1949), vigentes hoy en día. Estas escalas, asignan un cociente intelectual, estableciéndose diferencias individuales entre las personas en función de las puntuaciones obtenidas en la escala. Hay que destacar que esta época se vio marcada por el surgimiento de escuelas cognitivas, frente al debilitamiento de la escuela conductista vigente hasta el momento. La emergencia de tales escuelas hizo que el foco de atención de los estudios en torno a inteligencia se desplazase hacia los procesos cognitivos y, por tanto, internos del ser humano (Extremera, 2003).

Durante las décadas de los años 70 y años 80, comienzan a integrarse inteligencia y emoción. Siguiendo a Extremera (2003), durante esas décadas, aparece un campo de investigación sobre cognición y afecto que buscó examinar cómo las emociones interactúan con la inteligencia.

Los investigadores que han tratado de establecer la génesis del concepto de IE, sitúan como punto de inflexión la obra de Gardner "*Frames of Mind*" (1983), en donde se reformula el concepto de la inteligencia a través de la teoría de la Inteligencias Múltiples, bajo la cual se establece que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia y cada una es relativamente independiente de las otras. Estas siete inteligencias son las siguientes: lingüística, lógico-matemática, musical, kinestésica-corporal, espacial, intrapersonal e interpersonal. Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencia muy vinculadas con la inteligencia social de Thorndike: las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Gardner, en 1995, incluyó la inteligencia naturalista y en 1998 volvió a modificar su teoría de las inteligencias múltiples, agregando un nuevo tipo, la inteligencia existencial.

La *Inteligencia Interpersonal* nos permite diferenciar los estados de ánimo e intenciones de los demás y la *Inteligencia Intrapersonal* nos da acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, capacitándonos para discriminar entre las emociones, ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1993).

Tanto la *Inteligencia Interpersonal* como la *Inteligencia Intrapersonal* confluyen en el constructo IE propuesto por Mayer y Salovey en 1990.

Salovey y Mayer (1990, 1993, 1995, 1997) llaman IE a la capacidad para percibir, expresar, entender y regular las emociones. Las personas emocionalmente inteligentes son conscientes de sí mismas. Pueden manejar sus emociones sin verse invadidos por una depresión, ansiedad o enfado incontrolables. Pueden retrasar una gratificación en la búsqueda de grandes recompensas, antes que verse llevadas por los impulsos. Su empatía les permite leer las emociones de los demás. Pueden manejar las emociones ajenas con habilidad y controlar de este modo los conflictos. En pocas palabras, podría decirse que son “listos emocionalmente” y por ello a menudo tienen éxito en sus carreras profesionales, en sus matrimonios y en su condición de padres, ámbitos en los que fracasan otras personas más inteligentes desde el punto de vista académico.

Como ya se ha dicho, la difusión del término IE corresponde al psicólogo Goleman quien, en 1995, a través de su libro *“Emotional Intelligence”* logró popularizar el término y abrir las puertas para su inclusión en diferentes contextos; sin embargo, su concepto de la IE se distanció conceptualmente de la idea original de Mayer y Salovey, incluyendo en él aspectos de personalidad, motivaciones y diversas habilidades sociales.

Dada la importancia de la inteligencia práctica y emocional, los investigadores se han preguntado hasta qué punto es posible evaluar estas inteligencias o si se pueden enseñar (Goleman, 1995).

Todas las personas tenemos dos mentes, una mente que piensa de forma lógica y racional (mente racional) y otra mente que nos proporciona un tipo de conocimiento más impulsivo y poderoso, aunque a veces es ilógico, es la mente emocional. La mente emocional se suele servir de lo racional para sus propósitos, por eso justificamos de forma racional nuestros sentimientos y reacciones.

Todos sabemos por experiencia propia que nuestras acciones y nuestras decisiones dependen tanto, o incluso más, de nuestra mente emocional o sentimientos como de nuestros pensamientos. Goleman (1995) en su obra *“La Inteligencia Emocional”* narra una breve historia para ilustrar el poder de la mente emocional:

*“Jason H., estudiante del segundo año del instituto de Coral Springs (Florida) e indudable candidato a matrícula de honor, estaba con la idea de ingresar en una prestigiosa facultad de medicina como la de Harvard. Pero Pologruto (su profesor de física) le había calificado con notable alto, una nota que le obligaba a arrojar por la borda todos sus sueños, de modo que*

*provisto de un cuchillo de carnicero, se dirigió al laboratorio de física y, en el transcurso de una discusión con el profesor, no dudó en clavárselo a la altura de la clavícula antes de que pudieran reducirle por la fuerza" (p. 63).*

¿Cómo puede una persona con un nivel de inteligencia tan alto llegar a cometer un acto tan estúpido? La respuesta es que la inteligencia académica (fundamentalmente de tipo lógico-matemática) tiene poco que ver con la vida emocional y con el éxito que vaya a tener el estudiante en la vida.

El concepto de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995) se asemeja bastante a las inteligencias denominadas por Gardner (1983) como intrapersonal e interpersonal, aunque este autor, influido por la revolución cognitiva de la década de los sesenta, pone más énfasis en el componente cognitivo de la inteligencia que en el emocional. Gardner (1983) subraya que muchas personas con un elevado coeficiente intelectual trabajan para personas con un CI normal, pero con elevada inteligencia intrapersonal (desarrolladas aptitudes emocionales) e interpersonal (desarrolladas aptitudes sociales). En definitiva, podemos decir que la inteligencia emocional se refiere a la forma de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás de una forma eficiente.

Durante muchos años las autoridades educativas se han preocupado por las deficientes calificaciones de los escolares en competencia lingüística y competencia matemática, pero ahora empiezan a darse cuenta de que los alumnos tienen carencias mucho más profundas en el terreno emocional, por eso es necesario que la escuela se ocupe del desarrollo de estas inteligencias personales que señalaba Gardner (1983). Por otra parte, el estudio desarrollado por Goleman (2001) concluyó que de las habilidades esenciales para el desempeño eficaz de una determinada profesión, sólo unas cuantas eran exclusivamente cognitivas o técnicas mientras que el resto correspondían a habilidades del ámbito emocional; y es más, la importancia de la inteligencia emocional aumenta en la medida en que se asciende de escalafón. Otros estudios (Haro García, 2014; Moreno, 2013) han demostrado que las habilidades propias de la inteligencia emocional son hasta cuatro veces más importantes que el CI a la hora de determinar el prestigio y el éxito profesional, hasta en dominios estrictamente científicos.

También hay que señalar que el grado de desarrollo de la inteligencia emocional no está determinado genéticamente, a diferencia de lo que ocurre con el CI, y que tampoco se desarrolla exclusivamente en la infancia. En este sentido, diversos estudios (Morgado, 2015; Buey, 2002; Enesco, 2014) constatan que el proceso evolutivo de la inteligencia emocional a lo largo de los años mejora en la medida de que las personas se vuelven más capaces de manejar sus propias emociones e impulsos, de motivarse a sí mismos y de perfeccionar su empatía y sus habilidades sociales.

Es importante mencionar que, si bien el campo de la IE como objeto de estudio ha sido desarrollado por psicólogos, existen importantes trabajos de base biológica como los de LeDoux (1994, 1999, 2000), quien demuestra teórica y experimentalmente que la amígdala actúa como nexo entre el cerebro emocional y el racional.

Así mismo, con ayuda de técnicas de neuroimagen (RMNf<sup>22</sup> y TEP<sup>23</sup>), han sido probadas las relaciones de la actividad del cerebro (cerebro reptil, cerebro emocional, cerebro racional) con las emociones, aportando información sobre cómo la emoción está representada en el cerebro y proporcionando hipótesis alternativas acerca de la naturaleza de las emociones (Organization for Economic Cooperation and Development, 2000). En esta misma línea, se afirma que las emociones son el resultado de un conjunto de procesos fisiológicos que suceden en nuestro organismo, debido a la influencia que ejerce la química en nuestro cerebro. La zona específica del lóbulo frontal del cerebro es la zona responsable de los sentimientos y las emociones y las personas con daño en esta zona no poseen culpa ni vergüenza, por lo que independientemente de su cociente intelectual, termina afectando a su vida; ya que, al no existir una conexión entre razonamiento y emoción, no se pueden tener recuerdos asociados a las emociones, y por tanto las decisiones son caóticas (Pena Garrido, 2010).

Debemos recalcar nuevamente, que los padres científicos de la IE son los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer quienes acuñaron el término como una nueva forma de entender la inteligencia humana en la década de los 90. Es necesario, explicitar que el término Inteligencia Emocional en el ámbito científico fue usado anteriormente por Bárbara Leuner en 1966 al sugerir que la droga LSD podría ayudar a las mujeres con baja inteligencia emocional a superar sus problemas

---

<sup>22</sup> RMNf: Resonancia Magnética Funcional.

<sup>23</sup> TEP: Tomografía por emisión de positrones.

emocionales. El primer uso del término en lengua inglesa corresponde a Wayne Payne en 1985 en su tesis titulada “Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional”, donde se analiza la relevancia de las emociones y la IE durante la infancia (Extremera y Fernández Berrocal, 2015).

Este breve recorrido por los orígenes del término IE, nos sitúa en el momento actual. A continuación, se analizarán los distintos enfoques e investigaciones sobre el constructo, así como su propuesta de evaluación.

### **3.2.- MODELOS EXPLICATIVOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Existen multitud de autores que han estudiado el término y han propuesto modelos explicativos sobre los componentes y desarrollo de la IE, no obstante, muchos de estos modelos presentan dudosa fiabilidad y validez, provocando la confusión y falta de acuerdo conceptual y rigurosidad científica (Bisquerra, 2009)

Todos estos enfoques han dado lugar a dos modelos clásicos sobre el campo que abordamos: modelos de habilidad y modelos mixtos (Tabla 7). Modelos que, a pesar de ser divergentes en sus planteamientos y componentes, se apoyan empíricamente y disponen de instrumentos de evaluación estandarizados (Spielberger, 2004):

- El primero es el *modelo de habilidades* (Salovey y Mayer, 1990), que concibe la IE como la capacidad para razonar sobre las emociones y usar ese conocimiento emocional para mejorar y guiar el pensamiento, lo que permitirá al sujeto resolver problemas sociales y adaptarse eficazmente al ambiente (López-Zafra, Pulido y Berrios, 2014). El modelo de habilidad implica una definición restringida de IE, concretamente en términos de habilidad en el procesamiento de la información emocional (Ibarrola, 2016).
- El segundo modelo clásico es el de *rasgos* o *modelos mixtos* (Goleman, 1995; Bar-On, 1997 y Petrides y Furnham, 2001), que definen la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005).

MODELOS CLÁSICOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	
MODELOS DE HABILIDADES	MODELOS MIXTOS
Salovey y Mayer (1990, 1997)	Goleman (1995) Bar-On (1997) Petrides y Furhham (2001)

Tabla 7: Modelos clásicos de IE  
Fuente: Elaboración propia

### 3.2.1.- Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990, 1997)

Para estos autores comprender el concepto de inteligencia emocional requiere explorar los dos términos que la componen: inteligencia y emoción.

Las definiciones de inteligencia emocional deberían de algún modo conectar emociones con la inteligencia en el sentido de que ambos términos deben ser contemplados. Sin embargo, no todo lo que conecta cognición con emoción es inteligencia emocional. Se sabe que la emoción cambia el pensamiento desde muchos puntos de vista, pero no necesariamente haría a una persona más inteligente (Salovey y Mayer, 1997).

A mediados de los 90 la idea de que combinar siempre emociones con cogniciones llevaba a ser más inteligentes era indiscutible, pero actualmente las cosas han cambiado. Según estos autores la inteligencia emocional debería referirse a elevadas habilidades emocionales o mentales. Una buena definición debería combinar la idea de que la emoción hace pensar más inteligentemente y de que uno piensa inteligentemente sobre las emociones. Estas ideas conectan inteligencia y emoción.

Por ello Mayer y Salovey (1997) intentan relacionar la inteligencia emocional con la inteligencia y las emociones.

Respeto a la relación entre inteligencia emocional e inteligencia, hacen mención a la conocida tríada de las inteligencias: *verbal proposicional*, que incluye medidas de vocabulario, fluidez verbal y habilidades para percibir similitudes y pensar lógicamente; *espacial*, que incluye la habilidad para unir objetos, reconocer y construir diseños y modelos; y finalmente, la *inteligencia social*, que hace referencias a las habilidades de la gente para relacionarse unos con otros.

En este contexto la inteligencia emocional combinaría un grupo de destrezas que eran distintas de las de inteligencia verbal,

razonamiento espacial y de la inteligencia social, pero lo suficientemente cercana al concepto de inteligencia como pertenecer a esta tríada. Parece ser, a juicio de estos autores, que la evidencia apoya esta posición.

Elo les lleva a afirmar que la inteligencia emocional podría ser una inteligencia distinta de ciertas inteligencias actualmente propuestas que parecen más bien rasgos valorados o talentos. Esta habilidad consistiría en el conocimiento sobre lo que otra persona está sintiendo.

Respeto a la relación entre inteligencia emocional y emociones, Mayer y Salovey contemplan las emociones más como contribuciones potenciales del pensamiento que como factores perturbadores de éste. Asumen que para la inmensa mayoría de las personas saludables las emociones transmiten cierto conocimiento sobre las relaciones que las personas tienen con el mundo y en ocasiones requiere comprender la estructura cultural propia de los individuos.

La primera definición de IE de Mayer y Salovey (1990) como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones, resultó insuficiente ya que se centraba exclusivamente en las habilidades de percibir y regular las emociones, sin prestar suficiente atención a la habilidad para reflexionar sobre ellas.

Establecidos estos dos tipos de relaciones, los autores aportan una definición de inteligencia emocional corregida en los siguientes términos: "*La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual*" (Mayer y Salovey, 1997: 10).

De la definición propuesta se deriva que existen cuatro niveles o ramas del concepto de inteligencia emocional. De esta conceptualización se deriva el *modelo de las cuatro ramas* (Figura 1). El nivel primero es el nivel más básico que corresponde a la habilidad simple de percibir y expresar emociones. El nivel más complejo corresponde a la regulación consciente y reflexiva de la emoción. En cada nivel se incluyen cuatro habilidades que progresivamente van emergiendo a lo largo del desarrollo humano. Estas cuatro ramas mantienen una relación jerárquica entre sí de manera que en los niveles inferiores se encuentran los procesos psicológicos más básicos y en los

superiores los más complejos. Además, dentro de cada rama también se distinguen habilidades jerárquicamente establecidas (Pena Garrido, 2010). (Figura 1)

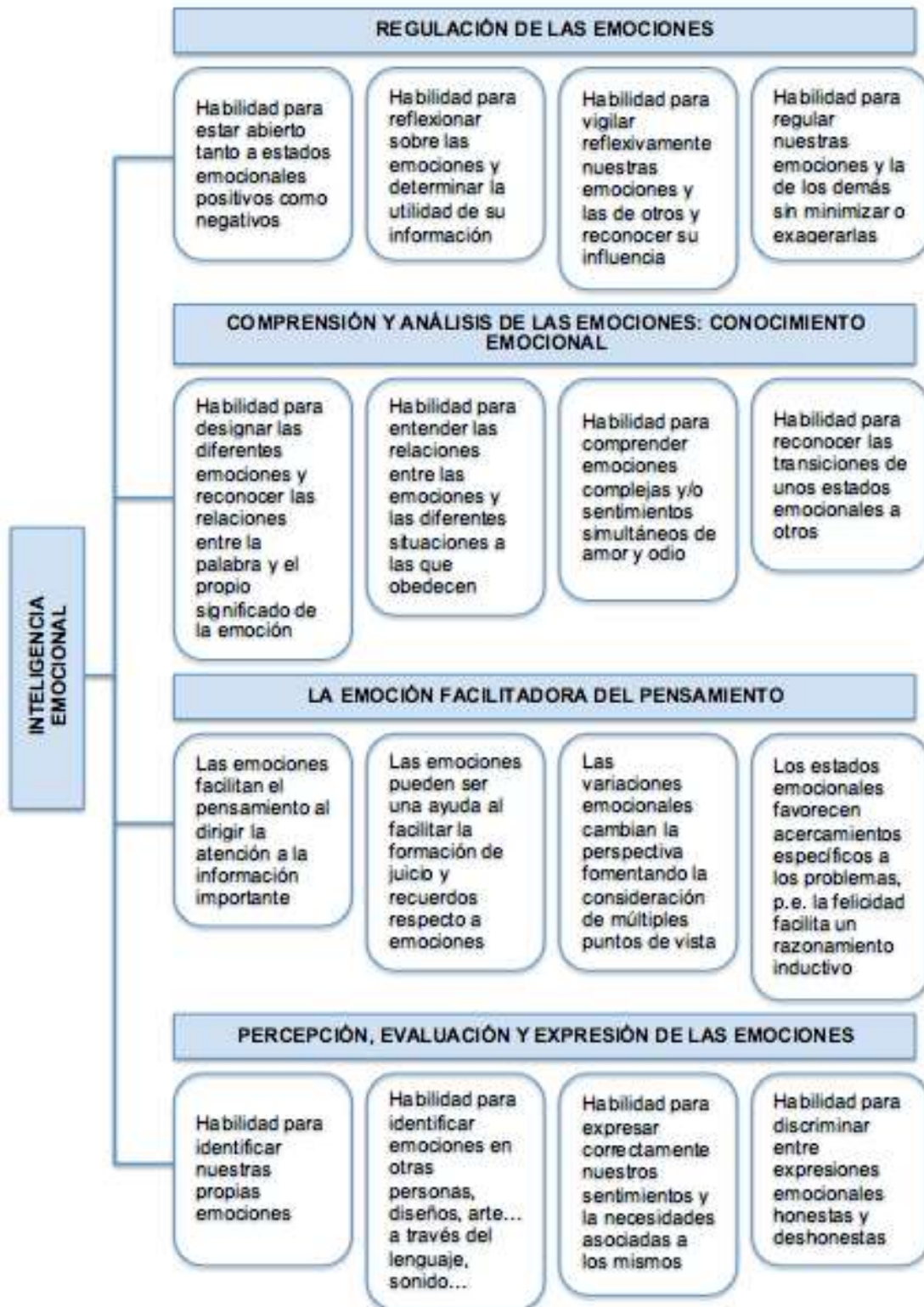


Figura 1: Modelo revisado de IE Mayer y Salovey  
Fuente: Mayer y Salovey (1997)

### 3.2.1.1.- *Percepción, evaluación y expresión de las emociones:*

La primera rama del modelo pertenece a la *percepción, valoración y expresión de la emoción*. Esta rama incluye a su vez cuatro subhabilidades, jerarquizadas entre sí que a continuación se detallan:

- *Subhabilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno mismo.* Es la primera que se adquiere y supone una habilidad básica de procesamiento de información emocional. (Ej.: un niño de cuatro años es capaz de manifestar “estoy triste”, “estoy asustado” o “estoy contento”).
- *Subhabilidad para identificar emociones en otros, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta.* Esta subhabilidad incluye la capacidad para descifrar el lenguaje no verbal con el que se manifiesta el estado emocional de manera consciente o inconsciente.
- *Subhabilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.*
- *Subhabilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas de las emociones.* Esta subhabilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

### 3.2.1.2.- *Facilitación o asimilación emocional del pensamiento:*

La segunda rama corresponde con la *facilitación o asimilación emocional del pensamiento*. Esta rama hace referencia a la influencia que la emoción ejerce sobre el pensamiento. Implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. A su vez está compuesta por cuatro subhabilidades debidamente jerarquizadas, siguiendo a Pena Garrido (2010):

- Las emociones priorizan nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante.
- Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.

- Las variaciones emocionales cambian la perspectiva del individuo desde el optimismo al pesimismo, fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.
- Los estados emocionales favorecen el afrontamiento diferencial de problemas específicos tales como la felicidad que facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.

### 3.2.1.3.- *Comprensión y análisis de las emociones:*

La tercera rama del modelo expuesto por Mayer y Salovey (1997) está formada por la denominada *comprensión emocional*. Esta habilidad, al igual que las dos anteriores, envuelve cuatro subhabilidades:

- Subhabilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.
- Subhabilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan y las diferentes situaciones a las que obedecen. Esta subhabilidad implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Por ejemplo, que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida.
- Subhabilidad para comprender sentimientos complejos. Supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a los sentimientos complejos y/o emociones secundarias. Por ejemplo, los celos pueden considerarse una combinación de amor y admiración hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perder debido a otra persona, o el temor como combinación de miedo y sorpresa.
- Subhabilidad para reconocer las transiciones entre estados emocionales y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios. Por ejemplo, sentimientos de amor y odio hacia una misma persona o la transición emocional de la ira a la vergüenza o de la ira a la satisfacción.

#### 3.2.1.4.- Regulación emocional:

Por último, la rama final del modelo está representada por la *regulación emocional para promover el crecimiento emocional e intelectual*. Es la habilidad más compleja en la jerarquía del modelo. Las subhabilidades que conforman esta habilidad son:

- Subhabilidad para estar abierto a los sentimientos tanto positivos como negativos.
- Subhabilidad para reflexionar sobre las emociones para descartar o aprovechar la información que los acompaña.
- Subhabilidad para evaluar reflexivamente nuestras emociones y la de los otros y reconocer su influencia.
- Subhabilidad para regular las emociones de uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Una distinción que Salovey y Mayer (1997) hacen y que merece especial interés es la diferencia entre *inteligencia emocional*, *logro emocional* y *competencia emocional*. La inteligencia emocional representa la aptitud o habilidad central para razonar con emociones. El logro emocional representa el aprendizaje que una persona ha alcanzado sobre la emoción o en la información relacionada con las emociones. Y la competencia emocional existe cuando uno ha alcanzado un determinado nivel de logro.

Mayer, Salovey y Caruso (2007) proponen que la IE se desarrolle a través de procesos educativos en la familia, en la escuela, en las organizaciones y en todo lugar. La *responsividad emocional* es la tendencia a reaccionar emocionalmente de cierto modo y esto se aprende en las interacciones con los demás. A través de la educación se puede desarrollar una responsividad emocional apropiada.

La principal implicación de este modelo es que las habilidades, a diferencia de los rasgos de personalidad, son susceptibles de ser desarrolladas a lo largo de la vida y pueden ser observadas en conductas concretas y, por consiguiente, pueden ser enseñadas y aprendidas (Pena Garrido, 2010).

### 3.2.2.- La inteligencia emocional como rasgo

Seguendo a Petrides, Pérez González y Furnham (2007), a diferencia de Salovey y Mayer (1997), la inteligencia emocional no es un conjunto de habilidades, sino un rasgo de personalidad. Es importante comprender que la inteligencia emocional "rasgo" y la inteligencia emocional "capacidad" son dos constructos distintos.

En la actualidad Petrides *et al.* (2007) proponen una distinción conceptual entre el modelo de habilidades y el modelo de rasgos. El rasgo "inteligencia emocional" (o "rasgo emocional autoeficacia") se refiere a *"una constelación de disposiciones de comportamiento y de autopercepciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar la información emocional (p. 427)"*.

Los rasgos deben ser investigados dentro de un marco de la personalidad. Petrides y Furnham (2007) critican el modelo basado en habilidades argumentando que se basan en resultados psicométricos carentes de significado.

La inteligencia emocional como rasgo (autoeficacia emocional) es medida a través de cuestionarios de autoinformes. La inteligencia emocional como capacidad cognitivo-emocional es medida a través de tests de rendimiento máximo. Esa es su diferencia: el método de medición y no sus elementos (facetas o dimensiones) que hipotéticamente abarcan los diferentes modelos teóricos.

La problemática con el que los tests de inteligencia emocional tienen que enfrentarse es el de la inherente subjetividad de la experiencia emocional. No pueden ser puntuados objetivamente porque, en la mayoría de los casos, no existe un criterio claro acerca de lo que constituye una respuesta correcta.

Las numerosas medidas de inteligencia emocional rasgo puede haber dado la impresión de que la construcción de cuestionarios psicométricamente sólidos es una tarea sencilla. En realidad, la mayoría de los autores y usuarios de estos instrumentos tienen todavía la impresión de que la inteligencia emocional es un constructo unitario que puede ser medido tanto a través de cuestionarios de autoinformes como a través de tests de rendimiento máximo o incluso a través de tareas improvisadas sin que ello tenga ninguna repercusión ni implicación para su conceptualización o para la interpretación de los resultados de investigación.

### 3.2.3.- Modelos mixtos

Dentro de este epígrafe consideraremos a dos autores: el Modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1995) y el modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional – Social (2000, 2006).

#### 3.2.3.1.- Modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1995)

Ya se ha apuntado que el término Inteligencia Emocional salió a la luz gracias al libro de Goleman y a sus afirmaciones sobre su influencia en diversas dimensiones de nuestra vida (Goleman, 1995). Este modelo concibe la Inteligencia Emocional como una variedad de competencias y habilidades que guían la ejecución de las conductas sociales (Bradbury y Greaves, 2005).

Siguiendo a Bisquerra (2012) podemos analizar el contexto de Estados Unidos a mediados de los años noventa, esto nos ayudará a comprender el éxito de la obra de Goleman. Entre los factores que intervinieron en dicho éxito destaca la publicación en 1994 de la obra *The Bell Curve* de Herrnstein y Murray, en la cual se justifica la importancia del CI para comprender las clases sociales en América y en otras sociedades.

Según estos autores, la inteligencia de las personas se distribuye siguiendo los parámetros de la campana de Gauss: pocos son muy inteligentes, muchos están en la media, y unos pocos tienen poca inteligencia. Estas diferencias son difíciles de cambiar. Toman en consideración la relación entre inteligencia y economía, señalando una relación entre baja inteligencia y pobreza o desempleo; mientras que la alta inteligencia se relaciona con los empleos bien pagados y con la felicidad. Estas ideas tan elitistas se difundieron a través de los medios de comunicación provocando gran reacción y controversia.

En este ambiente nació la obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, adoptando una postura de reacción al elitismo de *The Bell Curve* (1994). Tras realizar un análisis de las competencias que poseen las personas con éxito en el campo laboral, Goleman llega a la conclusión de que existen veinte competencias emocionales claves, que se agrupan en cinco categorías (Goleman, 1995):

1. Conocimiento de las propias emociones,
2. Manejo emocional,
3. Automotivación,
4. Reconocimiento de las emociones de los demás y
5. Manejo de las relaciones interpersonales.

Estas cinco categorías o competencias incluyen tanto aspectos intrapersonales como interpersonales. (Figura 2)

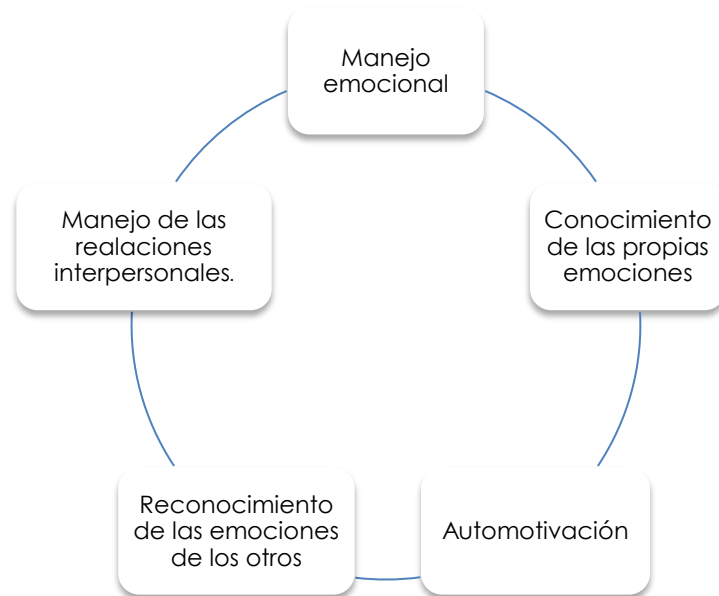


Figura 2: Componentes de la IE según Goleman (1995)

Fuente: Elaboración propia

Las competencias emocionales no son innatas, sino aprendidas y deben ser entrenadas para su mayor desarrollo. Goleman manifiesta que las personas nacemos con una inteligencia emocional que determina nuestro potencial para aprender las competencias emocionales.

El modelo posterior de Goleman (1998) especifica más detalladamente las subhabilidades que integran su acercamiento teórico, reduciendo las dimensiones a cuatro como se muestra en la figura 3:

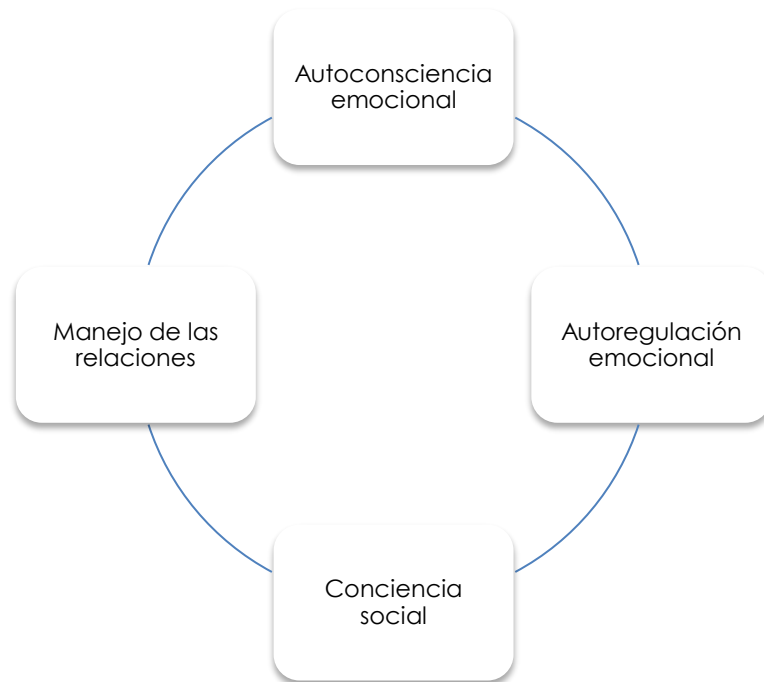


Figura 3: Dimensiones de la IE según Goleman (1998)  
 Fuente: Elaboración propia

A continuación, se recoge la formulación de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) desarrollando las competencias que componen cada una de las cuatro dimensiones que Goleman estableció en 1998. (Tabla 8)

	<b>Competencia personal</b>	<b>Competencia social</b>
<b>Reconocimiento</b>	<b>AUTOCONCIENCIA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conciencia emocional</li> <li>▪ Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>▪ Confianza en sí mismo</li> </ul>	<b>CONCIENCIA SOCIAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empatía</li> <li>▪ Orientación al servicio</li> <li>▪ Comprensión organizativa</li> </ul>
	<b>Regulación</b>	<b>AUTOMANEJO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autocontrol</li> <li>▪ Fidelidad</li> <li>▪ Integridad</li> <li>▪ Adaptación</li> <li>▪ Innovación</li> </ul>

Tabla 8. Modelo de Goleman (1998)  
 Fuente: Boyatzis, Goleman y Rhee (2000)

Seguidamente, siguiendo a Pena Garrido (2010) se desarrollan las competencias emocionales propuestas por Goleman (1997):

- *Autoconciencia.* Capacidad para reconocer un sentimiento propio en el momento en que se produce. Comprende las competencias:
  - 1.- Conciencia emocional, consistente en reconocer nuestras emociones y sus efectos.
  - 2.- Valoración adecuada de sí mismo, ser consciente de las debilidades y fortalezas de uno mismo.
  - 3.- Confianza en sí mismo, incluye la defensa sin apoyo de nadie de lo que una persona considera correcto, asumiendo decisiones importantes a pesar de las presiones e incertidumbre.
  
- *Automanejo o control de las propias emociones.* Capacidad de controlar los estados e impulsos internos. Comprende las competencias:
  - 1.- Autocontrol, consistente en el manejo adecuado de los sentimientos y emociones.
  - 2.- Fidelidad, consistente en la capacidad de actuación de forma ética y correcta.
  - 3.- Integridad, consistente en el cumplimiento de los compromisos adquiridos.
  - 4.- Innovación, consistente en la búsqueda de alternativas y soluciones creativas.
  - 5.- Adaptación, consistente en la acomodación eficaz a los cambios.
  
- *Motivación.* Capacidad para persistir en la consecución de los objetivos y metas propuestos. Comprende las siguientes competencias:
  - 1.- Motivación de logro, orientación hacia los resultados.
  - 2.- Compromiso, como valoración de los objetivos grupales o de la comunidad por encima de los personales.

3.- Iniciativa, como el emprendimiento hacia la persecución de los objetivos.

4.- Optimismo, poseer expectativas de éxito superiores al miedo a fracasar.

➤ *Empatía o conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.* Se define como la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Está formada por las siguientes competencias:

1.- Comprensión de los demás, condescendencia con los puntos de vista de los demás.

2.- Desarrollo de los demás, valoración de las fortalezas y logros de las otras personas, promoviendo su máximo desarrollo personal.

3.- Orientación hacia el servicio, comprensión de las necesidades de los demás, buscando aumentar la satisfacción del resto de personas.

4.- Aceptación y reconocimiento de la diversidad, concepción de la diferencia como una oportunidad para crecer y crear un ambiente en el que puedan desarrollarse personas diferentes.

➤ *Habilidades sociales o capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.* Se define como una habilidad básica que permite movilizar adecuadamente las emociones de los demás. Las competencias que componen esta habilidad son:

1.- Influencia, entendida como la capacidad de persuadir y utilizar estrategias indirectas para obtener el apoyo y beneplácito de los demás.

2.- Comunicación, las personas que presentan esta competencia captan las señales emocionales, tratan claramente los asuntos complejos y buscan comprensión mutua.

3.- Manejo de conflictos, solución de situaciones tensas y delicadas, conducción de personas difíciles. Las personas que han desarrollado esta competencia

buscan soluciones que satisfagan a todas las personas implicadas.

4.- Liderazgo, las personas que presentan esta competencia articulan y estimulan el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos; cuando es necesario, saben tomar decisiones independientemente de su posición; son capaces de guiar al resto de personas en el cumplimiento de tareas y lideran con el ejemplo.

5.- Catalizador del cambio, las personas con esta competencia son abiertas y vivas, que influyen en su propia existencia y en la de los demás, actuando con sencillez e integridad.

6.- Establecer vínculos, las personas que presentan esta competencia establecen, cuidan y mantienen amplias redes formales e informales.

7.- Colaboración y cooperación, las personas dotadas de esta competencia equilibran la atención en la tarea y la atención a las relaciones interpersonales.

8.- Capacidades de equipo, esta competencia consiste en el fomento de cualidades grupales como el respeto mutuo, la disponibilidad y la cooperación; Las personas con que han desarrollado esta competencia, despiertan la participación y el entusiasmo; consolidan la identidad grupal y el compromiso; se preocupan por el grupo y comparten los éxitos.

Según Bisquerra (2009), el modelo de Goleman (1995, 1998) probablemente sea el más conocido a nivel internacional. Pero no es considerado el más riguroso por parte de la comunidad científica, podría decirse que es el más criticado (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

La crítica principal sobre este modelo está en que se encuentra integrado por un conjunto de variables de tipo emocional, social y de personalidad que se aleja de la propuesta inicial de IE y de su consideración como una inteligencia genuina (Mayer, Salovey y

Caruso, 2000). Pero hay que reconocer que ha tenido un papel crucial en la difusión del concepto (Bisquerra, 2009).

### 3.2.3.2.- Modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social

Reuven Bar-On (1997, 2000) fue uno de los pioneros en usar el término “cociente emocional”. Su objetivo es definir aquellas habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar ante una persona en un contexto social, y a adaptarse y afrontar las situaciones y demandas del medio. Para él son habilidades entrenables que se desarrollan con el tiempo.

Bar-On (1997) defiende que las personas con una Inteligencia Emocional superior a la media son, generalmente, más exitosas a la hora de enfrentarse a demandas del medio, mientras que las personas con baja inteligencia emocional pueden tener pocos éxitos y problemas emocionales. Para él la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva contribuyen por igual a la Inteligencia General, que determina el éxito en la vida.

Según Ibarrola (2016), este autor caracteriza la IE como una colección de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad para tener éxito en el afrontamiento de las demandas y presiones ambientales.

En palabras del propio Bar-On “la inteligencia emocional y social es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de forma eficaz y activa para cubrir las demandas y presiones diarias” (Bar-On, 2000, p. 385).

El modelo de Bar-On (1997) se desarrolla en cinco factores constituyentes de la Inteligencia Emocional que a su vez están formados por subfactores clave (Figura 4):

- *Componente intrapersonal*, que incluye autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia emocional.
- *Componente interpersonal*, que incluye empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.
- *Manejo de estrés*, que incluye tolerancia al estrés y control de impulsos.

- *Adaptabilidad o ajuste*, que incluye prueba de la realidad<sup>24</sup>, flexibilidad<sup>25</sup> y solución de problemas.
- *Estado de ánimo*, que incluye optimismo y felicidad.

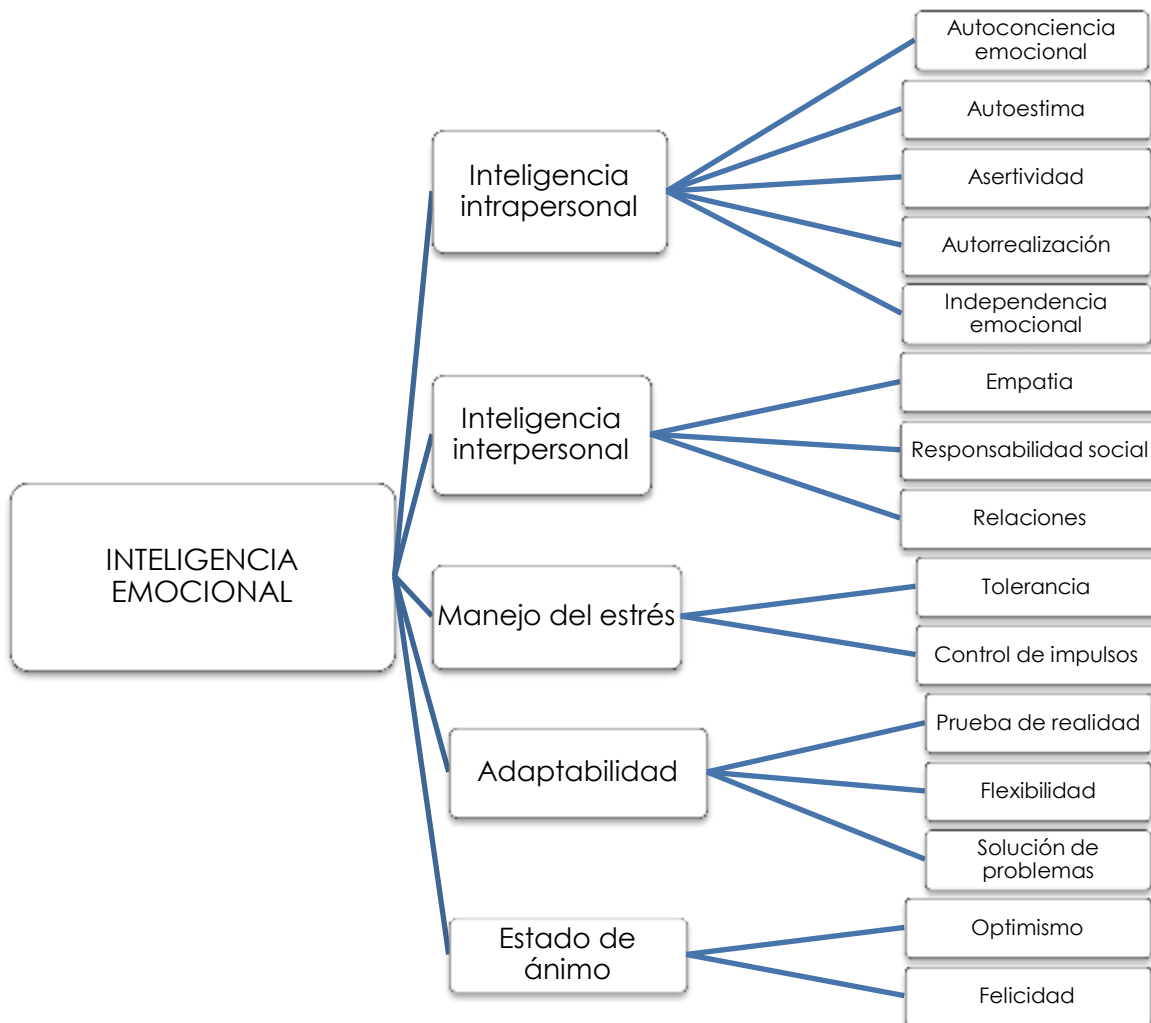


Figura 4: Modelo de Bar-On (1997)  
Fuente: Elaboración propia.

Según Pena Garrido (2010) se puede afirmar que el modelo de Bar-On (1997) es un modelo multifactorial y está relacionado con el potencial de realización, más que la realización en sí misma; es decir, con el potencial de éxito en la vida más que con el éxito en sí mismo (Bar-On y Parker, 2000).

<sup>24</sup> Habilidad para evaluar la relación entre lo que se experimenta (subjetivo) y la realidad (objetivo).

<sup>25</sup> Habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y comportamientos ante situaciones cambiantes de la vida.

Bar-On ha sido criticado por otros científicos (Neubauer y Freudenthaler, 2005) al incluir en su modelo componentes relacionados con competencias personales y sociales más que con habilidades exclusivas de inteligencia emocional. Ante ello, el autor puntualizó que su modelo teórico como su medida son realmente un indicador de competencias emocionales y sociales que proporciona una estimación de la inteligencia social y emocional y no tanto un modelo exclusivo de IE (Extremera y Fernández Berrocal, 2015).

### **3.2.4.- Otros modelos de inteligencia emocional**

En este epígrafe se incluyen, de forma sucinta ya que como afirma Vallés (2005) no han alcanzado un nivel de consenso conceptual en la comunidad científica, otros modelos de IE que comprenden componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo IE (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Consideramos que es importante realizar una revisión para completar los modelos considerados clásicos de IE.

#### *3.2.4.1.- Modelo de Cooper y Sawaf (1997) o de los cuatro pilares*

Es un modelo que se ha desarrollado principalmente en el ámbito organizacional y de las empresas. Cooper y Sawaf (1997) interpretan la IE como rasgo de personalidad (Pérez Pérez, 2013).

Para estos autores la IE es "la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia" (Cooper y Sawaf, 1997: p. 89).

Los cuatro pilares fundamentales del modelo son:

- *Alfabetización emocional*, constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feed-back, la intuición de la responsabilidad y la conexión. Estos componentes permiten la eficacia y la madurez personal.
- *Agilidad emocional*, es el componente que sirve para fomentar nuestra credibilidad, flexibilidad y autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir

conflictos y obtener resultados positivos en situaciones difíciles.

- *Profundidad emocional*, es la armonización de la vida diaria con el trabajo.
- *Alquimia emocional*, como la habilidad de innovación, aprendiendo a fluir con los problemas y las presiones, desarrollando habilidades para percibir mejor las soluciones y oportunidades.

Según Cooper y Sawaf (1997) la IE requiere aprender a reconocer y valorar los sentimientos tanto en nosotros mismos como en las demás personas, y que reaccionemos adecuadamente a ellos aplicando eficazmente la información y la energía de las emociones de nuestra vida cotidiana y nuestro trabajo (Pérez Pérez, 2013).

#### 3.2.4.2.- Modelo de Rovira (1998)

Rovira (1998) expone en su modelo la composición de la IE a partir de doce dimensiones:

- Actitud positiva consistente en:
  - Valorar más los aspectos positivos que negativos.
  - Resaltar más los aciertos que los errores, las fortalezas que los defectos, el esfuerzo que los resultados.
  - Hacer uso frecuente del elogio desde la sinceridad.
  - Buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia.
  - Ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.
- Reconocer los propios sentimientos y emociones.
- Capacidad para expresar sentimientos y emociones.
- Capacidad para controlar sentimientos y emociones, consistente en:
  - Tolerancia a la frustración.
  - Saber esperar.
- Empatía, consistente en:
  - Captar las emociones de otra persona, a través del lenguaje corporal.

- Ser capaz de tomar decisiones de forma adecuada integrando lo racional y lo emocional.
- Motivación, ilusión e interés.
- Autoestima, consistente en:
  - Sentimientos positivos hacia uno mismo.
  - Confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.
- Saber dar y recibir, consistente en:
  - Ser generoso.
  - Dar y recibir valores personales: escucha, compañía y atención.
- Tener valores alternativos, consistente en:
  - Dar sentido a la vida.
- Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones:
- Ser capaz de integrar polaridad, consistente en integrar lo cognitivo y lo emocional.

#### 3.2.4.3.- Modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999)

Estos autores establecen las siguientes áreas de la IE y la inteligencia interpersonal:

- Autoconocimiento emocional. Reconocimiento de los sentimientos.
- Control emocional como la habilidad para relacionar sentimientos y adaptarlos a la situación.
- Automotivación, consistente en dirigir las emociones para conseguir un objetivo y para mantenerse en un estado de búsqueda constante y mantener la mente creativa para buscar soluciones.
- Reconocimiento de las emociones ajenas, como la habilidad que construye el autoconocimiento emocional.
- Habilidad para las relaciones interpersonales, consistente en producir sentimientos en los demás.

La principal aportación de este modelo al estudio de la IE, es la distinción que realizan sobre inteligencia interpersonal e inteligencia emocional (García-Fernández y García-Mas, 2010).

Los componentes de la IE, para este modelo, son: autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación. Siendo los dos componentes restantes (reconocimiento de las emociones ajenas y relaciones interpersonales) componentes de la inteligencia interpersonal.

#### 3.2.4.4.- *Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999)*

Para estos autores los componentes de la IE son:

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- Hacer frente a los impulsos emocionales.
- Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos.
- Utilizar habilidades sociales.

Los autores de este modelo lo aplican en niños y adolescentes con el fin de obtener buenos resultados en su educación, ayudando a hacer uso de las emociones del modo más positivo en asuntos cotidianos como la rivalidad entre hermanos, conflictos con los amigos o la presión ejercida por los compañeros (Elias, Tobias y Friedlander, 2014).

#### 3.2.4.5.- *Modelo de Vallés y Vallés (1999)*

El modelo de estos autores recoge, a modo de revisión bibliográfica, las características de los modelos anteriores. Aunque es un modelo considerado completo en sí mismo, presenta críticas en cuando a la falta de concreción en el diseño (Pérez González, 2010).

Según Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1999) la IE está compuesta por una serie de habilidades que se mencionan a continuación: conocerse a sí mismo, automotivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada

situación, autorreforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, autoverbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar las peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas a través del diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquellos que nos pueda obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los otros, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que realizamos, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás, conversar.

Estos autores, basándose en su modelo, han diseñado distintos programas para educar las habilidades emocionales y desarrollar la IE en el aula destinados a niños y adolescentes (Vallés y Vallés, 2014).

#### 3.2.4.6.- *Modelo secuencial de autorregulación emocional de Bonano (2001)*

Este modelo está fundamentado en los procesos de autorregulación emocional de la persona para afrontar con la emocionalidad de forma inteligente.

Vallés y Vallés (2013) señalan que partiendo de que las emociones se representan a tres niveles (conductual, cognitivo y neurofisiológico), la regulación emocional afectará también a estos tres niveles.

Bonano (2001) propone tres categorías de actividad autorregulatoria:

- *Regulación de control.* Hace referencia a los comportamientos instrumentales y automáticos dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales. Dentro de esta actividad se incluyen: supresión emocional, disociación emocional, expresión emocional y risa.
- *Regulación anticipatoria.* Hace alusión a la anticipación de los futuros desafíos que se puedan presentar. Dentro de esta actividad quedan incluidos: expresión emocional, evitar o buscar personas, adquirir nuevas habilidades, revaloración, escribir o hablar acerca de sucesos angustiosos.

- *Regulación exploratoria.* Consistente en adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener el equilibrio emocional.

Bonano (2001) manifiesta que todas las personas presentan un grado de IE que han de autorregular para su eficiencia.

#### 3.2.4.7.- Modelo de procesos de Barret y Gross (2001)

Estos autores entienden las emociones como un fenómeno emergente y fluido que resultaría de la interacción entre procesos implícitos y explícitos (Barret y Gross, 2001).

En palabras del propio Gross (2002: p. 187) la IE es “un conjunto de procesos relacionados que permite al individuo desplegar satisfactoriamente representaciones mentales en la generación y regulación de la respuesta emocional”.

El modelo ha sido revisado y modificado (Gross y John, 2002), incluyendo los siguientes procesos:

- Selección de la situación. Se refiere a la aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.
- Modificación de la situación. Se refiere a la adaptación a la situación para modificar su impacto emocional, podría ser una estrategia de afrontamiento centrada en el problema.
- Despliegue atencional. Consiste en elegir la parte de la situación en la que prestar atención.
- Cambio cognitivo. Se refiere a cuál de los posibles significados que se eligen en una situación. El cambio cognitivo podría llevar al *reappraisal*<sup>26</sup>, siendo este el fundamento de terapias psicológicas como la reestructuración cognitiva.
- Modulación de la respuesta. Se refiere a influenciar las tendencias de acción, por ejemplo, inhibiendo la expresión emocional.

Como se aprecia en el modelo, los cuatro primeros procesos están centrados en los antecedentes, mientras que el último proceso está centrado en la respuesta emocional (Madrid López, 2000).

---

<sup>26</sup> Reevaluación

### 3.3.- CONCLUSIONES

De lo expuesto anteriormente a lo largo de este capítulo se indica la existencia de distintos modelos teóricos sobre la inteligencia emocional y esto explica que se pueda generar un debate en torno a lo que es realmente la IE.

Algunos teóricos entre los que destacan Mayer, Salovey y Caruso (2000) consideran que los conceptos científicos son específicos y restrictivos y que, en la medida que dejan de serlo, dejan de ser divulgaciones científicas pasando a ser acientíficas (Bisquerra, 2009).

Los modelos de habilidad (Salovey y Mayer, 1997) ponen el acento en la importancia del procesamiento cognitivo de la IE.

En el polo opuesto, se sitúan los que defienden un modelo amplio de la IE (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000), en el que integran todos aquellos aspectos que no están contemplados en la inteligencia académica como control del impulso, automotivación, relaciones sociales, etc.

Otros consideran la IE como un rasgo de personalidad (Petrides y Furnham, 2001), rasgo necesario para adaptarse al ambiente y tener éxito en la vida.

Los expertos en la materia han tenido que adoptar uno de los tres enfoques (capacidad, rasgo o mixtos), entendidos como formas distintas de abordar un mismo tema. Esto les ha conducido a constructos diferentes de la IE, ya que la utilización de modelos distintos ha llevado a resultados contradictorios en las investigaciones científicas (Bisquerra, 2009).

Es importante resaltar que los avances en neurociencia han permitido evidenciar la existencia de una IE, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o el cociente intelectual (Damasio, 2000).

La conclusión a la que llegamos después de realizar esta revisión es que existen divergencias entre el concepto que se tiene de IE según los autores. Además, debemos recordar que estas diferencias sobre el concepto de inteligencia han estado presentes a lo largo del siglo XX (Sternberg, 2000).



## **CAPÍTULO 4**

# **EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

En los capítulos anteriores hemos realizado una revisión sobre el concepto de inteligencia y sus distintos enfoques, así como el concepto de emoción y las distintas corrientes filosóficas y científicas que se han encargado de estudiarla.

En el tercer capítulo de esta tesis se ha efectuado un estudio sobre el concepto de IE, así como su origen y los distintos modelos explicativos que han abordado el constructo.

En este capítulo se pretende considerar la evidencia de las distintas formas de evaluar este constructo. Así como realizar una revisión de los distintos instrumentos de evaluación de la IE en función del modelo explicativo en el que se fundamentan.

Durante gran parte de la década de los años 90 del siglo XX y comienzos del siglo XXI el interés en el ámbito de la IE se ha focalizado en el desarrollo de medidas de evaluación (Extremera y Fernández Berrocal, 2015).

La medición de la IE en la infancia y adolescencia ha recibido poca atención comparada con el interés por la evaluación en población adulta. Esto ha llevado al uso de instrumentos validados en población adulta, para evaluar las habilidades emocionales en niños y adolescentes, conllevando importantes sesgos y limitaciones.

Cualquier medida, independientemente de la dimensión psicopedagógica que se pretenda medir, deberá cumplir con una serie de características o criterios psicométricos: validez<sup>27</sup> y fiabilidad.<sup>28</sup>

Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2015), en el ámbito educativo se han empleado tres enfoques evaluativos de la IE, cada uno con sus ventajas e inconvenientes:

- Primer enfoque, incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y autoinformes cumplimentados por el propio sujeto.
- Segundo enfoque, incluye las medidas de habilidad o de ejecución de la IE, compuestas por diversas tareas emociones que la persona debe resolver de forma estrictamente individual.
- Tercer enfoque, incluye las medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que son cumplimentadas por compañeros del sujeto o por el docente.

#### **4.1.- MEDIDAS DE AUTOINFORME**

Han sido las primeras herramientas evaluativas de las habilidades de la IE y en el momento actual siguiendo siendo muy utilizadas debido a su fácil aplicación y a la rapidez para obtener puntuaciones.

##### **4.1.1.- TMMS-48: “Trait-Meta Mood Scale-48” (Salovey et al., 1995)**

El grupo de investigación de la Universidad de Yale liderado por Salovey y Mayer realizaron el primer intento de medición de la IE a través de una escala tipo Likert denominada “*Trait-Meta Mood Scale – 48*” (TMMS-48) (Salovey et al., 1995).

---

<sup>27</sup> Capacidad del instrumento de medida para cuantificar de forma significativa y adecuada el rasgo para cuya medición se ha diseñado.

<sup>28</sup> Grado de consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas a lo largo de sucesivos procesos de medición con un mismo instrumento.

La escala formada por 48 ítems consiste en la valoración de la capacidad percibida en distintas competencias y destrezas emocionales a las que el grupo de investigación denominan "*inteligencia emocional percibida*" (IEP) para diferenciarla de las medidas de ejecución (Solovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002; Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

Dicha escala mide tres dimensiones clave de la IE intrapersonal:

- *Atención a los propios sentimientos*, como el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (21 ítems).
- *Claridad emocional*, como el grado en el que las personas creen percibir sus emociones (15 ítems).
- *Reparación de las propias emociones*, como el grado en el que el sujeto cree poder regular sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos (12 ítems).

La bibliografía existente pone de manifiesto la consistencia interna de la escala TMMS-48 en su estructura basada en los tres factores mencionados anteriormente, desde una perspectiva intrapersonal (Mayer y Salovey, 1993; Salovey et al., 1995; Salovey y Mayer, 1990) y de su capacidad predictiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Tett, Fox y Wang (2005) informan de su fiabilidad (consistencia interna, test-re-test), validez (de contenido, criterio, constructo y estructural) y distinción con respecto a otros rasgos o dominios, confirmando que el rasgo de la IE puede ser medido a través de pruebas de autoinforme.

En España, el grupo de investigación liderado por Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal de la Universidad de Málaga, han llevado a cabo una versión reducida y modificada del Trait Meta-Mood Scale (Mayer, Salovey, Goldman y Turvey, 1995) denominada TMMS-24 con propiedades psicométricas similares a la escala original.

El TMMS-24 se ha convertido en la herramienta de evaluación de la IE más usada en población hispanohablante y se ha convertido en un referente (Sánchez Núñez, 2008).

#### **4.1.2.- SREIT “Self-Rated Emotional Intelligence Test” (Schutte et al., 1998)**

Es un autoinforme similar a los anteriores también basado en el modelo original de Salovey y Mayer (1990). Ha sido creado por Schutte y colaboradores (1998) y también ha sido denominado “Schutte Self Report” (SSRI).

Esta escala configurada por 33 ítems incluye tanto aspectos intrapersonales como interpersonales y ofrece una única puntuación de IE.

Saklofske, Austin y Miniski (2003) han encontrado que esta escala puede dividirse en cuatro factores: percepción emocional, manejo de las emociones propias, manejo de las emociones ajenas y uso de las emociones.

En líneas generales, esta escala posee evidencias de fiabilidad y validez discriminativa, con un carácter distintivo de otras variables de personalidad y con capacidad predictiva (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006), aunque no para otros (Brackett y Geher, 2006).

Las críticas principales al cuestionario de Schutte y colaboradores (1998) radican en que la estructura factorial de la escala no se ajusta a un único factor general de la IE, tal y como propusieron los autores originalmente, y tampoco se ajusta exactamente a la teoría del modelo original de Salovey y Mayer (1990).

Actualmente existe una versión mejorada y ampliada, formada por 41 ítems que comprende tres factores: evaluación emocional, utilización de las emociones y regulación emocional (Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004).

#### **4.1.3.- EQ-i o Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997)**

El cuestionario EQ-i (Inventario de Cociente Emocional) es una de las medidas de IE rasgo más ampliamente usadas en la evaluación de la IE (Pérez González, Sánchez Ruiz, 2014).

Según Mestre Navas y Fernández Berrocal (2012) la fundamentación teórica de este cuestionario no es clara ya que fue reconvertido en un cuestionario de evaluación de la IE a partir de un inventario de bienestar subjetivo.

El inventario está configurado por 133 ítems que forman 15 subescalas y 5 factores de orden superior: intrapersonal, interpersonal, adaptación, manejo del estrés y estado de ánimo general, coincidiendo con el marco teórico del modelo de Bar-On (1997).

En un análisis factorial realizado por Palmer, Manocha, Gignac y Stough (2003) se identificaron una solución factorial de seis subescalas, en lugar de las quince descritas en su marco teórico.

Según Pérez González et al. (2014) el inventario de Bar-On (1997) incluye dimensiones irrelevantes como la “solución de problemas” o “prueba de realidad” y no incluye otras dimensiones realmente relevantes como la “percepción emocional” o “expresión emocional”.

A pesar de estos inconvenientes, el inventario EQ-i representa el dominio muestral de la IE rasgo mejor que otros muchos inventarios.

#### **4.1.4.- Ventajas e inconvenientes del uso de medidas de autoinforme en la medida de la IE**

Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2015) las herramientas autoinformadas confían en la percepción que tiene la persona sobre sus capacidades emocionales, esta es la crítica más valiosa que se le hace a este tipo de instrumentos.

Otros autores como Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2012) manifiestan que las pruebas autoinformadas presentan, en ocasiones, solapamiento con variables de personalidad, método de variables compartidas con variable criterio y problemas de deseabilidad social.

Además, el uso de estas pruebas para la evaluación de las habilidades emocionales en población infantil según Extremera y Fernández-Berrocal (2015) presenta como inconveniente principal la demanda exigida por este tipo de inventarios, ya que requiere:

- Que el niño sea consciente de sus propias emociones.
- Tener la capacidad para controlarlas y atender a ellas.
- Recordar experiencias emocionales retrospectivamente.
- Comunicar esta información de forma eficaz a otras personas.

Aunque también presentan ventajas como son la escasa inversión económica, la rapidez de cumplimentación y presentar mayor validez predictiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En la siguiente tabla se recogen las principales ventajas e inconvenientes del uso de este tipo de inventarios (Tabla 9):

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las instrucciones de aplicación y corrección son sencillas.</li> <li>• Ofrecen una rápida estimación de los niveles percibidos en determinadas habilidades emocionales.</li> <li>• Requieren, para su cumplimentación, poco tiempo.</li> <li>• Implican <i>insight</i><sup>29</sup> emocional por parte de la persona y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los índices de IE, en cierto grado, se solapan con variables de personalidad.</li> <li>• Problemas de deseabilidad social, falsedad o autoinflación (narcisismo).</li> <li>• Bajas correlaciones entre sí, debido a planteamientos de partida distintos.</li> <li>• Requieren, para su aplicación, el pago de derechos a las editoriales.</li> </ul>

Tabla 9: Ventajas e inconvenientes de inventarios autoinformados

Fuente: Adaptado de Extremera y Fernández Berrocal (2004).

#### 4.2.- MEDIDAS DE EJECUCIÓN

Las medidas de ejecución, en el campo de la IE<sup>30</sup>, se han convertido en el método de evaluación más fiable y con mayor validez de constructo (Extremera y Fernández Berrocal, 2015).

Mayer y Salovey (1990) consideran que solo es posible la medición exacta de los niveles de IE a través de medidas objetivas que evalúen *in situ* las destrezas y habilidades de las personas, de la misma manera que ocurre con el cociente intelectual (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

Las medidas de ejecución o pruebas de habilidad surgen para evitar los problemas de sesgos que presentan los inventarios autoinformados. Estos instrumentos pretenden evitar la desvirtuación de respuestas por las personas en situaciones donde una imagen positiva es deseable y por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos (Sánchez Núñez, 2008).

<sup>29</sup> Visión interna o percepción de forma comprensiva.

<sup>30</sup> Entendida esta como conjunto de habilidades de procesamiento emocional (Mayer y Salovey, 1990)

#### **4.2.1.- MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey y Caruso, 2000)**

Estos autores junto a su grupo de investigación de la Universidad de Yale, desarrollaron un instrumento de medida basado en su modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1990), el *Multifactor Emotional Intelligence Test* (MEIS; Mayer, Caruso y Salovey, 1999), este instrumento fue mejorado dando lugar a una prueba más breve, el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

El MSCEIT evalúa el modelo de cuatro ramas de la IE (percepción, uso, comprensión y regulación emocional) con 141 ítems que se dividen en ocho tareas (dos para cada rama).

- Mayer et al. (2001, 2003) manifiestan que las habilidades emocionales medidas por el MSCEIT se ajustan a los criterios clásicos para una inteligencia, ya que:
- El MSCEIT presenta una estructura factorial congruente con el modelo teórico.
- Las cuatro habilidades muestran una varianza única, pero se relacionan significativamente con otras habilidades mentales como la inteligencia verbal.
- La IE se evolutiva, es decir, se desarrolla con la edad y la experiencia.
- Las habilidades son objetivo de medida a modo objetivo.

Se han desarrollado dos versiones del MSCEIT: versión 1.1 (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y la versión 2.0 (Mayer et al., 2002; adaptando al castellano realizada por Extremera y Fernández Berrocal, 2002).

La primera rama de la IE (*percepción emocional*), se evalúa a través de la identificación de emociones expresadas en distintas imágenes que muestran gestos faciales y en los sentimientos que evocan distintas imágenes artísticas y paisajes.

La segunda rama de la IE (*uso de la emoción para facilitar el pensamiento*), es evaluada a través de dos subtest que evalúan: la habilidad para describir sensaciones emociones y la identificación de los sentimientos que podrían facilitar o dificultar en la realización con éxito de distintas tareas cognitivas y conductuales (facilitación).

La tercera rama de la IE (*comprensión de las emociones*), se evalúa a través de dos subtest consistentes en: analizar emociones combinadas complejas y comprender cómo cambian las reacciones emocionales a lo largo del tiempo y cómo se suceden las unas a las otras.

La cuarta y última rama de la IE (*control o manejo emocional*), tiene dos subtest que evalúan como maneja la persona las emociones ajenas (regulación social) y cómo regula una persona sus propias emociones (regulación emocional).

Las puntuaciones del MSCEIT se obtienen mediante dos criterios: experto y consenso. El criterio implica el grado de acuerdo de la respuesta de los evaluados con la opinión de los veintiún expertos e investigadores en el campo emocional que han indicado lo que ellos creen que son las respuestas correctas (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012). El criterio consenso se refiere al acuerdo de las respuestas de los evaluados con la respuesta de una muestra amplia y heterogénea de más de cinco mil individuos de diferentes partes del mundo (Extremera y Fernández Berrocal, 2015).

En un estudio con una muestra aproximada de 2000 sujetos, Mayer et al. (2003), afirman que la fiabilidad obtenida a través del método de dos mitades en la totalidad el test es de 0,93 y 0,9 para la puntuación por consenso y experto, respectivamente.

Siguiendo a Sánchez Núñez (2008) alguno de los inconvenientes que plantea el MSCEIT es que solo puede emplearse para personas de diecisiete años en adelante, por la capacidad de comprensión que requieren (Goldenberg et al., 2006) y por la inteligencia verbal o nivel educativo (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005). Además, otros estudios empíricos (Mayer, 2003; Barkett, Rivers et al., 2006) indican que presenta menor validez predictiva que los autoinformes.

**4.2.2.- TIEFBA: Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero, 2015) y TIEFBI: Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (Fernández-Berrocal, Cabello González, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015).**

Ante el problema para la evaluación de la IE de niños y jóvenes menores de diecisiete años, un grupo de investigadores de la Universidad de Cantabria y de la Universidad de Málaga liderado por Fernández Berrocal, ha desarrollado el TIEFBA (Test de Inteligencia

Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes, 2015) y el TIEFBI (Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia, 2015).

Ambas pruebas están basadas en el modelo de IE propuesto por Salovey y Mayer (1990). Es decir, centrados en las habilidades cognitivas que usan la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo.

Tanto la prueba TIEFBA como la prueba TIEFBI son instrumentos de evaluación que consideran la IE como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones. Una inteligencia que es susceptible de ser medida y entrenada, como han demostrado diferentes estudios científicos (Brackett, Rivers y Salovey, 2011; Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal, 2011).

La prueba TIEFBA presenta las siguientes características:

- Está dirigida a la población comprendida entre los doce y los diecisiete años. Evalúa la capacidad que tiene la persona a la hora de percibir, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones. Por lo tanto, se refiere a la IE relativamente independiente a las características de personalidad, incluyendo la capacidad para razonar utilizando las emociones y de utilizar sentimientos para mejorar el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997).
- Puede aplicarse de manera individual o colectiva.
- El tiempo de aplicación oscila entre los 20 y los 30 minutos.

Esta prueba evalúa el nivel de rendimiento real que cada adolescente posee en las habilidades de la IE. Esto lo hace distinta de otras pruebas de IE (Fernández Berrocal y Extremera, 2015) basadas en inventarios autoinformados y conocidas como medidas de IE percibida. El test TIEFBA mide la capacidad del adolescente para poner en marcha sus habilidades emocionales a la hora de resolver diferentes problemas emocionales.

Ofrece siete puntuaciones diferentes: una puntuación total, dos puntuaciones de área (experiencial y estratégica) y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción, facilitación, comprensión y regulación.

En la tabla 10 se muestra una descripción de cada una de las dimensiones y puntuaciones de forma resumida.

<b>Puntuación</b>	<b>Descripción</b>
Puntuación total de IE	Proporciona un índice general del nivel de IE.
<b>Puntuaciones de área</b>	
Puntuaciones de IE Experiencial	Proporciona un índice de habilidad para percibir emociones y usarlas para facilitar la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo.
Puntuaciones de la IE Estratégica	Proporciona un índice de habilidad para comprender el porqué de las emociones, su significado y utilizarlo de forma estratégica de cara a conseguir un objetivo determinado.
<b>Puntuaciones de rama</b>	
Percepción emocional	Proporciona un índice de la habilidad para percibir e identificar emociones en el rostro de otras personas.
Facilitación emocional	Proporciona el grado en el que la persona conoce el papel de las emociones a la hora de tomar decisiones o llevar a cabo diferentes tareas cognitivas.
Comprensión emocional	Proporciona un índice de la habilidad para conocer la relación entre los pensamientos y las emociones resultantes para ellos mismos u otras personas están sintiendo.
Regulación emocional	Indica el grado en el que la persona conoce las estrategias más efectivas para regular sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria.

Tabla 10: Dimensiones y puntuaciones de TIEFBA

Fuente: Adaptado de Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015)

La prueba TIEFBI (*Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia*), a diferencia de la prueba TIEFBA, presenta las siguientes características:

- Está dirigida a la evaluación de la IE en niños desde dos años y seis meses hasta los doce años. Incluye un total de tres pruebas diferentes dirigidas a evaluar la primera (percepción emocional), tercera (comprensión emocional) y cuarta rama (regulación emocional) del modelo original propuesto por Mayer y Salovey (1990).

- La aplicación de la prueba puede ser de forma individual o colectiva indistintamente.
- El tiempo de aplicación aproximado es de sesenta minutos.

Al igual que el TIEFBA, esta prueba evalúa el nivel de rendimiento real que cada niño posee en las habilidades de la IE. Esto le diferencia de otras medidas de IE basadas en autoinformes. El TIEFBI evalúa el rendimiento máximo de cada niño, es decir, su capacidad para poner en marcha sus habilidades emocionales a la hora de resolver distintos problemas emocionales.

En la tabla 11 se indica una síntesis que relaciona cada prueba del TIEFBI con la rama de la IE y el microproceso cognitivo evaluado:

<b>RAMA DE LA IE</b>	<b>MICROPROCESO COGNITIVO</b>	<b>DENOMINACIÓN DE LA PRUEBA</b>
Percepción emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención selectiva</li> <li>• Percepción emocional</li> </ul>	Atrapa la emoción
Comprensión emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamiento emocional</li> </ul>	En busca de la emoción perdida
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación emocional</li> </ul>	El detective emocional

Tabla 11: Pruebas del TIEFBI

Fuente: Adaptado de Fernández-Berrocal, Cabello González, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015)

#### **4.2.3.- Ventajas e inconvenientes del uso de medidas de habilidad en la medida de la IE**

Las medidas de habilidad de la IE también presentan ciertas ventajas e inconvenientes como le ocurre a las escalas autoinformadas.

Siguiendo a Sánchez Núñez (2008), las pruebas de habilidades son muy contextualizadas y deben adaptarse en función de la población que se vaya a evaluar (Brackett y Salovey, 2006; Zeidner, Matthews y Roberts, 2004).

Además, la gran mayoría, a excepción de TIEFBA y TIEFBI, no son aptas para personas menores de diecisiete años, tanto por las situaciones emocionales que se presentan como por la capacidad de comprensión que requieren. Por otra parte, presentan menor validez predictiva que las escalas autoinformadas (Brackett, Rivers et al., 2006).

El uso de estas medidas requiere explicaciones más detalladas para la ejecución de cada una de las tareas y mucho más tiempo para su cumplimentación en comparación con las medidas de autoinforme,

provocando un aumento del riesgo de producirse posibles sesgos en las respuestas ocasionadas por el cansancio (Sánchez Núñez, 2008).

Autores como Lopes, Cote y Salovey (2006) puntualizan la capacidad de estas pruebas para evaluar la habilidad en IE, manifestando que más bien miden el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la capacidad o habilidad real para llevar a la práctica esas estrategias en la vida real.

Los métodos de corrección (método de consenso o criterio experto) han sido ampliamente criticados ya que el consenso podría representar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente y además la muestra total de expertos utilizada, en muchos de los casos, no ha sido representativa (Bowman, Markham y Roberts, 2002; Zeidner y Matthews, 2001).

También es importante señalar que requiere un costo económico considerable disponer de estas pruebas, a diferencia de los inventarios autoinformados que exclusivamente requieren de lápiz y papel.

Debemos tener claro que las pruebas de habilidad evalúan ante todo aspectos de afrontamiento emocional de tipo reactivo, se centran en habilidades emocionales y estrategias de resolución de conflictos interpersonales, sin embargo, las medidas autoinformadas se centran en procesos de tipo proactivo, es decir, en estrategias emocionales y acciones que se llevan a cabo para evitar la aparición de situaciones negativas o experimentar nuevos eventos positivos (Sánchez Núñez, 2008).

A continuación (tabla 12), se recogen siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2004), las principales ventajas e inconvenientes de las pruebas de ejecución:

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecen una medida de niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales.</li> <li>• Dificultad para sesgar las respuestas.</li> <li>• Presentan validez aparente.</li> <li>• Acercamiento parecido al usado con la inteligencia clásica.</li> <li>• No produce solapamiento con factores de personalidad (aunque sí con la inteligencia verbal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son extensas.</li> <li>• Implican un número mayor de tareas.</li> <li>• Presentan problemas de fatiga/cansancio.</li> <li>• Instrucciones muy concretas y precisas.</li> <li>• No requieren un nivel de insight, pero difícilmente evalúan vivencias internas y procesos de conciencia emocional.</li> <li>• Suponen un mayor coste económico.</li> <li>• La mayoría requieren la compra en una editorial.</li> </ul>

Tabla 12: Ventajas e inconvenientes de las medidas de ejecución  
 Fuente: Extremera y Fernández-Berrocal (2004)

### 4.3.- MEDIDAS DE OBSERVADORES EXTERNOS

A continuación, exponemos el tercer enfoque usado para evaluar los niveles de IE. Este enfoque es el denominado medidas heteroinformadas o basadas en observadores externos.

Este tipo de procedimiento se considera una forma eficaz para evaluar la IE interpersonal, es decir, indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás.

En este tipo de medidas se solicita la colaboración de una persona (compañero, pareja, padres, profesores, etc.) y esta persona deberá realizar una estimación sobre como la persona evaluada es percibido con relación a su relación con el resto de compañeros, su forma de resolver y gestionar los conflictos o bien su forma de afrontar situaciones estresantes.

Este tipo de medidas son complementarias tanto a los inventarios autoinformados como a las medidas de habilidad que han sido tratadas en los epígrafes anteriores y dotan de información adicional, como medida para prevenir posibles sesgos de deseabilidad social.

En ocasiones se hace uso de técnicas sociométricas, en las que las personas valoran al resto de personas (compañeros, amigos, etc.) en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales.

A través de este enfoque, pero siempre de forma complementaria, se obtiene información altamente relevante sobre cómo perciben a una persona el resto de personas a nivel

socioemocional y además es de gran utilidad para evaluar destrezas relacionadas con las capacidades interpersonales, la falta de control, la impulsividad y el manejo emocional ante situaciones de conflicto social (Boyatzis et al., 2000).

En la tabla 13 se recogen las ventajas e inconvenientes sobre el uso de medidas de heteroinformadas expuestas por Extremera y Fernández Berrocal (2015).

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es el enfoque de evaluación más ecológico.</li> <li>• Ofrece un índice de impacto emocional sobre los demás.</li> <li>• Predice variables relacionadas con el trabajo en equipo, relaciones interpersonales, amistad, compañerismo.</li> <li>• Es complementario al resto de enfoques de medida de la IE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solo se centra en aspectos interpersonales debido a la dificultad de evaluar aspectos intrapersonales.</li> <li>• No todos los evaluadores conocen lo suficientemente al evaluado.</li> <li>• Sólo proporciona un índice de su comportamiento en un contexto determinado.</li> <li>• El impacto emocional evaluado depende también de la personalidad o sesgos cognitivos del evaluador (observador).</li> </ul>

Tabla 13: Ventajas e inconvenientes de las medidas de IE a través de observadores  
Fuente: Extremera y Fernández-Berrocal (2015)

#### **4.4.- CONCLUSIONES**

A lo largo de este capítulo se han abordado los tres enfoques con carácter más riguroso imperantes en la evaluación de la IE, apoyados en estudios empíricos que tratan de constatar su modelo a través de medidas de evaluación (Bar-On, 1997; Boyatzis et al., 2000; Mayer y Salovey, 1997; Petrides y Furnham, 2001).

El primer enfoque de evaluación está formado por propuestas teóricas y de evaluación basadas en autoinformes o escalas basadas en el modelo original de Salovey y Mayer (1990) y en su modificación (Mayer y Salovey, 1997).

Basándose en este enfoque se han diseñado medidas de autoinformes relativamente breves que recogen, en parte o globalmente, las habilidades emociones básicas propuestas por los padres del modelo.

El segundo enfoque, parte de la consideración de la IE basada en el procesamiento de la información y concretando, en un conjunto de habilidades emociones de percepción, asimilación, comprensión y regulación (Mayer y Salovey, 1997). Es el llamado modelo de habilidad o también modelo basado en el procesamiento emocional de la

información. Bajo este enfoque se plantea la evaluación de la IE basada en la resolución de tareas de ejecución, midiendo los niveles de una persona resolviendo determinadas tareas emocionales, comparando sus respuestas con la puntuación obtenida por un grupo normativo o por un grupo de expertos en el campo emocional.

El tercer enfoque, concibe la IE desde un planteamiento más amplio de la propuesta originaria de Salovey y Mayer (1990). Este enfoque basado en los modelos mixtos o modelos de rasgos (Petrides y Furnham, 2001), han fomentado el desarrollo de métodos de evaluación de la IE basado en 360° o en observadores externos (Bar-On, 1997, Boyatzis et al., 2000).

Es importante, como declaran Extremera y Fernández-Berrocal (2012), reiterar que no es tanto el planteamiento teórico escogido como la forma de evaluación de la IE lo que determina la naturaleza de las cualidades emocionales que se desean evaluar. Por ello, es necesario considerar qué habilidades emocionales se quieren evaluar para después determinar el modelo teórico más apropiado a nuestro objetivo.

Otra cuestión importante, es la baja, y en ocasiones ausencia, de relación entre medidas de IE que afirman evaluar el mismo constructo. La falta de coherencia conceptual y la existencia de diferentes modelos que describen distintas habilidades de IE bajo un mismo término, son las principales causas de esta dificultad (Brackett y Geher, 2006).

Además, se señalan otras causas, más específicas, para explicar la débil o ausente relación entre las medidas de ejecución y las escalas autoinformadas. Es posible que ambos instrumentos midan procesos cognitivos diferentes de una misma persona (Gohm y Clore, 2002). Otra de las causas de la baja o ausente relación, es que exista poca variabilidad en las medidas autoinformadas, ya que insólitamente las personas se ven a sí mismas como "emocionalmente inhábiles" (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006).

Según Bisquerra (2009) no existe ningún instrumento de evaluación de la IE que tenga un nivel general de aceptación por la comunidad científica. Entre las pruebas de más aceptación, a nivel internacional, encontramos el MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*), el EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) de Bar-On (1997), el ECI (*Emotional Competence Inventory*) de Boyatzis, Goleman y HayMcBer (1999), el TEIQue (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*) de Petrides y Furnham (2001).

En España, resultan interesantes las propuestas llevadas a cabo por el equipo de Fernández Berrocal y Extremera (2015) y desarrollados en colaboración con la Fundación Botín por su incursión en población infantil y adolescente: TIEFBA (*Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes*) y TIEFBI (*Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia*).

Después de realizar esta revisión sobre los instrumentos de evaluación de la IE existentes, afirmamos que, en España, en el momento actual, no existe un instrumento que permita evaluar, por parte de profesores y tutores, la IE de sus alumnos de forma rápida y precisa. Sí existen instrumentos estandarizados editados y distribuidos por distintas editoriales del ámbito psicopedagógico que exigen que su aplicación sea por parte de especialistas en el ámbito de la orientación educativa (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos), excluyendo a los profesionales de la educación por excelencia: profesores y maestros. Precisamente por esto, en la segunda parte de esta investigación se propone un instrumento de la IE elaborado a partir de una revisión exhaustiva de los existentes y que se validará con el objetivo de poder ser usado en contextos educativos por parte de profesores-tutores con el fin de mejorar y guiar la práctica educativa en el desarrollo de competencias emocionales.

## **Capítulo 5**

# **ELABORACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Como cualquier acción educativa y orientadora, la intervención en el ámbito emocional requiere de una evaluación previa o inicial que aporte información sobre el nivel de partida o necesidades que presentan los estudiantes en el ámbito emocional. Además, esta evaluación orientará a guiar las acciones encaminadas al desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos.

Desde hace años, en nuestro país se han incorporado a los programas educativos estipulados por el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, programas de desarrollo de la inteligencia emocional, competencias emocionales y en definitiva, educación emocional (Pérez-Escoda, 2013). Estos programas han sido implantados en los centros educativos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y recogidos en sus respectivos documentos oficiales del centro: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Plan de Acción Tutorial (PAT) y Plan de Atención a la Diversidad (PAT).

El Plan de Acción Tutorial (PAT) como documento institucional de centro que recoge de forma sistemática, intencional y concreta, aquellas acciones planificadas vinculadas con la práctica de la Orientación y la Acción Tutorial, deberá recoger toda la secuencia pedagógica establecida en la implementación, desarrollo y evaluación de los programas o acciones vinculadas con la educación emocional de los estudiantes.

Son los tutores de los distintos grupos de alumnos los que en la mayoría de los casos llevan a la práctica programas o acciones vinculadas con el desarrollo emocional de los alumnos. Algunos autores como Torres et al. (2017); Romero et al. (2016) y Martorell et al. (2015) entre otros, manifiestan el escaso conocimiento que poseen los profesores-tutores sobre el nivel de desempeño de partida de las competencias emocionales que presentan sus alumnos.

Muchos de los profesores-tutores solicitan a los profesionales de la Orientación de los centros (miembros del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), miembros del Departamento de Orientación (DO) en los IES), asesoramiento sobre cómo evaluar el nivel de IE o competencias emocionales que poseen sus alumnos con el fin de guiar la programación de la acción tutorial vinculada con la educación emocional de forma eficaz.

Ante la demanda insistente por parte de estos profesores, surge el trabajo de investigación de la presente tesis doctoral.

## **5.1. OBJETIVOS**

El objetivo principal de esta investigación consiste en elaborar un instrumento que permita valorar la IE en contextos educativos por parte de los profesores-tutores, de fácil aplicación en el aula y que sirva de *screening* para guiar la intervención, así como de valoración (evaluación) formativa que permita realizar un análisis respecto a los resultados obtenidos en la intervención llevada a cabo.

Este objetivo principal se alcanza a través de los siguientes objetivos concretos:

- Desarrollar una escala autoinformada que evalúe inteligencia emocional en contextos educativos.
- Describir las competencias emocionales desarrolladas en alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de ESO.

- Comparar la inteligencia emocional de los alumnos en función de las variables sexo, edad, etapa educativa, titularidad de centro educativo, número de hermanos y lugar de nacimiento.

## **5.2. MODELO COMPETENCIAL DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Como se ha expuesto en el marco teórico, la inteligencia emocional es una forma de inteligencia consistente en la capacidad de entender, seleccionar, trabajar y, en definitiva, gestionar las emociones propias y ajenas con el fin de generar resultados positivos.

La revisión de las publicaciones de los últimos años, relacionadas con la IE, permite concluir con la existencia de la necesidad de intervenir educativamente para potenciar el desarrollo emocional (Bar-On y Parker, 2000; Saarni, 2000; Carpena, 2001; Agullo, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Sala, Alberca, Marzo, 2002; Pena y Repetto, 2008; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, Molina y Ontoria, 2016; Nages, Moreno, Chica, Pérez y Martínez, 2016, etc.)

Como cualquier acción orientadora, la intervención en el ámbito emocional requiere de una evaluación rigurosa que permita determinar las necesidades que presentan los destinatarios para ayudar a guiar las decisiones acerca de los contenidos y las estrategias más adecuadas de las intervenciones. Por este motivo, surge este modelo de evaluación de la IE en contextos educativos.

El modelo propuesto está configurado en base a aspectos internos o endógenos y a aspectos externos o exógenos.

- Los aspectos exógenos son aquellas capacidades, habilidades o destrezas generadas a partir de la adaptación de la persona al entorno más cercano que se ponen en práctica en relación a sus iguales. Este conjunto de capacidades, habilidades o destrezas forman la *competencia inter-emocional*.
- Los aspectos endógenos vienen representados por aquellas habilidades o destrezas idiosincrásicas del individuo en relación a su persona. Estas habilidades o destrezas forman la *competencia intra-emocional*.

Consideramos que el modelo queda configurado en base a dos competencias emocionales básicas: *competencia inter-emocional* y *competencia intra-emocional*.

Entendemos la competencia como la capacidad efectiva para llevar a cabo de manera exitosa el control emocional. A su vez ambas competencias están estructuradas en habilidades de reconocimiento emocional (aquellas consistentes en tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás) y en habilidades de regulación emocional (consistentes en el manejo de las emociones de forma apropiada, suponen tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento).

Estas competencias emocionales (inter e intra) no necesariamente han de ser innatas, sino que pueden ser aprendidas y por tanto desarrolladas a través del aprendizaje, entrenamiento o conocimiento.

Los componentes del modelo (figura 5) son:

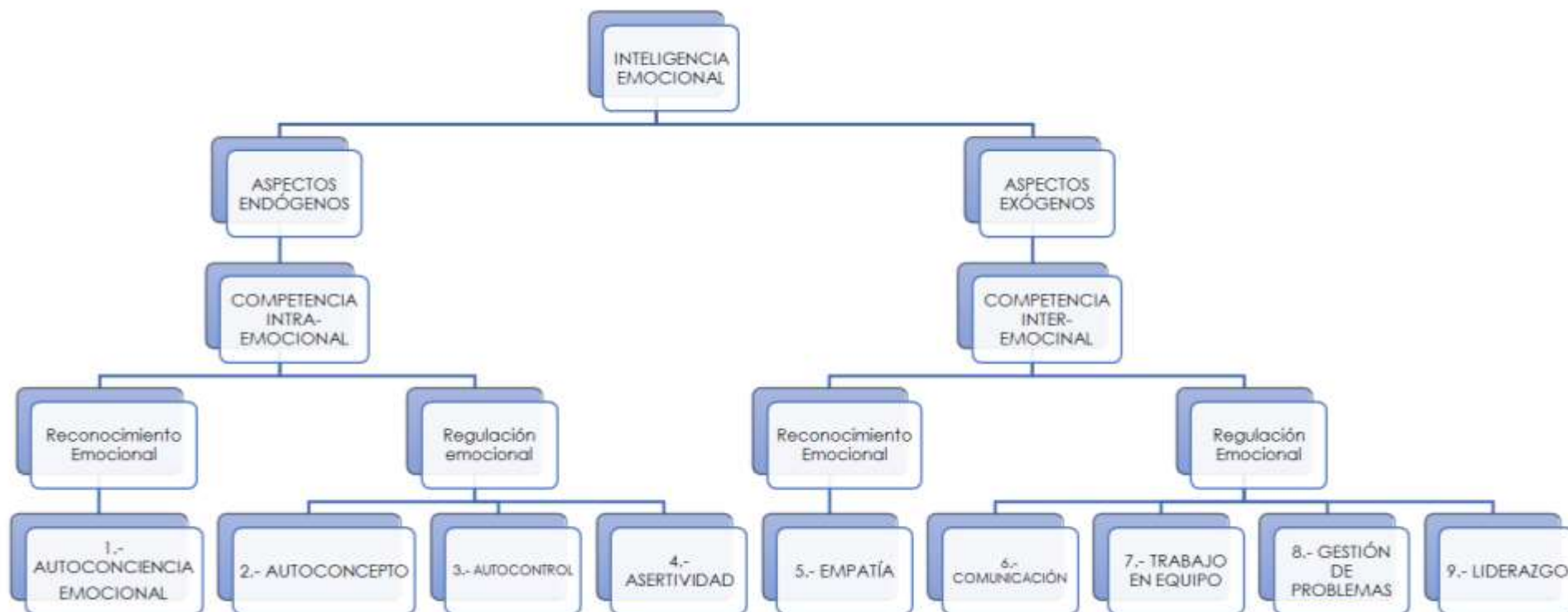


Figura 5. Modelo competencial de evaluación de la IE  
Fuente: Elaboración propia

En el modelo se distinguen aspectos endógenos y exógenos, de los que derivan una serie de componente que se explican a continuación:

**A.- Aspectos endógenos:**

*Competencia intra-emocional.* Habilidades o destrezas idiosincrásicas del individuo en relación a su persona.

**A.1.- Habilidades de reconocimiento emocional:**

**1.- Autoconciencia emocional.** Habilidad para conocer y poner nombre a nuestro estado emocional. Es la base donde se apoyan el resto de habilidades emocionales. La autoconciencia emocional facilita comprender qué siente una persona y por qué razón se siente así.

**A.2.- Habilidades de regulación emocional:**

**2.- Autoconcepto.** Habilidad cognitiva consistente en la percepción de sí mismo, referida a los atributos, cualidades y defectos que se poseen y que constituye la individualidad personal. Además, constituye un proceso quasi-constante de procesamiento de la información que nos aportan las funciones psicológicas de percibir, razonar, comparar, clasificar, valorar, etc. sobre contenidos de pensamiento que giran en torno a la propia persona.

**3.- Autocontrol emocional.** Habilidad para controlar las emociones propias de forma que la persona controle sus emociones sin que éstas controlen a la persona. Esta habilidad permite experimentar las emociones, tanto positivas como negativas y expresarlas de forma adecuada. Esta habilidad no consiste exclusivamente en el dominio y control de las propias emociones, sino en su manifestación o inhibición de forma correcta.

**4.- Asertividad.** Habilidad para expresar de forma consciente, congruente, clara y equilibrada, nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos sin intención de herir, o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza.

## **B.- Aspectos exógenos:**

*Competencia inter-emocional:* Habilidades o destrezas generadas a partir de la adaptación de la persona al entorno más cercano, que se ponen en práctica en relación a sus iguales.

### **B.1.- Habilidades de reconocimiento emocional:**

**5.- Empatía.** Habilidad cognitiva para reconocer, comprender, poner nombre y experimentar el estado emocional de otra persona. Esta habilidad impulsa la acción de ponerse en el punto de vista de otra persona, compartiendo sus sentimientos y activando una predisposición a la ayuda.

### **B.2.- Habilidades de regulación emocional:**

**6.- Comunicación.** Conjunto de habilidades verbales y no verbales que permiten comprender y expresar mensajes (pensamientos y sentimientos) con precisión.

**7.- Trabajo en equipo.** Conjunto de habilidades de colaboración entre personas para conseguir un objetivo en común. Este conjunto de habilidades exige la existencia de interdependencia positiva (sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás), responsabilidad individual (cada persona, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que le han asignado, por lo tanto, cada persona es y debe sentirse, responsable del resultado final del equipo de trabajo), interacción simultánea o sincrónica (todas las personas deben tener la oportunidad de expresar su punto de vista, discutir y dialogar con el resto de personas que forman el equipo de trabajo) e igual participación (misma involucración activa de todas las personas que forman el equipo).

**8.- Gestión de problemas.** Conjunto de habilidades consistentes en la identificación de situaciones que requieren una solución o decisión realizando una previa evaluación de riesgos, recursos y obstáculos. Además, estas habilidades permiten afrontar los conflictos, a través de la negociación, considerando la perspectiva y sentimientos de los demás y aportando soluciones positivas.

**9.- Liderazgo.** Habilidad para influir en las creencias, valores y acciones de otras personas, inspirándolas a alcanzar una meta común.

A partir de este modelo de competencias emocionales se ha desarrollado un instrumento destinado a evaluar las necesidades de desarrollo emocional de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Este instrumento también puede ser usado para evaluar los efectos de los programas de desarrollo de la inteligencia emocional en dicha población.

El proceso de desarrollo de este instrumento de medida será abordado a continuación.

### **5.3. CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO**

El proceso de construcción del instrumento se ha llevado a cabo en dos fases, en un primer momento se elaboró un listado inicial de los ítems que conformarían la escala para posteriormente consultar a un grupo de expertos y realizar un pilotaje con el fin de depurarla.

#### **5.3.1. Elaboración del listado inicial de ítems.**

En un primer momento, como hemos dicho anteriormente, se elaboró un listado inicial de los ítems a incluir en la *Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional* (EEIE). Para ello, se revisó un conjunto de instrumentos existentes en la actualidad, pero cuya aplicación no resulta práctica, principalmente debido a que, en su mayoría, son instrumentos utilizados en el ámbito profesional y aquellos que han sido elaborados con fines educativos presentan un coste elevado que la gran mayoría de centros educativos y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) no afrontan. Por otra parte, estos instrumentos ya existentes mantienen la necesidad de ser aplicados e interpretados por profesionales especialistas en el ámbito psicopedagógico (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos), excluyendo así el uso por parte de los profesores y tutores.

A continuación, se resumen las características principales de los instrumentos que se han tenido en cuenta para la elaboración de la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIA):

- SREIT – “*Self-Rated Emotional Intelligence Test*”

Es una escala autoinformada basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990).

Nº de ítems: formada por 33 ítems.

Este instrumento mide cuatro factores:

- Percepción emocional.
- Manejo de las emociones propias.
- Manejo de las emociones ajenas.
- Uso de las emociones.

Autores: Schutte y colaboradores (1998)

Alpha de Cronbach: 0,78.

- “*Cuestionario de Personalidad Eficaz*”

Es una escala autoinformada tipo Likert con cinco alternativas como respuesta en un continuo que va desde “no corresponde nada con mi forma de ser”, “corresponde poco con mi forma de ser”, “corresponde algo con mi forma de ser”, “corresponde bastante con mi forma de ser” y “corresponde totalmente con mi forma de ser”.

Nº de ítems: formada por 22 ítems.

Este instrumento mide seis factores relacionados con las cuatro dimensiones en torno al Yo que configuran el constructo de Personalidad Eficaz:

- Autoestima personal.
- Autorrealización académica.
- Autorrealización social.
- Autoeficacia resolutive.
- Expectativas de éxito.
- Afrontamiento de problemas.

Autores: Martín del Buey, Martín Palacio y Fueyo Gutiérrez (2009).

Alpha de Cronbach: 0,79.

Finalmente, el instrumento diseñado tiene un total de 71 ítems, que los destinatarios (alumnos) valorarían en una escala tipo Likert de 1 a 4, siendo:

1 – “Nunca”; 2- “Rara vez”; 3 - “Algunas veces” y 4 – “Frecuentemente”.

Los ítems de la escala inicial aparecen en la Tabla 14. Los 71 ítems que forman la escala desarrollada, se agrupan, siguiendo el modelo de

evaluación propuesto anteriormente, en las nueve dimensiones o factores que se detallan a continuación:

---

#### **AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL**

1. Presto mucha atención a los sentimientos.
  2. Sé por qué cambian mis emociones.
  3. Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa.
  4. Sé poner nombre a mis estados de ánimo.
  5. Dedico tiempo a pensar en mis emociones.
  6. Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago. \*
  7. Presto atención a cómo me siento.
- 

---

#### **EMPATÍA**

8. Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...)
  9. Soy capaz de reconocer como se sienten los demás por su tono de voz.
  10. Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla.
  11. Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas. \*
  12. Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente. \*
  13. Cuando una persona me cuenta algún acontecimiento personal importante me siento como si yo lo hubiera experimentado.
  14. Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor.
  15. Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. \*
  16. Los demás acuden a mí para contarme sus problemas.
  17. Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará.\*
  18. Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo.
  19. Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás. \*
  20. Me molesta ver injusticias hacia otras personas.
  21. Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as.
- 

---

#### **AUTOCONCEPTO**

22. Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase.
  23. A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo.
  24. Me gusta mi forma de vestir.
  25. Me considero guapo/a.
  26. Pienso que soy importante para mi familia.
  27. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.
  28. Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar\*
  29. Me siento útil cuando trabajo en equipo
  30. Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas. \*
  31. Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico. \*
  32. Pienso que soy buen estudiante.
-

### AUTOCONTROL

33. Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.
  34. Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal. \*
  35. Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí que me ofende, reacciono bruscamente.\*
  36. Puedo controlar mis emociones.
  37. Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control. \*
  38. Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me río sin control. \*
  39. Cuando veo o vivo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.
  40. Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.
  41. Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado. \*
- 

### ASERTIVIDAD

42. Me reservo mis opiniones. \*
  43. Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as. \*
  44. No tengo miedo a ser criticado.
  45. Digo lo que pienso.
  46. Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.\*
  47. Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo.
  48. Felicito a los/as compañeros/as que hacen algo bien.
  49. Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo.
  50. Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.
  51. Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.
  52. Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.
  53. Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.\*
- 

### COMUNICACIÓN

54. Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a. \*
  55. Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as.
  56. Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.\*
- 

### TRABAJO EN EQUIPO

57. Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a.
  58. Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona.
  59. Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverme adecuadamente en la vida.
  60. Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.\*
  61. Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás. \*
  62. La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.
-

### GESTIÓN DE PROBLEMAS

63. Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me "metan". \*
  64. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.
  65. Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar. \*
  66. Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré. \*
  67. Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.
- 

### LIDERAZGO

68. Si uno /a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente le pregunto cuáles son sus dificultades.
  69. Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento con él/ella.
  70. Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el jefe/a y mandar. \*
  71. Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.
- 

Tabla 14. Dimensiones e ítems del modelo propuesto  
Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar en este punto que en la escala encontramos una serie de ítems que a la hora de calcular la puntuación total en la escala habrá que dar la vuelta, son los siguientes:

- 6 Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago. Autoconciencia emocional.
- 11 Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas. Empatía
- 12 Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente. Empatía
- 15 Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. Empatía
- 17 Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará. Empatía
- 19 Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás. Empatía
- 28 Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar. Autoconcepto
- 30 Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas. Autoconcepto
- 31 Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico. Autoconcepto
- 34 Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal. Autocontrol
- 35 Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí algo que me ofende reacciono bruscamente. Autocontrol

- 37 Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control. Autocontrol
- 38 Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me río sin control. Autocontrol
- 41 Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado. Autocontrol
- 42 Me reservo mis opiniones. Asertividad
- 43 Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as. Asertividad
- 46 Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones. Asertividad
- 53 Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar. Asertividad
- 54 Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a. Comunicación
- 56 Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona. Comunicación
- 60 Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer. Trabajo en equipo
- 61 Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás. Trabajo en equipo
- 63 Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me "metan". Gestión de problemas
- 65 Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar. Gestión de problemas
- 66 Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré. Gestión de problemas
- 70 Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el/la jefe/a y mandar. Liderazgo

### **5.3.2. Validación de expertos**

El objetivo perseguido en esta segunda fase fue la validación de los distintos ítems de la escala creada por diferentes profesionales y expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la medición educativa y la orientación.

Para ello se elaboró un instrumento *ad hoc* (Anexo 1), que se hizo llegar a los especialistas de manera directa o bien por correo electrónico incluyendo un documento en donde se detalló los objetivos de la presente investigación y del instrumento de medida (Anexo 2).

El número de expertos y profesionales que han participado en la validación de la escala es de 8. Del campo de la medición educativa han participado 4 expertos todos ellos profesores titulares de

Universidad. Del ámbito de la orientación educativa (EOEPs y DO) han participado 3 profesionales y también ha participado 1 profesor-tutor con dilata experiencia como tutor.

Las características descriptivas concretas de los expertos que han participado se detallan en la siguiente tabla (15):

CAMPO DE LA MEDICIÓN EDUCATIVA	CAMPO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	CAMPO DE LA ACCIÓN TUTORIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Catedrático de Medición Educativa de la Universidad Complutense de Madrid.</li> <li>• 2 Profesores Titulares del área MIDE de la Universidad Complutense de Madrid.</li> <li>• 1 Profesor del área de Diagnóstico Educativo de la Facultad de Educación y Ciencias de la Salud de la Universidad a Distancia de Madrid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Especialista en Orientación Educativa del EOEPs sur de la Comunidad de Madrid.</li> <li>• 1 Especialista en Orientación Educativa del Departamento de Orientación de un IES de la Comunidad de Madrid.</li> <li>• 1 Especialista en Orientación Educativa de un Departamento de Orientación de un centro educativo privado de la Comunidad de Madrid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Profesor tutor con más de 10 años de experiencia.</li> </ul>

Tabla 15. Resumen de las características de los expertos participantes  
Fuente: Elaboración propia

A los expertos se les pidió que valorasen cada una de las afirmaciones de la escala en cuanto a su:

- Relevancia. Entendida como el grado en el que el ítem es importante en el contexto del constructo medido.
- Claridad. Entendida como el grado en el que el ítem está redactado de forma clara, facilitando su comprensión.
- Pertinencia. Entendida como el grado de correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.

En los tres casos, la valoración se pedía en una escala de 1 a 5, tal y como se muestra en la tabla 16:

<b>Relevancia</b>	<b>Claridad</b>	<b>Pertinencia</b>
1. Nada relevante		1. Nada pertinente
2. Poco relevante	1. Nada claro	2. Poco pertinente
3. Medianamente relevante	2. Poco claro	3. Medianamente pertinente
4. Bastante relevante	3. Medianamente claro	4. Bastante pertinente
5. Totalmente relevante	4. Bastante claro	5. Totalmente pertinente
	5. Totalmente claro	

Tabla 16. Escala de valoración de los ítems para el juicio de expertos

Fuente: Elaboración propia

Además, el instrumento contenía un espacio en el que incluir las observaciones que considerasen pertinentes acerca de la posible eliminación, inclusión o modificación de algún ítem, así como cualquier otra observación.

Como elemento de interpretación de las respuestas de los expertos en relación a las variables relevancia, claridad y pertinencia, se eligió la media aritmética como medida de tendencia central. Se estableció como punto de corte de selección de ítems el valor numérico 2,5 puntos. Aquellos ítems con puntuaciones inferiores a 2,5 en cualquiera de los tres criterios serían desechados de la escala. Aquellos ítems con puntuaciones medias entre 2,5 y 3 puntos deberían ser revisados y si se considerara pertinente, serían modificados con el fin de resultar más relevantes, claros y pertinentes.

A continuación, se presenta, para cada una de las dimensiones, los valores obtenidos en los tres criterios (relevancia, claridad y pertinencia) tras la valoración por el grupo de expertos.

En la dimensión Autoconciencia emocional como puede observarse en la Tabla 17, los siete ítems que configuran esta dimensión se han situado por encima del punto de corte estipulado (2,5) para los tres criterios establecidos. No obstante, consideramos que aquellos ítems situados con puntuaciones entre 3 y 4 puntos en la variable claridad, debían ser objeto de revisión con el fin de mejorar la redacción de estos para garantizar que claridad y entendimiento por parte de los destinatarios. Aquellos ítems objeto de revisión han sido: ítem 1 e ítem 47.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT1	4,6	3,6	4,7
IT2	4,7	4,4	4,9
IT3	5,0	4,7	5,0
IT4	4,9	4,4	4,9
IT5	4,3	4,1	4,4
IT6	5,0	4,1	5,0
IT41	4,1	3,7	4,3

Tabla 17. Valoración de la dimensión Autoconciencia Emocional  
Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión *Empatía* como puede observarse en la Tabla 18, los catorce ítems se han situado por encima del punto de corte estipulado (2,5 puntos) en los tres criterios.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT42	4,9	4,5	4,8
IT43	4,8	4,8	4,8
IT44	4,8	4,1	4,3
IT45	4,4	3,8	4,4
IT46	4,0	3,6	4,1
IT47	4,4	3,8	4,5
IT48	4,4	4,3	4,3
IT49	4,3	4,0	4,3
IT50	4,9	4,8	4,6
IT51	3,5	3,9	3,1
IT68	4,3	4,6	3,9
IT42	3,6	4,0	3,4
IT43	4,5	4,3	4,5
IT44	4,9	4,8	4,8

Tabla 18. Valoración de la dimensión Empatía  
Fuente: Elaboración propia

En la dimensión *Autoconcepto* puede apreciarse en la Tabla 19 que los once ítems que configuran esta dimensión se han situado por encima del punto de corte estipulado (2,5) para los tres criterios establecidos. No obstante, consideramos oportuno revisar aquellos ítems que en el criterio claridad han obtenido las puntuaciones inferiores en esta dimensión con el fin de mejorar el entendimiento de dichos ítems por parte de los destinatarios.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT10	4,8	4,8	4,8
IT11	4,8	4,8	4,8
IT12	4,1	4,6	4,4
IT13	4,3	4,5	4,4
IT14	4,1	4,0	4,3
IT15	4,5	4,6	4,8
IT16	4,3	4,1	4,4
IT17	4,4	4,8	4,6
IT18	4,0	4,3	4,0
IT52	4,0	4,1	4,1
IT 3	4,4	4,6	4,8

Tabla 19. Valoración de la dimensión Autoconcepto  
Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 20 puede observarse la dimensión *Autocontrol*, puede apreciarse que los nueve ítems que forman esta dimensión se encuentran por encima del punto de corte estipulado (2,5) para los tres criterios establecidos. No obstante, consideramos oportuno realizar una revisión de los ítems 5 y 6 en cuanto a su relevancia y pertinencia, al igual que del ítem 7 en cuanto a su claridad.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT19	4,6	4,3	4,4
IT20	4,0	3,6	4,0
IT54	4,5	4,1	4,4
IT55	4,6	4,0	4,8
IT56	3,5	3,9	3,5
IT57	3,3	4,1	3,4
IT58	4,3	3,3	4,4
IT59	4,6	4,9	4,7
IT69	4,1	4,3	3,7

Tabla 20. Valoración de la dimensión Autocontrol  
Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión *Asertividad* como puede observarse en la Tabla 21, los doce ítems que configuran esta dimensión se han situado por encima del punto de corte estipulado (2,5) para los tres criterios establecidos. No obstante, consideramos oportuno realizar una revisión del primer ítem en cuanto a claridad con el fin de garantizar una mejor comprensión por parte de los destinatarios.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT21	4,3	3,7	4,3
IT22	4,4	4,3	4,1
IT23	4,3	4,8	4,7
IT24	4,9	4,5	4,4
IT25	4,4	4,4	4,1
IT60	4,8	4,6	4,5
IT61	4,8	4,6	4,5
IT62	4,9	4,6	4,9
IT63	5,0	4,8	5,0
IT64	4,4	4,5	4,5
IT65	4,3	4,5	4,4
IT66	4,3	4,8	4,3

Tabla 21. Valoración de la dimensión Asertividad  
Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión *Comunicación* como se observa en la Tabla 22, los tres ítems que forman esta dimensión se han situado por encima del punto de corte estipulado (2,5) para los tres criterios establecidos. Por lo tanto, no consideramos conveniente realizar una revisión y modificación de estos ítems.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT26	4,6	4,1	4,5
IT27	4,6	4,3	4,9
IT67	4,1	3,9	4,1

Tabla 22. Valoración de la dimensión Comunicación  
Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 23 se observan los resultados obtenidos en los tres criterios para la dimensión Trabajo en Equipo. Todos los ítems que conforman esta dimensión se han situado por encima del punto de corte estipulado (2,5) para los tres criterios establecidos. No obstante, nos parece conveniente someter a revisión en cuanto al criterio claridad los ítems 4 y 5.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT28	4,1	4,5	4,4
IT29	4,4	4,5	4,9
IT30	4,6	4,6	4,6
IT31	4,5	4,0	4,5
IT32	4,4	4,0	4,4
IT33	4,4	5,0	4,6

Tabla 23. Valoración de la dimensión Trabajo en equipo  
Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión *Gestión de problemas* como se observa en la Tabla 24, los cinco ítems que forman esta dimensión se han situado por encima del punto de corte estipulado (2,5) para los tres criterios establecidos. Por lo tanto, no consideramos conveniente la realización de una revisión y modificación de dichos ítems.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT34	4,4	4,5	4,3
IT35	4,4	4,8	4,5
IT36	4,4	4,1	4,1
IT37	4,3	3,8	4,0
IT71	4,1	4,4	4,4

Tabla 24. Valoración de la dimensión Gestión de problemas  
Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 25 se representa la dimensión *Liderazgo*, puede observarse que los cuatro ítems que forman esta dimensión se encuentran por encima del punto de corte estipulado (2,5) para los tres criterios establecidos. No obstante, consideramos adecuado realizar una revisión en cuanto al criterio claridad, del ítem 3 con el fin de garantizar la comprensión por parte de los destinatarios.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
IT38	4,9	4,6	4,9
IT39	4,9	4,8	4,9
IT40	4,1	3,9	4,1
IT70	4,4	4,6	4,3

Tabla 25. Valoración de la dimensión Liderazgo  
Fuente: Elaboración propia

Se han calculado además las correlaciones entre las puntuaciones totales para cada dimensión, encontrando en los tres casos correlaciones significativas ( $\alpha= 0,05$ ). En la Tabla 26 se presentan los coeficientes obtenidos, y en las figuras 6, 7 y 8 los diagramas de dispersión con el fin de facilitar la interpretación.

	Relevancia	Claridad	Pertinencia
Relevancia	1		
P	-		
Claridad	,471	1	
P	,00	-	
Pertinencia	,848	,469	1
P	,00	,00	-

Tabla 26. Correlación entre las puntuaciones totales para los tres aspectos  
Fuente: Elaboración propia

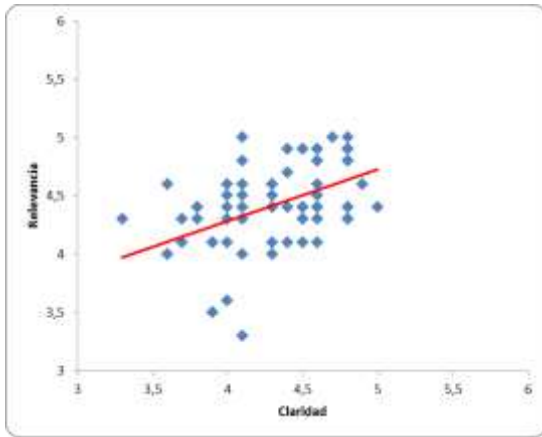


Figura 6. Correlación entre las puntuaciones totales para Relevancia y Claridad  
Fuente: Elaboración propia

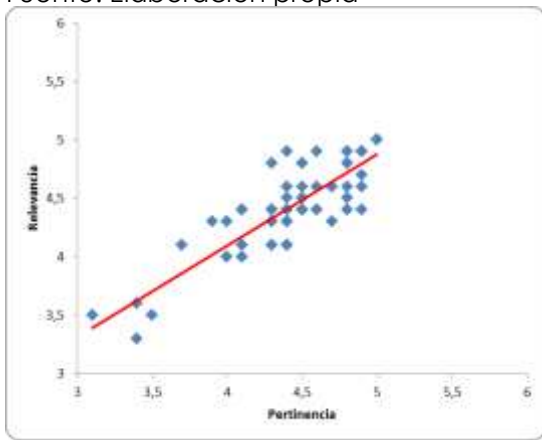


Figura 7. Correlación entre las puntuaciones totales para Relevancia y Pertinencia  
Fuente: Elaboración propia

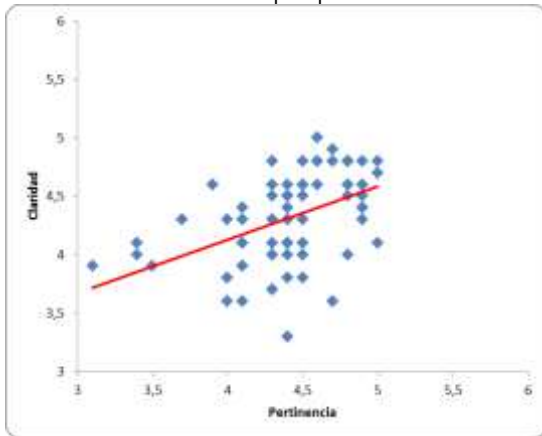


Figura 8. Correlación entre las puntuaciones totales para Claridad y Pertinencia  
Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en las figuras 6 a 8, en todos los casos las nubes de puntos indican que cuando se obtiene una valoración alta en un aspecto, se obtiene también en el otro.

Además, se ha considerado adecuado incluir en este epígrafe las observaciones realizadas por el grupo de expertos desde un punto de vista cualitativo. Las observaciones realizadas fueron las siguientes:

- Algunos ítems necesitan ser modificados, adaptando un lenguaje más coloquial y cercano, para garantizar la comprensión por parte de los destinatarios.
- Algunos de los ítems son algo genéricos y es necesario concretarlos y contextualizarlos en situaciones propias de la edad de los destinatarios.
- Algunos ítems estarían mejor formulados en positivo.
- Convendría que todas las dimensiones que forman la escala tuvieran el mismo número de ítems, pues en caso contrario unas dimensiones tendrán más valor de cara a las valoraciones globales y al estudio de la validación posterior.
- Sería adecuado redactar un ítem final, criterio, en el que los destinatarios valorasen de modo global su nivel de inteligencia emocional.

Atendiendo tanto a los resultados cuantitativos (análisis de las variables relevancia, claridad y pertinencia), así como del análisis cualitativo resultante de las distintas observaciones y comentarios expuestos por los expertos a través de las preguntas realizadas sobre la escala en general, la escala quedó formada por los 71 ítems de partida haciendo las modificaciones necesarias tras el análisis realizado anteriormente.

Cabe destacar que la observación en cuanto a que todos los ítems fueran formulados en positivo, se valoró, pero finalmente no se tuvo en cuenta al considerar que formulados todos en positivo darían pistas a los sujetos en cuanto a lo que sería mejor responder.

La escala resultante quedó configurada tal y como se muestra en la tabla 27. El instrumento completo, tal y como se presentó a los alumnos en el pilotaje, puede revisarse en el anexo 3.

#### **AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL**

1. Presto mucha atención a los sentimientos.
  2. Sé por qué cambian mis emociones.
  3. Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa.
  4. Sé poner nombre a mis estados de ánimo.
  5. Dedico tiempo a pensar en mis emociones.
  6. Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.
  7. Presto atención a cómo me siento.
-

### EMPATÍA

8. Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...)
  9. Soy capaz de reconocer como se sienten los demás por su tono de voz.
  10. Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla.
  11. Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas.
  12. Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente.
  13. Cuando una persona me cuenta algún acontecimiento personal importante me siento como si yo lo hubiera experimentado.
  14. Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor.
  15. Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.
  16. Los demás acuden a mí para contarme sus problemas.
  17. Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará.
  18. Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo.
  19. Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás.
  20. Me molesta ver injusticias hacia otras personas.
  21. Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as.
- 

### AUTOCONCEPTO

22. Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase.
  23. A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo.
  24. Me gusta mi forma de vestir.
  25. Me considero guapo/a.
  26. Pienso que soy importante para mi familia.
  27. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.
  28. Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar.
  29. Me siento útil cuando trabajo en equipo
  30. Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas.
  31. Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico.
  32. Pienso que soy buen estudiante.
- 

### AUTOCONTROL

33. Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.
  34. Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal.
  35. Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí que me ofende, reacciono bruscamente.
  36. Puedo controlar mis emociones.
  37. Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.
  38. Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me rio sin control.
  39. Cuando veo o vivo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.
  40. Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.
  41. Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.
-

### ASERTIVIDAD

42. Me reservo mis opiniones.
  43. Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as.
  44. No tengo miedo a ser criticado.
  45. Digo lo que pienso.
  46. Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.
  47. Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo.
  48. Felicito a los/as compañeros/as que hacen algo bien.
  49. Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo.
  50. Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.
  51. Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.
  52. Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.
  53. Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.
- 

### COMUNICACIÓN

54. Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a.
  55. Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as.
  56. Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.
- 

### TRABAJO EN EQUIPO

57. Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a.
  58. Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona.
  59. Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverse adecuadamente en la vida.
  60. Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.
  61. Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás.
  62. La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.
- 

### GESTIÓN DE PROBLEMAS

63. Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me "metan".
  64. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.
  65. Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar.
  66. Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré.
  67. Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.
-

**LIDERAZGO**

- 68. Si uno /a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente le pregunto cuáles son sus dificultades.
- 69. Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento con él/ella.
- 70. Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el jefe/a y mandar.
- 71. Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.

Tabla 27. Ítems en cada dimensión de la escala tras la revisión de expertos  
Fuente: Elaboración propia

**5.3.3. Pilotaje**

Para el pilotaje del instrumento se utilizó una muestra de alumnos de características similares a la muestra que posteriormente respondería la versión final.

Se obtuvo una muestra de 28 sujetos de 5º de Primaria de un centro privado de Madrid Capital. El 64,3% eran chicas y el 35,7% restante, chicos.

Los resultados para cada uno de los ítems de la escala en el pilotaje se muestran en la tabla 28.

	Mín	Máx	Media	Desv. típ.		Mín	Máx	Media	Desv. típ.		Mín	Máx	Media	Desv. típ.
IT1	2	4	3,18	,476	IT26	3	4	3,82	,390	IT51	1	4	3,29	,854
IT2	2	4	3,11	,832	IT27	3	4	1,03	,189	IT52	1	4	2,36	,870
IT3	2	4	3,57	,690	IT28*	1	3	2,04	,793	IT53*	2	4	1,89	,629
IT4	1	4	3,11	1,050	IT29	2	4	3,32	,723	IT54*	1	4	3,25	1,041
IT5	1	4	2,46	,693	IT30*	1	4	3,21	,917	IT55	3	4	1,32	,476
IT6*	1	4	3,07	1,086	IT31*	1	4	3,25	1,005	IT56*	1	3	3,25	,701
IT7	2	4	3,29	,763	IT32	2	4	1,67	,548	IT57	1	4	1,75	,928
IT8	1	4	3,39	,737	IT33	1	4	3,11	,832	IT58	1	4	3,18	,863
IT9	2	4	3,21	,738	IT34*	1	4	2,96	,838	IT59	3	4	3,79	,418
IT10	1	4	2,79	,917	IT35*	1	4	2,14	,970	IT60*	1	3	2,78	,686
IT11*	1	4	2,32	,723	IT36	1	4	1,96	,693	IT61*	1	4	1,93	,900
IT12*	1	4	2,32	,945	IT37*	1	4	2,41	1,217	IT62	1	4	2,71	,810
IT13	1	4	3,07	,900	IT38*	2	4	3,14	,803	IT63*	1	4	2,14	1,008
IT14	3	4	3,82	,390	IT39	1	4	2,17	,772	IT64	1	4	3,79	,630
IT15*	1	4	2,46	,793	IT40	2	4	3,04	,744	IT65*	1	3	1,54	,744
IT16	1	4	2,39	,832	IT41*	1	3	3,67	,612	IT66*	1	3	3,00	,667
IT17*	1	4	2,35	,911	IT42*	1	4	2,79	,686	IT67	1	4	2,10	,685
IT18	2	4	3,43	,634	IT43*	1	4	2,43	,742	IT68	1	4	2,89	,737
IT19*	1	4	3,28	,937	IT44	1	4	2,64	1,026	IT69	2	4	1,57	,790

IT20	1	4	3,61	,737	IT45	1	4	2,00	,903	IT70*	1	4	2,00	,943
IT21	3	4	1,50	,509	IT46*	1	4	2,32	,863	IT71*	1	4	1,46	,744
IT22	2	4	1,82	,612	IT47	2	4	1,78	,787					
IT23	2	4	3,54	,637	IT48	2	4	1,32	,548					
IT24	2	4	3,54	,637	IT49	2	4	3,29	,535					
IT25	2	4	3,32	,612	IT50	2	4	1,50	,694					

Tabla 28. Resultados de la prueba piloto

Fuente: Elaboración propia

Aparecen marcados con un asterisco (\*) los ítems que se han recodificado a la hora de puntuar en la escala.

Los sujetos de la prueba piloto no presentaron ningún problema de comprensión de los ítems, y prueba fue realizada en el tiempo establecido para ello (30 minutos).

A la vista de los comentarios de los expertos y de los resultados del pilotaje, se elaboró una versión final cuyas principales diferencias con la primera son:

- Se realiza una modificación en la escala de valoración. En la tabla 29 se exponen las diferencias existentes entre la escala ofrecida a los expertos y usada en el pilotaje y la versión final.

<b>Valoración de expertos y pilotaje</b>	<b>Versión final</b>
1.- Nunca.	1.- Nunca.
2.- Rara vez.	2.- Algunas veces.
3.- Algunas veces.	3.- Casi siempre.
4.- Frecuentemente.	4.- Siempre.

Tabla 29. Escala de valoración en pilotaje y escala final

Fuente: Elaboración propia

- Se reelaboran algunos ítems cambiando alguna palabra para mejorar la comprensión (ver versión definitiva en el anexo 5)

### 5.3.4. Versión final del instrumento

La versión final de la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIA) queda configurada por los ítems que aparecen en la tabla 30

Nº de ítem y enunciado	Dimensión evaluada
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	
2. Sé por qué cambian mis emociones.	
3. Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa.	AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL
4. Sé poner nombre a mis estados de ánimo.	
5. Dedico tiempo a pensar en mis emociones.	
6. Presto atención a cómo me siento.	
7. Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor.	
8. Los demás acuden a mí para contarme sus problemas.	EMPATÍA
9. Me molesta ver injusticias hacia otras personas.	
10. A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo.	
11. Me gusta mi forma de vestir.	
12. Me considero guapo/a.	
13. Pienso que soy importante para mi familia.	
14. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.	AUTOCONCEPTO
15. Me siento útil cuando trabajo en equipo.	
16. Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas.	
17. Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico.	
18. Pienso que soy buen estudiante.	
19. Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal.	AUTOCONTROL
20. Puedo controlar mis emociones.	
21. Me reservo mis opiniones.	
22. Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as.	
23. No tengo miedo a ser criticado.	ASERTIVIDAD
24. Digo lo que pienso.	
25. Felicito a los/as compañeros/as que hacen algo bien.	
26. Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as.	COMUNICACIÓN
27. Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.	

28. Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a.	
29. Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona.	
30. Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverme adecuadamente en la vida.	
31. Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.	TRABAJO EN EQUIPO
32. Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás.	
33. La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.	
34. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.	
35. Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar.	GESTIÓN DE PROBLEMAS
36. Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré.	
37. Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.	
38. Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento con él/ella.	
39. Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el/la jefe/a y mandar.	LIDERAZGO
40. Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.	
41. Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.	AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL
42. Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...)	
43. Soy capaz de reconocer como se sienten los demás por su tono de voz.	
44. Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla.	
45. Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas.	
46. Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente.	EMPATÍA
47. Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	
48. Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará.	
49. Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo.	
50. Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás.	
51. Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as.	
52. Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase.	AUTOCONCEPTO
53. Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar.	

54. Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.	
55. Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí algo que me ofende, reacciono bruscamente.	
56. Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.	
57. Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me río sin control.	AUTOCONTROL
58. Cuando veo o vivo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.	
59. Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.	
60. Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.	
61. Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo.	
62. Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo.	
63. Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.	ASERTIVIDAD
64. Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.	
65. Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.	
66. Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.	
67. Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a.	COMUNICACIÓN
68. Cuando una persona me cuenta un acontecimiento personal importante, me siento como si yo lo hubiera experimentado.	EMPATÍA
69. Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.	AUTOCONTROL
70. Si uno/a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente, le pregunto cuáles son sus dificultades.	LIDERAZGO
71. Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me "metan".	GESTIÓN DE PROBLEMAS

Tabla 30. Ítems en la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIA) en su versión definitiva

## **Capítulo 6**

### **VALIDACIÓN DE LA ESCALA**

A lo largo de este capítulo se detallará el proceso seguido para validar la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIE), desde la descripción de la muestra en función de las distintas variables independientes incluidas en el instrumento (sexo, titularidad del centro, etapa educativa y estructura familiar entre otras), así como el cálculo de la fiabilidad de la escala y el cálculo de correlaciones entre los distintos ítems que forman el instrumento.

Al final del capítulo, se exponen los análisis descriptivos y diferenciales en función de las submuestras y por último se presentan las conclusiones del capítulo.

#### **6.1. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS**

Una vez realizado el análisis tras la revisión de expertos y el pilotaje, se elaboró la versión definitiva de la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIE) para contextos educativos.

La escala final está destinada a 5º y 6º curso de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La decisión del por qué la escala tiene estos destinatarios y no otros, es porque el

presente trabajo quiere dar respuesta a las demandas que realiza el profesorado de estos niveles ya que desempeño mi trabajo como orientador en estos niveles educativos.

Se elaboró un documento personalizado dirigido a los directores de los centros (Anexo 4) donde se exponían los objetivos y finalidad de la presente investigación, acompañado de la escala de evaluación y las instrucciones para aplicar la escala.

Durante los meses de octubre y noviembre de 2016, dicha documentación se hizo llegar a un total de 10 centros de Educación Primaria y Centros de Educación Secundaria tanto públicos, como concertados y privados de la Comunidad de Madrid, a través del correo electrónico y de correo postal.

Recibimos respuesta de 7 centros, que se mostraron interesados en formar parte de la investigación. Los centros que han participado se muestran en la tabla 31.

<b>Nombre del centro</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Titularidad</b>	<b>Zona de la Comunidad de Madrid</b>
Colegios Ramón y Cajal	Primaria y ESO	Privado	Capital
CEIP Luis Buñuel	Primaria	Público	Alcobendas (Madrid Norte)
CEIP Pablo Sorozábal	Primaria	Público	Móstoles (Madrid Sur)
CEIP Parque de Lisboa	Primaria	Público	Alcorcón (Madrid Sur)
Colegio Internacional Aravaca	Primaria y ESO	Privado	Capital
Colegio El Catón	Primaria	Concertado	Torrejón de Velasco (Madrid Sur)
Colegio Mirabal	ESO	Privado	Boadilla del Monte (Madrid Oeste)

Tabla 31: Centros educativos participantes<sup>1</sup>  
Fuente: Elaboración propia

El cuestionario (anexo 5) fue editado e impreso para ser procesado automáticamente a través del programa *Formscanner* versión 1.1.2. Es un proceso similar al procesamiento de datos a través

<sup>1</sup> Se solicitó permiso al Equipo Directivo de los Centros para publicar en este trabajo los nombres de los centros y no atentar contra la Ley de Protección de Datos.

de lectora óptica, pero que al leerse en un escáner convencional no supone coste económico adicional.

Tras la aplicación y recogida de los cuestionarios, fue necesario seguir una rutina para la lectura de los datos: separar las cuatro hojas que forman cada cuestionario, depurar revisando aquellas respuestas mal contestadas o que consideramos que el escáner no podría realizar una lectura óptima, asignar un código de barras a cada hoja del cuestionario para cada sujeto. Escanear todas las hojas a través del escáner y transformar las imágenes originadas en un archivo de extensión .csv a través del programa informático *Formscanner*, permitiendo luego transformar ese archivo a formato Excel para posteriormente analizar los datos<sup>2</sup>.

El cuestionario fue aplicado durante el mes de enero de 2017 en los centros mencionados anteriormente. Los datos recogidos fueron analizados a través de SPSS 20.0 y Excel. Se han realizado análisis descriptivos e inferenciales, utilizando un nivel de confianza del 95%. Pese a que la muestra no era aleatoria, el tamaño de la misma (915) nos ha permitido utilizar pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis.

Además de los ítems de la escala, se incluyeron en la versión definitiva del instrumento un conjunto de preguntas para recabar información sociodemográfica que nos permitiesen hacer análisis posteriores. Estas preguntas hacen referencia a: curso, sexo, número de hermanos, estructura familiar, lugar de nacimiento del alumno y de sus padres, edad a la que comienza a asistir al colegio y Titularidad del centro.

## **6.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.**

La muestra está formada por un total de 915 sujetos y está equilibrada en cuanto a la variable sexo, encontrando un 51,6% de chicas y un 48,4% de chicos.

Respecto de la *titularidad del centro*, como se observa en la Figura 9, el 63% de la muestra pertenece a centros de titularidad privada, el 27% corresponde a centros públicos y el 10% restante representa centros concertados.

---

<sup>2</sup> En este punto no podemos dejar pasar la oportunidad de agradecer a Dña. Beatriz Caraballo Medina y a D. Xavier Ordóñez Camacho la ayuda prestada.

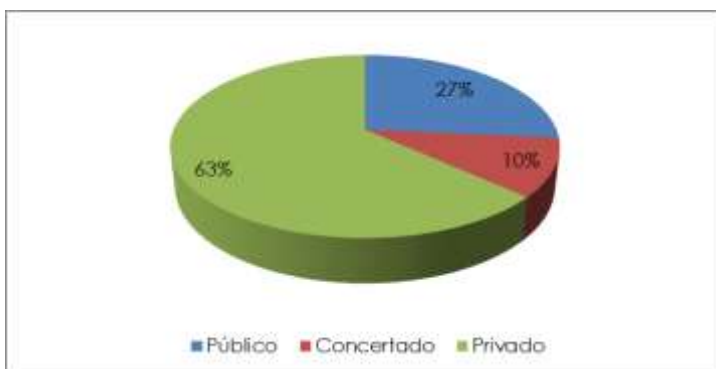


Figura 9. Titularidad del centro  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la *etapa educativa y curso* en el que se encuentran los alumnos que han cumplimentado el cuestionario, como se observa en la Figura 10, el 65 % de alumnos son de Educación Primaria y el 35 % de la muestra son alumnos escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria. En la etapa de Educación Primaria, la muestra la componen un 35 % alumnos de 5º curso de EP y un 30 % alumnos de 6º curso de EP. En cuanto a la etapa de ESO, un 19 % son alumnos de primer curso y un 16 % está representada por alumnos de segundo curso de ESO.

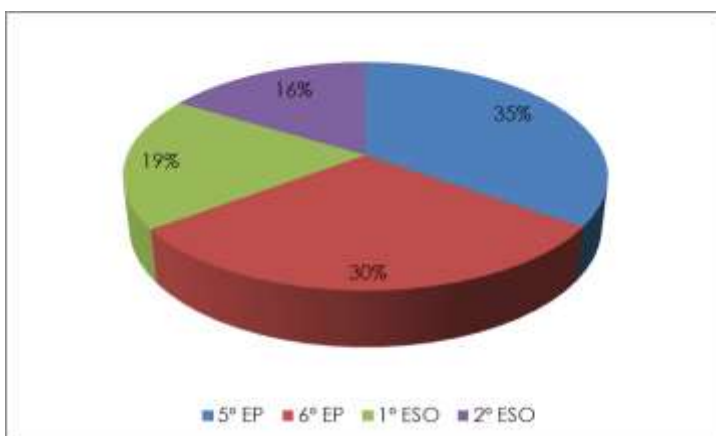


Figura 10. Curso  
Fuente: Elaboración propia

La *estructura familiar* más habitual entre los sujetos de la muestra es la familia nuclear compuesta por ambos progenitores y hermanos en el 64,5% de los casos y sin hermanos en el 17,9%. En la tabla 32 puede verse la composición de la muestra en cuanto a la estructura familiar.

Estructura Familiar	%
Hermanos – Madre - Padre	64,5
Madre - Padre	17,9
Hermanos - Madre	3,6
Hermanos – Madre – Padre - Otros	3,2
Madre	3,0
Abuelos – Hermanos – Madre - Padre	1,7
Abuelos - Madre - Padre	1,0
Madre - Otros	1,0
Abuelos - Madre	,9
Otras estructuras	3,2

Tabla 32. Estructura familiar  
Fuente: Elaboración propia

Aproximadamente la mitad de la muestra (56%) tiene un hermano, el 21% tiene dos, el 20% es hijo/a único/a, y el 3% restante tiene tres hermanos o más (Figura 11)

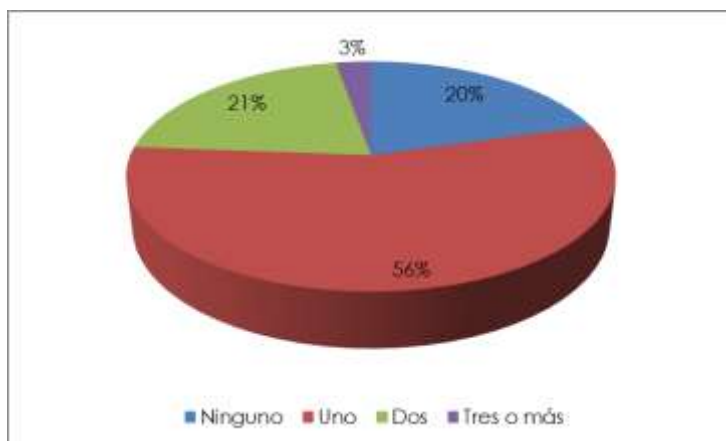


Figura 11. Número de hermanos  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la edad a la que comenzaron a asistir al colegio, como se representa en la Figura 12, la gran mayoría (62%) lo hace antes de los 3 años, y el 34% a los tres años. Es decir, prácticamente la totalidad de la muestra (96%) está escolarizada antes de la Educación Primaria. El 2% empieza el colegio a los 4 años, un 1% a los 5, y solo un 1% empieza a asistir al colegio en 1º de Educación Primaria.



Figura 12. Edad a la que asisten al colegio  
Fuente: Elaboración propia

Respecto al *lugar de nacimiento del alumno y de sus progenitores*, nos encontramos con una muestra en la que la mayoría de los estudiantes, así como sus padres, han nacido en España (ver tabla 33).

	Alumno	Madre	Padre
España	94,5	89,7	88,7
Fuera de España	5,5	10,3	11,3

Tabla 33. Lugar de nacimiento  
Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 34 se representan las medias y desviaciones típicas obtenidas para cada uno de los 71 ítems que componen la EEIE. Puede observarse como para todos los ítems, a excepción del ítem 7, las respuestas se han distribuido desde el valor 1 (Nunca) hasta el valor 4 (Siempre). En el ítem 7 ("Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor") las respuestas ofrecidas se han distribuido desde el valor 2 (Algunas veces) hasta el valor 4 (Siempre).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ítem 1	874	1	4	2,95	,753
Ítem 2	874	1	4	2,88	,901
Ítem 3	866	1	4	3,43	,759
Ítem 4	873	1	4	2,95	,895
Ítem 5	873	1	4	2,29	,897
Ítem 6	866	1	4	2,99	,863
Ítem 7	866	2	4	3,57	,614
Ítem 8	866	1	4	2,43	,745
Ítem 9	862	1	4	3,39	,803
Ítem 10	862	1	4	3,51	,669
Ítem 11	869	1	4	3,56	,630

Item 12	867	1	4	3,04	,895
Item 13	874	1	4	3,66	,614
Item 14	873	1	4	3,67	,586
Item 15	864	1	4	3,21	,767
Item 16*	864	1	4	2,22	1,084
Item 17*	865	1	4	3,04	,975
Item 18	868	1	4	3,10	,775
Item 19*	872	1	4	2,13	,911
Item 20	868	1	4	2,73	,827
Item 21*	867	1	4	2,65	,804
Item 22*	870	1	4	2,97	,806
Item 23	863	1	4	2,18	,955
Item 24	868	1	4	2,63	,835
Item 25	870	1	4	3,37	,743
Item 26	860	1	4	3,44	,656
Item 27*	869	1	4	3,39	,789
Item 28	858	1	4	2,95	1,003
Item 29	864	1	4	3,02	,901
Item 30	860	1	4	3,44	,767
Item 31*	861	1	4	3,26	,807
Item 32*	859	1	4	3,20	,841
Item 33	859	1	4	2,50	,964
Item 34	865	1	4	3,49	,771
Item 35*	858	1	4	3,49	,826
Item 36*	860	1	4	3,36	,753
Item 37	858	1	4	2,67	,870
Item 38	864	1	4	3,14	,822
Item 39*	867	1	4	3,06	,908
Item 40	864	1	4	3,42	,771
Item 41*	865	1	4	2,30	,941
Item 42	866	1	4	3,14	,750
Item 43	865	1	4	2,88	,822
Item 44	855	1	4	2,62	,861
Item 45*	855	1	4	3,05	,759
Item 46*	859	1	4	3,05	,761
Item 47*	861	1	4	2,99	,783
Item 48*	863	1	4	2,55	,957
Item 49	857	1	4	3,25	,772
Item 50*	863	1	4	3,29	,765
Item 51	864	1	4	3,22	,790
Item 52	854	1	4	2,77	,908
Item 53*	864	1	4	3,34	,805
Item 54	870	1	4	2,84	,932
Item 55*	863	1	4	2,98	,844
Item 56*	870	1	4	2,96	1,073
Item 57*	868	1	4	2,23	,922

Item 58	862	1	4	2,50	,816
Item 59	864	1	4	2,78	,903
Item 60*	867	1	4	2,80	,834
Item 61	864	1	4	2,89	,816
Item 62	861	1	4	2,98	,829
Item 63	867	1	4	3,14	,867
Item 64	861	1	4	2,90	1,052
Item 65	860	1	4	2,38	1,016
Item 66*	862	1	4	2,41	1,053
Item 67*	864	1	4	2,27	1,046
Item 68	859	1	4	2,50	,855
Item 69*	866	1	4	3,14	1,011
Item 70	863	1	4	2,61	,948
Item 71*	865	1	4	2,85	,950

Tabla 34. Medias y desviaciones típicas de los ítems  
Fuente: Elaboración propia

Para facilitar la interpretación de los ítems, se presenta la siguiente tabla 35, en la que aparecen los ítems agrupados por dimensión, acompañados por su abreviatura, que aparecerán en tablas y figuras posteriores.

Nº	ítem	dimensión	clave
21*	Me reservo mis opiniones.		21AS1*
22*	Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as.		22AS2*
23	No tengo miedo a ser criticado.		23AS3
24	Digo lo que pienso.		24AS4
25	Felicito a los/as compañeros/as que hacen algo bien.		25AS5
60*	Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.		60AS6*
61	Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo.	Asertividad	61AS7
62	Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo.		62AS8
63	Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.		63AS9
64	Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.		64AS10
65	Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.		65AS11
66*	Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.		66AS12*
10	A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo.		10AC1
11	Me gusta mi forma de vestir.		11AC2
12	Me considero guapo/a.		12AC3
13	Pienso que soy importante para mi familia.		13AC4
14	A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.		14AC5
15	Me siento útil cuando trabajo en equipo.		15AC6
16*	Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas.	Autoconcepto	16AC7*
17*	Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico.		17AC8*
18	Pienso que soy buen estudiante.		18AC9
52	Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase.		52AC10
53*	Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar.		53AC11*

1	Presto mucha atención a los sentimientos.		1AE1
2	Sé por qué cambian mis emociones.		2AE2
3	Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa.		3AE3
4	Sé poner nombre a mis estados de ánimo.	Autoconciencia emocional	4AE4
5	Dedico tiempo a pensar en mis emociones.		5AE5
6	Presto atención a cómo me siento.		6AE6
41*	Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.		41AE7*
19*	Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal.		19AU1*
20	Puedo controlar mis emociones.		20AU2
54	Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.		54AU3
55*	Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí algo que me ofende, reacciono bruscamente.		55AU4*
56*	Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.		56AU5*
57*	Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me río sin control.	Autocontrol	57AU6*
58	Cuando veo o vivo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.		58AU7
59	Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.		59AU8
69*	Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.		69AU9*
26	Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as.		26C1
27*	Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.	Comunicación	27C2*
67*	Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a.		67C3*
7	Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor.		7E1
8	Los demás acuden a mí para contarme sus problemas.		8E2
9	Me molesta ver injusticias hacia otras personas.		9E3
42	Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...)		42E4
43	Soy capaz de reconocer como se sienten los demás por su tono de voz.		43E5
44	Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla.		44E6
45*	Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas.		45E7*
46*	Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente.	Empatía	46E8*
47*	Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.		47E9*
48*	Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará.		48E10*
49	Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo.		49E11
50*	Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás.		50E12*
51	Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as.		51E13
68	Cuando una persona me cuenta un acontecimiento personal importante, me siento como si yo lo hubiera experimentado.		68E14
34	Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.		34GP1
35*	Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar.		35GP2*
36*	Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré.	Gestión de problemas	36GP3*
37	Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.		37GP4
71*	Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me "metan".		71GP5*

38	Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento con él/ella.		38L1
39*	Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el/la jefe/a y mandar.	Liderazgo	39L2*
40	Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.		40L3
70	Si uno/a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente, le pregunto cuáles son sus dificultades.		70L4
28	Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a.		28TE1
29	Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona.		29TE2
30	Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverme adecuadamente en la vida.	Trabajo en equipo	30TE3
31*	Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.		31TE4*
32*	Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás.		32TE5*
33	La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.		33TE6

Tabla 35. Agrupación de ítems por dimensión y clave de interpretación

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 13 aparece la distribución de frecuencias de las respuestas de cada uno de los ítems.

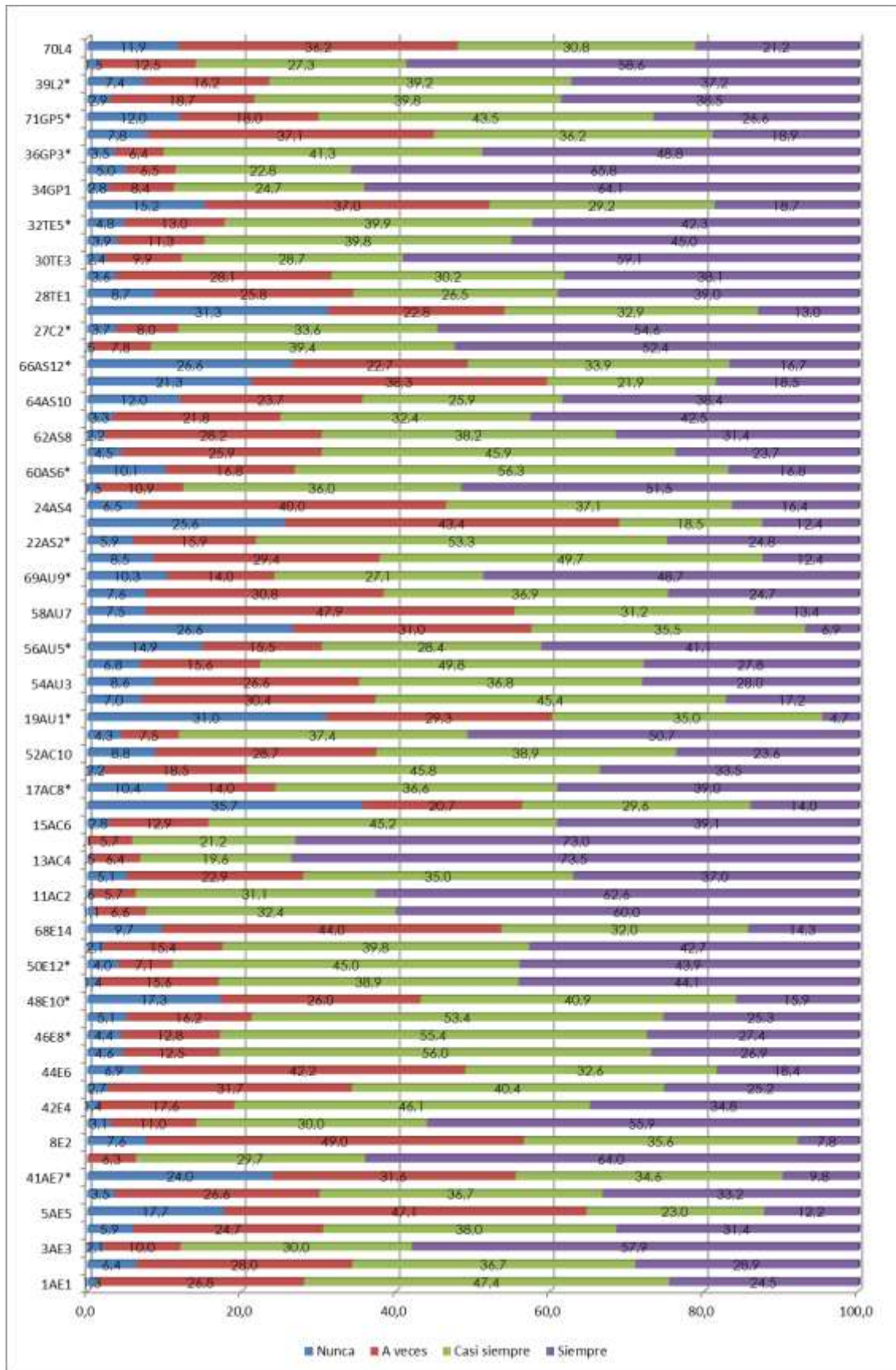


Figura 13. Distribución de frecuencias para cada ítem  
Fuente: Elaboración propia

### 6.3. ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO.

Con el análisis de la fiabilidad de la EEIE se pretende comprobar si cada ítem mide lo mismo que los demás y por tanto sería sumable en una puntuación total que es la que después interpretaremos (Muñiz, 1998).

En primer lugar, se van a examinar las correlaciones entre cada ítem de cada dimensión con el objetivo de confirmar que no se dan correlaciones por encima de 0,750, que nos estarían alertando de similitudes entre parejas de ítems. En caso de encontrar estos valores, tendríamos que suprimir uno de los ítems de la pareja. Aparecen sombreadas en las tablas las correlaciones significativas

En la tabla 36 se muestran las correlaciones existentes entre los distintos ítems que configuran la dimensión Autoconciencia Emocional. Puede observarse que presentan correlaciones significativas entre sí pero no superan el valor de 0,750 por lo que no eliminaremos ningún ítem de los que forman esta primera dimensión de la IE en nuestra escala. No obstante, el ítem 41AE7\* presenta problemas, por lo que seguiremos estudiándolo en profundidad en el apartado siguiente.

	1AE 1	2AE 2	3AE 3	4AE 4	5AE 5	6AE 6	41AE 7*
1AE 1	1						
2AE 2	,150	1					
3AE 3	,121	,194	1				
4AE 4	,174	,194	,139	1			
5AE 5	,338	,144	,132	,210	1		
6AE 6	,340	,209	,163	,189	,440	1	
41AE 7*	-,115	-,025	-,131	-,016	-,053	-,032	1

Tabla 36. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Autoconciencia Emocional

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión Empatía que se muestra en la tabla 37 puede observarse que presentan correlaciones significativas entre sí pero no superan el valor de 0,750 por lo que no eliminaremos ningún ítem de los que forman esta segunda dimensión de la IE en nuestra escala.

	7E1	8E2	9E3	42E4	43E5	44E6	45E7*	46E8*	47E9*	48E10*	49E11	50E12*	51E13	68E14
<b>7E1</b>	1													
<b>8E2</b>	,279	1												
<b>9E3</b>	,241	,096	1											
<b>42E4</b>	,156	,160	,120	1										
<b>43E5</b>	,181	,166	,139	,398	1									
<b>44E6</b>	,126	,218	,070	,443	,483	1								
<b>45E7*</b>	,074*	,126	,066	,142	,109	,149	1							
<b>46E8*</b>	,037	,141	,062	,102	,074	,051	,295	1						
<b>47E9*</b>	,147	,088*	,156	,137	,049	,100	,279	,314	1					
<b>48E10*</b>	,049	,088*	,059	,029	-,024	-,013	,106	,153	,180	1				
<b>49E11</b>	,269	,308	,133	,227	,195	,227	,111	,128	,126	-,016	1			
<b>50E12*</b>	,097	,027	,089	,080	,005	,042	,121	,080	,154	,130	,134	1		
<b>51E13</b>	,310	,214	,225	,165	,159	,183	,052	,062	,103	,077	,272	,189	1	
<b>68E14</b>	,112	,133	,116	,194	,183	,225	,029	,054	,080	,039	,176	,071	,175	1

Tabla 37. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Empatía

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión Autoconcepto en la tabla 38 se observa la existencia de correlaciones entre los distintos ítems que configuran la dimensión, pero ninguna correlación superar el valor 0,750, por lo que no eliminaremos ningún ítem de esta dimensión.

	10AC1	11AC2	12AC3	13AC4	14AC5	15AC6	16AC7*	17AC8*	18AC9	52AC10	53AC11*
<b>10AC1</b>	1										
<b>11AC2</b>	,124	1									
<b>12AC3</b>	,222	,321	1								
<b>13AC4</b>	,180	,175	,231	1							
<b>14AC5</b>	,164	,184	,143	,341	1						
<b>15AC6</b>	,247	,146	,196	,268	,239	1					
<b>16AC7*</b>	,115	,009	,127	,079	-,007	,073	1				
<b>17AC8*</b>	,131	,057	,260	,150	,122	,085*	,188	1			
<b>18AC9</b>	,037	,117	,242	,215	,220	,378	,028	,159	1		
<b>52AC10</b>	,293	,173	,330	,279	,184	,304	,122	,152	,229	1	
<b>53AC11*</b>	,143	,069*	,228	,193	,056	,185	,205	,181	,226	,236	1

Tabla 38 Correlaciones entre los ítems de la dimensión Autoconcepto

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 39 se recogen las correlaciones entre los ítems de la dimensión Autocontrol, nuevamente se observa la existencia de correlaciones entre los distintos ítems que configuran la dimensión, pero ninguna correlación supera el valor 0,750, por lo que no eliminaremos ningún ítem de esta dimensión. Sin embargo, los siguientes ítems: 54AT 3, 56AT 5, 57AT 6, 58AT 7, 59AT 8 y 69AT 9 presentan alguna problemática por lo que seguiremos estudiándolos en profundidad en el apartado siguiente.

	19AT 1*	20AT 2	54AT 3	55AT 4*	56AT 5*	57AT 6*	58AT 7	59AT 8	69AT 9*
19AT 1*	1								
20AT 2	,154	1							
54AT 3	,083	,091	1						
55AT 4*	,159	,107	,191	1					
56AT 5*	,062	,117	-,021	,037	1				
57AT 6*	,034	,046	-,037	,143	,262	1			
58AT 7	,040	,232	,253	,134	-,044	-,044	1		
59AT 8	,082	,139	,262	,232	-,076	,017	,254	1	
69AT 9*	,076	,075	,074	,320	-,033	,083*	,031	,159	1

Tabla 39 Correlaciones entre los ítems de la dimensión Autocontrol  
Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión Asertividad representada en la tabla 40 se observa la existencia de correlaciones entre los distintos ítems que configuran la dimensión, pero ninguna correlación superar el valor 0,750, por lo que no eliminaremos ningún ítem de esta dimensión.

	21AS 1*	22AS 2*	23AS 3	24AS 4	25AS 5	60AS 6*	61AS 7	62AS 8	63AS 9	64A S 10	65A S11	66A S 12*
21AS 1*	1											
22AS 2*	,120	1										
23AS 3	-,045	-,038	1									
24AS 4	,235	,010	-,017	1								
25AS 5	-,016	,003	,005	,085	1							
60AS 6*	,119	,160	-,015	,051	-,001	1						
61AS 7	-,046	,047	,040	,119	,170	-,013	1					
62AS 8	,116	,043	-,014	,274	,121	,043	,132	1				
63AS 9	-,073	,053	,014	-,015	,252	,037	,271	,087	1			
64AS 10	,024	,058	-,068	,172	,099	,058	,063	,210	,102	1		
65AS 11	,054	,026	,006	,174	,006	,024	,045	,144	,034	,215	1	
66AS 12*	,061	,060	-,077	,031	-,132	,119	-,037	,047	-,091	,012	,020	1

Tabla 40. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Asertividad

Fuente: Elaboración propia

Tampoco se eliminará ningún ítem de la dimensión Comunicación ya que las correlaciones existentes no superar el valor numérico 0,750 (Tabla 41).

	26C1	27C 2*	67C 3*
26C 1	1		
27C 2*	,074	1	
67C 3*	,078	,171	1

Tabla 41. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Comunicación.

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión Trabajo en Equipo, se observan ítems que presentan alguna problemática y que deberán ser revisados en la fase siguiente. Como puede observarse en la Tabla 42, los ítems que presentan una correlación negativa y serán objeto de seguimiento son: 28TE 1, 29TE 2, 31TE 4, 32TE 5 y 33TE 6.

	<b>28TE 1</b>	<b>29TE 2</b>	<b>30TE 3</b>	<b>31TE 4*</b>	<b>32TE 5</b>	<b>33TE 6</b>
<b>28TE 1</b>	1					
<b>29TE 2</b>	,483	1				
<b>30TE 3</b>	,215	,185	1			
<b>31TE 4*</b>	-,073*	-,102	,062	1		
<b>32TE 5</b>	-,015	,043	-,014	,155	1	
<b>33TE 6</b>	-,011	-,038	,147	,121	-,249	1

Tabla 42. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Trabajo en equipo  
Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Gestión de problemas (Tabla 43), tras el análisis de correlaciones inter-ítems, no encontramos correlaciones superiores a 0,750 por lo que aceptamos todos los ítems que componen esta dimensión.

	<b>GP1</b>	<b>35GP2*</b>	<b>36GP3*</b>	<b>37GP4</b>	<b>71GP5*</b>
<b>GP1</b>	1				
<b>35GP2*</b>	,086*	1			
<b>36GP3*</b>	,156	,328	1		
<b>37GP4</b>	,057	,004	,032	1	
<b>71GP5*</b>	-,016	,045	,011	-,065	1

Tabla 43. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Gestión de problemas  
Fuente: Elaboración propia

Al igual ocurre con la dimensión Liderazgo (Tabla 44), aceptamos todos los ítems ya que no existen correlaciones superiores al valor 0,750.

	<b>38L 1</b>	<b>39L 2*</b>	<b>40L 3</b>	<b>70L 4</b>
<b>38L 1</b>	1			
<b>39L 2*</b>	,115	1		
<b>40L 3</b>	,146	,133	1	
<b>70L 4</b>	,270	,090	,159	1

Tabla 44. Correlaciones entre los ítems de la dimensión Liderazgo  
Fuente: Elaboración propia

A continuación, para el estudio de la fiabilidad se ha calculado el coeficiente *alpha de Cronbach*, obteniendo de este modo un indicador de la consistencia interna de toda la escala o, lo que es lo mismo, el grado de relación global entre sus ítems (Morales, 2006).

La medida de la fiabilidad mediante el *alpha de Cronbach* asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,828	71

Tabla 45. Análisis de la fiabilidad  
Fuente: Elaboración propia

El índice obtenido para la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional es de 0,828 (Tabla 45) que, siguiendo a Nunnally y Bernstein (1995) puede considerarse adecuado y basándonos en Gliem y Gliem (2003) es una meta razonable.

En la tabla 46 se muestra la correlación ítem total corregida, así como la fiabilidad de la escala en el caso de suprimir el ítem. Esta tabla nos permite valorar hasta qué punto el instrumento mejoraría en el caso de eliminar alguno de los ítems.

	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</b>
1 Autoconciencia emocional 1	,322	,825
2 Autoconciencia emocional 2	,205	,827
3 Autoconciencia emocional 3	,184	,827
4 Autoconciencia emocional 4	,225	,826
5 Autoconciencia emocional 5	,198	,827
6 Autoconciencia emocional 6	,263	,826
41 Autoconciencia emocional 7*	,107	,829
7 Empatía 1	,372	,824
8 Empatía 2	,321	,825
9 Empatía 3	,220	,826

42Empatía 4	,292	,825
43Empatía 5	,255	,826
44Empatía 6	,289	,825
45Empatía 7*	,190	,827
46Empatía 8*	,203	,827
47Empatía 9*	,258	,826
48Empatía 10*	,083	,829
49Empatía 11	,421	,823
50Empatía 12*	,220	,826
51Empatía 13	,424	,823
68Empatía 14	,161	,828
10Autoconcepto 1	,349	,825
11 Autoconcepto 2	,202	,827
12 Autoconcepto 3	,305	,825
13 Autoconcepto 4	,282	,826
14 Autoconcepto 5	,268	,826
15 Autoconcepto 6	,383	,824
16 Autoconcepto 7*	,147	,828
17 Autoconcepto 8*	,178	,827
18 Autoconcepto 9	,308	,825
52 Autoconcepto 10	,413	,822
53 Autoconcepto 11*	,395	,823
19Autocontrol 1*	,131	,828
20Autocontrol 2	,271	,825
54Autocontrol 3	,324	,824
55Autocontrol 4*	,291	,825
56Autocontrol 5*	-,016	,832
57Autocontrol 6*	-,038	,832
58Autocontrol 7	,278	,825
59Autocontrol 8	,411	,822
69Autocontrol 9*	,137	,828
21Asertividad 1*	,061	,829
22Asertividad 2*	,144	,828
23Asertividad 3	-,028	,832
24Asertividad 4	,256	,826
25Asertividad 5	,428	,823
60Asertividad 6*	,135	,828
61Asertividad 7	,300	,825
62Asertividad 8	,275	,825
63Asertividad 9	,465	,822
64Asertividad 10	,260	,826
65Asertividad 11	,179	,827
66Asertividad 12*	-,100	,834
26Comunicación 1	,428	,823
27Comunicación 2*	,320	,825
67Comunicación 3*	,196	,827
28Trabajo en equipo 1	,140	,828
29Trabajo en equipo 2	,172	,827
30Trabajo en equipo 3	,345	,824
31Trabajo en equipo 4*	,273	,825

32 Trabajo en equipo 5	,124	,828
33 Trabajo en equipo 6	,246	,826
34 Gestión de problemas 1	,328	,824
35 Gestión de problemas 2*	,210	,827
36 Gestión de problemas 3*	,341	,824
37 Gestión de problemas 4	,101	,829
71 Gestión de problemas 5*	,006	,831
38 Liderazgo 1	,407	,823
39 Liderazgo 2*	,133	,828
40 Liderazgo 3	,305	,825
70 Liderazgo 4	,341	,824

Tabla 46. Correlación ítem total corregida y fiabilidad de la escala en el caso de suprimir el ítem

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo a Nunalli y Bernstein (1995), se estudiará el caso de aquellos ítems cuya correlación elemento-total corregida sea muy baja. Esto, junto el aporte de la mejora que haga su eliminación en la fiabilidad de la escala, hará que se incluya o no en la misma.

Utilizando toda la información que se dispone, finalmente se decide eliminar los siguientes ítems (tabla 47):

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems eliminados</b>
Asertividad	21 Me reservo mis opiniones. 23 No tengo miedo a ser criticado
Autoconciencia emocional	41 Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.
Empatía	48 Si alguien cercano a mi está de mal humor pienso que ya se le pasará.
Autocontrol	56 Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control. 57 Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me rio sin control.
Asertividad	60 Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones. 66 Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.
Gestión de problemas	71 Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me "metan".

Tabla 47. Ítems eliminados

Fuente: Elaboración propia

De este modo, y calculada de nuevo la fiabilidad a través del coeficiente alpha de Cronbach, obtenemos los resultados siguientes:

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,852	62

Tabla 48. Estadísticos de fiabilidad de la EEIE  
Fuente: Elaboración propia

Podemos apreciar en la tabla 48 que el coeficiente alpha de Cronbach para la EEIE es de 0,852 (ha aumentado ligeramente al eliminar los ítems que presentaban problemas), lo que pone de manifiesto una buena consistencia interna (Huh, Delorme y Reid, 2006).

#### **6.4. PUNTUACIONES EN LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Una vez que tenemos constancia de que nos encontramos ante un instrumento fiable, procedemos a calcular la puntuación de cada sujeto en la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIE). Para ello, procedemos a sumar la puntuación en cada uno de los ítems. Al quedarnos finamente con 62 ítems, la escala tiene un recorrido de 62 a 248 puntos (como se apuntó anteriormente, a una serie de ítems se les ha invertido la escala).

Se ha obtenido una puntuación media de 184,6 puntos y una desviación típica de 16,7, siendo el valor mínimo obtenido 124 puntos y el máximo 184 (Tabla 49).

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EEIE	863	124	225	184,62	16,708
N válido (según lista)	863				

Tabla 49. Estadísticos descriptivos de la EEIE  
Fuente: Elaboración propia

Para la clasificación de los sujetos se eligió el criterio estadístico más restrictivo, que es utilizado también en otros ámbitos de la investigación (López-Fernández, Honrubia-Serrano y Freixa-Blanxart, 2012). Se basa en los percentiles 15, 80 y 95, que dividirían al grupo en niveles de IE bajo, medio, alto y muy alto respectivamente (Chow,

Leung, Ng y Yu, 2009). En este caso los percentiles correspondían a las puntuaciones PC15=168; PC 80 = 198 y PC95= 212 de la EEIEA.

Las puntuaciones directas que corresponden a cada percentil se muestran en la tabla 50:

<b>P15</b>	168
<b>P80</b>	198
<b>P95</b>	212

Tabla 50. Valores de los Percentiles 15, 80 y 95 para la variable EEIE  
Fuente: Elaboración propia

Esto nos permite identificar 4 grupos de sujetos en función de su nivel de Inteligencia Emocional:

- IE. Baja. Sujetos con puntuaciones inferiores a 168.
- IE. Media. Sujetos con puntuaciones entre 169 y 198
- IE. Alta. Sujetos con puntuaciones entre 199 y 212
- IE. Muy alta. Sujetos con puntuaciones por encima de 212

La distribución de tipología de sujetos que se encontró de acuerdo con estos patrones se presenta en la Figura 14: un 16 % de sujetos con un nivel bajo de IE, un 64 % de sujetos con un nivel medio bajo de IE, un 16 % de sujetos con un nivel medio alto de IE y aproximadamente un 4 % de sujetos con un nivel alto de IE.

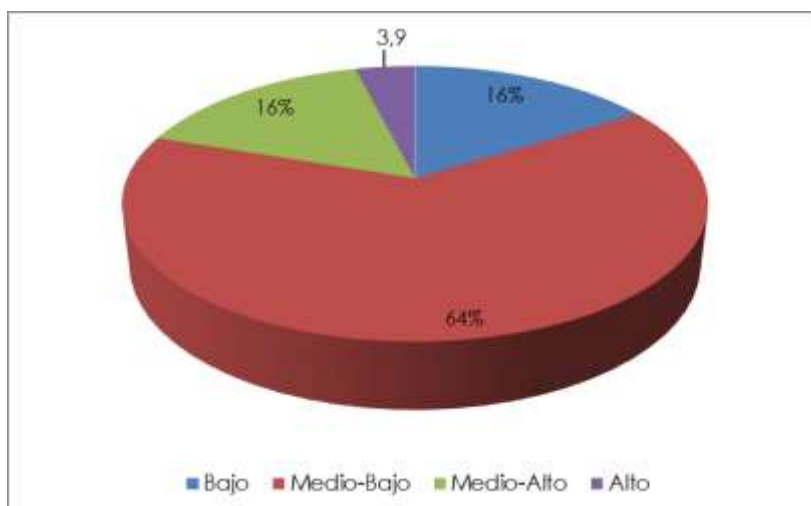


Figura 14. Distribución de tipología de sujetos según su IE  
Fuente: Elaboración propia

### 6.4.1. Puntuaciones en cada una de las dimensiones de la EEIE

Del mismo modo, podemos calcular los descriptivos para cada una de las dimensiones, estos son los siguientes:

<b>DIMENSIÓN 1: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL</b>	
IT 1	Presto mucha atención a los sentimientos
IT 2	Sé por qué cambian mis emociones
IT 3	Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa
IT 4	Sé poner nombre a mis estados de ánimo
IT 5	Dedico tiempo a pensar en mis emociones
IT 6	Presto atención a cómo me siento
IT 41	Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago

Tabla 51. Ítems en la escala de la dimensión Autoconciencia Emocional  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión 1: *Autoconciencia emocional* ha quedado formada por 7 ítems como puede observarse en la tabla 51. La desviación típica (sd) para esta dimensión es de 3,0 como se representa en la tabla 52.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_AE	863	7	24	17,42	3,006

Tabla 52. Estadísticos descriptivos de la dimensión Autoconciencia Emocional  
Fuente: Elaboración propia

<b>DIMENSIÓN 2: EMPATÍA</b>	
IT 7	Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor
IT 8	Los demás acuden a mí para contarme sus problemas
IT 9	Me molesta ver injusticias hacia otras personas
IT 42	Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...)
IT 43	Soy capaz de reconocer cómo se sienten los demás por su tono de voz
IT 44	Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla
IT 45	Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas
IT 46	Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente
IT 47	Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona
IT 49	Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo
IT 50	Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás
IT 51	Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as
IT 68	Cuando una persona me cuenta un acontecimiento personal importante, me siento como si yo lo hubiera experimentado

Tabla 53. Ítems en la escala de la dimensión Empatía  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión 2: *Empatía* ha quedado formada por 13 ítems como puede observarse en la tabla 53. La desviación típica (sd) para esta dimensión es de 5,1 y se presenta en la tabla 54

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_E	863	11	51	38,42	5,107

Tabla 54. Estadísticos descriptivos de la dimensión Empatía  
Fuente: Elaboración propia

<b>DIMENSIÓN 3: AUTOCONCEPTO</b>	
IT 10	A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo
IT 11	Me gusta mi forma de vestir
IT 12	Me considero guapo/a
IT 13	Pienso que soy importante para mi familia
IT 14	A mi familia le gusta hacer cosas conmigo
IT 15	Me siento útil cuando trabajo en equipo
IT 16	Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas
IT 17	Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico
IT 18	Pienso que soy buen/a estudiante
IT 52	Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase
IT 53	Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar

Tabla 55. Ítems en la escala de la dimensión Autoconcepto  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión 3: *Autoconcepto* ha quedado formada por 11 ítems como se aprecia en la tabla 55. Puede observarse en la tabla 56 que la desviación típica (sd) para esta dimensión es de 4,4.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_AC	863	18	44	34,79	4,460

Tabla 56. Estadísticos descriptivos de la dimensión Autoconcepto  
Fuente: Elaboración propia

<b>DIMENSIÓN 4: AUTOCONTROL</b>	
IT 19	Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal
IT 20	Puedo controlar mis emociones
IT 54	Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables
IT 55	Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí algo que me ofende, reacciono bruscamente
IT 57	Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me río sin control
IT 58	Cuando veo o vivo una situación angustiada, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados
IT 59	Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado
IT 69	Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado

Tabla 57. Ítems en la escala de la dimensión Autocontrol  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión 4: *Autocontrol* ha quedado formada por 8 ítems como se aprecia en la tabla 57. La desviación típica (sd) para esta dimensión es de 3,35 como se representa en la tabla 58.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_AT	863	5	28	18,92	3,358

Tabla 58. Estadísticos descriptivos de la dimensión Autocontrol  
Fuente: Elaboración propia

### **DIMENSIÓN 5: ASERTIVIDAD**

IT 22	Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as
IT 24	Digo lo que pienso
IT 25	Felicito a los/as compañeros/as que hacen algo bien
IT 61	Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo
IT 62	Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que estoy de acuerdo, se lo digo
IT 63	Cuando un amigo/a o compañero/a hace o dice algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras
IT 64	Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme
IT 65	Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo

Tabla 59. Ítems en la escala de la dimensión Asertividad  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión 5: *Asertividad* ha quedado configurada por 8 ítems como puede observarse en la tabla 59. La media es de 23,03 y la desviación típica (sd) es 3,54 como se aprecia en la tabla 60.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_AS	863	7	32	23,03	3,541

Tabla 60. Estadísticos descriptivos de la dimensión Asertividad  
Fuente: Elaboración propia

### **DIMENSIÓN 6: COMUNICACIÓN**

IT 26	Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as
IT 27	Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona
IT 67	Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a

Tabla 61. Ítems en la escala de la dimensión Comunicación  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión 6: *Comunicación* ha quedado configurada por 3 ítems (tabla 61). La media es 9,01 y la desviación típica (sd) es 1,69 como se representa en la tabla 62.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_C	863	2	12	9,01	1,699

Tabla 62. Estadísticos descriptivos de la dimensión Comunicación  
Fuente: Elaboración propia

<b>DIMENSIÓN 7: TRABAJO EN EQUIPO</b>	
IT 28	Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a
IT 29	Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona
IT 30	Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverse adecuadamente en la vida
IT 31	Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer
IT 32	Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás
IT 33	La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello

Tabla 63. Estadísticos descriptivos de la dimensión Trabajo en Equipo  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión 7: *Trabajo en Equipo* ha quedado configurada por 6 ítems como puede examinarse en la tabla 63. La media aritmética ha sido 18,11 y la desviación típica (sd) es de 2,66 como figura en la tabla 64.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_TE	863	5	24	18,11	2,662

Tabla 64. Estadísticos descriptivos de la dimensión Trabajo en Equipo  
Fuente: Elaboración propia

<b>DIMENSIÓN 8: GESTIÓN DE PROBLEMAS</b>	
IT 34	Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente
IT 35	Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar
IT 36	Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré
IT 37	Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera

Tabla 65. Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión de problemas  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión 8: *Gestión de problemas*, ha quedado configurada por 4 ítems como figura en la tabla 65. La media es 12,82 y su desviación típica (sd) ha sido 2,05 (tabla 66).

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_GP	863	3	16	12,82	2,050

Tabla 66. Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión de Problemas  
Fuente: Elaboración propia

<b>DIMENSIÓN 9: LIDERAZGO</b>	
IT 38	Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento con él/ella
IT 39	Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el/la jefe/a y mandar
IT 40	Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola

Tabla 67. Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión de problemas  
Fuente: Elaboración propia

Por último, la dimensión 9: *Liderazgo*, ha quedado configurada por 3 ítems como puede revisarse en la tabla 67. Se ha obtenido una media de 12,11 y una desviación típica (sd) de 2,17 para esta dimensión como se observa en la tabla 68.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Total_L	863	2	16	12,11	2,174

Tabla 68. Estadísticos descriptivos de la dimensión Liderazgo  
Fuente: Elaboración propia

La IE es un constructo complejo donde las dimensiones propuestas en nuestro modelo de IE están interrelacionadas, es por esto que vamos a comprobarlo, calculando las correlaciones entre las puntuaciones en cada dimensión y las puntuaciones en la escala total (Tabla 69)

	<b>Total AE</b>	<b>Total E</b>	<b>Total AC</b>	<b>Total AT</b>	<b>Total AS</b>	<b>Total C</b>	<b>Total TE</b>	<b>Total GP</b>	<b>Total L</b>
Correlación de Pearson	,499	,694	,655	,591	,668	,472	,527	,490	,544
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	863	863	863	863	863	863	863	863	863

Tabla 69. Correlación de las puntuaciones totales de cada dimensión y la EEIE  
Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla 69, las correlaciones entre las puntuaciones en cada dimensión y la puntuación total han sido todas significativas. En el análisis cualitativo de la correlación podemos afirmar que se establece una relación positiva, y desde el punto de vista cuantitativo afirmamos que prácticamente todas las dimensiones de la

EEIE presentan una correlación moderada con la puntuación total de la escala.

La siguiente figura recoge de manera gráfica las correlaciones encontradas entre las distintas dimensiones y la puntuación total de la escala de EEIE (Figura 15).



Figura 15. Correlaciones entre cada dimensión y el constructo IE<sup>3</sup>  
Fuente: Elaboración propia

## 6.5. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y DIFERENCIALES DE LAS SUBMUESTRAS

Una vez que hemos depurado la escala elaborada, pasamos a estudiar con detenimiento los resultados obtenidos por los alumnos. Dividiremos este apartado en cada una de las variables sociodemográficas que se han incluido en el cuestionario: etapa educativa, sexo, nº de hermanos, estructura familiar, lugar de nacimiento, edad a la que comienza el colegio y titularidad del centro.

A pesar de no tener una muestra aleatoria, el tamaño de la misma y la variable dependiente utilizada (la puntuación en la EEIE), permite utilizar pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis, trabajando con un  $\alpha$  de 0,05.

<sup>3</sup> Siendo: AE (Autoconciencia Emocional), E (Empatía), AC (Autoconcepto), AT (Autocontrol), AS (Asertividad), C (Comunicación), TE (Trabajo en Equipo), GP (Gestión de problemas) y L (Liderazgo)

En el caso de trabajar con variables independientes de dos niveles (Etapa educativa, sexo y lugar de nacimiento) se utilizará la prueba t de Student para dos muestras, y en el caso de las variables independientes de más de dos niveles (hermanos, estructura familiar, edad a la que empieza el colegio y titularidad del centro), se utilizará el Análisis de Varianza para un factor.

### 6.5.1. Análisis descriptivos y diferenciales para Etapa educativa

La variable Etapa educativa tiene dos niveles, Educación Primaria (5º y 6º) y Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º). En la tabla 70 se muestran los estadísticos descriptivos de la variable.

Etapa educativa		N	Media	Desviación típ.
EEIE	EP	555	185,57	17,067
	ESO	308	182,91	15,925

Tabla 70. Estadísticos descriptivos para la variable Etapa educativa  
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 71 podemos comprobar que existen diferencias significativas en las medias de la EEIE en función de la etapa educativa de los sujetos, al ser la probabilidad asociada de ocurrencia por azar (p) del estadístico calculado (t de Student), menor que el  $\alpha$  especificado (0,05).

t	gl	Sig.
2,247	861	,025

Tabla 71. Prueba t de Student para la variable Etapa educativa  
Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, podemos decir que existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de EEIE en función de la etapa educativa que cursan los sujetos. Los alumnos de Educación Primaria obtienen mejores resultados ( $185,57 > 182,91$ ) en la EEIE que los alumnos que cursan ESO.

### 6.5.2. Análisis descriptivos y diferenciales para Sexo

En la tabla 72 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable Sexo. Puede observarse que la muestra está formada por 413 chicos y 441 chicas. La media aritmética del sexo femenino (187,44) es ligeramente superior a la media del sexo masculino (181,64).

Sexo		N	Media	Desviación típ.
EEIE	Chico	413	181,64	17,679
	Chica	441	187,44	15,403

Tabla 72. Estadísticos descriptivos para la variable sexo  
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 73 podemos comprobar que sí existen diferencias significativas en las medias de la EEIE en función del sexo de los sujetos, al ser la probabilidad asociada de ocurrencia por azar (p) del estadístico calculado (t de Student), menor que el  $\alpha$  especificado (0,05). Pudiendo afirmar que las alumnas obtienen puntuaciones superiores en la EEIE que los alumnos ( $187,44 > 181,64$ ).

t	gl	Sig.
-5,123	852	,000

Tabla 73. Prueba t de Student para la variable sexo  
Fuente: Elaboración propia

### 6.5.3. Análisis descriptivos y diferenciales para N° de hermanos

El variable número de hermanos tiene cuatro niveles (uno, dos, tres y más de tres). En la tabla 74 pueden observarse los estadísticos descriptivos de la variable. Más del 50 % de la muestra, posee un único/a hermano/a. Sólo 23 sujetos poseen tres o más hermanos/as.

	Hermanos				Total
	Ninguno	Uno	Dos	Tres o más	
Media	183,51	185,59	182,47	186,78	184,54
N	165	454	172	23	814
Desv. típ.	16,939	17,364	15,468	14,444	16,845

Tabla 74. Estadísticos descriptivos para la variable número de hermanos  
Fuente: Elaboración propia

Realizado el Análisis de Varianza, como se presenta en la tabla 75, podemos comprobar que no existen diferencias significativas en las medias de la EEIE en función del número de hermanos de los sujetos, al ser la probabilidad asociada de ocurrencia por azar (p) del estadístico calculado (F de Snedecor), mayor que el  $\alpha$  especificado (0,05).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1536,540	3	512,180	1,810	,144
Intra-grupos	229147,367	810	282,898		
Total	230683,908	813			

Tabla 75. Análisis de Varianza para la variable número de hermanos  
Fuente: Elaboración propia

#### 6.5.4. Análisis descriptivos y diferenciales para Estructura familiar

Originalmente, la variable estructura familiar tiene diecinueve niveles (resultantes de la combinación de todas las posibilidades ofrecidas en el cuestionario: madre, padre, hermanos, abuelo, otros). En la tabla 76 se muestran los estadísticos descriptivos de la variable.

Familia	Media	N	Desv. típ.
Abuelos	186,00	1	
Abuelos   Hermanos	164,00	1	
Abuelos   Hermanos   Mi Madre	196,00	1	
Abuelos   Hermanos   Mi Madre   Mi Padre	189,71	14	13,618
Abuelos   Hermanos   Mi Madre   Mi Padre   Otros	206,00	2	4,243
Abuelos   Mi Madre	185,00	7	9,798
Abuelos   Mi Madre   Mi Padre	170,44	9	21,019
Abuelos   Otros	199,00	1	
Hermanos	154,00	1	
Hermanos   Mi Madre	183,03	30	17,661
Hermanos   Mi Madre   Mi Padre	185,37	560	16,099
Hermanos   Mi Madre   Mi Padre   Otros	176,26	27	17,391
Hermanos   Mi Padre	188,43	7	19,364
Hermanos   Mi Padre   Otros	200,00	1	
Mi Madre	176,24	25	21,204
Mi Madre   Mi Padre	185,50	155	16,732
Mi Madre   Mi Padre   Otros	187,67	6	14,166
Mi Madre   Otros	174,00	9	16,628
Mi Padre	190,33	3	27,392
Total	184,64	860	16,702

Tabla 76. Estadísticos descriptivos para la variable estructura familiar  
Fuente: Elaboración propia

Con el fin de simplificar los análisis, se ha recodificado la variable, dejando las categorías más numerosas y colapsando aquellas que tienen poca representación (tabla 77)

	Familia rec en tres			
	Otros	Hermanos   Madre   Padre	Madre   Padre	Total
Media	180,86	185,37	185,50	184,62
N	148	560	155	863
Desv. típ.	18,463	16,099	16,732	16,708

Tabla 77. Estadísticos descriptivos para la variable estructura familiar Recodificada  
Fuente: Elaboración propia

La prueba ANOVA realizada (Tabla 78) demuestra que sí hay diferencias significativas en las medias de la EEIE en función de la estructura familiar, al ser la probabilidad asociada de ocurrencia por azar ( $p$ ) del estadístico calculado (F de Snedecor), menor que el  $\alpha$  especificado (0,05).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2526,822	2	1263,411	4,563	<b>,011</b>
Intra-grupos	238098,990	860	276,859		
Total	240625,812	862			

Tabla 78. Análisis de Varianza para la variable estructura familiar  
Fuente: Elaboración propia

Los contrastes posteriores de Tukey (Tabla 79) nos permiten identificar dos grupos diferenciados, el de aquellos sujetos que viven con sus padres y hermanos (en el caso de tenerlos), y el de todos los demás.

Familia rec en tres	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
HSD de Tukey <sup>a,b</sup>	Otros	148	180,86
	Hermanos   Mi Madre   Mi Padre	560	185,37
	Mi Madre   Mi Padre	155	185,50
	Sig.		1,000 ,997

Tabla 79. Contrastes posteriores para la variable estructura familiar  
Fuente: Elaboración propia

### 6.5.5. Análisis descriptivos y diferenciales para Lugar de nacimiento

En la tabla 80 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable Lugar de nacimiento. Esta variable tiene dos niveles: en España o fuera de España. Puede observarse que sólo una minoría de la muestra (N = 48) han nacido fuera de España. La media aritmética en la EEIE, en función del lugar de nacimiento, es similar para ambos niveles.

Lugar Nacimiento		N	Media	Desviación típ.
EEIE	España	815	184,77	16,627
	Fuera de España	48	182,06	18,016

Tabla 80. Estadísticos descriptivos para la variable lugar de nacimiento  
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 81 podemos examinar que no existen diferencias significativas en las medias de la EEIE en función de la variable lugar de nacimiento de los sujetos, al ser la probabilidad asociada de ocurrencia por azar (p) del estadístico calculado (t de Student), mayor (0,429) que el  $\alpha$  especificado (0,05).

t	gl	Sig.
1,090	861	,276

Tabla 81 Prueba t de Student para la variable lugar de nacimiento  
Fuente: Elaboración propia

### 6.5.6. Análisis descriptivos y diferenciales para Edad a la que comienza el colegio.

La variable edad a la que comenzó la escolaridad tiene cinco niveles (antes de los 3 años, a los 3 años, a los 4 años, a los 5 años o a los 6 años) por ello se ha realizado ANOVA. En la tabla 82 se recogen los estadísticos descriptivos de la variable y puede observarse que más del 50 % de la muestra total ha estado escolarizado antes de los 3 años. Sólo 10 sujetos comenzaron la escolaridad en 1º de Primaria (6 años). Además, a nivel descriptivo podemos afirmar que las medias obtenidas en la EEIE en función de esta variable son similares.

	Edad colegio					
	Antes de 3 años	A los 3 años	A los 4 años	A los 5 años	A los 6 años	Total
Media	185,37	183,93	175,33	176,88	182,50	184,62
N	539	291	12	8	10	863
Desv. típ.	15,375	18,815	21,504	10,789	14,946	16,708

Tabla 82. Estadísticos descriptivos para la variable edad a la que comienza el colegio  
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 83, se exponen los resultados obtenidos en la prueba ANOVA y demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de la EEIE en relación con la edad de comienzo de la escolaridad de los sujetos, al ser la p mayor que el  $\alpha$  especificado.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1995,874	4	498,968	1,794	,128
Intra-grupos	237762,799	855	278,085		
Total	239758,673	859			

Tabla 83. Análisis de Varianza para la variable edad a la que comienza el colegio  
Fuente: Elaboración propia

### 6.5.7. Análisis descriptivos y diferenciales para Titularidad del centro

La variable Titularidad del centro presenta tres niveles: público, concertado y privado, por ello se ha aplicado análisis de varianza.

Puede observarse en la tabla 84 los estadísticos descriptivos de la variable. Más del 50 % de la muestra total pertenece a centros educativos privados (N = 569) y una minoría están escolarizados en centros públicos (N = 88).

Titularidad del centro	Media	N	Desv. típ.
Público	188,25	206	18,958
Concertado	181,78	88	18,569
Privado	183,74	569	15,307

Tabla 84. Estadísticos descriptivos para la variable Titularidad del centro  
Fuente: Elaboración propia

El análisis de varianza para esta variable (tabla 85), manifiesta que no hay diferencias estadísticamente significativas en las medias de la EEIE en función de la titularidad, ya que la probabilidad asociada de

ocurrencia por azar (p) del estadístico calculado (F de Snedecor), es menor (0,001) que el  $\alpha$  especificado (0,05).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3866,536	2	1933,268	7,022	,001
Intra-grupos	236759,276	860	275,301		
Total	240625,812	862			

Tabla 85. Análisis de Varianza para la variable Titularidad del centro  
Fuente: Elaboración propia

Los contrastes posteriores de Tukey (Tabla 86) nos permiten identificar dos grupos diferenciados.

HSD de Tukey

Titularidad del centro	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Concertado	88	181,78	
Privado	569	183,74	
Público	206		188,25
Sig.		,529	1,000

Tabla 86. Contrastes posteriores de ANOVA para la variable Titularidad del centro  
Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 86, no hay diferencias entre las medias de los sujetos que asisten a centros privados y concertados, y sí que las hay entre las medias de estos dos y la media de los alumnos que asisten a centros públicos.

## 6.6. ANÁLISIS DIFERENCIADOS POR ETAPA EDUCATIVA

La IE es un constructo condicionado por una serie de variables tanto personales como contextuales. Dentro de este conjunto de variables personales cobra especial relevancia el factor madurativo asociado en el ámbito escolar a los distintos niveles educativos, por ello consideramos oportuno realizar el análisis diferenciado en función de la etapa educativa.

En la muestra encontramos 555 sujetos de Educación Primaria y 308 de Educación Secundaria Obligatoria. Se presenta en primer lugar la tabla 87 con los estadísticos descriptivos para cada variable de clasificación diferenciando por etapa educativa.

		EP			ESO		
		N	Media	S	N	Media	S
Sexo	Chico	264	182,42	18,427	149	180,25	16,238
	Chica	290	188,43	15,234	151	185,54	15,596
Lugar Nacimiento	España	525	185,57	17,215	290	183,31	15,428
	Fuera de España	30	185,50	14,467	18	176,33	22,016
Titularidad del centro	Público	206	188,25	18,958	--	--	--
	Concertado	88	181,78	18,569	--	--	--
	Privado	261	184,72	14,512	308	182,91	15,925
Hermanos	Ninguno	104	184,13	17,214	61	182,46	16,548
	Uno	305	186,54	18,202	149	183,65	15,385
	Dos	96	184,73	14,580	76	179,61	16,502
	Tres o más	14	185,59	12,333	9	194,89	14,322
Estructura familiar	Madre   Padre	94	185,73	17,673	50	181,88	17,935
	Hermanos   Madre   Padre	363	186,94	16,173	197	182,48	15,593
	Otros	98	180,34	18,796	50	181,88	17,935
Edad a la que asiste al colegio	Antes de 3 años	335	186,04	15,288	204	184,26	15,492
	A los 3 años	203	185,47	19,630	88	180,40	16,346
	A los 4 años	5	174,20	18,593	7	176,14	24,809
	A los 5 años	4	170,00	8,832	4	183,75	8,221
	A los 6 años	5	184,60	17,729	5	180,40	13,315

Tabla 87. Estadísticos descriptivos para cada una de las variables de clasificación por etapa educativa

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se han hecho las pruebas de contraste de hipótesis con el fin de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de la EEIE en función de las variables de clasificación diferenciado por etapa educativa (Tabla 88). En el caso de las variables Sexo, y lugar de nacimiento se ha realizado la prueba t de Student para muestras independientes. En el resto de los casos se ha realizado un Análisis de varianza Simple. El  $\alpha$  en todos los casos es de 0,05.

En el caso de la muestra de ESO, para la variable Titularidad del centro, no se ha podido realizar el contraste al encontrar solo un grupo de sujetos (toda la submuestra pertenece a centros privados).

	EP			ESO		
	Estadístico	Valor p	Diferencias	Estadístico	Valor p	Diferencias
Sexo	t = -4,198	,000	<b>SI</b>	t = -2,877	,004	<b>SI</b>
Lugar Nacimiento	t = ,022	,982	NO	t = 1,811	,071	NO
Titularidad del centro	F = 5,105	,006	<b>SI</b>	Solo hay sujetos en PRIVADO		
Hermanos	F= ,898	,442	NO	F = 2,907	0,035	<b>SI</b>
Estructura familiar	F=5,877	,003	<b>SI</b>	F=0,769	,464	NO
Edad a la que asiste al colegio	F=1,460	,213	NO	F=1,271	,281	NO

Tabla 88. Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación por etapa educativa  
 Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver en la tabla 88, encontramos diferencias significativas cuando estudiamos las muestras de EP y ESO por separado:

En el caso de Educación Primaria sí encontramos diferencias en la variable sexo ya que la probabilidad asociada de ocurrencia por azar ( $p$ ) del estadístico calculado ( $t$  de Student), (0,000) es menor que el  $\alpha$  especificado (0,05). Podemos afirmar que las alumnas obtienen mayor puntuación en la EEIE que los alumnos (188,43 > 182,42). Ocurre igual con la variable *titularidad de centro*, sí existen diferencias estadísticamente significativas al obtener el estadístico calculado (F de Snedecor) un valor  $p$  menor que  $\alpha$ . Afirmamos que los estudiantes de centros públicos obtienen mejor puntuación en la EEIE que los estudiantes matriculados en centros privados y concertados (188,25 > 184,72 > 181,78). También afirmamos que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *estructura familiar* ya que el valor  $p$  del estadístico calculado es menor  $\alpha$  especificado (0,05), por lo que manifestamos que los estudiantes con una estructura familiar formada por madre, padre y hermanos obtienen puntuaciones más altas en la EEIE que aquellos estudiantes que viven con su madre y padre o con otra estructura familiar.

En el caso de Educación Secundaria Obligatoria, sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la EEIE en función de la variable sexo ya que el valor  $p$  asociado al estadístico  $t$  es menor que  $\alpha$ . Afirmando así, que las alumnas obtienen resultados superiores en la EEIE que los alumnos. En la variable *hermanos*, tras

calcular la prueba ANOVA, comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas al obtener un valor p del estadístico calculado menor que el  $\alpha$  especificado (0,05). Luego podemos afirmar que aquellos sujetos que poseen tres o más hermanos obtienen mejores puntuaciones en la escala.

### 6.7. ANÁLISIS PARCIALES POR DIMENSIÓN DE LA ESCALA

Vamos a estudiar ahora cada una de las dimensiones de la escala de forma independiente utilizando por separado la muestra de cada etapa educativa ya que, al haber encontrado diferencias significativas en la puntuación general en la escala en función de la etapa, parece lo más adecuado trabajar ahora con las muestras por separado. En primer lugar, hemos calculado la fiabilidad de cada una de las dimensiones de la escala. Los resultados se presentan en la tabla 89. Se presentan resultados para la muestra total y también para EP y ESO por separado

	Alfa de Cronbach			N de elementos
	Muestra total	EP	ESO	
Autoconciencia emocional	,615	,580	,675	6
Empatía	,714	,642	,746	13
Autoconcepto	,685	,705	,652	11
Autocontrol	,550	,566	,479	7
Asertividad	,488	,452	,553	8
Comunicación	,469	,427	,457	3
Trabajo en equipo	,487	,468	,410	6
Gestión de problemas	,428	,492	,480	4
Liderazgo.	,414	,433	,422	4

Tabla 89. Cálculo de la fiabilidad para cada una de las dimensiones del cuestionario  
Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 89, en casi todos los casos los valores son aceptables. Si bien es cierto que en algunos casos la fiabilidad es baja, hay que tener en cuenta que esto ocurre en las dimensiones que tienen un menor número de ítems, y que la fiabilidad de una prueba está directamente relacionada con el número de ítems que contiene (Muñiz, 1998).

A continuación, se han calculado los estadísticos descriptivos para cada variable de clasificación por dimensiones. En la tabla 90 se presentan los estadísticos descriptivos para la variable Etapa educativa:

Etapa educativa		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ TE	Total_ GP	Total_ L
EP	Media	17,58	38,42	34,87	19,34	23,04	8,88	18,21	12,90	12,34
	Desv. fíp.	3,016	5,059	4,630	3,449	3,587	1,715	2,759	2,094	2,228
ESO	Media	17,12	38,42	34,66	18,17	23,00	9,23	17,94	12,67	11,70
	Desv. fíp.	2,970	5,201	4,139	3,051	3,461	1,647	2,474	1,963	2,011

Tabla 90. Estadísticos descriptivos de la variable Etapa educativa para cada una de las dimensiones del cuestionario

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 90, las medias obtenidas para cada dimensión de la escala en función de la etapa educativa son similares.

En las tablas 91 y 92 se presentan los estadísticos descriptivos para la variable Titularidad del centro:

Titularidad del centro		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ TE	Total_ GP	Total_ L
Público	Media	17,71	38,68	35,25	19,73	23,52	9,12	18,37	13,01	12,84
	Desv. fíp.	3,161	5,601	4,914	3,640	4,162	1,667	3,073	2,120	2,240
Conc.	Media	16,92	37,08	34,60	19,33	22,63	8,31	18,15	12,50	12,27
	Desv. fíp.	3,188	5,440	5,286	3,959	3,531	2,042	3,102	2,626	2,770
Privado	Media	17,69	38,66	34,66	19,03	22,80	8,89	18,09	12,94	11,97
	Desv. fíp.	2,816	4,380	4,136	3,071	3,048	1,589	2,348	1,852	1,927

Tabla 91. Estadísticos descriptivos de la variable Titularidad del centro para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia

Titularidad del centro		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ TE	Total_ GP	Total_ L
Público	Media	No hay datos de centros públicos y concertados para la muestra de Secundaria								
	Desv. fíp.									
Conc.	Media									
	Desv. fíp.									
Privado	Media	17,12	38,42	34,66	18,17	23,00	9,23	17,94	12,67	11,70
	Desv. fíp.	2,970	5,201	4,139	3,051	3,461	1,647	2,474	1,963	2,011

Tabla 92. Estadísticos descriptivos de la variable Titularidad del centro para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO

Fuente: Elaboración propia

Se observan en la tabla 91 ligeras diferencias en las medias obtenidas por dimensiones de la escala en función de la titularidad del centro en la etapa de Primaria. Las diferencias más notables aparecen en la dimensión asertividad, donde los alumnos de centros públicos presentan casi un punto de diferencia con los alumnos de centros concertados. En la tabla 92 se observa que no pueden establecerse diferencias en la etapa de ESO puesto que toda la muestra de la investigación procede de centros privados.

En las tablas 93 y 94 se presentan los estadísticos descriptivos para la variable Sexo

Sexo		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ TE	Total_ GP	Total_ L
Chico	Media	17,18	37,13	34,52	18,89	22,79	9,02	17,94	12,84	12,11
	Desv. típ.	3,140	5,459	4,760	3,523	3,852	1,735	2,863	2,124	2,345
Chica	Media	17,94	39,59	35,18	19,73	23,28	8,76	18,44	12,96	12,55
	Desv. típ.	2,861	4,363	4,502	3,341	3,323	1,694	2,645	2,070	2,101

Tabla 93. Estadísticos descriptivos de la variable Sexo para cada una de las dimensiones del cuestionario. EP

Fuente: Elaboración propia

Sexo		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ TE	Total_ GP	Total_ L
Chico	Media	17,09	36,87	34,51	17,72	22,83	9,23	17,86	12,77	11,38
	Desv. típ.	3,100	5,399	4,051	3,085	3,371	1,775	2,339	1,940	2,170
Chica	Media	17,13	39,97	34,89	18,58	23,18	9,21	17,98	12,58	12,01
	Desv. típ.	2,842	4,581	4,248	3,025	3,611	1,539	2,649	1,927	1,829

Tabla 94. Estadísticos descriptivos de la variable Sexo para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO

Fuente: Elaboración propia

Como observamos en la tabla 93 aparecen ligeras diferencias en las medias obtenidas por dimensiones de la escala en función de la variable sexo en la etapa de Primaria. Las diferencias más notables aparecen en la dimensión empatía, donde las alumnas presentan más de dos puntos de diferencia con los alumnos ( $39,59 > 37,13$ ). También en la dimensión autocontrol, las alumnas se encuentran casi un punto por encima que los alumnos ( $19,73 > 18,89$ ).

En la tabla 94 puede revisarse que, en la etapa de ESO, también aparecen diferencias en las dimensiones empatía y autocontrol en

función de la variable sexo. Las alumnas obtienen puntuaciones más altas en ambas dimensiones que los alumnos.

En las tablas 95 y 96 se presentan los estadísticos descriptivos para la variable N° de hermanos:

Hermanos		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ T E	Total_ GP	Total_ L
Ninguno	Media	17,54	37,96	34,68	19,21	22,53	8,89	18,30	12,83	12,18
	Desv. típ.	2,913	4,883	4,200	3,622	3,993	1,689	2,433	1,973	2,242
Uno	Media	17,79	38,80	35,01	19,41	23,06	8,90	18,17	12,98	12,42
	Desv. típ.	2,939	5,316	4,681	3,488	3,595	1,775	2,956	2,112	2,372
Dos	Media	17,14	37,97	34,98	19,27	23,46	8,76	18,17	12,74	12,25
	Desv. típ.	3,345	4,061	4,588	2,882	3,241	1,442	2,426	2,230	1,903
Tres o más	Media	17,43	36,50	35,57	17,36	23,29	8,93	18,21	13,00	11,29
	Desv. típ.	1,989	5,110	2,311	2,468	2,673	1,592	2,723	1,359	1,383

Tabla 95. Estadísticos descriptivos de la variable N° de hermanos para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria  
Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 95 aparecen ligeras diferencias en las medias obtenidas por dimensiones de la escala en función de la variable n° de hermanos en la etapa de Primaria. Las diferencias más notables aparecen en la dimensión autocontrol, donde los sujetos con tres o más hermanas presentan la puntuación más baja (17,36) frente a los sujetos que tienen un único hermano que han obtenido la puntuación media más alta (19,41).

Hermanos		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ T E	Total_ GP	Total_ L
Ninguno	Media	17,26	38,66	34,43	17,66	23,03	9,25	17,93	12,80	11,44
	Desv. típ.	3,425	5,338	4,064	3,366	3,321	1,823	2,732	1,740	1,945
Uno	Media	17,27	38,94	34,50	18,32	23,17	9,23	17,88	12,50	11,84
	Desv. típ.	2,767	5,026	4,253	3,133	3,356	1,551	2,211	2,145	1,928
Dos	Media	16,61	36,91	35,00	18,04	22,20	8,99	17,82	12,68	11,37
	Desv. típ.	2,926	5,105	4,141	2,656	3,544	1,709	2,741	1,920	2,006
Tres o más	Media	17,89	40,22	35,78	20,22	25,56	10,67	18,44	13,33	12,78
	Desv. típ.	3,371	4,577	1,986	2,774	4,035	1,225	2,698	1,414	2,333

Tabla 96. Estadísticos descriptivos de la variable N° de hermanos para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO

Para la etapa de ESO, como se observa en la tabla 96 aparecen ligeras diferencias en las medias obtenidas por dimensiones de la escala. Las diferencias más notables aparecen en la dimensión empatía, donde los sujetos con tres o más hermanas presentan la puntuación más alta (40,22) frente a los sujetos que tienen dos hermanos que han obtenido la puntuación media más baja (36,91). Para la dimensión autocontrol, los sujetos que poseen tres o más hermanos presentan la media más alta (20,22) frente a los sujetos que no tienen ningún hermano (17,66) que es el grupo con la puntuación media más baja. Ocurre igual con la dimensión asertividad donde nuevamente los sujetos que tienen tres o más hermanos obtienen la puntuación media más alta (25,56) frente a los que tienen dos hermanos que obtienen la puntuación media más baja (22,20).

En las tablas 97 y 98 se presentan los estadísticos descriptivos para la variable Estructura familiar:

Estructura familiar		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ T E	Total_ GP	Total_ L
Otros	Media	16,95	37,76	33,55	18,79	22,47	8,55	17,81	12,42	12,05
	Desv. típ.	3,241	4,799	4,791	3,524	3,695	1,806	3,095	2,385	2,669
Hnos. Madre Padre	Media	17,69	38,64	35,21	19,53	23,31	8,93	18,21	13,01	12,41
	Desv. típ.	3,062	5,038	4,628	3,346	3,413	1,703	2,720	2,040	2,090
Madre Padre	Media	17,82	38,23	34,94	19,17	22,59	9,03	18,59	12,99	12,38
	Desv. típ.	2,493	5,383	4,257	3,720	4,031	1,643	2,499	1,926	2,244

Tabla 97. Estadísticos descriptivos de la variable Estructura familiar para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria  
Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 97 aparecen ligeras diferencias en las medias de las dimensiones de la escala en función de la variable estructura familiar en la etapa de Primaria. De forma similar ocurre en ESO (tabla 98).

Estructura familiar		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ T E	Total_ GP	Total_ L
Otros	Media	16,86	39,56	33,64	17,34	23,12	9,32	17,80	12,34	11,90
	Desv. típ.	3,162	5,863	4,615	2,967	3,409	1,609	2,441	2,300	1,887
Hnos.	Media	17,02	37,91	34,93	18,31	22,84	9,17	17,96	12,70	11,64
	Desv. típ.	2,837	5,182	4,068	2,973	3,523	1,622	2,439	1,887	2,015
Madre Padre	Media	17,67	39,13	34,64	18,36	23,39	9,38	17,97	12,84	11,75
	Desv. típ.	3,203	4,492	3,886	3,302	3,318	1,772	2,646	1,908	2,119

Tabla 98. Estadísticos descriptivos de la variable Estructura familiar para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO

Fuente: Elaboración propia

En las tablas 99 y 100 se presentan los estadísticos descriptivos para la variable Lugar de nacimiento

Lugar Nacimiento		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ T E	Total_ GP	Total_ L
España	Media	17,56	38,40	34,88	19,28	23,07	8,90	18,21	12,90	12,37
	Desv. típ.	3,062	5,065	4,689	3,467	3,629	1,720	2,777	2,107	2,217
Fuera de España	Media	17,97	38,70	34,63	20,23	22,60	8,57	18,17	12,80	11,83
	Desv. típ.	2,059	5,032	3,489	3,025	2,762	1,633	2,465	1,883	2,408

Tabla 99. Estadísticos descriptivos de la variable Lugar de nacimiento para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia

Lugar Nacimiento		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ T E	Total_ GP	Total_ L
España	Media	17,18	38,48	34,75	18,11	23,11	9,27	17,96	12,71	11,74
	Desv. típ.	2,994	5,227	4,020	3,064	3,333	1,638	2,453	1,949	2,015
Fuera de España	Media	16,22	37,39	33,22	19,00	21,11	8,67	17,61	12,00	11,11
	Desv. típ.	2,439	4,779	5,683	2,787	4,837	1,749	2,852	2,114	1,906

Tabla 100. Estadísticos descriptivos de la variable Lugar de nacimiento para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO

Fuente: Elaboración propia

En las tablas 101 y 102 se presentan los estadísticos descriptivos para la variable Edad a la que asiste al colegio:

Edad colegio		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ T E	Total_ GP	Total_ L
Antes de 3 años	Media	17,43	38,64	34,81	19,37	23,08	8,92	18,37	13,06	12,36
	Desv. típ.	2,982	4,745	4,370	3,275	3,189	1,595	2,498	1,982	2,096
A los 3 años	Media	17,91	38,12	35,18	19,40	22,99	8,84	18,00	12,74	12,30
	Desv. típ.	3,061	5,586	4,879	3,650	4,212	1,918	3,135	2,226	2,468
A los 4 años	Media	16,20	36,20	33,20	18,00	21,60	9,80	16,00	11,20	12,00
	Desv. típ.	3,114	3,114	3,493	4,123	3,715	1,304	2,000	1,304	2,345
A los 5 años	Media	15,00	40,75	30,25	14,75	23,00	7,25	15,50	11,25	12,25
	Desv. típ.	2,160	3,304	9,323	5,188	2,000	1,500	3,000	1,500	,957
A los 6 años	Media	18,20	36,60	32,00	20,80	23,20	8,40	19,00	13,20	13,20
	Desv. típ.	2,775	3,912	7,211	3,271	3,421	1,140	1,732	1,924	2,168

Tabla 101. Estadísticos descriptivos de la variable Edad a la asiste al colegio para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria  
Fuente: Elaboración propia

Edad colegio		Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_ T E	Total_ GP	Total_ L
Antes de 3 años	Media	17,21	38,89	35,00	18,08	23,17	9,31	18,01	12,84	11,76
	Desv. típ.	3,025	5,349	4,025	3,106	3,267	1,625	2,507	2,051	1,991
A los 3 años	Media	16,93	37,40	34,10	18,35	22,70	9,16	17,81	12,36	11,58
	Desv. típ.	2,884	4,769	4,139	3,089	3,475	1,667	2,397	1,756	2,127
A los 4 años	Media	16,43	38,29	31,14	18,14	22,57	8,86	17,43	11,14	12,14
	Desv. típ.	3,735	5,648	6,149	2,610	7,700	1,773	3,309	1,345	1,864
A los 5 años	Media	17,25	38,00	37,75	18,00	23,25	9,25	17,00	11,75	11,50
	Desv. típ.	2,217	2,449	1,258	2,000	2,500	2,062	1,414	1,258	1,000
A los 6 años	Media	18,00	37,80	33,40	18,60	21,40	7,80	18,60	13,80	11,00
	Desv. típ.	2,000	6,496	4,037	1,673	3,782	1,643	2,302	1,095	1,871

Tabla 102. Estadísticos descriptivos de la variable Edad a la asiste al colegio para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO  
Fuente: Elaboración propia

A continuación, se han realizado las pruebas de contraste de hipótesis con el fin de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de cada una de las dimensiones de la EEIE en función de las variables de clasificación (Tablas 103 y 104).

Igual que en casos anteriores, en el caso de las variables Sexo y lugar de nacimiento se ha realizado la prueba t de Student para muestras independientes. En el resto de los casos se ha realizado un Análisis de Varianza Simple. El  $\alpha$  en todos los casos es de 0,05. Aparecen

marcados en negrita en las tablas 103 y 104 los casos en que las diferencias resultan significativas.

	Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_T E	Total_ GP	Total_ L
Sexo	-2,979	-5,902	-1,677	-2,870	-1,588	1,760	-2,176	-,620	-2,321
	<b>,003</b>	<b>,000</b>	,094	<b>,004</b>	,113	,079	<b>,030</b>	,536	<b>,021</b>
Lugar Nacimiento	-,725	-,316	,286	-1,468	,693	1,032	,079	,266	1,287
	,469	,752	,775	,143	,489	,302	,937	,790	,199
Titularidad del centro	2,504	3,687	1,103	2,393	3,069	7,106	,623	1,974	9,197
	,083	<b>,026</b>	,332	,092	<b>,047</b>	<b>,001</b>	,537	,140	,000
Hermanos	1,209	1,806	,230	1,671	1,156	,186	,058	,390	1,334
	,306	,145	,876	,172	,326	,906	,982	,760	,263
Estructura familiar	2,681	1,260	5,017	1,914	3,077	2,343	1,925	3,162	1,023
	,069	,285	<b>,007</b>	,148	<b>,047</b>	,097	,147	<b>,043</b>	,360
Edad a la que asiste al colegio	1,877	,949	1,882	2,218	,226	1,421	2,479	2,325	,242
	,113	,435	,112	,066	,924	,226	<b>,043</b>	,055	,914

Tabla 103. Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación para cada una de las dimensiones del cuestionario. Educación Primaria  
Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión *Autoconciencia Emocional* podemos afirmar que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo ya que  $p = 0,033$ , siendo  $p < 0,05$ , por lo que podemos afirmar que los sujetos de sexo femenino obtienen mejor puntuación en esta dimensión de la EEIE que los sujetos de sexo masculino.

En la dimensión *Empatía*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la variable titularidad del centro, puesto que  $p = 0,026$ , siendo  $p < \alpha$ . Por lo que consideramos que los alumnos procedentes de centros públicos obtienen mejores resultados en esta dimensión que los alumnos de centros privados y concertados.

Para la dimensión *Autoconcepto*, existen diferencias en la variable estructura familiar, al ser  $p = 0,007$ , siendo  $p < 0,05$ . En consecuencia, declaramos que aquellos sujetos que conviven con su padre, madre y hermanos obtienen mejores resultados en esta dimensión en la EEIE.

En la dimensión *Autocontrol*, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo ( $p = 0,004$ ; siendo  $p <$

0,05). Podemos afirmar que las alumnas obtienen puntuaciones superiores en esta dimensión de la escala que los alumnos.

Para la dimensión *Asertividad*, sí existen diferencias significativas en las variables titularidad del centro y estructura familiar. Los alumnos de centros públicos obtienen mejor puntuación en esta dimensión que los alumnos de centros privados y concertados. También podemos afirmar que los sujetos con una estructura familiar formada por padre, madre y hermanos obtienen mejores puntuaciones en esta dimensión.

Para la dimensión *Comunicación*, hallamos diferencias estadísticamente significativas en la variable titularidad. Los alumnos que proceden de centros públicos también obtienen mejores resultados en esta dimensión.

En la dimensión *Trabajo en equipo*, se evidencian diferencias significativas en las variables sexo y edad a la que comenzó la escolarización. Las alumnas obtienen mejores resultados en esta dimensión que los alumnos. Además, también obtienen mejores puntuaciones en esta dimensión aquellos sujetos que se escolarizaron por primera vez en 1º de Primaria, es decir, a los 6 años.

En la dimensión *Gestión de problemas*, según se explicita en la tabla 103, sí existen diferencias en esta dimensión en función de la variable estructura familiar. Los sujetos que presentan una estructura familiar formada por sus padres y sus hermanos, presentan puntuaciones superiores en esta dimensión.

En la última dimensión de la EEIE, *Liderazgo*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo. Las alumnas obtienen mejores puntuaciones que los alumnos en esta dimensión de la escala.

	Total_ AE	Total_ E	Total_ AC	Total_ AT	Total_ AS	Total_ C	Total_T E	Total_ GP	Total_ L
Sexo	-,112	-5,367	-,787	-2,432	-,876	,085	,085	-,419	,817
	,911	<b>,000</b>	,432	<b>,016</b>	,382	,932	,933	,675	,415
Lugar Nacimiento	1,328	,865	1,525	-1,196	2,401	1,508	,572	1,486	1,291
	,185	,387	,128	,232	<b>,017</b>	,133	,568	,138	,198
Titularidad del centro	No hay datos de centros públicos o concertados para la muestra de Secundaria								
Hermanos	1,131	3,158	,526	2,094	3,183	2,837	,180	,746	2,191
	,337	<b>,025</b>	,665	,101	<b>,024</b>	<b>,038</b>	,910	,526	,089
Estructura familiar	1,360	2,754	1,947	2,207	,626	,457	,089	,941	,356
	,258	,065	,144	,112	,535	,634	,915	,392	,701
Edad a la que asiste al colegio	,335	1,292	2,731	,151	,582	1,207	,409	2,660	,374
	,855	,273	,029	,963	,676	,308	,802	,033	,827

Tabla 104. Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación para cada una de las dimensiones del cuestionario. ESO  
Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión *Autoconciencia Emocional* podemos afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables objeto de estudio.

En la dimensión *Empatía*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo y número de hermanos. Las alumnas obtienen mejores puntuaciones en esta dimensión que los alumnos. Los sujetos que poseen más 3 o más hermanos también obtienen mejores resultados en esta dimensión de la EEIE.

Para la dimensión *Autoconcepto*, no existen diferencias significativas para ninguna de las variables objeto de estudio.

En la dimensión *Autocontrol*, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo pudiendo afirmar que las alumnas obtienen puntuaciones superiores en esta dimensión de la escala que los alumnos.

Para la dimensión *Asertividad*, si existen diferencias significativas en las variables lugar de nacimiento y nº de hermanos. Los sujetos que han nacido en España han obtenido mejores resultados en esta

dimensión. También aquellos que poseen 3 o más hermanos obtienen puntuaciones más altas en esta dimensión de la escala.

Para la dimensión *Comunicación*, hallamos diferencias estadísticamente significativas en la variable nº de hermanos. Los sujetos que tienen 3 o más hermanos obtienen puntuaciones más altas en esta dimensión.

En las dimensiones *Trabajo en equipo*, *Gestión de problemas* y *Liderazgo* no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en relación a ninguna de las variables objeto de estudio.

## **6.8. CONCLUSIONES**

En este capítulo se ha expuesto el proceso seguido para la validación de la EEIE propuesta así como los análisis descriptivos y diferenciales realizados en función de las distintas variables independientes estudiadas.

La EEIE tiene como destinatarios a estudiantes desde 5º de Educación Primaria a 2º de ESO, ambos inclusive.

En el estudio han participado 7 centros educativos de la Comunidad de Madrid que representan a las distintas zonas o Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad: Centro, Norte, Sur y Oeste. Además, se han representado igualmente los tres tipos de titularidad existentes en nuestro sistema educativo: pública, concertada y privada.

El cuestionario se editó para ser procesado automáticamente a través de un programa informático llamado Formscanner. Este proceso fue similar al procesamiento a través de lectura óptica, pero con la ventaja de que es un programa gratuito y en el que se usa un escáner convencional, evitando así un coste económico adicional.

La EEIE está formada por 71 ítems, distribuidos en 9 dimensiones: Autoconciencia Emocional, Empatía, Autoconcepto, Autocontrol, Asertividad, Comunicación, Trabajo en equipo, Gestión de problemas y Liderazgo. Además, se han incluido en la escala preguntas para recopilar información sociodemográfica que nos ha permitido recopilar información sobre otras variables personales y contextuales para realizar los análisis posteriores.

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 915 sujetos, de los cuales el 51,6 % han sido mujeres y el 48,4 % han sido hombres.

El análisis de la fiabilidad de la escala, se ha llevado a cabo a través del cálculo de correlaciones inter-ítems y calculando el coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un índice de 0,828. Este índice, siguiendo a Nunnally y Bernstein (1995) es considerado adecuado.

También se ha calculado la correlación ítem total corregida y fiabilidad en el caso de eliminar el ítem. Usando toda esta información, se optó por la eliminación de 9 ítems, dejando la EEIE formada por 62 ítems. Seguidamente se procedió, nuevamente, a calcular el coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un índice de 0,852.

Siguiendo el criterio estadístico más restrictivo, se clasificó a los sujetos en base a los percentiles 15, 80 y 95, dividiendo así al grupo de sujetos en cuatro niveles: nivel de IE bajo, nivel de IE medio, nivel de IE alto y nivel de IE muy alto.

En base a esta clasificación, el porcentaje de sujetos asignado a estos grupos en función de su puntuación total en la EEIE, ha sido: 16 % de sujetos presentan un nivel bajo de IE, el 64 % de sujetos presentan un nivel medio de IE, el 16 % de sujetos presentan un nivel alto y un 4% presentan un nivel muy alto de IE.

También se han calculado las correlaciones existentes entre las distintas dimensiones que configuran la EEIE con la puntuación total obtenida en la escala, obteniéndose correlaciones positivas y moderadas.

Aunque la muestra del estudio no ha sido aleatoria, el tamaño muestral nos ha permitido el uso de pruebas paramétricas para llegar a las siguientes conclusiones:

Se ha demostrado en este capítulo que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de IE medida en la EEIE en relación a la etapa educativa, los sujetos que se encuentran escolarizados en la etapa de Educación Primaria, obtienen puntuaciones más altas que los estudiantes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria.

Se han hallado diferencias significativas en la puntuación global de la EEIE en función del sexo, podemos afirmar que obtienen mejores puntuaciones en la EEIE las mujeres que los hombres.

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global en la EEIE en función del número de hermanos.

Sí existen diferencias significativas en la puntuación global obtenida en la escala en relación a la estructura familiar. Los sujetos que presentan una estructura familiar formada por padres y hermanos, consiguen mejores resultados en la escala.

En función de las variables lugar de nacimiento (España o fuera de España) y de la variable años a los que comenzó la escolarización en relación a la puntuación global conseguida en la EEIE, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas.

Tampoco se han encontrado diferencias significativas en función de la titularidad del centro educativo.

Asimismo, se ha optado por realizar análisis descriptivos separando en dos submuestras: estudiantes de Educación Primaria y estudiantes de ESO. Realizando el análisis en base a esta diferenciación, podemos afirmar:

En la etapa de Educación Primaria, sí existen diferencias significativas en la puntuación global obtenida en la EEIE en función del sexo. Las alumnas obtienen mejor puntuación global en la escala que los alumnos.

También se han encontrado diferencias significativas en función de la titularidad del centro y en función de la estructura familiar. Los estudiantes de centros públicos han conseguido mejor puntuación global en la escala que los estudiantes de centros privados y concertados. Además, los sujetos que poseen una estructura familiar formada por madre, padre y hermanos, también obtienen resultados superiores en la escala a los sujetos que poseen otra estructura familiar.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global obtenida en la escala, en función del sexo y de la variable número de hermanos. Las alumnas obtienen mejores resultados globales en la escala que los alumnos. Además, aquellos sujetos que poseen tres

o más hermanos también consiguen mejores resultados en la puntuación global de la EEIE.

Del mismo modo hemos considerado efectuar análisis parciales por las distintas dimensiones que configuran la escala en relación a la etapa educativa (Primaria y ESO) con el fin de arrojar datos significativos al estudio, llegando a las siguientes conclusiones:

Presentamos en primer lugar las conclusiones a las que hemos llegado en relación a la etapa de Educación Primaria:

- En la dimensión Autoconciencia emocional, existen diferencias significativas en esta dimensión en función de la variable sexo. Las alumnas obtienen mejores resultados en autoconciencia emocional que los alumnos.
- En la dimensión Empatía, existen diferencias significativas en relación a la variable titularidad del centro. Los sujetos pertenecientes a centros públicos consiguen mejores resultados en esta dimensión de la escala.
- En la dimensión Autoconcepto, existen diferencias significativas en relación a la variable estructura familiar. Los sujetos que presentan una estructura familiar formada por padres y hermanos obtienen mejores resultados en esta dimensión.
- En la dimensión Autocontrol, existen diferencias significativas en función de la variable sexo. Las alumnas han obtenido mejores resultados que los alumnos.
- Para la dimensión Asertividad, existen diferencias significativas en relación a las variables titularidad del centro y estructura familiar. Los sujetos provenientes de centros públicos consiguen mejores resultados en esta dimensión. Igualmente ocurre con los sujetos que presentan una estructura familiar formada por padres y hermanos que obtienen mejores puntuaciones en esta dimensión que otros tipos de estructura familiar.
- En la dimensión Comunicación, existen diferencias significativas en relación a la variable titularidad del centro. Los sujetos procedentes de centros públicos han conseguido mejores puntuaciones en esta dimensión.
- Para la dimensión Trabajo en equipo, existen diferencias significativas en relación a las variables sexo y etapa en la que se escolarizo por primera vez. Los sujetos de sexo femenino han obtenido mejores resultados en esta dimensión. Aquellos sujetos que fueron escolarizados por primera vez a los 6 años, es decir, en 1º de

Educación Primaria también consiguen mejores resultados en esta dimensión de la EEIE.

- Para la dimensión Gestión de problemas, existen diferencias significativas en función de la variable estructura familiar. Obtienen mejores resultados en esta dimensión aquellos sujetos que presentan una estructura familiar formada por padres y hermanos.
- Para la dimensión Liderazgo, existen diferencias significativas en función de la variable sexo. Obtienen mejores resultados en esta dimensión de la escala, las alumnas que los alumnos.

Respecto a la etapa de Educación Secundaria, las conclusiones a las que hemos llegado son:

- En las siguientes dimensiones de la EEIE: Autoconciencia emocional, Autoconcepto, Trabajo en equipo, Gestión de problemas y Liderazgo, no se han encontrado estadísticamente significativas en relación a las variables objetivo de estudio.
- En la dimensión Empatía, sí se han encontrado diferencias significativas en función de las variables sexo y nº de hermanos. Las alumnas obtienen mejores resultados en esta dimensión. Al igual ocurre con aquellos sujetos que poseen 3 o más hermanos, obtienen mejores resultados en esta dimensión.
- Para la dimensión Asertividad, existen diferencias significativas en relación a las variables lugar de nacimiento y nº de hermanos. Aquellos sujetos que han nacido en España han obtenido mejores resultados en esta dimensión. También los sujetos que tienen 3 o más hermanos obtienen mejores resultados.
- Por último, en la dimensión Comunicación, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable nº de hermanos. Aquellos sujetos que poseen 3 o más hermanos han obtenido mejores puntuaciones en esta dimensión de la EEIE.



## **Capítulo 7**

### **CONCLUSIONES**

Presentamos en este capítulo las conclusiones que se derivan del trabajo realizado, así como las limitaciones que hemos encontrado y la perspectiva de investigación que debería seguirse en el campo de la evaluación de la Inteligencia Emocional en contextos educativos.

#### **7.1. CONCLUSIONES**

En este epígrafe se pretende proporcionar una perspectiva general de las aportaciones de esta tesis doctoral. De esta forma se realiza una síntesis de aquellos aspectos más relevantes que consideramos aporta esta investigación.

Hemos considerado exponer las conclusiones en función de la revisión teórica de los primeros capítulos del trabajo y en relación a los resultados obtenidos en correspondencia a cada uno de los objetivos concretos de la investigación.

### **7.1.1.- Conclusiones en relación a la revisión de la literatura**

La concepción de la inteligencia ha sido y es dinámica a lo largo de nuestra historia. Se ha evolucionado de una concepción de inteligencia como factor general o “factor g” (Spearman, 1927) a una concepción de la inteligencia como múltiples factores (Thorndike, 1920; Thurstone, 1938; Guilford, 1967, Renzulli, 1977; Gardner, 1983, Sternberg, 1987), pasando por una concepción dicotómica (Cattell, 1966) que defendió la existencia de dos inteligencias: fluida y cristalizada.

Desde finales del siglo XIX se tiene constancia del interés por medir la inteligencia. Han sido múltiples los intentos por diseñar distintas técnicas, pruebas o procedimientos capaces de estimar la inteligencia que posee un sujeto. Desde los primeros intentos de Galton (1869) hasta nuestros días se han desarrollado instrumentos de evaluación de la inteligencia partiendo de la concepción que de ésta se tenga. Desde los primeros instrumentos muy ligados a aspectos fisiológicos como los trabajos de Kraepelin (1915), a instrumentos más centrados en aspectos cognitivos, destacando los trabajos de Binet y Simon (1905), Terman (1916) y Wechsler (1958) entre otros.

Consideramos importante destacar la propuesta de Renzulli (1977) en la que cuestiona la validez y fiabilidad de las pruebas de evaluación de la inteligencia, proponiendo que la capacidad intelectual no es el único criterio para determinar la excepcionalidad de las personas.

Las aportaciones de Gardner (1983) han sido también necesarias para el proceso de evolución de la concepción de la inteligencia, no exclusivamente por parte de la escuela, sino de la sociedad. Al igual que Renzulli (1977), Gardner (1983) cuestionó la evaluación de la inteligencia a partir de criterios estandarizados. Considera que, en base a la plasticidad de las capacidades humanas, la inteligencia es también cambiante y por consiguiente las personas no tenemos una única inteligencia, sino que poseemos múltiples inteligencias independientes unas de las otras.

Es importante resaltar que la concepción que Gardner (1999) reformuló apunta a una interpretación de la relatividad del concepto de inteligencia ya que para él las inteligencias múltiples son posibilidades subjetivas de actuación en el medio, que se activan en un marco cultural y que tienen valor para una determinada cultura. Es por esto, que estas potencialidades subjetivas son útiles o reconocidas dentro de un determinado entorno cultural. Es decir, no se puede

generalizar qué es inteligencia o una persona inteligente para todas las culturas ya que el factor cultural marcará qué es una persona inteligente y por consiguiente qué es la inteligencia.

Para este autor, la concepción que los sistemas educativos han tenido sobre inteligencia no ha sido adecuada. Los sistemas educativos han mantenido y podríamos afirmar que en su mayoría siguen priorizando el desarrollo de la inteligencia académica (principalmente lógico-matemática y lingüística), obviando el resto de inteligencias. Además, la gran mayoría de intentos por estimar el nivel de inteligencia se han centrado y siguen centrándose en aspectos lingüísticos y lógico-matemáticos.

Para el objeto de estudio de nuestra investigación, consideramos necesarias las aportaciones de Gardner (1999) en el ámbito de la inteligencia intrapersonal e interpersonal ya que están íntimamente ligadas a la inteligencia emocional.

Como crítica a las concepciones, teorías y postulados que sobre la inteligencia se había realizado hasta la fecha, Salovey Mayer (1990) manifestaron que no se habían tenido en consideración los aspectos emocionales en la concepción de la inteligencia. Salovey y Mayer (1990), considerados los padres de la Inteligencia Emocional la han considerado como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, tanto propios como los de los demás, saber discriminar entre ellos y utilizar la información que nos aportan para dirigir nuestros propios pensamientos y acciones.

Existen distintos modelos explicativos en torno al concepto de Inteligencia Emocional en los que se exponen los componentes del constructo, así como su desarrollo, destacando los modelos clásicos de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On (1997) y Petrides y Furnham (2001). Todos estos modelos mencionados a pesar de que son distintos en sus planteamientos, se apoyan empíricamente y presentan distintos instrumentos estandarizados de evaluación (Spielberger, 2004).

Entre los modelos clásicos de IE se han clasificado en modelos de habilidades y modelos mixtos. Los primeros incluyen fundamentalmente habilidades para el procesamiento de la información emocional (Salovey y Mayer, 1990) postulando la existencia de habilidades cognitivas situadas en los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de

forma eficaz y adaptar al logro de bienestar personal, social y profesional.

Los modelos mixtos incluyen rasgos de personalidad como el control de los impulsos, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, el asertividad, la confianza y/o la persistencia, destacando Goleman (1995) y Bar-On (1997). Conviene resaltar que el modelo de Goleman surge en el ámbito organizacional donde se ha implementado (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). El modelo de Bar-On (1997) emplea el término inteligencia emocional y social haciendo hincapié en las competencias sociales que se precisan para desenvolverse de forma eficiente en la vida.

También han sido muchos los intentos por desarrollar medidas de evaluación de la IE. Principalmente se han empleado tres enfoques evaluativos: instrumentos basados en cuestionarios y autoinformes, instrumentos de ejecución o habilidad y medidas de evaluación a través de observadores externos.

Cada uno de los enfoques de evaluación de la IE presenta ventajas e inconvenientes sobre los otros. Estimamos que las medidas de ejecución son el método más adecuado de evaluación de la IE por su fiabilidad y validez (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015) aun presentando algún inconveniente entre los que destacamos: el tiempo empleado, provocando un mayor riesgo de producirse sesgos en las respuestas producidas por el factor fatiga y sus métodos de corrección (consenso y criterio experto) han sido puestos en duda ya que podrían presentar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente. Además, en el contexto educativo y partiendo del objetivo principal de este trabajo, el uso de este método de evaluación es inviable debido al número de sujetos que se requiere evaluar y al coste económico que supone. Por lo tanto, consideramos que el método de evaluación de la IE en contextos educativos que más se ajusta a las necesidades actuales y a la viabilidad de la puesta en práctica, es la evaluación a través de medidas de autoinforme ya que las instrucciones de aplicación y corrección son sencillas, ofrecen una rápida estimación de IE y requieren para su cumplimentación poco tiempo.

Consideramos que la aportación del término Inteligencia Emocional a la concepción de la inteligencia es la integración de la razón y la emoción en un único concepto. Además, la inteligencia

emocional es poseída por todo sujeto, pudiendo desarrollarla, facilitando así su desarrollo personal (Bisquerra, 2000).

Además, sabemos que la inteligencia académica no es bastante para obtener éxito en la vida (Goleman, 2000). El CI no indica sobre la estabilidad emocional ni sobre la capacidad para enfrentarse a los retos presentes en la vida. Son las habilidades emocionales y personales las que apuntan hacia el éxito persona, social y laboral (Bisquerra, 2016).

Es por ello necesario la implementación de programas de desarrollo emocional en los centros educativos desde edades tempranas. Para ello es prioritaria la formación de todos los docentes en este ámbito teniendo en consideración que, la gran mayoría de docentes en ejercicio manifiestan que no están lo suficientemente formados para desarrollar esta labor en las aulas (Sala, Abarca y Marzo, 2002).

El estudio de la inteligencia ha seguido, sigue y seguirá avanzado, extrapolando la concepción a la vinculación con factores no únicamente cognitivos y fisiológicos. El concepto inteligencia se debe concebir como un intento de comprender a la persona en un contexto particular y cambiante y con características personales y contextuales únicas (Esteve, 2003).

### 7.1.2.- Conclusiones específicas en relación al objetivo 1

A partir de los resultados obtenidos, se detallan las conclusiones más relevantes en relación al primer objetivo consistente en **desarrollar una escala autoinformada que evalúe inteligencia emocional en contextos educativos.**

Consideramos que la intervención en el ámbito emocional, al igual que cualquier acción educativa y orientadora, requiere el conocimiento del nivel de partida o necesidades con el fin de guiar la puesta en práctica de acciones encaminadas al desarrollo de habilidades emocionales. De aquí surge la necesidad de disponer de instrumentos de evaluación que permitan tanto realizar una evaluación inicial o previa que aporte a los docentes, principalmente tutores, información acerca de las necesidades en el ámbito emocional que presentan sus alumnos, así como información sumativa o final sobre el nivel de desempeño alcanzado por los alumnos.

El estudio ha determinado que existen dimensiones internas o endógenas y dimensiones externas o exógenas del constructo de Inteligencia Emocional. A partir de aquí, la principal aportación que tiene esta investigación es un modelo de medida de la IE al que hemos denominado Modelo competencias de evaluación de la IE en contextos educativos. El modelo establece como dimensiones internas al conjunto de habilidades que configuran la competencia intra-emocional: autoconciencia emocional, autoconcepto, autocontrol y asertividad. También establece como dimensiones externas al conjunto de habilidades que forman la competencia inter-emocional: empatía, comunicación, trabajo en equipo, gestión de problemas y liderazgo.

Basándonos en este modelo, se ha elaborado una escala autoinformada de evaluación de la Inteligencia Emocional en contextos educativos a la que hemos denominado con las siglas EEIE. Después de la validación por un grupo de expertos y profesionales en la materia y de la aplicación de los distintos procedimientos estadísticos, la EEIE quedó configurada por 71 ítems que medían las distintas dimensiones que configuran el modelo.

La fiabilidad de la escala se realizó a través del cálculo de correlaciones entre los ítems de cada dimensión con el fin de confirmar que no se daban similitudes entre parejas de ítems. No se encontró ninguna correlación por encima de 0,750 por lo que entendimos que no era necesario la eliminación de ninguno de los 71 ítems que configuran

la escala. También se calculó el coeficiente alpha de Cronbach, obteniendo un índice de 0,828 por lo que afirmamos siguiendo a Nunnally y Berstein (1995) y a Gliem y Gliem (2003) que la fiabilidad del instrumento es adecuada.

También decidimos realizar el cálculo de correlación ítem total corregida, así como la fiabilidad de la escala en el caso de suprimir el ítem, esto permitió realizar una valoración de hasta qué punto el instrumento mejoraría en el caso se suprimir alguno de los ítems. Tras el análisis estadístico, se decidió eliminar algunos de los ítems, quedando la EEIE final formada por 62 ítems, con un coeficiente alpha de Cronbach de 0,852.

El instrumento diseñado tiene un recorrido de 62 a 248 puntos y permite distribuir a los sujetos en base a los percentiles (15, 80 y 95) en cuatro grupos de sujetos: sujetos con IE baja (puntuaciones inferiores a 168 puntos), sujetos con IE media (puntuaciones entre 169 y 198 puntos), sujetos con IE alta (puntuaciones entre 199 y 212 puntos) y sujetos con IE muy alta (puntuaciones superiores a 212 puntos).

En el estudio llevado a cabo, podemos certificar que más de la mitad de los sujetos objeto de este estudio presentan un nivel de IE entre medio y bajo (80 %) y que sólo el 16 % presenta un nivel alto de IE y un reducido 4 % posee un nivel muy alto de IE. Este dato nos parece sumamente importante ya que si la inteligencia emocional es un predictor del bienestar personal, social y profesional (Goleman, 1995), se deben implementar programas y acciones desde los centros educativos que fomenten el desarrollo de las habilidades emocionales con el fin de garantizar el éxito en la triple vertiente: personal, social y profesional.

La EEIE, como instrumento de evaluación, también permite establecer una puntuación perfil para cada sujeto en función de las 9 dimensiones que evalúa: autoconciencia emocional, autoconcepto, autocontrol, asertividad, empatía, comunicación, trabajo en equipo, gestión de problemas y liderazgo. Así conocer su nivel total de IE y su nivel para cada una de las dimensiones. Esta información ayudará a guiar a los profesores en el desarrollo de acciones o intervenciones cuyo objetivo sean el desarrollo aquellas dimensiones en la que se encuentran más necesidades de intervención.

La EEIE, basada en el modelo propuesto, puede ser aplicada tanto a nivel individual como de forma colectiva, garantizando una fácil aplicación y corrección. Su aplicación en contextos educativos puede

desembocar en la mejora de los sistemas de evaluación ya que puede adaptarse al contexto del aula, proporcionando información desconocida sobre sus alumnos a los profesores.

### **7.1.3.- Conclusiones específicas en relación a los objetivos 2 y 3**

A partir de los resultados obtenidos, se detallan las conclusiones más relevantes en relación al segundo y tercer objetivos consistentes en **describir las competencias emocionales desarrolladas en los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.**

Los estudiantes de Educación Primaria obtienen puntuaciones globales más altas en la EEIE que los estudiantes de ESO. Aunque esta afirmación contradice al estudio realizado por Levenson y Ruef (1997) que manifiesta que la IE aumenta con la edad a medida que las estrategias y respuestas emocionales se van transformando, también es cierto que en el estudio realizado en esta tesis existen diferencias significativas en la puntuación global de la EEIE, pero esas diferencias son mínimas. Además, no existe una diferenciación de edad tan marcada en los sujetos de nuestro estudio, que nos permita establecer que esta diferencia en los niveles globales de IE sea ocasionada por la edad.

La variable sexo está relacionada con las puntuaciones globales obtenidas en la escala. Las alumnas obtienen ligeramente mejores resultados que los alumnos. Distintos estudios han concluido en la misma línea que el nuestro (Gartzia, Aritzeta y Bardera, 2012; Aquino, 2003), manifestando que las mujeres presentan mayor nivel de inteligencia emocional provocado en su medida porque presentan mayores niveles de empatía, autocontrol y autoconciencia emocional.

Al realizar estudios diferenciados en función de la etapa educativa (Educación Primaria y Educación Secundaria), la variable sexo sigue cobrando importancia en el nivel global de IE.

Es en la familia donde los niños reciben su primera educación emocional. La familia condicionará de por vida el desarrollo emocional de la persona. Según Mesa (2005), en la familia las personas aprendemos a ser personas y a relacionarnos a partir del ejemplo que padres, hermanos y resto de familiares ofrecen. Es por ello que la estructura familiar cobra especial relevancia en el nivel de inteligencia

emocional de las personas. Al revisar las distintas teorías de la emoción, cuando se hace referencia a los Primes (*Primary Motivational/Emotional Systems*) de Buck (1985, 1991), observamos que, desde este modelo, el aprendizaje social por observación e imitación juega un papel fundamental en la manifestación de las emociones. Diversos estudios (Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco, 2007) señalan que la forma en la que los niños expresan sus emociones viene determinada por lo que ven de los adultos que les rodean y concretamente con los que mantiene una relación más afectiva (padres, hermanos y otros familiares). Siguiendo esta línea los resultados de nuestro estudio revelan que aquellas personas con una estructura familiar estable formada madre, padre y hermanos obtienen niveles globales de Inteligencia Emocional superiores a aquellos sujetos que presentan una estructura familiar diferente.

La variable titularidad de centro educativo (público, privado o concertado) sólo está relacionada con el nivel de IE en la etapa de Primaria. Los estudiantes procedentes de centros públicos consiguen puntuaciones superiores en la EEIE. Este dato nos ha resultado, cuanto menos, sorprendente. Desde nuestro punto de vista, con experiencia trabajando en un centro educativo privado, consideramos que los centros privados están más involucrados desde edades muy tempranas en el trabajo de las habilidades emocionales que los centros públicos. Se abre aquí una posible línea de continuidad en este trabajo: realizar un análisis exhaustivo de las diferentes formas de abordar la educación emocional en ambos tipos de centros.

También hemos analizado las distintas dimensiones de la escala en función de la etapa educativa, concluyendo que:

En Educación Primaria, la variable sexo cobra especial relevancia en relación a las dimensiones: autoconciencia emocional, empatía, trabajo en equipo y liderazgo. Estudios mencionados anteriormente (Gartzia, Aritzeta y Bardera, 2012; Aquino, 2003) han postulado en la misma dirección que nuestro trabajo. La neurociencia manifiesta que las causantes de la empatía son las neuronas espejo, estas células nerviosas desempeñan un papel fundamental dentro de las capacidades cognitivas relacionadas con las habilidades sociales. Rizzolatti y Craighero (2004) demostraron que las mujeres poseen mayor número de neuronas espejo que los hombres, esto puede justificar que las alumnas obtengan una puntuación global en la escala que los alumnos y específicamente en la dimensión empatía.

## 7.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Una vez finalizado este estudio, es necesario reflexionar sobre las limitaciones observadas durante su desarrollo, de manera que permitan su mejora en el futuro.

En primer lugar, nos centramos en el tamaño muestral ( $N = 915$ ) que, siendo aceptable, un tamaño muestral superior permitiría aumentar la potencia de los análisis descriptivos y como señala Cea (2004) ayudaría a la obtención de estimaciones muestrales estables.

En segundo lugar, una limitación de nuestro trabajo está vinculado con la posibilidad de generalización de los resultados. Dado el método de muestreo, no probabilístico e incidental utilizado, dificulta la realización de inferencias con la intención de generalizar los resultados a poblaciones mayores. Si bien la muestra con la que se ha trabajado representa a la población escolarizada en la Comunidad de Madrid desde 5º curso de Primaria hasta 2º ESO, en centros con diferente titularidad, consideramos necesario la replicación de la experiencia en más centros educativos de titularidad pública ya que para Educación Secundaria Obligatoria sólo se ha trabajado con centros exclusivamente privados.

En tercer lugar, no podemos obviar que el uso de escalas autoinformadas puede presentar sesgos de deseabilidad social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Kaufman y Kaufman, 2001), consistentes en presentar una imagen distorsionada de lo que uno es, piensa o cree debido a una necesidad de aprobación social. Además, la deseabilidad social en jóvenes y adolescentes puede estar influida por características propias de esta etapa evolutiva como la búsqueda de la identidad personal, autoconcepto, autoestima o la influencia del grupo de amigos (Lemos *et al.*, 2005).

En cuarto lugar, la cuestionable consistencia interna mostrada a través del cálculo del alpha de Cronbach de las distintas dimensiones de la escala, limita la fiabilidad de algunos de los resultados. Por ello hubiera sido interesante aumentar el número de ítems que configuran algunas de las dimensiones de la escala para garantizar una mayor consistencia interna. Esta es una futura línea de investigación en relación a este trabajo.

A continuación, sugerimos una serie de líneas futuras de investigación:

Aplicar la escala depurada en otros centros educativos que sean representativos de la población de 5º a 2º de ESO, ampliando la muestra con el fin de recoger más información y realizar un análisis factorial confirmatorio con el fin de trabajar la estructura de las dimensiones (factores) que configuran la EEIE.

Adaptar la escala a otras poblaciones escolares, ampliando los destinatarios de la misma. Podría considerarse realizar una adaptación para 1º y 2º de Primaria, 3º y 4º de Primaria y también para todos los cursos que configuran la Educación Secundaria Obligatoria e incluso el Bachillerato.

Comprobar y relacionar los resultados obtenidos en la EEIE con los resultados obtenidos en otros instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional en contextos educativos.

Si bien, los resultados de nuestro trabajo, han confirmado que existe un efecto diferenciado en relación a la variable sexo, sería necesario comprobar estos resultados en etapas educativas inferiores y superiores a nuestros destinatarios de investigación.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. M. (2013). *PNL e inteligencia emocional*. Madrid: AMAT editorial.
- Alonso, F. y Esteban, C. (2006). *Emociones y conducción. Teoría y fundamentos*. Madrid: Attitudes.
- Aquino Rodríguez, A.E. (2003). *Diferencias de género y edad en inteligencia emocional*. Tesis doctoral. Universidad Garcilaso de la Vega (Perú).
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. y Mckenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al. (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: and agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barreiro da Silva, J. F., Boleto, A. F., y Marques da Silva, M. (2014). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción con la vida y la práctica deportiva. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*. 9(1), 93-109.

- Barret, L. F. y Gross, J. J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonano (eds.), *Emotions, Current issues and future directions*. New York: The Guildford Press.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Blanes, C., Gisbert, V. y Díaz-García, P. (2014). La importancia de las competencias emocionales en la gestión de unidades organizativas. *3c Empresas: investigación y pensamiento crítico*, 3(1), 1.
- Boccardo, F., Sasia, A. R. y Fontenla, E. G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*, Benacantil.
- Bonano, G. A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonano (eds.), *Emotions, Current issues and future directions*. New York: The Guildford Press.
- Bowman, D., Markham, P. y Roberts, R. (2002). Expanding the frontier of cognitive abilities: So much more than (plain) g. *Learning and Individual Differences*, 13(2), 127-158.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competences in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Brackett, M. A. y Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (eds.), *Emotional Intelligence in everyday life*, 2, 27-50. New York: Psychology Press.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-61.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y 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(4), 780-795.
- Bradbury, T. y Greaves, J. (2005). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. New York: Fireside Rockefeller center.
- Buck, R. (1991). Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view. En K. T. Strongman (ed.), *International review of studies on emotion*. (pp. 101-142). Chichester: Wiley.
- Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 389-413.
- Buey, M. L. D. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Campione, J.C. y Brown, A.L. (1978). Toward a theory of intelligence: Contributions from research with retarded children. *Intelligence*, 2(3), 279-304.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York: Appleton.
- Cea, M.A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica de la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Ciarrochi, J. V., Forgas, J. P., y Mayer, J. (2006). *Emotional Intelligence: A scientific approach*. New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31(7), 1105-1119.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cruz, P. C. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. *Historia y comunicación social*, 19, 107-118.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional*. México: Alfaomega.
- Chow, S.L., Leung, G.M., Ng, C. y Yu, E. (2009). A Screen for Identifying maladaptative Internet use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 7, 324-332.

- Damasio, A. R. (2000). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Damasio, A.R. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Del Castillo Rodríguez, J. A. G., del Castillo López, A. G., Petrusa, M. G. Y Camos, J. C. M. (2013). La inteligencia emocional como estrategia de prevención de adicciones. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 13(2), 89-97.
- Díaz Delfa, M. T. y Molera, L. (2013). *Estadística para las Ciencias Sociales*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo científico*, 1, 44-52.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En P. Ekman y K. Scherer (eds.), *Approaches to Emotion*, pp. 319-343. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P. (2004). Basic emotions. En T. Dalglestih y M. Power (eds.), *Handbook of cognition and emotion*, pp. 45-60. New York: John Wiley and Sons.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1978). *Facial Action Coding System (FACS): A technique for the measurement of facial action*. Palo Alto, Ca.: Consulting Psychologists Press.
- Elías, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Enesco, I. (2014). *El desarrollo emocional del bebé*. Madrid: Alianza.
- Esteve, J.M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Everitt, B.S. y Skrondal, A. (2010). *The Cambridge Dictionary of Statistics*. London: Cambridge University Press.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso* (adaptación al castellano). Madrid: TEA Ediciones.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 54, 63-94.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Acción Gestión Social.
- Fernández Berrocal, P., Rogoff, B., Schiefelbein, E., Sotomayor, V., Schiefelbein, C., Colbert, V. (1995). La interacción social en contextos educativos. *Alterinativas: serie espacio pedagógico*, 5, 29-86.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (coord.) (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello González, R., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D. y Salguero, J. M. (2015). *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia*. Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. (2015). *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)*. Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginocología Práctica*, 59, 1-5.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Frijda, N. H. (1993). *Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Furnham, A. (2009). Trait Emotional Intelligence. *Actas de I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*, 57-64. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Galton, F. (1969). *Hereditary Genius*. London: Macmillan.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1996). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Intelligences for the 21st century*. New York: Basic books.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Ballverka, N. y Barbera, E. (2012). Inteligencia Emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Gazzaniga, M.S. (1996). Dissociation of spatial and temporal coupling in the bimanual movements of callosotomy patients. *Psychological Science*, 7(5), 306-310.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn y Bacon.
- Gliem, J.A. y Gliem, R.R. (2003). *Calculating, interpreting and reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert Type Scales*. Midwest Research to Practise Conference in Adult, Continuing and Community Education.
- Gohm, C. L. y Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Goldenberg, I., Matheson, K. y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of personality assessment*, 86(1), 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (1997). *La psicología del autoengaño*. Buenos Aires: Atlántida.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard business review*, 78(2), 4-17.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. y John, P. (2002). Wise emotion regulation. En L. F. Barrett y P. Salovey (eds.), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford Press.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haro García, J. M de. (2014). *El papel de la inteligencia general, la personalidad y la inteligencia emocional en el éxito profesional al inicio de la carrera*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Hernstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class in American life*. Nueva York: Free Press.
- Huh, J., Delorme, D.E. y Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. En *Journal of consumer Affairs*, 40(1), 90-116.
- Ibarrola, B. (2001). La educación emocional. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 66, 4-7.
- Ibarrola, B. (2016). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Madrid: SM.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*. 7(1), 29-41.
- Izard, C. E. (1979). *The maximally discriminative facial movement coding system (MAX)*. Newark, Delaware: University of Delaware.
- Izard, C. E. (1989). Perspectives on emotional development: Differential emotions theory of early emotional development. En J. Doniger (ed.),

- Handbook of infant development*, (pp. 494-554). New York: John Wiley and Sons.
- James, W. (1894). The psysical bais of emotion. *Psychological Review*, 1, 516-529 (Reimpreso en 1994 en *Psychological Bulletin*, 101, (2), 205-210).
- Jauregui, J.A. (2000). *Cerebro y emociones. El ordenador emocional*. Madrid: Maeva Ediciones.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, J.C. (2001). Emotional Intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? *Emotion*, 1, 258-264.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enchancing experimental learning in higher education. *Academy of management learning and education*, 4(2), 193-212.
- Kraepelin, E. (1915). *Clinical Psychiatry*. New York: Macmillan.
- Lacey, J. I. (1967). Somatic response patterning and stress: Some revisions of activation theory. En M. H. Appley y R. Trumbull (eds.), *Psychological Stress: Inssues in Research*. New York: Appleton Century Crofts.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American psychologist*, 39, 124-129.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1994). Cognitve emotional interactions in the brain. En P. Ekman R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion*, (pp. 216-223). Oxford: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- LeDoux, J. (2000). Emotions circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- Lemos, G. et al (2015). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16.
- Levenson, R.W. y Ruef, A.M. (1997). Physiological Aspects of Emotional Knowledge and Rapport. En W. Ickes (ed.). *Empathic Accuracy*. New York: Guilford Press.

- Lopes, P. N., Coté, S. y Salovey, P. (2006). An Ability Model of Emotional Intelligence: Implications for Assessment and Training. En V. Urch, F. Sala y G. Mount (eds.), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work*, (pp. 53-80), New Jersey: Lawrence Associates.
- López-Fernández, O., Honrubia-Serrano, M.L. y Freixa-Blanxart, M. (2012). Adaptación española del "Mobile Phone Problem Use Scale" para población adolescente. *Adicciones*, 24(2), 113-130.
- López-Zafra, E., Pulido, M. y Berrios, P. (2014). EQ-i Versión corta (EQI-C), Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Madrid López, N. (2000). *La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- Marañón, G. (1924). Contribution a l'étude emotive de l'arenaline. *Reveu Française d'Endocrinologie*. (Reimpreso en 1985 en *Estudios de Psicología*, 21, 75-89).
- Martín del Buey, F. A., Martín Palacio, E. y Fueyo González, E. (2009). Cuestionario de personalidad eficaz. *Psicothema*, 20, 224-228.
- Martínez-González, R.A., Pérez-Herrero, M.H. y Álvarez-Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones de familia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez-Sánchez, F.; Páez, D.; Pennebaker, J. W. y Rimé, B. (2002). Emoción y salud. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz, *Psicología de la motivación y la emoción*, (pp. 515-540). Madrid: McGraw-Hill.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 443-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). *Mayer-salovey-caruso emotional intelligence test*. Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (eds.), *Handbook of intelligence*, pp. 396-420. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, R. D. (2000). *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto: Multi-Health System.

- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, R. D. (2002). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Mesa, J.M. (2005). El papel de las familias en la educación. *Andalucía educativa*, 49-50, pp. 112-116.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Molero, D. y Reina-Estévez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(22), 92-104.
- Mora, F. y Sanguinetti, A. M. (2004). *Diccionario de neurociencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moreno, G. A. (2013). La psicología en el deporte. *Revista deficiencias aplicadas al deporte*, 5, 12.
- Morgado Giraldo, R. (2015). El número de emociones: procedimientos de delimitación. En *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (CIECE)*, pp. 244-254.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide
- Neubauer, A. C. y Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts. *Emotional Intelligence: An International Handbook*, pp. 31-50.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Olea, M. y Ree, M.J. (1994). Predicting pilot and navigator criteria: Not much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 845.
- Palmero, F.; Fernández-Abascal, E. G.; Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire.

*Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030 A (University Microfilms, No. AAC 8605928)

Pena Garrido, M. (2010). *La inteligencia emocional percibida en estudiantes y adolescentes y su relación con el bienestar personal*. Tesis doctoral. UNED.

Pena Garrido, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 401-420.

Pérez González, J. C. (2010). *La inteligencia emocional rasgo operacionalizada a través del TEIQUE: validez de constructo e implicaciones psicopedagógicas*. Tesis doctoral. UNED.

Pérez Pérez, N. (2013). *Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico de los estudiantes de enseñanza superior*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J.L. Soler Nages y L. Aparicio Moreno (Coords.) *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, pp. 690-705. Ediciones Universidad de San Jorge.

Pérez-González, J.C. y Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and individual differences*, 65, 53-58.

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre Navas y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de inteligencia emocional*, pp. 81-98. Madrid: Pirámide.

Petrides, V. K. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence psychometric investigation with referente to establish trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Phares, E. y Trull, T. (1999). *Psicología clínica: conceptos, métodos y práctica*. México: Manual Moderno.

Plutchik, R. (1958). Outline of a new theory of emotions. *Psychosomatic Medicine*, 17, 306-310.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.

- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (eds.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. New York: University Press of America.
- Rapaport, D. (1950). *Emotions and memory*. New York: International University Press.
- Redorta, J.; Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Renzulli, J.S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Creative Learning Pr.
- Renzulli, J.S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Creative Learning Pr.
- Reñé, A. (2010). Competencias emocionales: ¿Qué debe saber un docente sobre la educación emocional? En F. Imbernón (coord.). *Procesos y contextos educativos*. Barcelona: Graó.
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Rev. Neurosci*, 27, pp. 169-192.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Rodríguez-Espartal, N. y López-Zafra, E. (2013). Programa emocional para presos por violencia de género (PREMOVIGE): Efectividad en variables cognitivas y conductuales. *Psychosocial Intervention*, 22(2), 115-123.
- Roselló, J. (1996). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Rovira, M. (1998). Cómo saber si uno es emocionalmente inteligente. *Aloma*, 2, 57-68.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa interno: Guía para mejorar la inteligencia emocional en los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results of the INTEMO Project Social, *Behavior and Personality*, 40, 1373-1380.

- Saklofske, D. H., Austin, E. J. y Miniski, P. S. (2003). Factor Structure and Validity of a Trait Emotional Intelligence Measure, *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Sala, J., Abarca, M. y Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor-alumno. Comunicación presentada al X Congreso de Formación del Profesorado. Cuenca.
- Salovey, P. y Mayer J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D. y Caruso, D. R. (1997). *The Emotional IQ Test*. Needham, MA: Virtual Knowledge.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and health*, (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Percived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and health*, 17(5), 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. New York: Wiley-Blackwell
- Sánchez Núñez, T. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of reserach in educational psychology*, 6(15), 455-474.
- Sattler, J. M. (2003). *Evaluación Infantil: Fundamentos cognitivos*. México: Manual Moderno.
- Schachter, S. (1978). The interaction of cognitive and physiological determiants of emotional state. En L. Berkowitz (ed.), *Cognitive theories in social psychology: Papers from advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and psysiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scherer, K. R. (1993). Stuyting the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.

- Scherer, K. R. (1997). The role of culture in emotion-antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 902-922.
- Schulze, R. Y Roberts, R. D. (2005). *Emotional intelligence: An international handbook*. Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.
- Schutte, N., Alouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman. (Versión en castellano: *Indefensión*. Madrid: Debate, 1983).
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: McMillan (Versión castellana: *Ciencia y conducta humana*, Barcelona: Fontanella, 1977).
- Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Solomon, R. L. y Corbit, J. D. (1973). An opponent process theory of motivation. *Psychological Review*, 81, 119-145.
- Sosa, M. (2008). *Escala autoinformada de inteligencia emocional (EAIE): validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Mcmillan.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academia Press.
- Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin.
- Sternberg, R.J. (1987). *La inteligencia humana: Cognición, personalidad e inteligencia*. Grupo Planeta (GBS).
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (2002). Practical intelligence, g, and work psychology. *Human Performance*, 15, 143-160.
- Sternberg, R.J. y Wagner, R.K. (1991). *Tacit Knowledge Inventory for Managers: Test Booklet*. Psychological Corporation.
- Sternberg, R.J., Forysthe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W., Snook, S.A. y Grigorenko, E.L. (2001). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K. y Okagaki, L. (1993). Practical Intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. *Advances in lifespan development*, 205-227.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W. y Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. *American psychologist*, 50(11), 912.
- Swov (2005). *Emotions and Traffic*. Fact Sheet. Institute for Road Safety Research. The Netherlands.
- TenHouten, W. D. (2007). *A General Theory of Emotions and Social Life*. New York: Routledge.
- Terman, L.M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Houghton Mifflin.
- Tett, R. P., Fox, K. E. y Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 859-888.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.
- Trujillo Flores, M. M. y Rivas Tovar, L. A. (2005). The origins, evolution and construction of models of emotional intelligence. *Innovar*, 15(25), pp. 9-24.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vallés Arandiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

- Vallés Arandiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2013). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Benacantil.
- Watson, J. B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reaction. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Wechsler, D. (1958). The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence. *Academic Medicine*, 33(9), 706.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Welch, S. y Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: techniques and applications*. New York: Brooks Publishing.
- Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. (Traducido como *Principios de Psicología Fisiológica*). Leipzig: Engelmann.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need not inferences. *American Psychologist*, 35, 2, 151-175.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 2, 117-123.
- Zajonc, R. B. (1985). Emotions and facial difference. A theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.
- Zajonc, R. B.; Murphy, S. T. y Inglehart, M. (1989). Feeling and facial efference: implications of the vascular theory of emotions. *Psychological Review*, 96, 395-416.
- Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2007). *The science of emotional intelligence: Knows and unknowns*. New York: Oxford University Press.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. (2009). *New directions and alternative approaches to the measurement of emotional intelligence*. New York: Springer.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.





## ANEXO 1

### VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS MEDIANTE JUICIO CRÍTICO DE EXPERTOS

Estimado compañero,

Como experto en la temática nos gustaría poder contar con su experiencia y conocimiento sobre evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos para realizar una investigación.

Por ello, le ruego por favor valore la **claridad** (entendida como el grado en el que el ítem está redactado de forma clara, facilitando su comprensión), **relevancia** (entendida como el grado en el que el ítem es importante en el contexto del constructo medido) y **pertinencia** (como el grado de correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado) de los ítems del cuestionario en relación a la importancia del estudio (si debe ser incluido o no). Para ello encontrará cada una de las dimensiones de estudio y la relación de ítems que les corresponde, situado al lado la posible valoración de cada uno de ellos. La escala es del 1 al 5 (marcando con una X en el número que considere), siendo 1 el valor más bajo en claridad y relevancia, y 5 el valor más alto en claridad y relevancia.

Asimismo, también le ofrecemos algunas preguntas abiertas por sí desea proporcionarnos información más detallada.

Se garantiza la confidencialidad y el anonimato.

El siguiente cuestionario va dirigido a estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de ESO para obtener información sobre el nivel de Inteligencia Emocional en función de distintas dimensiones.

Usted deberá valorar cada una de las proposiciones en una escala numérica de 1 a 5, teniendo en cuenta lo que cada uno de los números significa:

- 1.- **Nada relevante / Nada claro / Nada pertinente.**
- 2.- **Poco relevante / Poco claro / Poco pertinente.**
- 3.- **Medianamente relevante / Medianamente claro / Medianamente pertinente.**
- 4.- **Bastante relevante / Bastante claro / Bastante pertinente.**
- 5.- **Totalmente o muy relevante / Totalmente o muy claro / Totalmente o muy pertinente.**

AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Sé por qué cambian mis emociones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Sé poner nombre a mis estados de ánimo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a mis acciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Presto atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EMPATÍA																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
8	Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Reconozco cómo se sienten los demás por su tono de voz.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	Cuando una persona me cuenta algún acontecimiento personal importante me siento como si yo lo hubiera experimentado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Cuando un amigo está deprimido le ayudo a sentirse mejor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Los demás acuden a mí para contarme sus problemas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	Sé motivar a un amigo o compañero para que se valore a sí mismo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	Me molesta presenciar actos injustos hacia otras personas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
AUTOCONCEPTO																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
22	Considero que soy importante para mis compañeros de clase.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	A mis amigos les gusta hacer cosas conmigo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24	Me gusta mi forma de vestir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25	Soy atractivo/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	Pienso que no soy importante para mi familia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27	A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	Me siento útil cuando trabajo en equipo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30	Me preocupa que los demás hablen mal de mí a mis espaldas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31	Cambiaría, si pudiera, muchos detalles de mi aspecto físico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32	Pienso que soy bueno/a académicamente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

AUTOCONTROL																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
33	Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34	Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35	Si algún compañero o amigo me molesta o dice algo de mí que me ofende reacciono bruscamente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36	Puedo controlar mis emociones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37	Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38	Cuando un compañero me cuenta una historia graciosa o un chiste, rio sin control.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39	Cuando veo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40	Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41	Si cuando estoy cruzando la calzada un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ASERTIVIDAD																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
42	Me reservo mis opiniones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43	Me dejo llevar por los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44	No tengo miedo a ser criticado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45	Digo lo que pienso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46	Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47	Sé qué momento es el más adecuado para hablar cuando quiero decir algo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48	Felicito a los compañeros que hacen algo bien.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49	Cuando algún amigo o compañero hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo se lo digo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
50	Cuando digo a un compañero algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso con mis palabras.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
51	Me resulta fácil decirle a un compañero que deje de insultarme.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
52	Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
53	Si en el comedor del colegio o en un restaurante me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
COMUNICACIÓN																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
54	Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a e incluso no duermo la noche anterior.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
55	Tengo una buena comunicación con amigos y compañeros.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
56	Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

TRABAJO EN EQUIPO																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
57	Prefiero hacer los trabajos que mandan los profesores en equipo que yo solo/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
58	Pienso que un trabajo realizado en equipo es superior al trabajo realizado por una única persona.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
59	Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverse adecuadamente en la vida.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
60	Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
61	Si trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
62	La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
GESTIÓN DE PROBLEMAS																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
63	Si dos de mis amigos entran en conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos y no me “metan”.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
64	Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
65	Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar jamás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
66	Cuando me enfrento a un nuevo desafío, pienso que fracasaré.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
67	Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
LIDERAZGO																
		Relevancia					Claridad					Pertinencia				
68	Si uno de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común no rinde lo suficiente le pregunto cuáles son sus dificultades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
69	Cuando uno de mis compañeros hace un trabajo excepcionalmente bien, le hago saber que estoy muy contento con él.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
70	Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el jefe y mandar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
71	Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Si usted tiene observaciones acerca de algunas preguntas del cuestionario en relación a la falta de claridad, relevancia o pertinencia o si echa en falta algún aspecto que debería estar incluido puede expresarlo en las siguientes líneas:

.....

.....

.....

.....

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



## ANEXO 2

Estimado/a compañero/a:

En el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense estamos llevando a cabo un estudio sobre Modelos de Inteligencia Emocional, más concretamente estamos tratando de validar el instrumento que hemos elaborado para su evaluación y así ayudar a mejorar la práctica educativa.

Como experto en la temática nos gustaría poder contar con su experiencia y conocimiento sobre evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos para realizar una investigación.

Por ello, le ruego por favor valore la claridad (entendida como el grado en el que el ítem está redactado de forma clara, facilitando su comprensión), relevancia (entendida como el grado en el que el ítem es importante en el contexto del constructo medido) y pertinencia (como el grado de correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado) de los ítems del cuestionario en relación a la importancia del estudio (si debe ser incluido o no). Para ello encontrará cada una de las dimensiones de estudio y la relación de ítems que les corresponde, situado al lado la posible valoración de cada uno de ellos. La escala es del 1 al 5 (marcando con una X en el número que considere), siendo 1 el valor más bajo en claridad y relevancia, y 5 el valor más alto en claridad y relevancia.

Agradecemos de antemano su atención y esperamos contar con su inestimable contribución a este trabajo. Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Muy atentamente,

**David Domínguez Pérez**

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación - Universidad Complutense de Madrid

## ANEXO 3

### ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

COLEGIO: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: HOMBRE – MUJER

FECHA: \_\_\_\_\_

A continuación aparecen algunas conductas donde deberás señalar la frecuencia con la que realizas tú cada una de las conductas, de acuerdo con la siguiente escala:

**1 : nunca; 2: rara vez; 3: algunas veces; 4: frecuentemente.**

<b>Escribe una cruz marcando la frecuencia con la que realizas tú cada una de las siguientes conductas o cómo te sientas.</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
		<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Frecuentemente</i>
1	Presto mucha atención a los sentimientos.				
2	Sé por qué cambian mis emociones.				
3	Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa.				
4	Sé poner nombre a mis estados de ánimo.				
5	Dedico tiempo a pensar en mis emociones.				
6	Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.				
7	Presto atención a cómo me siento.				
8	Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...)				
9	Soy capaz de reconocer como se sienten los demás por su tono de voz.				

Escribe una cruz marcando la frecuencia con la que realizas tú cada una de las siguientes conductas o cómo te sientas.		1	2	3	4
		<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Frecuentemente</i>
10	Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla.				
11	Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas.				
12	Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente.				
13	Cuando una persona me cuenta algún acontecimiento personal importante me siento como si yo lo hubiera experimentado.				
14	Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor.				
15	Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.				
16	Los demás acuden a mí para contarme sus problemas.				
17	Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará.				
18	Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo.				
19	Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás.				
20	Me molesta ver injusticias hacia otras personas.				
21	Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as.				
22	Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase.				
23	A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo.				
24	Me gusta mi forma de vestir.				
25	Me considero guapo/a.				

Escribe una cruz marcando la frecuencia con la que realizas tú cada una de las siguientes conductas o cómo te sientas.		1	2	3	4
		<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Frecuentemente</i>
26	Pienso que soy importante para mi familia.				
27	A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.				
28	Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar.				
29	Me siento útil cuando trabajo en equipo				
30	Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas.				
31	Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico.				
32	Pienso que soy buen estudiante.				
33	Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.				
34	Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal.				
35	Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí que me ofende, reacciono bruscamente.				
36	Puedo controlar mis emociones.				
37	Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.				
38	Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me río sin control.				
39	Cuando veo o vivo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.				
40	Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.				
41	Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.				

Escribe una cruz marcando la frecuencia con la que realizas tú cada una de las siguientes conductas o cómo te sientas.		1	2	3	4
		Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
42	Me reservo mis opiniones.				
43	Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as.				
44	No tengo miedo a ser criticado.				
45	Digo lo que pienso.				
46	Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.				
47	Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo.				
48	Felicito a los/as compañeros/as que hacen algo bien.				
49	Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo.				
50	Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.				
51	Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.				
52	Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.				
53	Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.				
54	Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a.				
55	Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as.				
56	Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.				
57	Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a.				
58	Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona.				

Escribe una cruz marcando la frecuencia con la que realizas tú cada una de las siguientes conductas o cómo te sientas.		1	2	3	4
		<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Frecuentemente</i>
59	Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverme adecuadamente en la vida.				
60	Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.				
61	Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás.				
62	La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.				
63	Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me "metan".				
64	Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.				
65	Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar.				
66	Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré.				
67	Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.				
68	Si uno /a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente le pregunto cuáles son sus dificultades.				
69	Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento con él/ella.				
70	Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el jefe/a y mandar.				
71	Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.				

## ANEXO 4



Madrid, a 14 octubre de 2016

Estimado Sr./Sra. Director/a del centro:

En el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense estamos llevando a cabo un estudio sobre Modelos de Inteligencia Emocional, más concretamente estamos tratando validar el instrumento que hemos elaborado para su evaluación y así ayudar a mejorar la práctica educativa.

La razón por la que me pongo en contacto con Vd. es para pedir su colaboración en la recogida de la información que necesitamos para lograr el objetivo perseguido. La información (absolutamente confidencial) se recogerá a través de un cuestionario, dirigido a alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria / 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, que se responde en 25-30 minutos.

Me pongo a su disposición para aclarar todas aquellas dudas que puedan surgirle, concretar su colaboración, y el periodo más conveniente para obtener su ayuda, tratando de entorpecer lo menos posible el funcionamiento del centro.

En el caso de aceptar formar parte de nuestro Proyecto de Investigación, le haríamos llegar al centro los cuestionarios que los alumnos deberán contestar y, si lo precisa, personal para su aplicación.

Agradecemos de antemano su atención y esperamos contar con su inestimable contribución a este trabajo. Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Muy atentamente,

**David Domínguez Pérez**

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación - Universidad Complutense de Madrid

## ANEXO 5

### INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA ESCALA

- El cuestionario ha sido diseñado para su aplicación en los siguientes cursos: 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO.
- Es un cuestionario totalmente anónimo.
- Se deberá cumplimentar a **bolígrafo** a ser posible de color azul.
- Los estudiantes deberán marcar aquella respuesta que consideren más se ajusta a su situación. Es importante insistir en que no hay respuestas correctas o incorrectas.
- Los estudiantes deberán marcar la respuesta que consideren **rellenando el círculo completamente** evitando salirse del mismo como se muestra en el ejemplo:

---

1. ¿Qué curso estás estudiando?       5º       6º       1ºESO       2º ESO

---

- En el caso de equivocación y querer marcar otra respuesta, los alumnos podrán usar corrector líquido o cinta correctora (tipo *Tipp-Ex*) y volver a marcar la respuesta correcta.
- Es importante que **no escriban en los márgenes y que no marquen los cuadrados que aparecen en la parte superior e inferior de cada página.** De hacerlo el cuestionario quedaría invalidado.
- El aplicador deberá insistir en:
  - En la **pregunta 5 podrán marcar todas las opciones que consideren que se ajustan a su situación.**
  - En la **pregunta 6, 7 y 8, en aquellos casos que marquen fuera de España deberán escribir el país de nacimiento de su madre y padre.**
- Una vez aplicados se deberán recoger todos los cuestionarios incluyendo aquellos que no se han usado.
- Ante cualquier duda o comentario pueden dirigirse a:

David Domínguez Pérez  
david.dominguez@pdi.ucm.es

Muchas gracias por su colaboración

## Estudio sobre la Inteligencia Emocional de los estudiantes de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO

Estimad@ estudiante, estamos realizando un estudio sobre el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de Primaria y ESO, y necesitamos tu colaboración.

A continuación aparece un conjunto de preguntas relacionadas con tu situación personal y familiar. No hay respuestas correctas o incorrectas, debes responder lo que mejor te defina. El anonimato está garantizado.

2. ¿Qué curso estás estudiando?	<input type="radio"/> 5º	<input type="radio"/> 6º	<input type="radio"/> 1º ESO	<input type="radio"/> 2º ESO	
3. Eres:	<input type="radio"/> Chico	<input type="radio"/> Chica			
4. ¿Cuántos hermanos tienes?	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3 o más	
5. ¿Con quién vives en casa? (Puedes marcar varias opciones)	<input type="radio"/> Mi padre	<input type="radio"/> Mi madre	<input type="radio"/> Hermanos	<input type="radio"/> Abuelos	<input type="radio"/> Otros
6. ¿Dónde has nacido?	<input type="radio"/> España	<input type="radio"/> Fuera de España (indica dónde)			
7. ¿Dónde ha nacido tu madre?	<input type="radio"/> España	<input type="radio"/> Fuera de España (indica dónde)			
8. ¿Dónde ha nacido tu padre?	<input type="radio"/> España	<input type="radio"/> Fuera de España (indica dónde)			
9. ¿A qué edad empezaste el colegio?	<input type="radio"/> Antes de los 3 años.	<input type="radio"/> A los 3 años.	<input type="radio"/> A los 4 años.	<input type="radio"/> A los 5 años.	<input type="radio"/> A los 6 años.

A continuación aparecen algunas conductas, debes señalar la frecuencia con las que realizas cada una de ellas, de acuerdo con la siguiente escala:

1 <b>NUNCA</b> (No lo has hecho nunca)	2 <b>ALGUNAS VECES</b> (Si lo haces algunas veces)	3 <b>CASI SIEMPRE</b> (Si lo haces de forma habitual)	4 <b>SIEMPRE</b> (Si lo haces siempre)
--	--	---	--

	1 <b>NUNCA</b>	2 <b>ALGUNAS VECES</b>	3 <b>CASI SIEMPRE</b>	4 <b>SIEMPRE</b>
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sé por qué cambian mis emociones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sé poner nombre a mis estados de ánimo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Dedico tiempo a pensar en mis emociones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Presto atención a cómo me siento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Los demás acuden a mí para contarme sus problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me molesta ver injusticias hacia otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me gusta mi forma de vestir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Me considero guapo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 NUNCA	2 ALGUNAS VECES	3 CASI SIEMPRE	4 SIEMPRE
13. Pienso que soy importante para mi familia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Me siento útil cuando trabajo en equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Pienso que soy buen estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Puedo controlar mis emociones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Me reservo mis opiniones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. No tengo miedo a ser criticado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Digo lo que pienso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Felicito a los/as compañeros/as que hacen algo bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverse adecuadamente en la vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento con él/ella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el/la jefe/a y mandar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 NUNCA	2 ALGUNAS VECES	3 CASI SIEMPRE	4 SIEMPRE
42. Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Soy capaz de reconocer como se sienten los demás por su tono de voz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí algo que me ofende, reacciono bruscamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me rio sin control.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Cuando veo o vivo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 NUNCA	2 ALGUNAS VECES	3 CASI SIEMPRE	4 SIEMPRE
68. Cuando una persona me cuenta un acontecimiento personal importante, me siento como si yo lo hubiera experimentado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Si uno/a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente, le pregunto cuáles son sus dificultades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me "metan".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>