



TESIS DOCTORAL

**Test de Habilidad de Inteligencia Emocional
en la Escuela
(THInEmE)**

Isabel M^a Merchán Romero

Psicología y Antropología

2017



TESIS DOCTORAL

**Test de Habilidad de Inteligencia Emocional
en la Escuela
(THInEmE)**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: Isabel M^a Merchán Romero

DEPARTAMENTO DE LA DEFENSA: Psicología y Antropología

CONFORMIDAD DE LOS DIRECTORES:

Fdo: M^a Luisa Bermejo Fdo: Juan de Dios González Fdo: José Luis Ramos

2017

A mis padres y a mi hermano

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han contribuido para que esta tesis doctoral se haya hecho posible. Estoy profundamente agradecida a todas ellas.

Mi agradecimiento a los centros participantes, sus directores, orientadores y tutores, por facilitarme mi tarea investigadora, y por supuesto a las chicas y chicos que han participado en este estudio, sin ellos no se podría haber realizado este trabajo.

Me gustaría también mostrar mi enorme gratitud a todos aquellos expertos del campo de la inteligencia emocional, que me han ayudado a confeccionar el instrumento de evaluación. Quisiera expresarles estas palabras de cariño por su dedicación a la formación de las emociones en las generaciones futuras.

Mi más sentido reconocimiento a los directores de esta tesis doctoral, Juande, José Luís y Marisa, por alimentar mis inquietudes y continuar mi formación, por su dedicación a este proyecto y por su cariño, respeto y apoyo. Deseo hacerles saber que para mí ha sido un premio contar con ellos en este ilusionante trabajo.

A mis compañeros de trabajo del IES Turóbriga y Adersa 1, en especial a Sebastián y Miguel Ángel, los directores, por permitirme compaginar mi trabajo con las tareas propias de esta investigación, y a Lola y Cefe, por el diseño de las ilustraciones.

A mis amigos, por todos aquellos momentos que este trabajo me ha privado de compartir con ellos, por comprenderme y animarme en los momentos difíciles y por confiar en mí.

A mi hermano, Esteban, por escucharme, animarme, contar siempre con él y por el cariño que nos une.

A mis padres, por ser ejemplo, por su amor y apoyo incondicional, por enseñarme lo que realmente es importante en la vida y dejarme ser. Nunca tendré palabras suficientes para agradecer todo lo que me han dado y siguen transmitiéndome con el paso de los años.

Finalmente, a todas las personas que me han aportado en mi vida personal y profesional, y cuya aportación he volcado en este trabajo.

RESUMEN

Esta tesis ha pretendido el diseño, construcción y validación del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE), con el objetivo de proporcionar un instrumento de evaluación de la Inteligencia Emocional para alumnos de 8 a 12 años, que permita conocer el nivel de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, a partir de tareas de ejecución, permitiendo así la identificación del alumnado con bajo nivel y que sirva de punto de partida en el diseño de intervenciones para el desarrollo de las competencias emocionales.

Asimismo se ha pretendido conocer el nivel de Inteligencia Emocional del alumnado, del intervalo de edad estudiado, escolarizado en centros públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Extremadura, así como el valor predictivo que las variables consideradas en esta investigación (género, edad, nivel educativo, nivel de rendimiento escolar, nivel socio-cultural, titularidad del centro y situación geográfica del centro educativo) ejercen sobre la Inteligencia Emocional.

La metodología utilizada es cuantitativa no experimental y, dentro de este enfoque, descriptiva-correlacional y comparativo-causal. En la construcción y validación del Test se ha utilizado un diseño de validación de pruebas, de acuerdo con el cual el instrumento se ha aplicado en el estudio piloto a 200 estudiantes y se ha sometido a juicio de expertos, siendo reelaborado para ser aplicado a una muestra de 1425 estudiantes representativos de la población de 8 a 12 años de Extremadura. Estos procedimientos y los análisis estadísticos realizados con spss v.21 han permitido la construcción de un Test, de 49 ítems organizados en 7 situaciones, con validez y fiabilidad adecuadas.

Respecto a la correlación entre Inteligencia Emocional y las variables estudiadas, los principales resultados obtenidos muestran que existe relación directamente proporcional entre la Inteligencia Emocional y el género a favor de las chicas, la edad a medida que avanza, nivel educativo al igual que la edad, nivel de rendimiento escolar siendo mayor en los alumnos de mayor rendimiento, nivel socio-cultural familiar y no tiene relación con las variables titularidad y ubicación geográfica del centro educativo.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Competencias Emocionales, Evaluación de Inteligencia Emocional, Educación Primaria, Test de Ejecución Emocional

ABSTRACT

This thesis has aimed at the design, construction and validation of the emotional intelligence ability test in the school (THInEmE), with the aim of providing an instrument for the evaluation of Emotional Intelligence for students aged 8 to 12 years, allowing to know the level of perception, facilitation, understanding and emotional regulation, starting from tasks of execution, thus allowing the identification of the students with low level and that serves as starting point in the design of interventions for the development of the emotional competences.

Likewise, it has been tried to know the level of Emotional Intelligence of the students, of the age range studied, enrolled in public and concerted centers of the Autonomous Community of Extremadura, as well as the predictive value that the variables considered in this research (gender, age, level Educational level, level of school performance, socio-cultural level, ownership of the center and geographical location of the educational center) exert on Emotional Intelligence.

The methodology used is non-experimental quantitative and, within this approach, descriptive-correlational and comparative-causal. In the construction and validation of the Test we have used a validation design of tests, according to which the instrument has been passed in the pilot study to 200 students and has been submitted to expert judgment, being reworked to be applied to a Sample of 1425 students representative of the population of 8 to 12 years of Extremadura. These procedures and the statistical analyzes carried out with spss v.21 have allowed the construction of a test, of 49 items organized in 7 situations, with adequate validity and reliability.

Regarding the correlation between Emotional Intelligence and the studied variables, the main results obtained show that there is a directly proportional relationship between Emotional Intelligence and gender, age, educational level, level of school performance, family socio-cultural level and has no relation with The variables ownership and geographical location of the educational center.

Keywords: Emotional Intelligence, Emotional Competences, Emotional Intelligence Assessment, Primary Education, Execution Emotional Test

ÍNDICE

ÍNDICE

Resumen	9
abstract	10
APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN.....	21
Introducción.....	23
Planteamiento general de la investigación	27
Estructura de la tesis.....	30
MARCO TEÓRICO.....	35
Capítulo 1. La inteligencia emocional.....	37
1. Introducción.....	39
2. Inteligencia.....	40
2.1. Aproximación histórica y concepto	40
2.2. Modelos explicativos de inteligencia.....	41
3. Emoción	47
3.1. Aproximación histórica	47
3.2. Concepto de emoción.....	49
3.3. Teorías de la emoción.....	53
3.4. Función de la emoción.....	59
3.5. Componentes de la respuesta emocional	61
3.6. Proceso emocional.....	62
3.7. Tipos de emociones	69
4. Inteligencia emocional.....	76
4.1. Evolución histórica y concepto	76
4.2. Procesos mentales de ie y competencias emocionales.....	80
5. Resumen.....	82
Capítulo 2. Modelos teóricos de inteligencia emocional.....	85
1. Introducción.....	87
2. Aproximación a los modelos de inteligencia emocional	89
2.1. Modelos cognitivos o de habilidad	89
2.2. Modelos mixtos o de rasgo de personalidad.....	99

2.3. Modelos de competencias emocionales	105
2.4. Otros modelos.....	111
3. Elementos comunes y diferencias entre modelos	115
4. Controversias	120
5. Posicionamiento conceptual.....	123
6. Resumen.....	124
Capítulo 3. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional.....	127
1. Introducción.....	129
2. Enfoques evaluativos de la inteligencia emocional en la escuela	131
3. Tipos de instrumentos de medida	132
3.1. Test de autoinforme, cuestionarios y escalas.....	132_Toc480664389
3.2. Medidas por medio de observadores externos.....	143
3.3. Medidas de habilidad o ejecución	146
4. Instrumentos de medida para niños y adolescentes	151
4.1. Medidas de inteligencia emocional para niños y adolescentes	152
4.2. Otros instrumentos.....	157
5. Ventajas e inconvenientes de los instrumentos. Selección del instrumento más adecuado.....	162
5.1. Ventajas e inconvenientes de medidas de autoinforme	162
5.2. Ventajas e inconvenientes de medidas de observadores externos	164
5.3. Ventajas e inconvenientes de medidas de habilidad / ejecución	165
5.4. Selección del instrumento más adecuado.....	167
6. Resumen	168
Capítulo 4. Desarrollo psicológico entre 8 y 12 años	171
1. Introducción.....	173
2. Desarrollo evolutivo de 8 a 12 años	175
2.1. Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual.....	175
2.2. Desarrollo de la personalidad	178
2.3. Desarrollo social.....	181
3. Desarrollo emocional	186
4. Resumen.....	195

Capítulo 5. Estudios sobre inteligencia emocional	197
1. Introducción.....	199
2. Inteligencia emocional y edad	201
3. Inteligencia emocional y nivel educativo	202
4. Inteligencia emocional y género.....	203
5. Inteligencia emocional y nivel socio-cultural familiar	206
6. Inteligencia emocional y rendimiento escolar.....	208
7. Inteligencia emocional y titularidad del centro.....	212
8. Inteligencia emocional y zona geográfica	212
MARCO EMPÍRICO	215
Introducción.....	217
Capítulo 6. Diseño de investigación	219
1. Método	221
2. Objetivos e hipótesis	223
3. Variables: definición funcional y operativa	226
Capítulo 7. Proceso metodológico de construcción y validación del instrumento.....	229
1. Diseño del instrumento	231
1.1. Fases de diseño del instrumento	231
1.2. Definición del constructo a medir	234
1.3. Estructura y contenido del instrumento.....	237
1.4. Valoración y análisis de jueces.....	241
2. Test provisional.....	244
2.1. Muestra del estudio piloto	244
2.2. Aplicación del test provisional	245
2.3. Análisis psicométrico del test provisional.....	246
3. Test reestructurado	259
3.1. Muestra.....	261
3.2. Aplicación del test reestructurado	276
3.3. Análisis psicométrico del test reestructurado	277
4. Estructura final del test definitivo.....	298

Capítulo 8. Normas de aplicación y baremación	301
1. Normas de aplicación.....	303
2. Normas de baremación	305
Capítulo 9. Resumen de estadísticos descriptivos	313
1. Medidas de tendencia central y de variabilidad.....	315
2. Distribución muestral: asimetría, curtosis y bondad de ajuste	320
Capítulo 10. Estudio comparativo entre inteligencia emocional y otras variables	329
1. Introducción.....	331
2. Comparación entre inteligencia emocional y género.....	331
3. Comparación entre inteligencia emocional y edad.....	334
4. Comparación entre inteligencia emocional y nivel educativo	337
5. Comparación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.....	340
6. Comparación entre inteligencia emocional y titularidad del centro educativo	345
7. Comparación entre inteligencia emocional y localización geográfica del centro	347
8. Nivel socio-cultural y económico de las familias	350
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	355
1. Introducción.....	357
2. Discusión de resultados y conclusiones desde el marco teórico.....	358
3. Discusión de resultados y conclusiones desde el marco empírico.....	360
4. Implicaciones para la práctica educativa.....	367
5. Limitaciones y futuras líneas de investigación	369
BIBLIOGRAFÍA	385
ANEXOS	413
Índice de cuadros	415
Índice de figuras	416
Índice de tablas	418
Dossier facilitado a los jueces	421
Relación de ítems desde el test inicial al definitivo.....	431

Valoración del profesor	439
THInEmE.....	441

Aproximación a la Investigación

Introducción

Planteamiento general de la investigación

Estructura de la Tesis

INTRODUCCIÓN

Sobre la motivación personal de la doctoranda

De mi paso por la escuela como estudiante recuerdo con especial cariño y admiración a aquellos maestros que además de contenidos curriculares nos enseñaron a ser personas, a comunicarnos efectivamente con los demás, a resolver nuestros problemas, situarnos en el lugar del otro y, en definitiva, a conocernos, querernos y aceptarnos y a conocer, querer y aceptar a quienes nos rodeaban.

En mis años escolares, durante los años 90, el concepto de Inteligencia Emocional no estaba extendido y valorado como lo está en la actualidad, pero aquellos buenos docentes, ya sabían de la importancia de educar las emociones. En aquellas conversaciones en el aula surgió mi interés por la intervención en el ámbito socioafectivo para lograr la adaptación y el crecimiento personal de los estudiantes. Supongo que mi motivación partía de mi experiencia personal, la experiencia de alguien que destacaba académicamente y al mismo tiempo tenía dificultades para controlar las situaciones en las que las variables eran personas, sentimientos y emociones en lugar de libros y conceptos.

Más tarde, estudiando la Diplomatura de Educación Infantil en la Facultad de Educación de Badajoz, descubrí la importancia de aportar a los alumnos una educación para la vida, en la que se aprendan contenidos y también el manejo de las emociones que nos generan esos aprendizajes y las interrelaciones que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, aprendí que el desarrollo emocional se produce a lo largo de toda la vida y que los alumnos, unas pequeñas y a la vez grandes personas, dispuestas a madurar y aprender a vivir sus emociones, podían enseñarme tanto como yo a ellos.

Fue estudiando la licenciatura de Psicopedagogía cuando viví mi primera experiencia en este campo. Durante el practicum de 4º y 5º cursos en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Badajoz-1, desarrollé tareas en la implementación programas de educación emocional en el primer curso de primaria. En esta experiencia conté con la orientación de mi tutor, Juande, una persona con años de experiencia en el trabajo de las emociones, junto al que pude comprobar lo necesitada que estaba la escuela de este tipo de intervenciones, ya que en el aula, aunque no esté

programado, se aprende a amar y a odiar, a valorar y despreciar a los demás y a uno mismo, a ser autónomo o dependiente emocionalmente, a regular emociones... Realizo en este periodo el Trabajo de Licenciatura y el Trabajo Fin de Máster de Investigación, con los que inicio mi andadura investigadora sobre la Inteligencia Emocional.

Fruto de esta experiencia y movidos por la ilusión, nos adentramos en un Proyecto de Investigación Transfronterizo sobre Inteligencia Emocional, que unía a un equipo de investigación de la Universidad de Extremadura (Badajoz) y otro del Instituto Politécnico de Educación Superior de Castelo Branco (Portugal), cuyo objetivo era conocer los efectos de la implementación de Programas de Competencia Emocional en centros educativos de primaria de ambas regiones transfronterizas.

En estas actuaciones pude vivir la necesidad de educación emocional y la necesidad también de contar con instrumentos de evaluación de las competencias emocionales, más allá de los instrumentos de autoinforme existentes, para identificar a los estudiantes que tengan carencias en el desarrollo de estas competencias. Fue la ausencia de pruebas de evaluación fiables y válidas para el alumnado de educación primaria, la que me llevó a inscribir mi proyecto de tesis doctoral en el Departamento de Psicología con el deseo de diseñar un instrumento de evaluación y detección de necesidades educativas, que diera respuesta a estas carencias y aportara no sólo información que el estudiante dé sobre sí mismo, sino el nivel de habilidades, destrezas, que manifiesta ante distintas situaciones.

En los dos últimos años, he combinado el trabajo de investigación con mi ejercicio como maestra de pedagogía terapéutica, ratificando la importancia de medir el desarrollo emocional en los estudiantes, y en especial en los que presentan necesidades específicas, con el objetivo de detectar las dimensiones que requieran especial interés en función de las características individuales y diferenciales de los niños con Autismo, Trastornos Graves del Comportamiento, problemas de convivencia, problemas o dificultades cognitivas, trastornos específicos del aprendizaje, así como de orientar correctamente el trabajo emocional.

Para finalizar, me gustaría señalar que la presente Tesis cierra una etapa de mi vida de gran dedicación y esfuerzo, recompensados por el proceso de aprendizaje continuo que espero y deseo seguir desarrollando a lo largo de mi vida.

Sobre el contenido de este trabajo

La Inteligencia Emocional ha adquirido gran relevancia social al contrastarse en diferentes investigaciones que el éxito personal y profesional no sólo depende del cociente intelectual de las personas, de sus destrezas lingüísticas o lógico-matemáticas, sino también de los procesos emocionales, la capacidad de autorregulación y la influencia en el control emocional de los demás. Tradicionalmente se han tratado por un lado los procesos cognitivos y por otro las emociones, sin embargo la Inteligencia Emocional considera ambos procesos interdependientes, ya que están presentes en el desarrollo integral del ser humano y además los pensamientos están influidos por los sentimientos y viceversa.

Por lo tanto, la Inteligencia Emocional considera que *todos tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente* (Goleman, 1995 pp.12) y por ello intenta ayudar al conocimiento sobre cómo se integran pensamientos y sentimientos y cuál debe ser la confluencia para lograr el bienestar de las personas.

En el papel determinante que juega el control y regulación emocional en el comportamiento humano, se fundamenta la importancia de educar y adquirir actitudes emocionalmente inteligentes, que faciliten mayores y mejores alternativas de respuesta a situaciones que se presenten en todos los ámbitos de la vida cotidiana, la familia, el colegio, el grupo social, el mundo laboral y las relaciones de pareja, obteniendo con ello resultados exitosos a nivel personal y social que generen felicidad.

Partiendo de la educación como instrumento imprescindible para formar estudiantes competentes emocionalmente y considerando que la enseñanza en el sistema educativo se organiza para superar los objetivos planteados en la evaluación (Bisquerra, 2009), es necesario evaluar las competencias emocionales para que éstas formen parte integrante del programa educativo y del currículo, y para contar con instrumentos que detecten las competencias emocionales que son susceptibles de mejora y que evalúen las intervenciones aportando datos empíricos sobre la validez de las mismas.

La evaluación de las competencias emocionales y de los programas de educación emocional presenta serias dificultades. Los instrumentos y estrategias habituales, tanto cuantitativos como cualitativos, independientemente de la fuente de información (alumnado, profesorado, familia o amigos) son incompletos e insuficientes. Este

problema se manifiesta en la evaluación de cualquier tipo de competencias. No se trata de evaluar conocimientos, de modo que no se pueden utilizar instrumentos tradicionales para evaluar competencias con objetividad, siendo necesario buscar alternativas.

Este trabajo tiene como objetivo primordial presentar una manera novedosa de evaluar la Inteligencia Emocional integrando varias dimensiones, percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, que, en consonancia con el modelo de Mayer y Salovey (1997), son las dimensiones que constituyen la Inteligencia Emocional, así como cumplir con los criterios de validez y fiabilidad. Estos objetivos dan como producto de esta tesis un Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE).

La investigación que se presenta en esta tesis, no es un estudio aislado, sino que constituye un paso fundamental en una serie de trabajos en los que hemos abordado el desarrollo emocional del alumnado y del profesorado para la mejora de la convivencia escolar y el éxito educativo. En el primer trabajo (Merchán, Bermejo y González, 2014), que consideramos precursor de esta tesis, nos planteamos la implementación de un programa de competencia emocional en dos grupos-clase del primer curso de educación primaria en los que se escolarizaban dos alumnas con discapacidad motora. Para evaluar los efectos de esta intervención diseñamos un instrumento de 10 ítems, a través del que se observaron cambios significativos en las competencias emocionales de ambos grupos-clase, con respecto a los grupos controles, y mejora de las relaciones sociales y el autoconcepto del alumnado, en especial de las alumnas con discapacidad.

Estos resultados dieron pie a una segunda investigación, en la que nos cuestionamos la formación del profesorado en habilidades emocionales como guías del desarrollo y aprendizaje de sus alumnos y como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Merchán y González, 2012). Para conocer esta formación se propuso un curso de Inteligencia Emocional a los docentes, en el que se midieron sus competencias emocionales antes y después de la implementación del programa. Del análisis inferencial de los resultados de esta intervención se extrajo la baja formación en competencias emocionales de los docentes, así como la mejora de éstas a través de la intervención directa.

Con el deseo de ir más allá en el conocimiento de los resultados en este tipo de intervenciones, se planteó un Proyecto de Investigación Transfronterizo, en el que se

formó a los docentes en competencias emocionales, se elaboró un programa de competencia emocional para ser desarrollado por los docentes formados con alumnado de segundo ciclo de educación primaria de Badajoz y Castelo-Branco durante un curso escolar completo, evaluando todas las actividades formativas realizadas (González y Merchán, 2011).

Los resultados de estas investigaciones previas a la tesis, nos hicieron plantearnos la necesidad de contar con una prueba específica para evaluar la Inteligencia Emocional del alumnado de este grupo de edad. Además, en estas intervenciones obtuvimos información relevante sobre los intereses y necesidades del alumnado de este grupo de edad, sus competencias emocionales, sus centros de interés y contextos de desarrollo, etc. Esta información ha sido fundamental para la elaboración y validación del Test de Inteligencia Emocional para alumnado de 8 a 12 años de esta Tesis: Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE). Asimismo, nos hemos planteado conocer la correlación entre Inteligencia Emocional y otras variables presentes en los niños y en la escuela, para discernir el valor predictivo de la Inteligencia Emocional.

En síntesis, esta tesis incluye dos estudios, el primero dedicado a la creación y validación del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) y el segundo dirigido a conocer la influencia de distintas variables socio-demográficas y variables relacionadas con la Inteligencia Emocional en el desarrollo del alumnado.

PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La revisión teórica realizada en la presente investigación y los datos extraídos de la realidad de los docentes y los estudiantes de educación primaria, permite concluir la necesidad de intervenir educativamente para potenciar el desarrollo emocional.

La intervención para el desarrollo de las competencias emocionales precisa, al igual que cualquier intervención educativa, de una evaluación rigurosa a partir de la que detectar las necesidades de los destinatarios y orientar los contenidos y estrategias de

intervención más apropiadas. Del mismo modo, es necesaria una evaluación para constatar los progresos.

Para realizar esta evaluación se requieren instrumentos de evaluación útiles, apropiados para cada edad y contexto, válidos, fiables y sensibles a los cambios (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015). Coincidimos con estos autores en la dificultad, controversia y crítica que supone la medición de los fenómenos psicopedagógicos, entre los que se encuentra la Inteligencia Emocional (Pena y Repetto, 2008; Pérez-González, 2008 y 2012)

Sin embargo, numerosos investigadores se han interesado en el diseño y validación de instrumentos de medida, buscando su validez y fiabilidad. Por ello existen en el mercado diversas pruebas que responden a la evaluación de la Inteligencia Emocional desde distintos enfoques y a través de distintos tipos de instrumentos (de autoinforme, de habilidades y observadores externos).

A pesar de ello, la mayoría de las investigaciones han centrado su atención en población mayor de 16 años y aquellas que han puesto su interés en niños y adolescentes, han aportado instrumentos que por sus bajos niveles de validez y fiabilidad, por la selección de muestras no representativas o ser cuestionarios de autoinforme, no han tenido el suficiente reconocimiento y aceptación.

El interés del proyecto se fundamenta en que los especialistas coinciden en la objetividad y fiabilidad de las medidas de ejecución para evaluar la inteligencia emocional y no existe ninguna medida válida y fiable de este tipo para población de educación primaria, que haya tenido la suficiente aceptación de la comunidad científica por su valor estadístico. Es por ello que nos planteamos elaborar y validar una prueba con dicho fin. Por otra parte, la tendencia actual en la investigación en confección de test y pruebas de diagnóstico y de detección de necesidades educativas, pasan por valorar las competencias, es decir, las habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, conocimientos y la ejecución de todos estos componentes para el desarrollo personal.

El campo de aplicación de este trabajo de investigación es el de la investigación educativa. En este campo, el estudio se enmarca en la modalidad cuantitativa o empírico-analítica. En el trabajo, pueden distinguirse dos partes. La primera tiene como objetivo diseñar y validar un Test de evaluación de la inteligencia emocional para niños

de 8 a 12 años, que permita conocer el nivel de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, a partir de tareas de ejecución. En ella se sigue un diseño de validación de pruebas, establecido a partir de las directrices marcadas por algunos de los principales investigadores en la construcción de pruebas en la actualidad (Fox, 1981; Martínez, 1995; Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 2000; Martínez, Hernández y Hernández, 2006)

En la segunda parte, se pretende analizar la competencia emocional de niños de de 8 a 12 años de la Comunidad Autónoma de Extremadura, haciendo especial hincapié en la correlación entre el nivel de inteligencia emocional y las variables género, edad, nivel educativo, rendimiento escolar, nivel socio-cultural familiar, titularidad del centro educativo y ubicación geográfica del centro educativo. Para conocer la relación entre la Inteligencia Emocional y variables socio-demográficas y otras subdimensiones de la Inteligencia Emocional se ha adoptado la metodología descriptivo-correlacional.

Además, se trata de una investigación transversal ya que los datos de cada uno de los test son recolectados en un único momento, con el objetivo de descubrir las variables implicadas en el fenómeno de estudio y analizar su incidencia e interrelación.

En cuanto a la viabilidad del trabajo se apoyó en la buena disposición hacia la participación de la comunidad educativa extremeña, Inspección General de Educación, equipos directivos, docentes, estudiantes y familias.

Finalmente, para definir las fases de la investigación se adoptó el planteamiento de Fox (1981). La siguiente figura ilustra las fases de desarrollo del estudio:

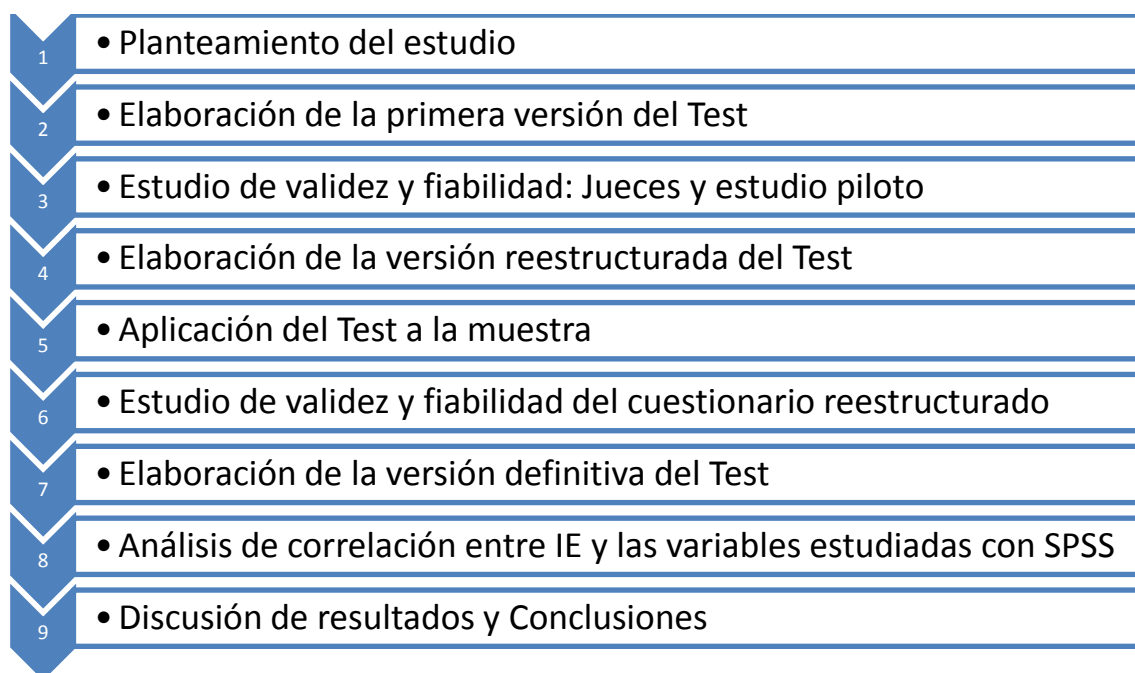


Figura 1: Fases del desarrollo del estudio empírico

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta Tesis está estructurada en once capítulos, de los cuales, los cinco primeros se refieren al marco teórico y los seis siguientes al marco empírico. Además, se incluye un apartado inicial de Aproximación a la Investigación, cuyo objetivo es presentar el desarrollo y contenido del trabajo, aportando unas breves pinceladas sobre la problemática que justifica el estudio, la utilidad y novedad de la investigación, los objetivos que persigue, algunos aspectos metodológicos generales, la viabilidad del estudio y las fases llevadas a cabo para la realización de la investigación.

Como preámbulo a esta investigación, el marco teórico intenta dar respuesta a cuestiones conceptuales y aplicadas respecto al concepto de Inteligencia Emocional, Modelos Conceptuales, Instrumentos de Medida, Desarrollo Psicológico del alumnado de 8 a 12 años y Estudios realizados sobre Inteligencia Emocional en la escuela.

A continuación se realiza una breve descripción del contenido de cada uno de los capítulos:

En el Capítulo I, titulado “La Inteligencia Emocional” se hace una revisión del concepto de Inteligencia y sus modelos explicativos, así como del concepto de Emoción

y de las teorías que lo fundamentan, las funciones de las emociones y los componentes de la respuesta emocional, el proceso y los tipos de emociones, para finalizar con el concepto de Inteligencia Emocional, que surge de la fusión de Inteligencia y Emoción, y su evolución histórica hasta nuestros días.

El capítulo anterior concluye con la idea de que la definición de Inteligencia Emocional varía según la perspectiva desde la que se estudie, por ello se dedica el Capítulo II al conocimiento de los “Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional”. En este capítulo se presentan los principales posicionamientos teóricos desde los que se ha estudiado la Inteligencia Emocional y que han aportando una definición del constructo, las competencias que la constituyen así como instrumentos para evaluarla. Asimismo se analizan los elementos comunes y las diferencias entre los distintos Modelos, además de las controversias en el estudio de este campo, para finalizar con la argumentación del posicionamiento conceptual en el que se enmarca este trabajo, el Modelo de habilidad de las Cuatro Ramas presentado por Mayer y Salovey.

En el Capítulo III, titulado “Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional”, se analizan los enfoques evaluativos de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo, con una breve descripción de los instrumentos de medida más utilizados en la actualidad en población mayor de 16 años, diferenciando entre medidas de autoinforme, de observadores externos y de habilidad, y los más utilizados en niños y adolescentes menores de 16 años, distinguiendo en este caso entre medidas específicas de Inteligencia Emocional y otros instrumentos de medida que aunque no tienen como objetivo directo la evaluación de las competencias emocionales, incluyen entre sus subdimensiones algunas relacionadas con la Inteligencia Emocional.

En el Capítulo IV, dedicado al “Desarrollo Psicológico entre los 8 y 12 años”, se explica el desarrollo evolutivo de los niños de esta franja de edad, haciendo hincapié en los cambios y procesos cognitivos básicos y de desarrollo intelectual, en el desarrollo de la personalidad y en el desarrollo social. El objetivo es reflexionar sobre el nivel de desarrollo emocional que se alcanza a estas edades, para establecer qué nivel de competencias debe poseer el alumnado con desarrollo normalizado y bajo cuyo nivel se sitúan las disfunciones emocionales.

El último Capítulo de este Marco Teórico, se dedica a presentar una panorámica de los “Estudios sobre Inteligencia Emocional en la escuela”, delimitando el campo a

aquellos estudios en los que se relaciona la Inteligencia Emocional de niños de 8 a 12 años con las variables edad, género, nivel socio-cultural familiar, rendimiento escolar, titularidad del centro educativo (público-concertado) y ubicación geográfica del centro educativo (rural-urbano periférico-urbano centro).

La parte empírica se recoge en los últimos seis capítulos. En el Capítulo VI, titulado “Diseño de Investigación” se presenta el marco metodológico que sustenta la investigación realizada, se señalan los objetivos generales y específicos planteados, las hipótesis de partida y las variables dependientes e independientes que intervienen en la investigación.

En el Capítulo VII, titulado “Proceso Metodológico de Construcción y Validación del Instrumento”, se expone el proceso metodológico de construcción y validación del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE), explicando las características del diseño, en las que se define el constructo a medir, la estructura y contenido y la determinación de la muestra, así como la aplicación del Test inicial y los resultados del análisis psicométrico. A continuación se expone el proceso de realización del Test reestructurado y su aplicación a la muestra seleccionada, así como el análisis psicométrico del mismo, para finalizar con la presentación del Test definitivo.

En el Capítulo VIII “Normas de Aplicación y Baremación” se explica cómo se puntúan cada una de las respuestas a los ítems del Test y se ofrecen unos baremos que permiten transformar las puntuaciones directas, obtenidas en la Inteligencia Emocional total y en cada una de las dimensiones que la componen y son evaluadas en el Test, en puntuaciones centiles para situar al alumno dentro de su grupo de edad.

El Capítulo XIX, titulado “Resumen de Estadísticos Descriptivos”, señala las medidas de tendencia central y variabilidad y la distribución muestral de esta investigación.

Por último, en el décimo capítulo de “Estudio Comparativo entre Competencia Emocional y otras variables”, se describen los resultados obtenidos al realizar estudios comparativos entre el nivel de competencia emocional y las variables consideradas en la investigación (género, edad, nivel educativo, rendimiento académico, nivel socio-cultural familiar, titularidad del centro, zona geográfica), es decir, la validez predictiva

del Test que permite establecer relaciones entre las puntuaciones en Inteligencia Emocional obtenidas en el Test por los 1367 sujetos que componen la muestra y las variables estudiadas.

Finalmente, se presentan la “Discusión de Resultados y Conclusiones”, apartado en el que se muestran las principales conclusiones de esta Tesis desde el marco teórico y desde el marco empírico. Además, en este capítulo se hace una discusión de resultados y se plantean algunas sugerencias a tener en cuenta para orientar las posibles líneas de investigación que se desarrollen a partir de esta Tesis.

Como complemento a la información incluida, al final de la Tesis se adjuntan las referencias bibliográficas que se han empleado para organizar tanto la revisión teórica como el estudio empírico. También se incorpora un índice de anexos en el que se detallan los cuadros, figuras y tablas, las versiones del Test diseñadas para cada una de las fases de la investigación y algunos otros documentos relevantes para la comprensión de la investigación.

Por último, aclarar que en este trabajo se utiliza el masculino genérico para referirse a ambos sexos.

MARCO TEÓRICO

1. La Inteligencia Emocional

Introducción
Inteligencia
Emoción
Inteligencia Emocional
Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Durante siglos, las investigaciones científicas se han centrado en desarrollar todos los aspectos ligados a la parte intelectual, promoviendo la adquisición de conocimientos técnicos y culturales que preparen al individuo para la vida profesional y dejando de lado el desarrollo sentimental y emocional. Sin embargo, desde hace pocas décadas todos los investigadores han dado un giro hacia la convicción del papel insustituible que juegan las emociones en la vida de las personas.

Es indiscutible la influencia, positiva o negativa, de las emociones y los sentimientos sobre nuestros pensamientos, nuestras acciones y nuestras decisiones. Actualmente, no es más inteligente quien mejores calificaciones académicas o situación laboral tiene, sino quien es capaz de vivir consigo mismo y con su entorno de forma armónica, alcanzar sus propósitos y metas. Por ello el estudio de la parte emocional del individuo ha emergido con fuerza a partir de la denominada Inteligencia Emocional.

El término Inteligencia Emocional es un concepto que surgió en el contexto científico y se ha convertido en una expresión popular, llegando a considerarse panacea para muchas dificultades de adaptación efectiva a la vida diaria, lo que ha generado gran interés por su utilización y desarrollo y ha dado lugar a que las organizaciones ciudadanas, educativas y laborales se comprometan con su promoción y desarrollo.

La Inteligencia Emocional surgió como una capacidad de procesar la información emocional, una forma de inteligencia (Salovey y Mayer, 1990). Constituye un campo de investigación en desarrollo que se encuentra mediatizado por la confusión y dificultades en el establecimiento de un constructo claramente definido, aceptado y relevante, desacuerdo en su naturaleza, falta de rigor en las investigaciones por la ausencia de instrumentos de medida adecuados y la utilización de diseños de investigación en los que no se han controlado los factores que están estrechamente relacionados con la Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional contempla en su denominación dos aspectos bien diferenciados y muy estudiados: inteligencia y emoción. En este capítulo se realiza una revisión de la evolución histórica y el desarrollo científico de la inteligencia y la emoción, para aportar una definición de ambos conceptos. El carácter complementario

de ambos constructos requiere que razón y emoción sean estudiadas como un conjunto y este es uno de los objetivos de la Inteligencia Emocional.

2. INTELIGENCIA

2.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y CONCEPTO

En psicología, la inteligencia se define como la capacidad de adquirir conocimientos o entendimiento y de utilizarlos en situaciones novedosas.

Los filósofos de la Antigua Grecia fueron los primeros en tratar el campo de la inteligencia. Así Aristóteles encontró relación de dependencia entre la *oresix*, o parte emocional y moral del individuo, y la *dianoia*, procesos cognitivos e intelectuales. Cicerón más tarde empleo el término *intelligentia* para referirse a la *dianoia* de Aristóteles. No obstante, no se profundizó mucho en estos estudios.

Bisquerra (2009) sitúa el inicio de los estudios sobre la inteligencia en las investigaciones realizadas por Broca (1824-1880), quien descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro, conocida desde entonces como área de Broca.

Años después, en 1905, Binet y Simon elaboraron, a petición del Ministerio de Educación francés, un instrumento para distinguir al alumnado que podía estar escolarizado en las aulas ordinarias de aquel que debía estar en aulas de educación especial. Surgiendo de este modo el primer test de inteligencia, que tuvo mucho éxito y se conoce como la Escala de Binet-Simon.

Al mismo tiempo, numerosos especialistas estudiaban la inteligencia, como Weber, Galton, Darwin o Cattell. Este último difundió la idea de que los test eran buenos predictores del rendimiento académico por EEUU y estableció la diferencia entre la inteligencia fluida, relaciones entre conceptos, y la cristalizada, utilizar informaciones para resolver problemas.

Con el desarrollo de las técnicas estadísticas, surgieron diversas interpretaciones o teorías de la inteligencia, las que propusieron una teoría general de la inteligencia

(como las de Spearman y Vernon) y las que consideraron que la inteligencia se componía de muchas facultades independientes (como las de Thorndike y Thurstone) (Dueñas, 2002).

Thorndike (1920) introduce por primera vez el concepto de inteligencia social y Guilford (1985) realizó trabajos sobre estructura de la inteligencia, que dieron paso al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente. Todos estos estudios han facilitado la descripción del constructo de inteligencia y sus factores, estando siempre de fondo la forma de medirla y la creación de test de inteligencia, entre los cuales podríamos destacar el de Wechsler (1958).

Sin embargo, como explica Pérez (2006), aún en la actualidad existe controversia en la definición del término inteligencia, considerándola algunos como la capacidad de adaptación y otros como la capacidad de resolver problemas. Lo cierto es que en el concepto de inteligencia que impera en la actualidad, se considera incompleta la definición de la inteligencia psicométrica tradicional, que toma como medida de la inteligencia únicamente el Cociente Intelectual, algo a lo que han contribuido Sternberg y Gardner.

El concepto de inteligencia viene determinado por la Teoría desde la que se estudie, de modo que cada una pone énfasis en un aspecto y en función de ello determina una definición del concepto. Por ello en primer lugar se presenta una aproximación a los Modelos explicativos de la Inteligencia, para concluir con una revisión de las definiciones más aceptadas de este término.

2.2. *MODELOS EXPLICATIVOS DE INTELIGENCIA*

Pueden diferenciarse muchas perspectivas de investigación, entre las que se destacan las siguientes:

Cuadro 1. Modelos explicativos de inteligencia

Perspectiva	Concepción de Inteligencia	Autores destacados
Psicométrica	Identificar aptitudes intelectuales a través de test psicológicos que midan diferencias individuales	Galton, Binet, Simon, Burt, Terman, Sperman, Catell, Thurstone, Guilford, Carroll
Biológica	Existe relación entre la capacidad intelectual y las competencias psicofisiológicas y neuropsicológicas	Jausovec
Genética	La inteligencia es heredada	Galton
Evolutiva	La inteligencia ha evolucionado con la evolución de la especie y a su vez existe una evolución en el ciclo vital	Piaget, Vygotsky
Herencia-Medio	La inteligencia es fruto de la influencia del ambiente en interacción con la genética	Petrill, Haan, Johnson
Cognitiva	La inteligencia es fruto de la interacción entre los procesos mentales, el contexto y las capacidades	Sternberg, Gardner

Perspectiva Psicométrica

La perspectiva psicométrica tiene como objetivo identificar las aptitudes intelectuales de los individuos a través de test psicológicos que permitan medir las diferencias individuales.

Galton (1822-1911) es considerado uno de los padres de la psicometría. Centró sus estudios en conocer la relación entre la inteligencia y las funciones cognitivas simples, partiendo de las premisas de que la herencia es clave y a mayor inteligencia mayores capacidades de discriminación auditiva y visual.

Años después, en 1905, Binet y Simon elaboraron un instrumento para distinguir al alumnado que podía estar escolarizado en las aulas ordinarias de aquel que debía estar en aulas de educación especial. Surge de este modo el primer test de inteligencia, que tuvo mucho éxito y se conoce como la Escala de Binet-Simon. A través de esta Escala, Binet introduce por primera vez el concepto de edad mental, que se obtenía al comparar los resultados de cada individuo en la prueba con la puntuación media encontrada para esa edad.

Con los trabajos de Terman (1916), esa edad mental pasó a denominarse “cociente intelectual”. Los estudios de Binet demostraron que la inteligencia se puede medir, dando lugar a la aparición de numerosas pruebas y test, que además se puede observar en la velocidad de aprendizaje y que existe una relación lineal entre rendimiento académico e inteligencia. Una de las críticas que reciben estas medidas de inteligencia es que tenían un alto contenido académico.

El análisis de la inteligencia desde esta perspectiva permite conocer si existe un factor general de inteligencia o se trata de un conjunto de aptitudes independientes o con estructura jerárquica. Los resultados de las investigaciones muestran la existencia de grupos de factores: factor verbal, factor espacial, razonamiento numérico, razonamiento mecánico y factor de memoria, entendido como la recuperación de información previamente adquirida.

Para la Teoría del factor g, desarrollada por Spearman (1927) existe un factor general que aglutina a los factores anteriormente mencionados y los activa cuando se requiere la realización de tareas cognitivas. Thurstone (1947) no encontró evidencia de este factor general, sino de 7 factores independientes: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico, razonamiento espacial, rapidez perceptual, inducción y memoria. Por ello su Teoría se denominó Modelo de las Aptitudes Mentales Primarias.

Guilford (1985) desarrolló un modelo que considera que en la inteligencia se integran las aptitudes intelectuales (operaciones), el aprendizaje (contenido) y las funciones motrices (producto). De acuerdo con este modelo existen 120 aptitudes, fruto de la combinación de 5 operaciones, 4 contenidos y 6 productos.

Finalmente, los modelos jerárquicos, como el de Burt o Vernon, considera que los niveles o aptitudes de la inteligencia se encuentran jerarquizados e interrelacionados entre sí. Esta perspectiva se interesa en identificar los componentes cognitivos a través de test de inteligencia o tareas cognitivas, siendo uno de sus máximos representantes Sternberg (1988). Sternberg, con la teoría triárquica, propone una estructura jerárquica de la inteligencia en la que hay factores de primer orden, de segundo orden y de tercer orden (los más generales). Este investigador expone la existencia de varios tipos de talentos o inteligencias: la analítica, la práctica y la creativa, considerando que los test sólo miden un tipo de inteligencia.

Otras teorías situadas en esta perspectiva son la Teoría de la Inteligencia Fluida y la Inteligencia Cristalizada (Cattell, 1963; citado por Sosa, 2008) y la Teoría de los Tres Estratos (Carroll, 1996). Cattell propone que la inteligencia tiene una parte fluida (derivada de la influencia genética y biológica), que participa en la resolución de problemas y el establecimiento de relaciones complejas, y una cristalizada (influida por el ambiente) encargada del vocabulario, información general y problemas aritméticos.

Carroll, sin embargo, plantea la inteligencia como una pirámide en cuyo tercer estrato está el concepto de factor g que mencionaba Spearman, en el segundo estrato se sitúan 8 factores influidos por el factor g: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual, rapidez cognitiva y velocidad de procesamiento.

Perspectiva Biológica

Las investigaciones realizadas desde este enfoque defienden la relación entre la capacidad intelectual y las competencias psicofisiológicas y neuropsicológicas. Conocer esta relación implica investigar la masa y el volumen cerebral, el EEG y los potenciales evocados y la velocidad mental. Se emplean técnicas como el encefalograma, la tomografía de emisión de positrones o los potenciales evocados.

Los estudios que relacionan volumen cerebral e inteligencia defienden que el tamaño del cerebro influye en la capacidad intelectual. Las investigaciones que evalúan la relación entre medidas fisiológicas y capacidad intelectual, han demostrado que las diferencias entre personas con alta y baja capacidad intelectual se reflejan en la asimetría existente respecto a la activación de los dos hemisferios cerebrales (Jausovec, 1996). Respecto a las investigaciones sobre potenciales evocados (cambio registrado en la actividad eléctrica cerebral en respuesta a un estímulo), encuentran diferencias en los aciertos y el tiempo empleado según la capacidad intelectual. Finalmente, en la relación entre velocidad mental e inteligencia, los estudios apuntan a la existencia de esta relación, aunque no quedan claras las razones.

Perspectiva genética

Los estudios desarrollados desde este enfoque defienden que la inteligencia es heredada y lo avalan con estudios de gemelos monocigóticos separados al nacer y de familiares adoptados. Existe una doble corriente, por un lado las teorías que consideran que cada gen puede provocar una alteración determinada, y por otro lado aquellas que dicen que la inteligencia es resultado de la actividad de múltiples genes.

Perspectiva evolutiva

Este enfoque engloba a los estudios de la evolución de la especie y los estudios de la evolución de cada persona en su ciclo vital. En cuanto a los primeros, ha de destacarse que la inteligencia ha evolucionado en todas las especies y de manera diferente y en los segundos, los estudios también muestran una evolución en el ciclo vital, sobre todo en los primeros años de desarrollo.

En esta corriente se sitúa la Teoría de Piaget (1947), que divide el desarrollo humano en 4 estadios: sensoriomotor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal, existiendo tres mecanismos de transición entre las diferentes etapas: asimilación, acomodación y equilibración. De esta forma, Piaget considera que el desarrollo de la inteligencia es un tránsito continuo entre estos tres mecanismos. Desde esta perspectiva la inteligencia es innata y adquirida y su desarrollo hace que la conducta se haga más inteligente.

Vygotsky (1990) afirma que la inteligencia es fruto de la interacción social que el individuo mantiene con el mundo que le rodea y se desarrolla a través de los procesos de adquisición en la zona de desarrollo proximal, entendida como las actividades que el niño es capaz de hacer con ayuda.

Perspectiva de Interacción herencia-medio

Las investigaciones desde esta perspectiva se defienden la influencia del ambiente en interacción con la genética para el desarrollo de la inteligencia (Petrill,

2003). Esta interacción se produce incluso a nivel molecular y celular (Haan y Johnson, 2003), produciéndose los cambios desde el momento de la concepción y a lo largo de todo el desarrollo.

Perspectiva cognitiva

Desde esta corriente, existe interacción entre los procesos mentales, el contexto y las capacidades, de ahí que la inteligencia se desarrolle a través del procesamiento de la información, sea una capacidad dinámica. En esta corriente se sitúa la Teoría Triárquica de Sternberg, que propone una estructura jerárquica de la inteligencia en la que hay factores de primer orden, de segundo orden y de tercer orden (los más generales). La inteligencia se desarrolla a partir de los procesos que se producen entre todos los factores.

También forma parte de este enfoque la Teoría de las Inteligencias Múltiples aportada por Gardner (1993). Gardner (1995), de la misma manera que Sternberg, establece distintos tipos de inteligencia, en lo que se conoce como la Teoría de las Inteligencias Múltiples: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal; añade en 2001 dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. Este autor las explica de la siguiente forma:

- Musical: relacionada con las habilidades musicales, ritmo...
- Cinético-corporal o kinestésica: relacionada con el movimiento del propio cuerpo y de los objetos, con los reflejos...
- Lógico-matemática: desarrollo del pensamiento abstracto, la precisión y organización a través de pautas... es lo que tradicionalmente se ha considerado inteligencia.
- Lingüística: relacionada con la capacidad verbal, el lenguaje, las palabras...
- Espacial: percepción, orientación, ordenación de elementos en el espacio, establecimiento de relaciones entre ellos...
- Interpersonal: capacidad de establecer relaciones con quienes nos rodean.
- Intrapersonal: conocimiento de uno mismo.

Gardner define la inteligencia como “*la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas*”. Esta definición es fruto de estudios que realizó con su equipo en la universidad de Harvard que ponen de manifiesto que la brillantez académica no lo es todo, ya que muchas personas con un gran expediente académico no tienen tanto éxito en sus negocios y en su vida personal, como otras cuyos profesores consideraban mediocres.

Esto unido a otros muchos estudios, por ejemplo los realizados con gemelos homocigóticos que fueron separados al nacer y criados en distintos ambientes y culturas, adquiriendo competencias y habilidades diferentes, demuestra que la inteligencia es una destreza que se puede desarrollar y que en cada campo se demanda un aspecto distinto de la inteligencia.

Finalmente, la Teoría Bioecológica del Desarrollo de la Inteligencia (Ceci, 1995) propone también la existencia de múltiples inteligencias innatas que pueden desarrollarse y varían en función de la relación con el entorno y la motivación, así como la necesidad de aproximarse a ellas desde diversas perspectivas, no pudiendo medirse únicamente con test de cociente intelectual.

3. EMOCIÓN

3.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Platón y Aristóteles (384 a 322 a.C.) son los primeros en referirse al concepto emoción. Para Aristóteles, las emociones eran una de las tres partes que formaban el alma humana, las emociones eran estados mentales asociados al placer o al dolor, mencionando algunas como el miedo o la tristeza.

Posteriormente, en el siglo XVII Descartes habla de emociones en su obra “*Pasiones del alma*”, empleando el término pasión para referirse a la emoción y definiéndola como una forma de percepción. Además, Descartes hará la primera clasificación de las emociones en pasiones primarias, como el amor, el odio, la alegría;

y pasiones secundarias, que serán combinaciones de las primarias, como la sorpresa y la decepción.

La obra de Descartes (1596-1650) podría considerarse una de las primeras aproximaciones al concepto de Inteligencia Emocional porque considera que el hombre es consciente de las emociones y los estados emocionales y debe controlarlas. Es decir, este filósofo habla de la influencia de la emoción en la razón y viceversa, proponiendo que el individuo puede generar emociones necesarias y funcionales para afrontar una situación mediante el pensamiento.

Hume (1711-1776) contradice la obra de Descartes por considerar que la razón no tiene tanta influencia y que las emociones y los pensamientos se influyen mutuamente. En esta línea, Kant (1724-1804) concluye que el ser humano tiene falta de control sobre las emociones pero éstas son necesarias.

Así, fueron muchos los filósofos que abordaron temas emocionales, como la clasificación de emociones, su relación con las manifestaciones corporales e incluso que son la explicación de procesos somáticos.

En el siglo XIX, Darwin en su obra “La expresión de las emociones en el hombre y los animales”, centra la atención en el estudio de la expresión emocional a través de gestos faciales y corporales, considerando esta expresividad necesaria para la supervivencia de la especie, ya que la emoción es una forma de prepararse para la acción y una vía de comunicación entre las personas. De este modo, Darwin estudió las emociones para argumentar su teoría de la evolución, intentando encontrar emociones comunes a todas las especies y a todos los hombres independientemente de la edad, raza o contexto, lo que explicaría que el hombre había evolucionado de un antepasado común. En sus investigaciones, Darwin concluyó que las expresiones emocionales son innatas porque aparecen en animales, en niños pequeños antes de que haya tenido lugar aprendizaje alguno, en personas invidentes y en razas y grupos sumamente distintos.

Sin embargo, a pesar de esta trayectoria, no será hasta finales del siglo XIX y el siglo XX cuando el estudio científico de la emoción empiece a ocupar un lugar relevante en el campo de la psicología, con la publicación de “¿Qué es una emoción?”, obra de James (1884), en la que siguiendo las aportaciones de Descartes, estudió el sentimiento subjetivo de la expresión emocional que producen ciertos cambios

fisiológicos. James y Lange defendieron que las emociones son consecuencia de modificaciones corporales, de modo que no lloramos porque estemos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos. Estos estudios le llevaron a realizar una clasificación de emociones, diferenciando a las emociones gruesas, que producción cambios físicos intensos y evidentes (miedo, ira, alegría o vergüenza), de las que producían cambios menos evidentes (sentimientos morales o intelectuales).

James abrió un campo de estudio sobre los efectos fisiológicos de la emoción, el enfoque psico-fisiológico, que supuso el principio de numerosos estudios posteriores sobre la emoción.

Existe un paralelismo entre la teoría filológica de James y Lange y la de Izard (1971-1977), que destaca la importancia de la expresión facial sobre el estado afectivo, paralelismo en donde las emociones son consecuencia de las modificaciones corporales, para los primeros se desencadenan por el cerebro y para el segundo a partir de las modificaciones faciales.

3.2. CONCEPTO DE EMOCIÓN

Como expresan Fernández-Berrocal y Ramos (2005), la emoción es el sistema menos conocido de los procesos cognitivos básicos. La dificultad para definirla, las múltiples formas de entenderla y las complejas metodologías empleadas en su estudio, explican el escaso desarrollo de una psicología de la emoción.

Las distintas afirmaciones sobre el concepto de emoción ilustran la confusión y desacuerdo existente, ya que como dijeron Fehr y Russell (1984) *“todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que se les pide que la definan”* (p.25).

La complejidad para la definición de este concepto se debe a que ha sido empleado para denominar a muy variados acontecimientos, tanto si eran de origen emocional como si no, a la dificultad de separar los acontecimientos emocionales de otros que no lo son y a los insuficientes argumentos para separar lo que es emoción de lo que no lo es (Carretero, 2015).

Etimológicamente la palabra emoción proviene del verbo latino moveré, que significa moverse, más el prefijo e-, que le aporta el significado de “movimiento hacia”, lo que sugiere que toda emoción implica la activación de la acción.

Existe una gran gama de definiciones sobre este constructo, es difícil recogerlas todas pero con las que se mencionan es posible observar la heterogeneidad y la varianza de acuerdo con los modelos o paradigmas que los sustentan.

Un primer grupo, constituido por autores como Schachter y Singer (1962), Zillman (1971) o Mandler (1975) definen la emoción como la combinación de activación fisiológica y etiquetaje cognitivo que se construye a partir del contexto actual y la historia de aprendizaje.

El segundo grupo de autores, entre los que destacan Tomkins (1979), Izard (1971-1977), considera la emoción como un patrón adaptativo de reacción corporal, es decir, es innata en gran medida, constituida por atributos fisiológicos y motóricos-expresivos, sobre todo faciales.

Lang (1979) y Zajonc (1980, 1984 y 1985) denominan emoción como el fenómeno semántico guardado en la memoria junto a las conductas fisiológicas y motóricas. La perspectiva de este grupo de autores encuadra la emoción en el procesamiento de la información.

Un cuarto grupo de autores, formado por Arnold (1970), Lazarus (1966) y Frijda (1986), define las emociones como el resultado de la evaluación y reevaluación que el individuo realiza de la realidad en función de sus experiencias, habilidades y enfrentamiento social. Es decir, el foco de atención es el socio-cognitivo de las emociones. En esta misma línea se sitúan Denzin (1984) y Harré (1986), que defienden el origen social de la emoción, en la realidad social las emociones se convierten en actitudes y roles a partir del lenguaje y la moral de cada cultura.

Más actuales son las definiciones de los autores que se exponen a continuación, los cuales han intentado conjugar las diferentes aportaciones sobre el concepto de emoción, elaborando una definición más aceptada y global.

Salovey y Mayer (1990) definen la emoción como la respuesta organizada que comprende el nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial.

Goleman (1996) por su parte la define la emoción como “*el sentimiento y los pensamientos, los estados biológicos, los psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que la caracterizan*” (p. 418).

Para Fernández-Berrocal y Ramos (2005) una emoción es “*un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión*” (p. 23).

Fernández-Abascal, Jiménez y Martín (2003) y Checa (2012), desde una perspectiva multidimensional de la emoción, proponen como definición que se trata de un proceso que implica una serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), la existencia de experiencias subjetivas o sentimientos (interpretación subjetiva), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), que tienen unos efectos motivadores (motivación para la acción) y una finalidad: la adaptación al entorno en continuo cambio.

Antonio Damasio (2006), propone la emoción como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales, que conforma un patrón distintivo de cualquier otra emoción, que tienen lugar en el cerebro cuando éste identifica un estímulo que desencadena una emoción (es decir, las respuestas emocionales son automáticas) por la evolución o el aprendizaje, dando lugar a un cambio temporal en el estado del organismo de cada individuo y en las estructuras cerebrales responsables del pensamiento, con la finalidad de preparar al organismo para sobrevivir y buscar el mayor bienestar posible.

Las emociones según Bisquerra (2009), son “*un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno, pudiendo un mismo acontecimiento generar distintas emociones en diferentes personas*” (p. 63).

A modo de conclusión, para definir emoción han de tenerse en cuenta (Vivas, Gallego y González, 2006):

- La emoción es un estado complejo proceso, multidimensional, donde aparecen integradas respuestas neurofisiológicas, motoras y cognitivas.
- Emoción y cognición están interrelacionadas, siendo imposible separarlas. La emoción es fundamental para el buen funcionamiento de la razón.

- Nuestro conocimiento emocional es muy valioso para la supervivencia.

Es decir, la emoción está conformada por elementos neurofisiológicos y biológicos, que son innatos, filogenéticos e involuntarios. Además, está formada por elementos cognitivos (sociales, culturales e interpretativos) que suelen ser conscientes.

Existen dificultades en distinguir emociones y estados de ánimo, y tal y como exponen Segura y Arcas (2007), muchos autores hablan de ellos como si fueran la misma cosa. Bisquerra (2009) explica que las emociones se caracterizan por la brevedad, pudiendo durar segundos, minutos o incluso horas y días, pero difícilmente semanas o meses. Cuando la emoción tiene esta duración, pasa a ser sentimiento o estado de ánimo. Los episodios emocionales duran más que una emoción, pudiendo hacer sentir una multiplicidad de emociones que se funden en algunos casos siendo vividas como una sola.

En cuanto a los estados de ánimo, son más vagos o imprecisos que las emociones y suelen carecer de un estímulo contextual que los provoque de forma inmediata, es decir, no tiene una motivación clara. Tienen menor intensidad y mayor duración que las emociones y se vinculan con experiencias de la vida pasada.

De esta forma, Bisquerra (2009) establece un contínuum entre emoción aguda, episodio emocional, sentimiento, estado de ánimo y rasgo de personalidad, representado en la siguiente figura:

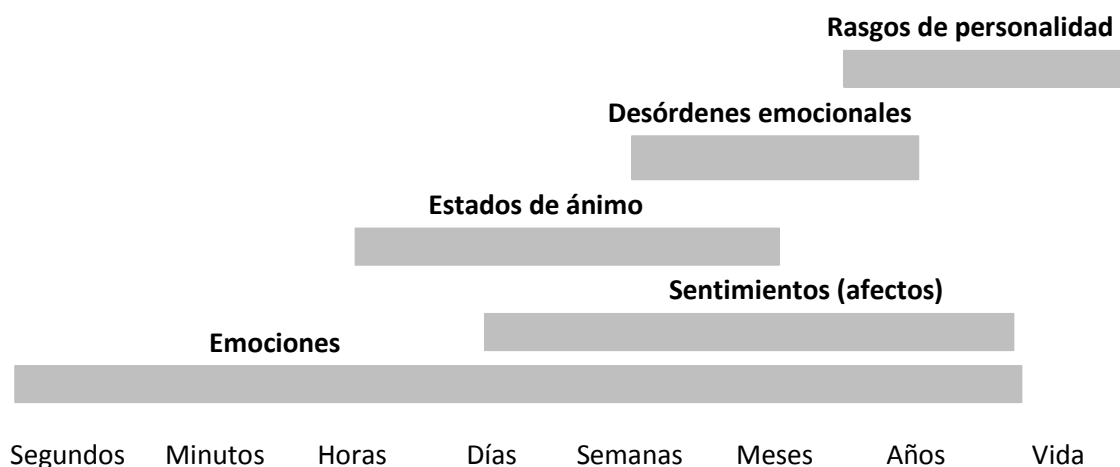


Figura 2: Continuum entre Emoción y Rasgos de Personalidad

Por otra parte, es importante mencionar que Fernández-Berrocal y Ramos (2005) consideran que el concepto de emoción se utiliza en psicología de al menos tres maneras diferentes:

- Síndrome emocional: es lo que se experimenta durante una emoción: ira, tristeza...
- Estado emocional: forma breve en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa que se corresponde al síndrome de ira, tristeza...
- Reacción emocional: conjunto de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional (expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas directamente observables o subjetivas).

3.3. TEORÍAS DE LA EMOCIÓN

Como ha podido apreciarse en el apartado anterior, la emoción puede ser definida de diversas formas en función de si se centra la atención en el hecho biológico, cognitivo o en ambos. Estos diferentes puntos de vista dan lugar a las diferentes líneas o teorías de investigación en el campo de la emoción.

A continuación se presenta una panorámica general de los enfoques sobre el estudio de las emociones. Dado que puede resultar árida y confusa la lectura y comprensión de los distintos enfoques, se presenta en primer lugar un cuadro resumen que facilita una representación mental de los mismos, para posteriormente desglosar algunas características más específicas.

Cuadro 2: Teorías de las Emociones

Teorías de las emociones	Neurofisiológica	Idea	La emoción es un evento fisiológico fundamentalmente, que moviliza el cuerpo para la acción	
		Autores	James y Lange, Ekman, Levenson y Friesen, Cannon	
	Evolucionistas	Idea	Las emociones fueron útiles para la supervivencia en el pasado pero a través de la evolución han perdiendo su función originaria y hoy la respuesta impulsiva puede suponer riesgo, por eso hay que educar las emociones.	
		Autores	Darwin, Izar, Zajonc, Tomkins, Plutchik,	
	Cognitivas	Idea	Atribuye un papel fundamental a la cognición, a la evaluación negativa o positiva del estímulo en el proceso emocional.	
		Autores	Schachter y Singer, Arnold, Lazarus, Weiner, Mandler, Leventhal, Bower	
	Otras perspectivas	Psicoanálisis	Idea	Las emociones son fruto de una herencia biológica que se modifica en función de la experiencia vital
			Autores	Freud
		Conductismo	Idea	El refuerzo condicionado tiene una base emocional y el comportamiento emocional puede aprenderse
			Autores	Skinner, Mowrer, Bandura, Seligman

3.1.1. Teorías Neurofisiológicas

Este enfoque considera la emoción como un evento fundamentalmente fisiológico, que moviliza al cuerpo para la acción.

Forma parte de estas teorías la desarrollada por James y Lange (1922), conocida como Teoría Periférica de la Emoción o Teoría de Patrones de Activación Fisiológica. Estos investigadores consideran que la emoción se desencadena de la percepción de estímulos pero la experiencia emocional en sí consiste en la conciencia de las respuestas fisiológicas que estas emociones provocan, es decir, la experiencia emocional se produce después de la reacción fisiológica (estímulo-percepción-reacción motora/visceral/sentimiento emocional). De acuerdo con esta teoría, la emoción es consecuencia de los cambios que el estímulo provoca en el organismo y los

sentimientos son el resultado de esos procesos físicos. Ambos son un estado subjetivo y dependiente del sistema nervioso central.

A partir de esta teoría se generó interés por conocer si existe un patrón de cambios corporales propios para cada emoción. En esta línea investigaron Ekman, Levenson y Friesen (1983), quienes manipularon los cambios corporales para comprobar si inducían emoción, obteniendo como resultado que cada emoción viene acompañada de patrones fiables e identificables pero a través de la provocación de esos patrones no se produce la activación emocional.

La Teoría Talámica de Cannon (1931), conocida también como Teoría Centralista, surge como crítica a la teoría anterior, defendiendo que las responsables de la experiencia y la conducta emocional son las estructuras cerebrales, especialmente el tálamo. Según este enfoque, el sistema nervioso central es la condición necesaria y suficiente para la producción de emociones. Según estos autores, la emoción se produce antes que los cambios corporales y éstos pueden ser eliminados sin que ello influya en lo que el individuo siente. Para este autor los sentimientos son fruto de procesos cognitivos.

El esquema de funcionamiento de Cannon es Estímulo-emoción-preacción y acción. Este modelo propone que el córtex inhibe el tálamo y los estímulos emocionales inhiben esta inhibición, dando lugar a la activación del tálamo, que estimula el córtex, produce el sentimiento emocional en el hipotálamo y origina la conducta emocional y los cambios en el sistema nervioso.

En la actualidad la neurociencia continúa estudiando los sistemas funcionales asociados a la emoción, la base neural y el sistema límbico, sin haber aún consenso acerca de qué estructuras forman parte del considerado cerebro emocional. Sí se sabe que entre estas estructuras destacan la circunvolución del cíngulo, el hipocampo, la amígdala y el hipotálamo. Además, se incide en las diferencias y funciones de los hemisferios cerebrales, considerando que la parte izquierda es la parte racional y la derecha la encargada de gestionar la información emocional, aunque la relación entre ambas es evidente.

3.1.2. *Teorías Evolucionistas*

Como se ha explicado anteriormente en el apartado de Emoción, Darwin (1989) consideraba que las emociones han sido útiles para la supervivencia porque aumentan las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente. Además, Darwin y sus seguidores consideraban que la expresión facial y el reconocimiento de las emociones eran esenciales para la adaptación al medio. El resto de autores biologicistas coinciden en que la emoción no requiere de cognición.

Las emociones han sido útiles para la supervivencia en el pasado, al funcionar como mecanismos reflejos que desencadenan una acción, pero a través de la evolución han ido perdiendo su función originaria y hoy la respuesta impulsiva puede suponer un comportamiento de riesgo, por eso hay que educar las emociones.

Tomkins sitúa la base neurofisiológica de las emociones en la activación cortical y las vivencias emocionales son un feedback propioceptivo de la expresión facial de la emoción. Además, reconoce la existencia de patrones faciales que permiten identificar las emociones a partir de la expresión emocional, de modo que si el individuo es capaz de reproducir exactamente una expresión facial propia de una emoción, puede vivir esa emoción.

La Teoría Diferencial de las Emociones de Izar (1977), Izard y Malatesta (1987), establece la existencia de diez emociones fundamentales: alegría, tristeza, miedo, rabia, sorpresa, interés, asco, culpa, desprecio y vergüenza, caracterizada cada una de ellas por una cualidad subjetiva única que corresponde a un patrón único de expresión facial, una actividad neuronal y una respuesta específica. El resto de emociones es fruto de la combinación de éstas. Como se ha expuesto en el apartado de Concepto de Emoción, para este autor la emoción tiene función social.

La Teoría de Zajonc (1985) defiende que la emoción puede darse sin cognición porque los sistemas cognitivo y emocional trabajan por separado y son parcialmente independientes.

El Modelo Psicoevolutivo propuesto por Plutchik (1980), considera que las emociones son esenciales para la supervivencia, al igual que Darwin, sin embargo, considera en contraposición a las teorías anteriores, que la secuencia emocional es Evaluación cognitiva (consciente o no) - experiencia emocional - comportamientos.

Finalmente, Ekman ha descrito los comportamientos no verbales y demostrado su universalidad y discrecionalidad, más allá de la cultura, llegando a ser considerado el principal referente mundial en el estudio de la expresión emocional.

En conclusión, la función principal de la emoción es preparar al sujeto para la supervivencia, de forma que ninguna emoción puede ser considerada positiva o negativa, sino adecuada o no a la situación.

3.1.3. *Teorías Cognitivas*

Las teorías cognitivas defienden que entre el estímulo y la respuesta emocional se suceden una serie de procesos cognitivos: valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas. Por ello estas teorías son conocidas como Teorías del Procesamiento de la Información.

En este enfoque destaca la Teoría bifactorial de Schachter y Singer (1962), que afirma que un estado emocional es resultado de la interacción entre activación fisiológica y la evaluación cognitiva de la situación, de manera que la activación fisiológica determina la intensidad de la emoción y la evaluación cognitiva determina el tipo de emoción que se experimenta. De acuerdo con esta postura, la emoción puede ser originada por la evaluación cognitiva de un estímulo que genera una activación fisiológica o por una activación emocional sin explicación a la que el individuo realiza un proceso de búsqueda cognitiva que explique esa emoción.

La Teoría de la valoración automática de Arnold (1960) defiende que las emociones necesitan una evaluación cognitiva de la situación que generará una activación fisiológica y respuesta emocional acorde. Lazarus (1991) completa esta teoría, añadiendo que el conocimiento emocional que posee cada persona determina el número de emociones y la forma de actuar, pudiendo actuar mediante acción directa (la evaluación determina la experiencia emocional) o a través de un proceso de reevaluación cognitivo.

Weiner (1992) aporta a estas teorías la existencia de un segundo tipo de evaluación que se produce después de la ejecución de la respuesta emocional y determinará de una forma más general si un estímulo es positivo o negativo.

La Teoría de la Interpretación Cognitiva de Mandler (1992) defiende que en la experiencia emocional se produce cuando existe una discrepancia entre lo que ocurre y las expectativas del sujeto, llevando a cabo éste la interpretación cognitiva que aporta significado a la emoción y modifica la experiencia emocional dando lugar a la conciencia.

Leventhal (1984) considera que la emoción es un tipo concreto de cognición porque se encuentra íntimamente ligado a los sistemas semánticos que nos informan de los sentimientos vinculados a las percepciones y cogniciones, mientras Bower (1987) defiende que la emoción influye en otros procesos psicológicos como la asociación de palabras, la interpretación de sucesos, la atención o la motivación.

3.1.4. Otras perspectivas

Psicoanálisis

El Psicoanálisis sitúa a las emociones como fruto de una herencia biológica que se modifica en función de la experiencia vital. Pocos investigadores de esta corriente han puesto su interés en la emoción, pero puede deducirse de la teoría de Freud que el afecto se relaciona con la incapacidad del organismo para descargar ciertas reacciones instintivas que generan un conflicto. Así, el psicoanálisis se interesa por las alteraciones que producen las reacciones emocionales inadecuadas.

Conductismo

En los modelos conductuales la emoción no ha adquirido gran relevancia, centrándose en el aprendizaje se ha considerado que el refuerzo o condicionamiento tiene una base emocional, pero no se ha estudiado en profundidad. Únicamente Skinner y Mowrer hicieron contribuciones importantes al estudio de la emoción. Los modelos conductuales han puesto de manifiesto que el comportamiento emocional puede aprenderse y en el tratamiento de emociones como ansiedad o fobias se han aplicado con éxito técnicas conductistas. Por otra parte, Bandura considera que la conducta emocional se aprende observando las reacciones emocionales de otras personas y que

esa observación induce estados similares en el observador. Por último Seligman describe el síndrome de indefensión adquirida, en el que ante una serie de exposiciones a un acontecimiento concreto, se generan una serie de emociones que determinan el comportamiento del individuo.

A diferencia de todos los enfoques anteriores, el construccionismo social se opone a que la emoción se genere como producto individual del sujeto, atribuyendo las emociones a factores sociales y culturales, poniendo énfasis en las características propias de los grupos. Es decir, defienden que las emociones son constructos sociales que se viven dentro de un espacio interpersonal y la cultura influye en la valoración y expresión emocional.

3.4. FUNCIÓN DE LA EMOCIÓN

La mayoría de los investigadores y teorías coinciden en que la emoción tiene función adaptativa, sin embargo en ocasiones sus manifestaciones pueden no serlo. La emoción tiene: Funciones intrapersonales, extrapersonales, motivadoras, comunicativas y de valoración de la información (Palmero y Martínez-Sánchez, 2008; Fernández-Berrocal y Ramos, 2005).



Figura 3. Funciones de las emociones

Respecto a las funciones intrapersonales, las emociones permiten coordinar los sistemas de respuesta; modificar el modo de comportarse, activando conductas que pueden estar inhibidas normalmente (miedo); proveer de un soporte fisiológico para conductas de retirada o lucha; favorecer el procesamiento de la información.

En cuanto a las funciones interpersonales, las emociones permiten comunicar y controlar gestos, voz, cara..., regulando al mismo tiempo la reacción de los demás ante nosotros; facilitan la interacción social y el control de emociones que pueden provocar rechazo.

Además, las emociones informan al predecir el efecto de posibles estímulos anticipando sus consecuencias y las necesidades asociadas. La información que proporcionan permite evaluar las situaciones y estímulos, la autorregulación, preparar la acción y dirigirla, comunicar la reacción e intención conductual, monitorizar el estado interno y la interacción entre organismo-ambiente (Scherer, 2007).

También la sensación emocional provoca motivación y la activación de los procesos mentales. Las emociones básicas (miedo, tristeza, ira, asco, alegría e interés o sorpresa) generan acciones fundamentales para la supervivencia, el bienestar y el desarrollo potencial. Las emociones sociales (vergüenza, culpa, disgusto, amor) son fundamentales también, pero a diferencia de las básicas, implican funciones cognitivas de orden superior y tienen componentes culturales (Izard, 2009).

Las continuas interacciones entre esquemas emocionales, sistemas neurales y procesos mentales implicados en la sensopercepción emocional y la cognición, ponen en marcha pensamientos y acciones que pueden ser puntuales o llegar a ser un rasgo específico. Así la experiencia emocional puede generar un proceso de aprendizaje, dando lugar a esquemas emocionales más o menos adaptativos (Izard, 2009). Es decir, los intereses interaccionan con las emociones para seleccionar los estímulos en los que el individuo focaliza la atención y poder así afectar a los procesos cognitivos. De acuerdo con esto, las emociones tienen un papel decisivo en las funciones cognitivas básicas: atención, percepción, memoria, procesamiento de la información, etc.

Estos esquemas emocionales en la evaluación de estímulos externos y en los recuerdos, pensamientos, imágenes mentales, cambios hormonales o en los neurotransmisores. Emergen en el desarrollo temprano, influidos por la personalidad, la

inteligencia, el aprendizaje y el contexto sociocultural y llegan a constituir los componentes estables de la personalidad (Mishel y Shoda, 1995).

El etiquetado de emociones favorece su descripción, facilita la anticipación de emociones y compartir las experiencias emocionales, de ahí la vinculación entre la inteligencia verbal y el desarrollo emocional. Esta capacidad favorece la función ejecutiva, de comprensión y regulación o autorregulación emocional (Izard, 2002), favoreciendo la socialización.

Por todo ello las emociones son funcionales, y únicamente podemos hablar del papel disfuncional de la emoción cuando su intensidad, frecuencia, duración o aparición sean inapropiadas (Palmero y Martínez-Sánchez, 2008).

Para intervenir en el desarrollo de la inteligencia emocional, es preciso conocer los elementos fisiológicos que influyen en la generación de emociones y las fases del proceso emocional.

3.5. COMPONENTES DE LA RESPUESTA EMOCIONAL

Bisquerra (2009) explica que en la respuesta emocional a un acontecimiento se pueden identificar tres componentes: neurofisiológico, cognitivo y conductual. El componente neurofisiológico hace referencia a las respuestas fisiológicas que se producen en el organismo ante el estímulo externo o interno y comienzan en el Sistema Nervioso Central: respiración, tono muscular, frecuencia cardíaca y respiratoria, presión sanguínea, secreciones hormonales, etc. En el apartado de Proceso emocional de este capítulo se explican más ampliamente.

Carretero (2015) explica que el componente emocional cognitivo hace referencia a los procesos de gestión y procesamiento de la información, que se producen a nivel consciente o inconsciente e influyen en la cognición y la vivencia subjetiva de cada uno de los acontecimientos, permite tomar consciencia de la emoción que se experimenta y etiquetarla. Este componente coincide con el sentimiento. Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más, pudiendo durar toda la vida. De esta

forma, el sentimiento es la consciencia de la emoción, lo que permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración.

El componente conductual es la expresión emocional, bien a través de lenguaje verbal y fundamentalmente no verbal (principalmente tono de voz y expresiones faciales), que nos permite inferir las emociones que los demás experimentan. La expresión facial es la que proporciona una información más fiable, la única que no necesita contexto y puede ser interpretada independientemente de la situación con cierta garantía de autenticidad, por este motivo la expresión facial ocupa un lugar privilegiado en el estudio del componente conductual de la emoción.

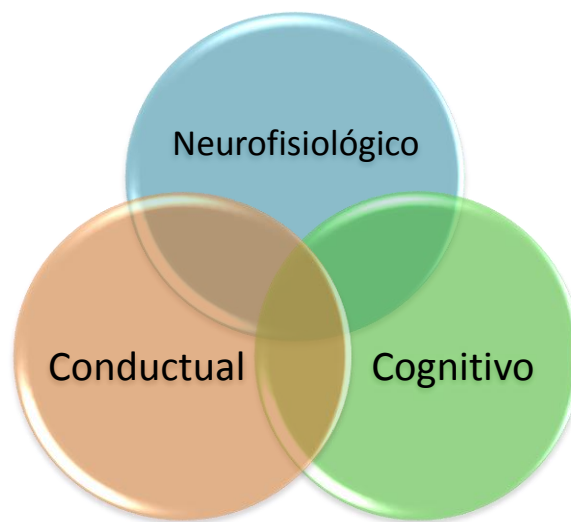


Figura 4. Componentes de la respuesta emocional

3.6. PROCESO EMOCIONAL

Irala (1966) explica que en los sentimientos la reacción es suave, conservando el ritmo y la normalidad fisiológica, sin embargo en las situaciones en las que la emoción se hace presente ese ritmo cambia, se activa la fuerza muscular y hormonal. Es preciso que en la infancia se aporte la seguridad y el amor que el niño precisa para su desarrollo y funcionamiento equilibrado físico y psíquico, sin la cual se convertirá en un joven inadaptado social, con frialdad e insatisfacción afectiva, con exagerada tendencia al odio o tristeza, o en un joven tímido, apocado o indeciso, un pesimista y frustrado. Del mismo modo, estos autores destacan que el exceso en intensidad y duración de las

emociones negativas puede dejar al psiquismo muy condicionado o inclinado al disgusto, inseguridad y frustración. De ahí la importancia de fomentar un procesamiento emocional adecuado.

En la década de 1990 se produjo mucho interés por el estudio del cerebro emocional, apareciendo más de 25.000 artículos en revistas especializadas, así como libros, por ejemplo *El cerebro emocional* de LeDoux (1999), como cita Bisquerra (2009).

Este autor explica la distinción existente entre procesamiento emocional, experiencia emocional y expresión emocional, definiendo al primero como el fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática, y que coincide con el componente psicofisiológico. La experiencia emocional, de la cual si se es consciente, coincide con el componente cognitivo, siendo la toma de conciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción. La expresión emocional es la manifestación externa de la emoción, lo cual se produce a través de la comunicación verbal y no verbal.

Según Bisquerra (2009), las emociones son procesadas por el sistema nervioso. Este se constituye de Sistema Nervioso Central (encéfalo y médula espinal) y Periférico (nervios distribuidos por todo el cuerpo), dividiéndose este último en Autónomo (movimientos involuntarios) y Somático (permite el movimiento de las partes del cuerpo). El Sistema Nervioso Periférico Autónomo, a su vez tiene dos partes, Sistema Nervioso Simpático y Parasimpático, teniendo el primero la función de excitación y defensa (momento en que las glándulas suprarrenales segregan adrenalina) y el segundo función de calmar los efectos de los estímulos que recibimos, actuando en los momentos de calma del organismo.

Otra parte importante en las emociones desde el punto de vista fisiológico es el cerebro, en el que se pueden distinguir tres partes: la corteza cerebral (neocórtex), el sistema límbico (diencéfalo) y el cerebro reptiliano (tronco cerebral). En el diencéfalo se encuentra el tálamo, hipotálamo, epitálamo y subtálamo. El tálamo controla ciertas sensaciones. El hipotálamo está encargado de regular sensaciones como hambre, sed, dolor, agresión, género, placer, et, al mismo tiempo que es punto de integración entre el sistema nervioso y el sistema endocrino, regulando la segregación hormonal. En el epitálamo se encuentra la glándula pineal, donde Descartes situó el procesamiento de las

emociones, pero actualmente conocemos que se produce en la amígdala, que se encuentra muy cerca.

En neurociencia básica la emoción hace referencia a la respuesta fisiológica del organismo, mientras que sentimiento es la experiencia consciente. Pues bien, las estructuras subcorticales más implicadas en el procesamiento emocional son el hipotálamo, la amígdala y el tronco encefálico. Los sentimientos se asientan en el córtex cerebral, fundamentalmente en el lóbulo frontal y la corteza del cíngulo.

La corteza prefrontal ejerce un papel importante en el razonamiento social y emocional, ya que como describen Fernández-Berrocal y Ramos (2005), los pacientes con lesiones en esta estructura son incapaces de tomar decisiones apropiadas sobre asuntos personales y sociales, presentan reducciones en la reactividad emocional y en los sentimientos, así como anomalías en el funcionamiento del sistema nervioso autónomo.

Como explica Bisquerra (2009), el hemisferio derecho del cerebro es el más potente para procesar la información emocional, algo que puede observarse en la expresión emocional de la cara, de tal forma que la parte izquierda es más expresiva. Sin embargo, el hemisferio izquierdo también participa, de manera que el derecho está especialmente implicado en el procesamiento de emociones negativas, mientras que las positivas aparecen reguladas por el hemisferio izquierdo.

El sistema límbico desempeña un papel importante en las emociones. A través de él se transmiten las sensaciones de hambre, sed, deseo sexual y se activa la respuesta emocional en situaciones de emergencia. Tiene conexiones con los tres sistemas efectores de la expresión emocional: endocrino, autónomo y somático. Entre las estructuras que lo constituyen se encuentran:

- La circunvolución del lóbulo límbico: puente entre lo emocional y lo cognitivo.
- La circunvolución del hipocampo, relacionados con la memoria emocional.
- El uncus, relacionado con el procesamiento de la información olfativa y sus relaciones con la emoción.
- El septum verum, implicada en emociones como la ira, los sentimientos maternales, el instinto de tutela de la prole y la motivación sexual.

Así como núcleos de materia gris, entre los que destacan:

- La amígdala: involucrada en las emociones de miedo, rabia y conducta agresiva, fundamentalmente.
- El núcleo habenular, que forma parte del epitálamo.
- Los núcleos anteriores al tálamo, de funciones aún poco conocidas.
- El tegmento mesencefálico, gran responsable de la dimensión intensiva de la emoción.
- El hipotálamo.

Las conexiones entre el sistema límbico y el neocórtex pasan por canales fisiológicos muy potentes, de forma que una emoción puede impedir razonar fríamente, produciendo distorsiones perceptivas que obnubilan el pensamiento y provocan la respuesta irreflexiva. Es decir, la emoción domina a la razón, puede cambiar el pensamiento, pero con el razonamiento es difícil cambiar la emoción, por eso con el entrenamiento y la educación emocional podría hacerse más viable la regulación emocional.

Por último, también las neuronas tienen una función importante. Algunas se activan al ejecutar acciones o ante la presencia de un estímulo que requiere realizar una acción, como las canónicas y otras cuando se observa a alguien que realiza la misma acción, conocidas como neuronas espejo o sistema especular. El descubrimiento de estas últimas fue muy importante, porque permitió demostrar cómo algunas neuronas hacen posible la comprensión de los estados emocionales de otras personas, es decir, la empatía, permitiendo ponerse en su lugar y experimentar un estado emocional similar, como recoge Bisquerra (2009) en palabras de Aguado (2005).

A continuación presentamos una imagen de las partes del cerebro más implicadas en la generación de la emoción:

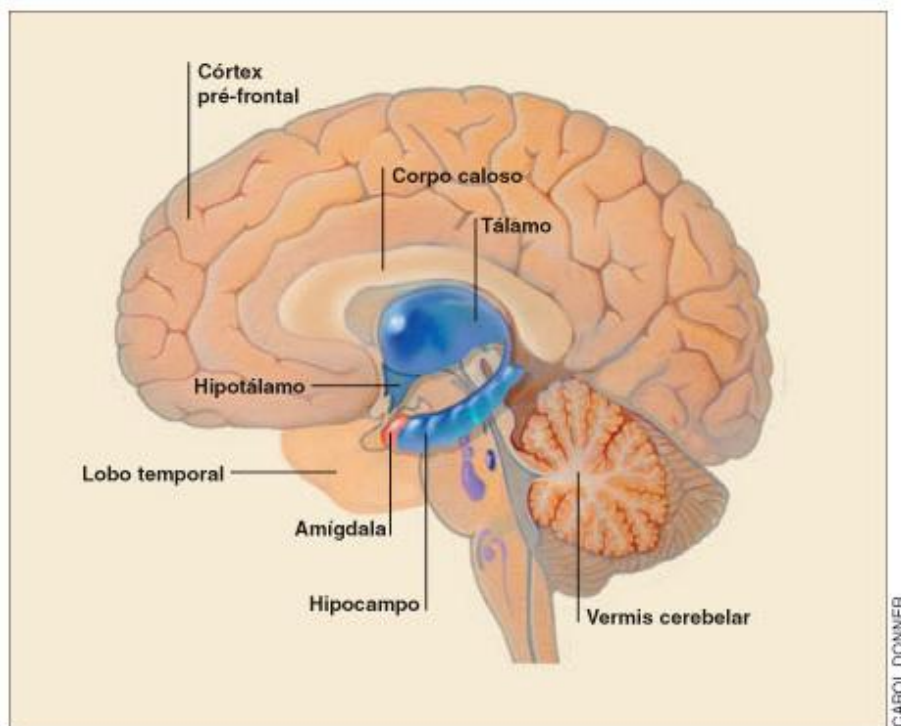


Figura 5: Parte emocional del cerebro

Anadón (2005) destaca que las nuevas técnicas de visualización cerebral han contribuido de manera importante a explicar cómo el cerebro responde a las emociones. Los estímulos son procesados por el ser humano siguiendo el recorrido: estímulo-tálamo-corteza-amígdala-hipotálamo-respuestas. Pero, como cita este autor, LeDoux (1999) ha descubierto que los estímulos percibidos como peligrosos son procesados a través de una vía más corta: estímulo-tálamo-amígdala-hipotálamo-respuestas.

Una vez descritas todas las partes que intervienen en la generación de la emoción y la función de cada una de ellas, es importante conocer cómo tiene lugar el proceso emocional, que parte de la percepción de un estímulo, y como explicaba Irala (1966), *cualquier acontecimiento puede ser ocasión de emociones y la disposición ante las mismas va a estar muy influido por nuestro estado de ánimo.*

En esta línea, Fernández-Abascal y Palmero (1999) consideran que el proceso emocional se desencadena por la percepción de unas condiciones internas y externas, que llegan a un primer filtro que suponemos formado por un proceso dual de evaluación valorativa. Fruto de esta valoración, se produce la activación emocional, que se compone de experiencias subjetivas o sentimientos, una expresión corporal o comunicación no verbal, afrontamiento y cambios fisiológicos que dan soporte a las

actividades anteriores. Las manifestaciones externas de la emoción son fruto de un segundo filtro que las suaviza, de forma que la cultura y el aprendizaje hacen que esas manifestaciones se vean modificadas y por tanto la apreciación de la emoción sea exagerada, minimizada o incluso negada.

Según estos autores, la evaluación actúa como un primer filtro en el desencadenamiento emocional, teniendo doble función: la evaluación de la situación en función de las características afectivas y la valoración en función de su significado y la capacidad de afrontación del organismo al estímulo generador de la emoción. En este filtro habría que considerar las disposiciones en el tono emocional proporcionadas por los rasgos de personalidad y que explicarían parte de las diferencias individuales en cuanto al primer tipo de valoración y en cuanto a la segunda valoración, la del significado, se encuentra sesgada por los procesos de aprendizaje que influyen en la interpretación de las situaciones.

La activación emocional es de carácter multifactorial e implica diversos efectos, produciéndose una experiencia o efecto subjetivo (sensaciones o sentimientos que produce la respuesta emocional), una expresión corporal o efecto social, un afrontamiento o efecto funcional (preparación para la acción) y un soporte fisiológico (cambios que se producen en el sistema nervioso central, periférico y endocrino).

El segundo filtro que según estos autores controla la manifestación de las emociones, está basado en el aprendizaje y la cultura y es el responsable del control emocional mediante la inhibición o distorsión de la respuesta emocional. El autocontrol y el control externo sobre las emociones actúan en dos direcciones, controlando los efectos emocionales para que se produzca un incremento en la manifestación emocional o un déficit en determinados componentes de la respuesta emocional.

En esto coinciden Fernández-Berrocal y Ramos (2005), que explican que las manifestaciones externas de la emoción están mediadas por el bagaje experimental, la cultura y el aprendizaje del individuo.

Bisquerra (2009) establece fases diferentes en el proceso emocional, resumiéndose en las siguientes:

1. Evaluación de una situación precedente.
2. Cambios fisiológicos.

3. Expresión motora.
4. Efectos motivadores con tendencias hacia la acción.
5. Sentimiento subjetivo.
6. Afrontamiento.

Tras la percepción del estímulo desencadenante, tiene lugar un proceso de evaluación/valoración de la situación y tras el cual se produce la activación emocional, compuesta por cambios fisiológicos, expresión corporal, tendencia a la acción y una experiencia subjetiva o sentimiento, y que soporta la respuesta global del sistema.

Mestres y Fernández-Berrocal (2009) presentan un diagrama del procesamiento de información emocional basado en Palmero y Mestre (2004) que difiere del esquema anterior en el orden de algunas fases:

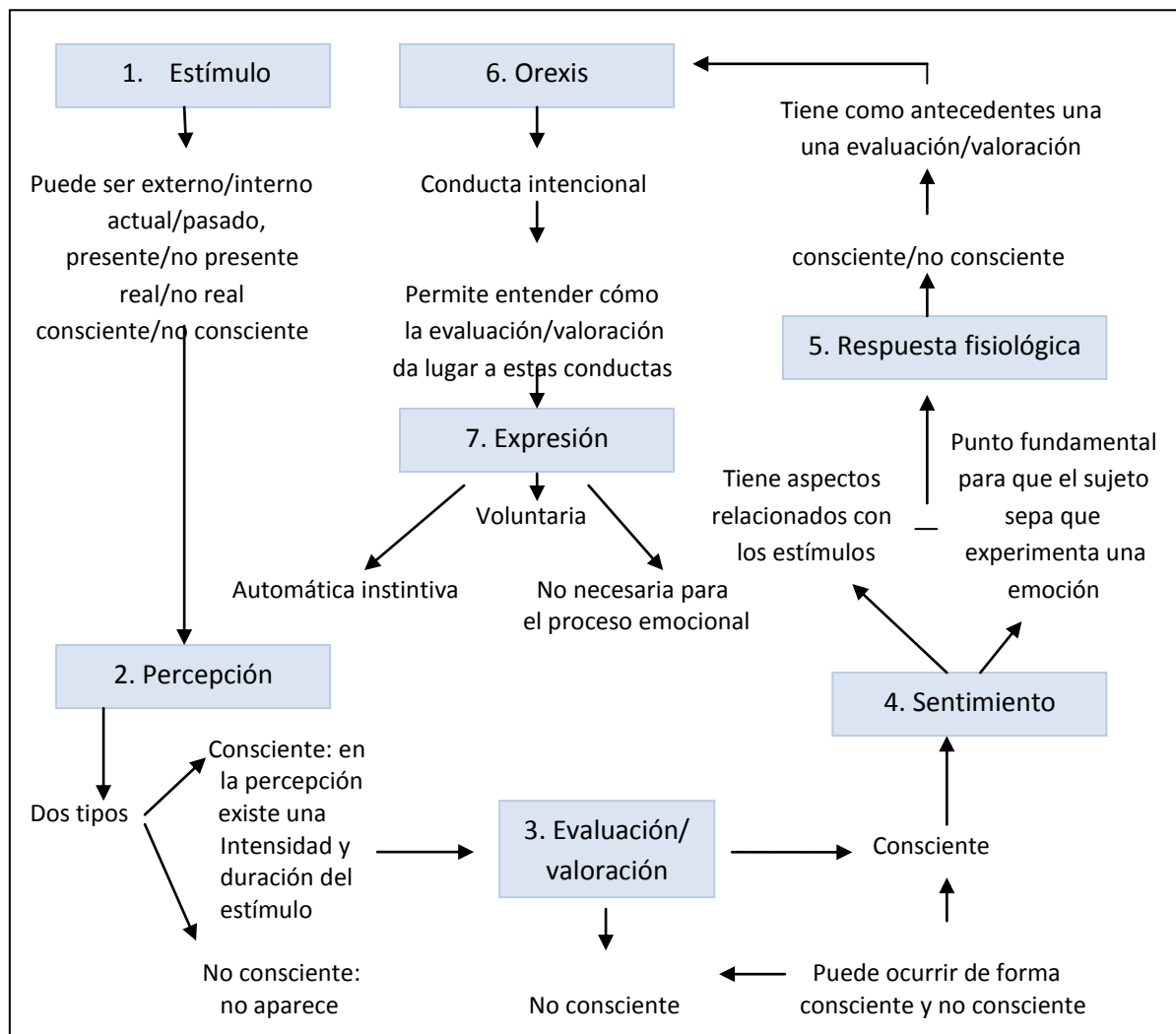


Figura 6: Procesamiento de la información emocional

En conclusión, como puede apreciarse todos los autores coinciden en que el proceso emocional parte de la percepción de un estímulo y en función de la valoración que demos al mismo, se genera una respuesta fisiológica u otra, así como un tipo de sentimiento que puede percibirse y suele estar mediatizado por los aprendizajes.

En lo que no coinciden todos es si en la valoración que se hace del estímulo influyen más o menos los rasgos de personalidad, las habilidades cognitivas o los aprendizajes, diferencia que va a marcar la existencia de varios modelos de inteligencia emocional, cuyos principios y aportaciones se van a desarrollar en el siguiente apartado de este capítulo.

3.7. TIPOS DE EMOCIONES

Existen diversas clasificaciones de las emociones, atendiendo a distintos criterios (individuales, colectivas, positivas, negativas, neutras, básicas, universales, ambiguos, complejas, etc).

Sosa (2008) recoge las clasificaciones realizadas hasta principios del siglo XXI:

Cuadro 3: Análisis de las Emociones

	Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor (1987)	Damasio (2001)		Izard (1977)	Tomskins (1970)	Ekman y Freisen (1975)	Plutchik (1980)	Reeve (1994)
		Emociones Primarias	Emociones Secundarias					
1	Alegría	Alegría	Euforia	Alegría	Alegría	Alegría	Alegría	Alegría
2			Éxtasis					
3				Interés	Interés			Interés
4							Aceptación	
5	Tristeza	Tristeza	Melancólico			Tristeza	Tristeza	
6			Nostalgia			Angustia		
7					Timidez			
8				Vergüenza				
9				Culpa				
10	Rabia	Ira		Rabia	Rabia	Rabia	Rabia	
11		Asco		Asco	Asco	Asco	Asco	
12				Desprecio	Desprecio			
13	Miedo	Miedo	Pánico	Miedo	Miedo	Miedo	Miedo	Miedo
14			Timidez					
15				Angustia	Angustia			Angustia
16	Sorpresa			Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa
17							Anticipación	

Extraído de Sosa (2008)

Más recientemente, han sido muchos los autores que se han interesado por presentar clasificaciones de la emoción que tuvieran mayor aceptación. Pero, como explica Bisquerra (2009), no hay ninguna clasificación que haya sido aceptada de forma general, de tal modo que a continuación se presentan algunas clasificaciones establecidas por distintos autores.

Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras:

- Primarias: tienen alta carga genética, aunque se presentan modeladas por el aprendizaje y la experiencia.
- Secundarias: surgen de las primarias y dependen en gran medida de la individualidad personal, siendo distintas de unas personas a otras.

- Negativas: surgen de la valoración de la situación como desagradable, generando sentimientos de este tipo.
- Positivas: al contrario que las anteriores, surgen de una valoración agradable de la situación, generando sentimientos agradables y teniendo duración temporal muy corta.
- Neutras: no producen reacciones agradables ni desagradables, teniendo como finalidad facilitar la aparición de estados emociones posteriores, por ejemplo la sorpresa.

Vivas, Gallego y González (2007) exponen otra clasificación de las emociones dividiéndolas en primarias, secundarias y sociales, que se presenta en el siguiente esquema:

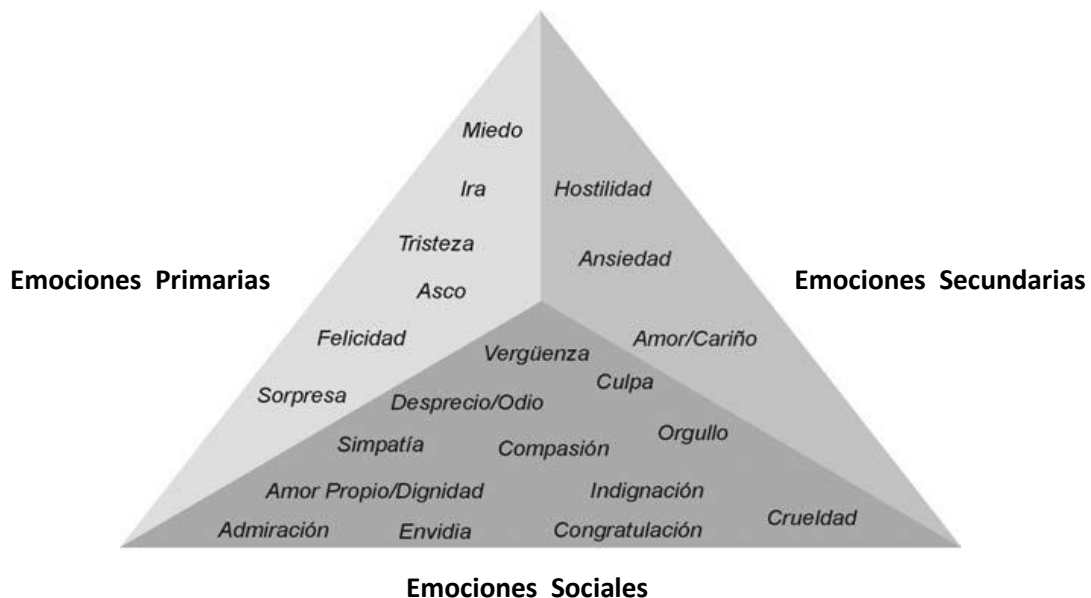


Figura 7: Clasificación de las emociones de Vivas, Gallego y González (2007) p.184

Según Bisquerra (2009) las clasificaciones más representativas se establecen teniendo en cuenta la especificidad, intensidad y temporalidad. Según este autor la especificidad permite asignar un nombre a la emoción y agrupar las emociones en familias de igual o similar especificidad, cada una de las cuales estará representada por una emoción básica o primaria. La intensidad hace referencia a la fuerza con que se experimenta una emoción, permitiendo diferenciarla así de las demás emociones de la misma familia, pudiendo ser cuantitativa, indiferenciada o inespecífica. Y, por último, la

temporalidad es la dimensión temporal de las emociones. Las emociones agudas suelen tener una duración muy breve, mientras que hay otras que duran meses e incluso años, como muestra la figura presentada en el apartado anterior.

Partiendo de estos criterios de clasificación, Bisquerra (2009) expone que las clasificaciones de emociones más representativas son las dividen las emociones en:

- Emociones positivas, negativas y ambiguas, según se haga una evaluación favorable o desfavorable respecto a los propios objetivos. De este modo, algunos ejemplos de emociones negativas serían ira, miedo, tristeza, celos... Ejemplos de emociones positivas son amor, felicidad, alegría... Y de emociones ambiguas son sorpresa, compasión, esperanza... Muchas investigaciones confirman que la duración de las emociones negativas es mayor que la de las positivas.
- Familias de emociones, en función de las sensaciones y sentimientos a los que dan lugar. Así por ejemplo, dentro de la familia del miedo estaría la preocupación, ansiedad, angustia, pánico, horror... Generalmente la denominación de una de estas emociones engloba a las demás, es decir, no se presentan de forma aislada.
- Emociones primarias y secundarias. Esta clasificación fue desarrollada por Plutchik en 1958 basándose en la idea de que las emociones son reacciones del organismo a los problemas de la vida para una mejor adaptación. Según este autor, las emociones se estructuran en pares de opuestos. Las primarias, también llamadas básicas, discretas, elementales o puras, se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento. Por ejemplo el miedo sería una emoción de este tipo, generando una forma impulsiva de responder, que es la huida, y una expresión facial caracterizada por la rigidez muscular, mayor apertura de los ojos... Las secundarias, también llamadas complejas o derivadas, se derivan de las primarias, formándose mediante la combinación de varias emociones primarias y no presentando rasgos faciales característicos, ni una tendencia particular a la acción. Un ejemplo sería los celos, cuyo afrontamiento depende de la persona y las circunstancias. La identificación de este tipo de emociones es más compleja y requiere un mayor conocimiento de la persona que las manifiesta.

Sin embargo, algunos años antes Evans (2002) matiza las clasificaciones que distinguen entre emociones primarias y secundarias, explicando que en lugar de considerarlas como dos clases distintas de emociones, deberíamos concebirlas como los dos extremos de un continuo, de tal manera que las emociones se aproximarán más a un extremo o a otro en función de si se trata de emociones más innatas o más adquiridas culturalmente.

Además, este autor propone una tercera categoría a la que denomina emociones cognitivas superiores, que constituiría el centro del continuo entre emoción primaria y secundaria. En este grupo se incluirían emociones como el amor, la culpabilidad, la vergüenza, el desconcierto, el orgullo, la envidia y los celos.

Ekman (1992) descubrió en California que las expresiones faciales de las emociones primarias o básicas son reconocidas en las distintas culturas, lo cual les otorga un carácter de universal e innatas, no siendo fruto del aprendizaje social. Estas emociones forman parte de la configuración genética del ser humano, de ahí que estén presentes en las expresiones faciales de los ciegos congénitos. Además, estas emociones se activan con rapidez y duran unos segundos, tras los cuales las normas culturales de exhibición se imponen sobre la respuesta biológica. Los mismos resultados obtuvieron Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández (2004).

Existen también discrepancias en cuanto al número de emociones básicas que existen, pero en general se reconocen como tales: la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco. Las emociones básicas están configuradas genéticamente y no son culturales, sin embargo, cuando se activa la conciencia, transcurridos unos cientos de milisegundos, las reglas de exhibición culturalmente determinadas se imponen sobre la respuesta biológica elemental.

A partir de las aportaciones realizadas por Marina y López (1999), Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), Greenberg (2000) y Chóliz (2005) se presenta a continuación la descripción de estas emociones básicas:

Alegría: aumenta la actividad en el hipotálamo, septum y núcleo amigdalino, aumenta la frecuencia cardíaca aunque ésta es menor que en emociones como la ira o el miedo, aparece gran actividad motora, se incrementa la frecuencia respiratoria y

aumenta la tensión muscular. A nivel facial, se produce la apertura de ojos y boca, se elevan las comisuras de la boca y suele aparecer la risa o sonrisa.

Tristeza: elevada y sostenida actividad neurológica, incremento funcional del sistema simpático, aumento de la conductividad de la piel, la amplitud y frecuencia de respuestas no específicas y levemente la frecuencia cardíaca, disminución del tono muscular.

Ira: el ritmo cardiaco se eleva, aumenta la actividad neuronal, la presión sanguínea y la tensión muscular y la sangre fluye en las manos y en la cara.

Miedo: el organismo se pone en un estado de alerta general y la atención se fija en la amenaza, la sangre va a los músculos esqueléticos, en especial a las piernas, aumenta la frecuencia cardiaca, la tensión muscular, la sudoración, se altera la función respiratoria y se seca la boca. Se activan los reflejos. Cuando el estímulo que produce el miedo no hace necesaria la huída se produce la inmovilización corporal y disminuye la tasa cardiaca, cuando el estímulo hace necesaria la huída aumenta la frecuencia cardíaca y facilita los reflejos de defensa.

Sorpresas: las cejas se levantan y tienes un mayor alcance visual, lo que te ofrece más información de este suceso inesperado, elevación de párpados superiores y descenso de la mandíbula y apertura de la boca, aumento del tono muscular, interrupción puntual de la respiración y disminución de la frecuencia cardiaca. Sobresalto e incremento momentáneo de la actividad neuronal.

Asco: sensaciones fisiológicas muy patentes de náusea o repulsión debidas al aumento en reactividad gastrointestinal, elevación moderada de la frecuencia cardíaca, elevación de la conductividad de la piel, variaciones en el volumen sanguíneo, posibles respuestas parasimpáticas, elevación de tensión muscular general y frecuencia respiratoria, se incrementa la actividad cerebral del hemisferio derecho.

Partiendo de las aportaciones existentes en las clasificaciones recogidas por Bisquerra (2009), este autor propone una clasificación desde una perspectiva psicopedagógica, es decir, una clasificación pensada para ser utilizada en la educación emocional. La clasificación es la siguiente:

1. Emociones Negativas:
 - Primarias:

- Miedo: temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
 - Ira: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
 - Tristeza: depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
 - Asco: aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
 - Ansiedad: angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
- Sociales:
- Vergüenza: culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.

2. Emociones Positivas:

- Alegría: entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, alivio, placer, diversión, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, regocijo, humor.
- Amor: aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
- Felicidad: bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.

3. Emociones Ambiguas:

- Sorpresa: la sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.

4. Emociones Estéticas:

Las emociones estéticas han sido poco estudiadas, pero pueden tener importancia en la educación, ya que son las emociones que se experimentan ante una obra de arte, es decir, ante la belleza, y por tanto se presentan en las asignaturas de historia del arte, expresión artística, música o literatura. Bisquerra (2009) dice que un objetivo de la educación debería ser saborear las emociones estéticas. Este autor explica que por extensión podemos referirnos a la emoción que se siente ante un trabajo bien hecho, ante la situación de aprobar una asignatura, resolver un problema o finalizar unos estudios. Es decir, generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje situaciones que favorezcan estas emociones y el disfrute al emocionarse sería una forma de generar motivación para aprender. Para algunos, las emociones que se experimentan ante estas situaciones son emociones ordinarias, sin embargo, otros como Levinson (1997) consideran que se trata de nuevos conceptos.

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.1. *EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y CONCEPTO*

Bisquerra (2009) explica que los antecedentes de la inteligencia emocional se sitúan en los estudios sobre inteligencia y en los estudios sobre emoción, por ello se ha considerado exponer la evolución histórica de ambos conceptos con la finalidad de comprender mejor los orígenes de la inteligencia emocional.

Bisquerra (2009) dice que la psicología humanista y el counseling, que ponen énfasis en las emociones, pueden considerarse antecedente remoto de la inteligencia emocional, destacando en este sentido Roger y Maslow.

Este mismo autor, continúa explicando los antecedentes de la inteligencia emocional y sitúa el siguiente eslabón en la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis (1977) y la terapia cognitiva de Aaron Beck (1976), que consideran los desórdenes emocionales.

En 1966 Leuner publica un artículo en alemán titulado “Inteligencia emocional y emancipación”, en el que plantea que las mujeres rechazan un rol social por su baja inteligencia emocional. En 1986 Payne presenta un trabajo titulado “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire”, en cuyo título aparece el término “inteligencia emocional” y cuyo contenido plantea el problema entre emoción y razón y defiende que en las escuelas se enseñe inteligencia emocional.

Bisquerra (2009) considera que estos dos documentos son importantes y tuvieron influencia sobre el artículo de Salovey y Mayer porque los citan, aunque para otros no tuvieron mucha relevancia, ya que son pocos los estudios científicos que hacen referencia a ellos.

Fue en 1990 cuando Peter Salovey y John Mayer (1990), dos psicólogos norteamericanos, acuñaron el término “inteligencia emocional” para referirse a estos dos tipos de inteligencia, publicando un artículo en el que aparece la primera definición formal del término: *“la Inteligencia Emocional es un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y, por ende, nuestros comportamientos”* (p. 128).

Más tarde, Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, mediante la publicación de su obra “La Inteligencia Emocional” extiende el conocimiento de este término, facilitando las claves para la aceptación del mismo en adelante. Para Goleman (1996) el término Inteligencia Emocional engloba las siguientes competencias:

1. Autoconciencia emocional: saber cómo se siente uno mismo.
2. Autogestión emocional: capacidad de regular influencias inquietantes, como ansiedad e ira, y de inhibir la impulsividad emocional.
3. Conciencia social: capacidad de interpretar las emociones de los demás llegando a adquirir la capacidad de empatía.
4. Gestión de las relaciones o habilidad social: afirmando que la eficacia de nuestras relaciones sociales depende de nuestra aptitud para armonizarnos o influir en las emociones de quienes nos rodean.

Este autor, destaca que la Inteligencia Emocional tiene un papel más relevante que el coeficiente intelectual (Goleman, 1995), lo que despertó el interés de la población general, la comunidad científica, educativa y empresarial. Goleman explica que algunas personas con un modesto cociente intelectual tienen más éxito en la vida que los que tienen alto cociente intelectual, describiendo a la persona con un alto cociente de inteligencia emocional como un sujeto agradable, amable, cariñoso y muy amigable. De esta forma expone que hay otra forma de ser inteligente, ya que *“tenemos dos mentes, una que piensa y la otra que siente”*.

Desde entonces, se han realizado numerosos estudios que han intentado contribuir a la definición del término y a su establecimiento como factor de éxito en otras áreas, a todas estas investigaciones subyace la idea central de que las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en todas las áreas vitales (Mikolajczak, Luminet & Menil, 2006; citado por Jiménez y López-Zafra, 2009).

Otero (2001) considera que la inteligencia emocional *“es una aportación importante en el uso inteligente de la inteligencia. Se trata del ejercicio de nuestro intelecto en la educación de la afectividad y del amor, frente al analfabetismo emocional, tan frecuente en la actual civilización, se propone valorar en su justa medida y contribuir a la educación de las emociones, los sentimientos, las pasiones, las motivaciones, etc”* (p. 390).

Otros investigadores como Freedman (2004) (citado por De Andrés, 2005), definen la inteligencia emocional como *“la habilidad que nos produce las emociones de amar, disfrutar y tener éxito en el vivir diario”* y la consideran como un potencial innato que se actualiza al seleccionar un estilo personal de pensar, sentir y actuar.

Fernández-Berrocal y Extremera (2002), consideran que la teoría de Mayer y Salovey es la más defendida y avalada empíricamente, por lo que la definición que ofrecen del concepto es la más concisa. De igual manera, Fernández-Berrocal y Ramos (2005) ofrecen una definición más general, breve y aceptada, exponiendo *“la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás”* (p. 20).

Según estos mismos autores, la inteligencia emocional es una habilidad que se puede utilizar sobre uno mismo (competencia personal o inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (competencia social o inteligencia interpersonal) e implica tres procesos:

1. Percibir: reconocer e identificar lo que sentimos y ser capaces de definirlo, es decir, de darle una etiqueta verbal.
2. Comprender: integrar lo que sentimos en los pensamientos y considerar la complejidad de los cambios emocionales.
3. Regular: dirigir y manejar las emociones positivas y negativas de forma eficaz.

En este sentido, establecen la diferencia con la inteligencia social y las habilidades sociales, en que la inteligencia emocional incluye emociones internas, privadas, que son importantes para el crecimiento personal y el ajuste emocional. También consideran importante destacar que se trata de una habilidad y no de un rasgo de personalidad, aunque existe interacción entre la IE y la personalidad.

Los distintos matices que se aplican al concepto de inteligencia emocional, están derivados de la concepción del proceso emocional y de los modelos que explican y sustentan la inteligencia emocional. Por ello consideramos relevante profundizar a continuación en los tipos de emociones y los enfoques utilizados para el estudio de las emociones, que sirven como punto de partida a los modelos que intentan definir la inteligencia emocional y justificar las competencias que la constituyen.

Otras aportaciones recientes en este campo son las realizadas por Bisquerra (2009) que expone que de todas las inteligencias que establece Gagner (1995), la interpersonal y la intrapersonal son las que tienen que ver con la inteligencia emocional. Este autor explica que la inteligencia interpersonal incluye la capacidad de liderazgo, resolver conflictos, análisis social (observación de los demás y saber relacionarse con ellos de forma productiva) y comprensión de los demás. Respecto a la intrapersonal, la establece como la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva, de tal modo que está vinculada con el tipo de inteligencia anterior. Y, como expone citando a Sternberg (2000), esta inteligencia debería ocupar un lugar importante en la escuela porque interviene en las decisiones esenciales de la vida: elegir una profesión, con quién casarse, dónde vivir...

En lo que coinciden las diferentes concepciones conceptuales, es en que la Inteligencia Emocional potencia y mejora las relaciones familiares y sociales, laborales y educativas, en definitiva, ayuda a las personas a tener una vida más satisfactoria y feliz.

Por tanto, se podría concluir con la idea de que la Inteligencia Emocional, tal y como la concebimos en la actualidad, es fruto de la combinación de los avances e investigaciones realizados en el campo de la inteligencia y la emoción, y su definición varía según la perspectiva desde la que se estudie, por ello dedicaremos un Capítulo de este trabajo al conocimiento de los Modelos de la Inteligencia Emocional.

4.2. PROCESOS MENTALES DE IE Y COMPETENCIAS EMOCIONALES

La Inteligencia Emocional se llama “inteligencia” porque en ella intervienen procesos mentales y “emocional” porque esos procesos mentales tienen por objeto las emociones. Así lo expresan Salovey y Mayer (1990), quienes defienden que la información emocional se procesa y existen tres procesos mentales implicados en dicho procesamiento de la información. La evaluación y expresión de emociones en sí mismo y en los demás, la regulación emocional en sí mismo y en los demás y la utilización adaptativa de las emociones.

La Evaluación y Expresión Emocional comienzan cuando la información emocional entra en el proceso de sensorio-percepción. Es decir, la Inteligencia Emocional se activa con la evaluación de las emociones o la expresión de las mismas, a partir del lenguaje verbal y no verbal. Así, según Salovey y Mayer (1990) las personas con alta Inteligencia Emocional perciben mejor la información emocional por ser más sensibles a los estímulos y tener un procesamiento neuronal más eficaz, lo que les permite hacer un mejor reconocimiento del estímulo emocional y aportarle un significado más exacto, de modo que prestan una atención ajustada al mismo y realizan actividades motrices acordes, además de comparar la información elaborada con la información que tienen almacenada en su memoria y actuar de acuerdo a ello.

De acuerdo con estas capacidades, las personas con altos niveles de Inteligencia Emocional expresan y evalúan mejor sus emociones y las de los demás, pudiendo tener

mejor relaciones interpersonales Salovey y Mayer (1990). Además, las personas con altos niveles de Inteligencia Emocional cuentan con mayores habilidades de empatía que quienes tienen Inteligencia Emocional más baja.

En cuanto al segundo de los procesos mentales que estos autores consideran, la Regulación Emocional, Salovey y Mayer (1990) supone la monitorización, evaluación y modificación del estado de ánimo o emoción. Estas habilidades permiten a las personas construir teorías sobre sus experiencias emocionales, que fundamentan la elaboración de esquemas de regulación emocional hacia sí mismo y con los demás. Según estos autores, las personas con alta Inteligencia Emocional realizan ajustes y modificaciones en sus conductas y en las de los demás.

Finalmente, el proceso de utilización adaptativa de las emociones, es mencionado desde la primera definición de Inteligencia Emocional, en la que Salovey y Mayer (1990) identificaron que se trataba de la *utilización de las propias emociones para resolver problemas*. Es decir, las personas con alta Inteligencia Emocional son personas capaces de utilizar las emociones en beneficio de la memoria y los procesos mentales para responder a las prioridades. De acuerdo con estas capacidades, Salovey y Mayer (1990) establecen que hay variabilidad en el procesamiento de la información que hacen las personas que conocen y utilizan sus emociones para los procesos de razonamiento, con respecto a aquellas que tienen menos control de esas emociones.

En definitiva, las personas con Inteligencia Emocional son aquellas que tienen una serie de competencias emocionales, que varían según los modelos y autores, como se expone en el Capítulo III de este trabajo.

El concepto de competencia, como explican Bisquerra y Pérez (2007), ha evolucionado mucho en los últimos años, situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral. Desde esta perspectiva, estos autores la definen como “*la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*” (p.17).

La idea de competencia está reformulándose continuamente, pero como dice Galvis (2002), las competencias se valoran visualizando las manifestaciones

concretadas en acciones específicas en determinados campos o situaciones, lo cual amplía la visión de éxito en el desempeño escolar que tengan los docentes.

De igual manera, las competencias emocionales son un concepto en proceso de elaboración y reformulación continua por parte de los especialistas. Los autores anteriormente mencionados, definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Se basan en la inteligencia emocional pero pueden abarcar más elementos, por eso algunos prefieren denominarlas competencias socio-emocionales.

5. RESUMEN

En la actualidad los aspectos racionales y emocionales comienzan a relacionarse asumiendo que no se trata de dos polos opuestos sino de sistemas complementarios, es decir, las emociones influyen en los pensamientos al igual que los procesos cognitivos influyen en los estados emocionales (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2011)

En conclusión, la aparición del concepto de Inteligencia Emocional supuso la existencia de una nueva potencialidad humana para aumentar la adaptación a los contextos en los que el sujeto requiere un nivel determinado de ejecución e implicó la definición de una nueva inteligencia que suponía la interrelación de capacidades emocionales con otras cognitivas. Además, se encuentra vinculada con la inteligencia y la personalidad pero aporta aspectos del potencial de una persona que estos campos no reflejan por sí solos.

2. Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional

Introducción

Acercamiento a los modelos de Inteligencia Emocional

Elementos comunes y Diferencias entre Modelos

Controversias

Posicionamiento Conceptual

Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Como se ha dicho en el Capítulo anterior, Peter Salovey y John Mayer fueron los primeros en acuñar el término inteligencia emocional, en un artículo que publicaron en 1990.

Cuando Goleman, a través de su obra hace una propuesta que modifica el modelo inicial de Inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey, favoreció la aparición de trabajos sobre Inteligencia Emocional que presentaban ideas muy distintas a la original (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

A esta situación se une el gran interés que se despertó en torno al desarrollo de la competencia emocional, tanto a lo relacionado con la medida como en lo relativo a la creación de programas para su desarrollo, aspectos que requieren la elección de un marco conceptual del concepto de Inteligencia Emocional (Mestre y Guil, 2003).

Desde entonces, las numerosas investigaciones llevadas a cabo por distintos autores han dado lugar a diferentes modelos teóricos de la inteligencia emocional, a numerosas competencias diversificadas según el modelo teórico desde el que se estudie, que a su vez han generado instrumentos de evaluación basados en estos modelos y competencias (Brackett y Geher, 2006; Matthews, Zeidner y Roberts, 2002) y han desembocado en programas de intervención bastante diferenciados.

Tal y como exponen Mayer, Salovey y Caruso (2000; citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Petrides y Furnham, 2000; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), la categorización conceptual más admitida en inteligencia emocional, distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información:

- Modelo teórico de la Inteligencia Emocional considerada como una habilidad mental encargada de procesar la información emocional, es decir, que define el procesamiento cognitivo de las emociones. Estos modelos se concentran en los aspectos cognitivos que cada persona utiliza en su procesamiento emocional de la información (Carretero, 2015).
- Modelo teórico mixto, en el que la Inteligencia Emocional incluyen aspectos emocionales y rasgos de personalidad. Estos modelos contemplan una

diversidad de aptitudes, comportamientos y rasgos de personalidad (Carretero, 2015).

Otros autores, como Fernández-Berrocal y Extremera (2006), defienden la existencia de tres modelos ya que según ellos existen diferencias entre el modelo de Goleman y el de Bar-On. Además, en los últimos años se ha sucedido la presentación de otros modelos de menor repercusión en este campo.

Gadner hizo una crítica a estos modelos por ser muy rígidos y restringidos, defendiendo la existencia de otros criterios que definan la Inteligencia Emocional como un tipo de inteligencia más. En este sentido Mestre (2003) le apoya por considerar que esta polarización y división que hicieron Salovey y Mayer (1990) es artificial y además presenta atributos de personalidad como la empatía y el autocontrol. Por último, Bar-On (2004) discute la necesidad de seguir manteniendo estos dos modelos, pudiendo apreciarse cierto solapamiento en el constructo de Inteligencia Emocional en los modelos de Bar-On y el de Mayer y Salovey (Carretero, 2015).

En España también hemos vivido esta polémica (Extremera, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Mestre, 2003), en diversos estudios se plantea si estamos ante dos modelos que proponen constructos diferentes o los constructos son complementarios. Así, Pérez-González, Petrides y Furnham (2007), defienden que “la operacionalización de la Inteligencia Emocional como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente del que se deriva de su operacionalización como un rasgo de personalidad” (p.97), de modo que si estamos ante dos constructos diferente es imprescindible diferenciarlos y medirlos empleando distintas técnicas (Tests de ejecución para las habilidades cognitivas y autoinformes para la Inteligencia Emocional rasgo). Pero por otro lado, hay autores como Mestre (2003) que consideran los dos modelos como complementarios, a pesar de que ambos instrumentos de evaluación no correlacionan positivamente alto entre sí, por lo que estarían midiendo conceptos teóricamente diferentes.

En este capítulo se explicarán con detalle los diferentes modelos de Inteligencia Emocional más utilizados hasta el momento y el que será utilizado para el trabajo de investigación de esta tesis.

2. APROXIMACIÓN A LOS MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Desde que surgió el término Inteligencia Emocional se han planteado distintas concepciones, que podrían agruparse en dos corrientes.

Por una parte aquellos modelos que han partido del concepto de inteligencia, entre los que destacan los modelos que consideran la Inteligencia Emocional compuesta por rasgos, llamados Modelos Mixtos, y aquellos que la conciben como aptitud o habilidad, llamados Modelos de Habilidad.

Por otra parte, cabe mencionar también a aquellos modelos que han surgido a partir del concepto de competencia, dando lugar a los llamados Modelos de Competencias.



Figura 8. Modelos de inteligencia emocional

A continuación presentamos cada uno de los modelos surgidos desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional como habilidad, Inteligencia Emocional como rasgo de personalidad y modelos de competencias emocionales, siguiendo un orden cronológico.

2.1. MODELOS COGNITIVOS O DE HABILIDAD

Estos modelos se centran exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. De este modo, definen a la Inteligencia Emocional como el conjunto de habilidades que

permiten a cada individuo el uso adaptativo de las emociones, lo que requiere percibir, comprender y regular nuestros estados emocionales y, por último, utilizar esa información para mejorar los procesos cognitivos.

Es decir, estos modelos perciben la Inteligencia Emocional como un conjunto de capacidades relacionadas entre sí, de modo que la Inteligencia Emocional cumple con el criterio de correlación. Esta concepción se acerca a los modelos más tradicionales de estudio de la inteligencia, en los que se concebía como una capacidad que puede ser desarrollada y evoluciona con la edad y la experiencia.

El principal modelo de estudio dentro de la perspectiva de la inteligencia emocional como habilidad es el de Mayer y Salovey (1997). Posteriormente, Izard (2001) y Extremera y Fernández-Berrocal (2001; citado en Fernández-Berrocal y Ramos, 2002) han planteado otros modelos que pertenecen a esta corriente. A continuación profundizaremos en su conocimiento.

2.1.1. Modelo de las Cuatro Ramas de Mayer y Salovey (1990/1997)

Modelo inicial

En su modelo inicial (Salovey y Mayer, 1990) definen la Inteligencia Emocional como “el subconjunto de habilidades de la inteligencia social que implica la capacidad de supervisar las emociones y sentimientos propios y de los/as demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para dirigir pensamiento y acciones” (Salovey y Mayer, 1990. p. 189).

De acuerdo con esta perspectiva, la emoción es definida como una respuesta organizada que puede focalizar la atención y la actividad cognitiva, confrontando esta definición con la de aquellos modelos que consideran la emoción fruto de una respuesta desorganizada y visceral.

En este modelo, la Inteligencia Emocional incluye valorar y expresar de forma verbal y no verbal la emoción, autorregularla y regularla en los demás, así como utilizar la información obtenida para resolver problemas.

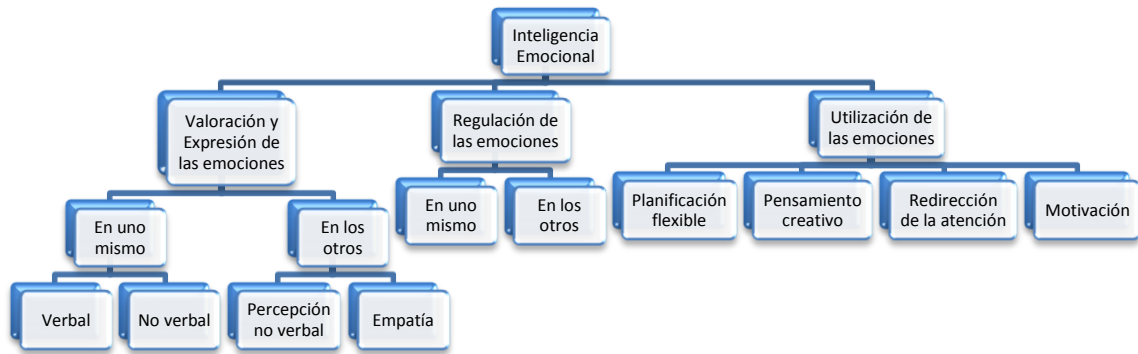


Figura 9. Modelo inicial de Salovey y Mayer (1990)

Extraída de Carretero (2015)

- 1) Valoración y Expresión Emocional: este modelo considera que los procesos de Inteligencia Emocional comienzan a partir de la percepción de información emocional, que puede valorarse y expresarse con lenguaje verbal o no verbal, a través de la expresión facial, gesticulación corporal, etc. Esta competencia podría definirse como conciencia emocional. En el reconocimiento de emociones en los demás influye la empatía, considerada como la capacidad para comprender sensaciones y emociones de otras personas y experimentarlas en uno mismo.
- 2) Regulación Emocional: en este modelo la autorregulación es el proceso de monitorización, evaluación y ejecución para modificar nuestro estado de ánimo y la regulación de emociones en los demás se comprende como la habilidad para regular y alterar las conductas emocionales de los que nos rodean. Algunos procesos de regulación son automáticos pero otros muchos son conscientes y por tanto pueden ser controlados.
- 3) Utilización de la Información Emocional: es la capacidad de utilizar la información emocional recibida y manejar las emociones para la resolución de problemas.

Modelo reformulado

Tras la realización de nuevas investigaciones y partiendo de los procesos anteriormente descritos, que intervienen en la inteligencia emocional, estos autores redefinieron el concepto dándole mayor relevancia al procesamiento de la información emocional, con la finalidad de diferenciar más su teoría de la que planteaba Goleman en 1995 que consideraba la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad.

Así, Mayer y Salovey (1997), modificaron su modelo centrando la atención en los aspectos cognitivos y redefiniendo la Inteligencia Emocional como “la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional” (Mayer y Salovey, 1997; p. 10).

En esta nueva versión del modelo, estos autores se aproximan más a los modelos de inteligencia del procesamiento de la información (Salovey y Grewlar, 2006), quedando conformada la Inteligencia Emocional por cuatro aptitudes relacionadas entre sí:

- 1) Percepción y Expresión Emocional: capacidad de identificar las emociones en uno mismo, tanto a nivel físico como emocional, y las emociones de los demás, pudiendo expresarlas de forma adecuada al momento y lugar. Para ello es preciso prestar atención y descodificar las expresiones faciales, los movimientos corporales y el tono de voz, así como ser capaz de expresar convenientemente las propias emociones. Se trata de la primera habilidad que ha de desarrollarse por constituir la base de las demás habilidades que constituyen el modelo. Las personas con mayor capacidad de autopercepción y expresión emocional, serán más capaces de comprender a los demás y desarrollar la empatía.
- 2) Facilitación Emocional: capacidad para aprovechar la información emocional obtenida a través de las capacidades anteriores, para facilitar los procesos cognitivos relacionados con la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la ejecución de conductas creativas. Es decir, la

facilitación emocional es la capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento. De acuerdo con el modelo de Mayer y Salovey, las emociones afectan al sistema cognitivo y los estados afectivos ayudan a tomar decisiones, a priorizar los procesos cognitivos básicos y a focalizar la atención en lo más relevante, lo que determina el modo en que percibimos la información, la procesamos y nos enfrentamos a la situación. Por ello, los estados emocionales pueden condicionar favorable o desfavorablemente la perspectiva que se adopte ante las situaciones, la realización de diversas tareas (Isen, 1999) y las personas con humor cambiante son más creativas que las personas emocionalmente más estables (Goffman, 2001).

- 3) Comprensión Emocional: incluye las capacidades que permiten entender cómo se procesa la emoción y la influencia de este procesamiento y de la información recibida en los procesos de razonamiento. La comprensión emocional permite poner nombre y significado a las emociones sencillas y complejas, entendiendo las relaciones que se generan entre ellas y los estados afectivos y emocionales en los que evolucionan. De igual modo, esta capacidad nos permite conocer las causas generadoras del estado anímico y las consecuencias de las propias emociones, diferenciar entre las emociones que tienen relaciones entre sí, conocer cómo se combinan los estados emocionales provocando que las emociones simples den lugar a emociones o estados emocionales complejos y las emociones que experimentamos al mismo tiempo y que pueden llegar a ser contradictorias, como por ejemplo a diferenciar entre la irritación y la furia o la envidia y los celos. La comprensión emocional correlaciona de forma significativa con el bienestar percibido (Barret, Gross, Conner y Benvenuto, 2001) y nos permite entender mejor las relaciones interpersonales.
- 4) Manejo Emocional / Regulación: capacidad para estar abierto a estados emocionales positivos y negativos, reflexionar sobre los propios sentimientos y evaluar si la información que aportan las emociones y sentimientos es positiva o negativa, útil o requiere reprimirla o exagerarla para que lo sea y la capacidad de regular nuestras emociones y las de los demás. Esta habilidad es la más compleja de la inteligencia emocional porque afecta al plano interpersonal e intrapersonal y es también la que tiene mayor reconocimiento

social, por la exigencia de la sociedad a que filtremos de manera eficaz las emociones para controlarlas y favorecer así las relaciones interpersonales. Sin embargo, el modelo de Salovey y Mayer no percibe el manejo emocional como la capacidad de reprimir o eliminar las emociones de los demás, sino como la capacidad de redirigirlas o encauzarlas. Los estudios realizados han demostrado la incapacidad de reprimir la expresión emocional, pudiendo controlar la expresión facial pero no las respuestas fisiológicas (Gross y Levenson, 1995; citado por Carretero, 2015). Las técnicas mejor consideradas eficaces para mejorar la regulación emocional son las relacionadas con el gasto de energía (deportes y actividades físicas), el uso y gestión del humor, la relajación y los refuerzos cognitivos, así como la realización de actividades placenteras. Entre las técnicas menos adecuadas destacan las actividades pasivas como ver la televisión, dormir, comer, el consumo de drogas o estupefacientes, el sexo y la evitación de la situación origen de la emoción (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003)

Estas cuatro habilidades están íntimamente relacionadas entre sí, de modo que la carencia de competencia en alguna de ellas provoca menor desempeño en las demás.

Además, las cuatro habilidades que plantea el modelo de Mayer y Salovey pueden agruparse en dos vertientes, una referida a cómo utilizar la Inteligencia Emocional con uno mismo, lo que se denomina inteligencia intrapersonal (Percepción y Facilitación Emocional), y otra referida a la utilización de la Inteligencia Emocional con los demás, denominada inteligencia interpersonal (Comprensión y Regulación Emocional). Estas dos inteligencias no siempre aparecen de manera simultánea, de forma que hay personas con una gran capacidad emocional para sí mismas pero poco habilidosas en las relaciones con los demás.

Cuadro 4. Dimensiones y subdimensiones del Modelo de Salovey y Mayer

Percepción, evaluación y expresión emocional

Subdimensiones:

1. Identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.
2. Identificar emociones en otras personas u objetos.
3. Expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.
4. Discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.

Facilitación emocional

Subdimensiones:

1. Redirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
2. Generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.
3. Capitalizar oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista; habilidades para integrar esas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos.
4. Usar estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

Comprensión, análisis y utilización de la información emocional

Subdimensiones:

1. Entender las relaciones entre las emociones.
2. Percibir las causas y consecuencias de los sentimientos.
3. Comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos positivos y negativos (alegría y tristeza) generados por un mismo hecho.
4. Reconocer y comprender las transiciones de unos estados emocionales a otros.

Manejo emocional o Regulación emocional

Subdimensiones:

1. Estar abierto a los estados emocionales positivos y negativos.
2. Escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.
3. Captar, prolongar y distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil o informativo.
4. Manejar emociones propias y de los demás.

Adaptado de Mayer y Salovey (1997)

Así la Inteligencia Emocional se podría definir como el conocimiento sobre el funcionamiento de las emociones y la habilidad para usarlas en nuestra vida (Salovey y Pizarro, 2003).

Esta forma de concebir la Inteligencia Emocional la coloca dentro del constructo de inteligencia porque considera que está formada por una serie de habilidades o capacidades interrelacionadas y claramente diferenciadas de los rasgos de personalidad, son habilidades que involucran procesos mentales, existe correlación entre estas habilidades y otras inteligencias, se incrementan con la edad y la experiencia (no son habilidades innatas y/o estáticas) y la comprensión emocional requiere una base de conocimiento adquirido para obtener un funcionamiento adecuado (Schay, 2001; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001; citado por Carretero, 2015).

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) explican que estos autores consideraban estas habilidades como internas al ser humano y que han de potenciarse en base a la práctica y la mejora continua.

2.1.2. Modelo de Izard (1970, 2001)

Este modelo centra su atención en el estudio de la percepción y el etiquetado de emociones en niños. El conocimiento emocional según el enfoque de Izard se fundamenta en el conocimiento de la expresión, la terminología, las causas y el funcionamiento de las emociones y su expresión exacta, de modo que este saber constituye la base para comprender y analizar las señales emocionales, favorecer el desarrollo personal y el propio potencial y favorecer los procesos de pensamiento (Izard, 2001).

Así, el conocimiento emocional surge del funcionamiento del sistema de emoción y es resultado de la unión de las emociones con el sistema cognitivo, generando capacidades y aptitudes que se van desarrollando progresivamente a lo largo de la vida (Izard, 2001). Esas capacidades son fruto de la interacción persona-situación (Izard, 1977).

El proceso es continuo, la primera parte consiste en valorar la emoción que se siente y asignarle causas, de modo que se generan esquemas emocionales a partir de los que la persona evalúa su medio interno y externo, regula sus emociones y trata de manejarse en él (Izard, Stark, Trentacosta y Shultz, 2008).

El conocimiento emocional se compone de diferentes facetas que resultan de la influencia recíproca de las emociones sobre la inteligencia y la personalidad, a la vez que esta influencia depende del desarrollo cognitivo, la experiencia personal y el aprendizaje social (Izard, Trentacosta, King, Morgan y Díaz, 2007).

El modelo de Izard establece que la Inteligencia Emocional se compone de las siguientes capacidades (López, 2011):

1. Percibir con exactitud las señales emocionales en caras y expresiones vocales, conductas, y en contextos distintos (faceta central).
2. Etiquetar señales emocionales.
3. Identificar causas o activadores de emoción en uno mismo o en otros.
4. Anticipar las propias emociones en situaciones esperadas o imaginadas.
5. Reconocer y etiquetar las propias emociones en circunstancias variadas.
6. Comprender las relaciones entre emoción, motivación y conducta.
7. Comprender las reglas familiares y culturales para la expresión de emociones, verbalmente y no verbalmente.
8. Comprender las reglas para la expresión de sensaciones emocionales.
9. Comprender las reglas para disimular las emociones.
10. Comprender la co-ocurrencia de emociones y la ambivalencia.

2.1.3. Modelo de Fernández-Berrocal (2001)

Extremera y Fernández-Berrocal (2001) elaboraron un modelo en 2001 durante su trabajo de adaptación del TMMS-48, partiendo del modelo de Salovey y Mayer. Tomaron de este modelo las dimensiones atención, claridad y reparación y las reformularon llamándolas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002, pp. 35-38):

- Percepción: Capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente.

- Comprensión: Comprensión de los estados emocionales.
- Regulación: Capacidad de regular estados emocionales correctamente.

A partir de este modelo, que consta de las tres dimensiones descritas, elaboraron la prueba de evaluación TMMS-24, que se expone ampliamente en el capítulo IV de este trabajo. Ha sido utilizado en forma empírica en diferentes estudios con estudiantes de nivel superior. También se ha validado con diferentes poblaciones y ha mostrado su utilidad tanto en contextos escolares como clínicos.

Más tarde, Mestre y Fernández-Berrocal (2009) siguen esta línea investigadora y ofrecen un modelo con una visión funcionalista de las emociones, en el que las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Este modelo recoge las cuatro habilidades emocionales del Modelo de Mayer y Salovey.

- La percepción emocional: habilidad de identificar y reconocer las señales emocionales (expresión facial, movimientos corporales y tono de voz). Implica la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.
- La facilitación o asimilación emocional: habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Nuestros estados afectivos influyen en la toma de decisiones, modifican los puntos de vista de los problemas y pueden mejorar nuestro pensamiento creativo.
- La comprensión y el conocimiento emocional: supone la habilidad para etiquetar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales. Además, implica un actividad anticipatoria y retrospectiva para conocer las causas que generan el estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones.
- La regulación emocional: capacidad para reflexionar sobre las emociones, para descartar o aprovechar la información que las acompaña en función de su utilidad. Incluye la regulación consciente de las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas.

2.2. MODELOS MIXTOS O DE RASGO DE PERSONALIDAD

Estos modelos definen la Inteligencia Emocional como la interacción de diferentes dimensiones de la personalidad, como la asertividad, extroversión, impulsividad u optimismo con habilidades emocionales como la autorregulación emocional o el autoconocimiento emocional (Carretero, 2015). El objetivo de estos modelos no es tanto explicar sino establecer perfiles de competencias que permitan el éxito.

Los autores que definen la Inteligencia Emocional de acuerdo a este modelo parten del paradigma de las teorías de la personalidad, considerando que las competencias emocionales son estables e internas al individuo, al igual que lo son los rasgos de personalidad.

Los modelos más representativos dentro de los modelos mixtos son el modelo de Goleman (1995, 1998 y 2001) y el de Bar-On (1997 y 2000), en cuyo conocimiento profundizamos a continuación.

2.2.1. Modelo de Daniel Goleman (1995, 1998, 2000)

Daniel Goleman se interesó por la inteligencia emocional cuando en sus investigaciones descubrió que personas con un alto CI fracasaban en el ámbito laboral, mientras que otras de CI más bajo triunfaban en diversos contextos.

A raíz de estos estudios Goleman publicó en 1995 su libro “Inteligencia Emocional”, en el que define este concepto como “la capacidad para motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evita que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (p.61).

El modelo de Goleman es un modelo mixto que parte del propuesto por Salovey y Mayer pero tiene una visión más general, alejándose de la perspectiva exclusivamente cognitiva y considerando términos relacionados con la personalidad, la psicología social

y la psicología básica, es decir, la Inteligencia Emocional desde esta perspectiva implica habilidades cognitivas y rasgos de personalidad.

Así, trata de alejarse del término Inteligencia Emocional y denomina a su teoría Modelo de competencias emocionales (Carretero, 2015). En dicho modelo existen competencias personales y sociales.

Son competencias personales:

1. Conocimiento de las propias emociones: capacidad de reconocer sentimientos en el momento en que aparecen. Esta competencia constituye la base del modelo propuesto por Goleman.
2. Capacidad para controlar las emociones: habilidad de controlar nuestras emociones y sentimientos y gestionarlos adecuadamente de acuerdo al momento y lugar.
3. Capacidad de motivarse a sí mismo: habilidad que permite aumentar la competencia social y la sensación de eficacia en las tareas que se ejecutan.

Las competencias sociales son:

1. Reconocimiento de las emociones ajenas: capacidad de entender lo que necesitan o quieren los demás y partir de ese reconocimiento y comprensión, es decir, es lo que se conoce como empatía.
2. Control de las relaciones: habilidad de relacionarnos de manera adecuada con las emociones de los demás.

En 1988 Goleman publica “la práctica de la Inteligencia Emocional”, donde presenta un modelo con 5 grandes habilidades que incluye 25 capacidades.



Figura 10. Modelo de Goleman (2000)

Según este nuevo modelo, los componentes de la inteligencia emocional son:

1. Conciencia de uno mismo, de los procesos internos y los recursos.
2. Autorregulación o control de los estados e impulsos internos.
3. Motivación: tendencias emocionales que facilitan el logro de objetivos.
4. Empatía: conciencia de los sentimientos y necesidades ajenos.
5. Habilidades sociales: capacidad de conseguir respuestas deseables en los demás.

Las tres primeras habilidades describen competencias personales, relacionadas con el autoconocimiento y autorregulación emocional, y las dos últimas competencias sociales, relacionadas con el conocimiento y regulación de las emociones de los demás.

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) explican que Goleman establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico sino que ambos se complementan y esa complementación se manifiesta en las interrelaciones que se producen.

Estos autores reflejan la aplicación del Modelo de Goleman en el ámbito organizacional y laboral. Además, García-Fernández y Giménez-Mas (2010) recogen que un aspecto común entre este modelo y el modelo de Bar-On es la relevancia de las habilidades sociales, ya que el modelo de Bar-On emplea la expresión “inteligencia emocional y social”, haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse.

2.2.2. Modelo de Bar-On (1997, 2000)

Bar-On realizó una revisión teórica, en su trabajo de tesis doctoral, para conocer las características de personalidad que poseían las personas con éxito e identificó cinco áreas relevantes: inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, adaptación, gestión del estrés y humor. Además, añadió que el éxito es fruto de estas competencias y del esfuerzo para alcanzar los objetivos perseguidos.

Como consecuencia de su investigación, Bar-On explica en el año 2000, que “la inteligencia social y emocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias” (Bar-On, 2000, p. 385).

Su modelo se ubica en el grupo de los modelos mixtos de inteligencia emocional por la naturaleza de su composición, ya que combina habilidades que podrían considerarse cognitivas (solución de problemas) con otras no cognitivas (optimismo).

Modelo inicial

La primera propuesta de Inteligencia Emocional que hace Bar-On se conforma de diez factores claves y cinco transversales que potencian a los diez anteriores:

1. Autoconsideración: es la denominada autoestima.
2. Autoconocimiento emocional: habilidad para comprender y tomar conciencia de la emoción de uno mismo en un determinado momento, es decir, es la autoconciencia emocional.
3. Asertividad: habilidad para expresar de manera adecuada las emociones.
4. Empatía: habilidad para reconocer, ser consciente y entender las emociones en los demás.
5. Relaciones interpersonales: habilidad de formar y mantener en el tiempo relaciones íntimas.
6. Tolerancia al estrés: capacidad de manejar las emociones adecuadamente.
7. Control de impulsos: autocontrol o autodominio de las emociones.

8. Testas fiablemente: capacidad de validar el pensamiento y el sentimiento de uno mismo, es decir, de comprobar la realidad.
9. Flexibilidad: capacidad de cambiar y adoptar nuevos estados.
10. Resolución de problemas: capacidad para enfrentarse y resolver de manera constructiva y eficaz las situaciones sociales.
11. Optimismo: capacidad de mantener una actitud positiva ante las diversas situaciones, especialmente las adversas.
12. Autoactualización: capacidad de conocer el potencial de uno mismo y hacer lo que cada uno quiere hacer, disfrutando el hecho de hacerlo.
13. Felicidad: autosatisfacción, capacidad de disfrutar de uno mismo y con los demás, divertirse y expresar emociones positivas.
14. Independencia: capacidad de autodirigir y autocontrolar los pensamientos y conductas, sin dependencia emocional.
15. Responsabilidad social: capacidad de ser miembro de un grupo social cooperativo, contributivo y constructivo.

Como puede observarse, el modelo de Bar-On está formado por habilidades emocionales puras (autorregulación y autoconocimiento emocional) y otras más relacionadas con los rasgos de personalidad (independencia y humor general).

Modelo reformulado

Su modelo de Inteligencia Emocional actual es fruto de las sucesivas profundizaciones explicativas de los 15 factores que obtuvo en la escala inicial. Las numerosas revisiones de su estudio dieron lugar a una reformulación del concepto de Inteligencia Emocional (Bar-On, 2006), considerándola como una sección transversal de las competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales, interrelacionados, que determinan con qué eficacia nos comprendemos a nosotros mismos y nos expresamos, la eficacia con que comprendemos a otros y nos relacionamos con ellos y el ajuste a las exigencias de la vida cotidiana.



Figura 11. Modelo de Bar-On (1997)

En este nuevo modelo, Bar-On agrupa las competencias y habilidades del modelo anterior en cinco componentes clave:

1. Intrapersonal: comprensión de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
2. Interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
3. Estado de ánimo en general: felicidad o capacidad de sentirse satisfechos y optimismo.
4. Adaptabilidad: solución de problemas, habilidad de evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos y lo que existe en realidad y flexibilidad.
5. Manejo del estrés: tolerancia al estrés y control de los impulsos.

Según este autor las capacidades de la inteligencia socio-emocional varían según se dirijan hacia uno mismo, hablando de capacidad intrapersonal (*“ser consciente de uno mismo, comprender las propias fortalezas y debilidades y expresar lo que uno siente y piensa de forma no destructiva”*, p. 14), o capacidad interpersonal (*“ser consciente de las emociones, sentimientos o necesidades de los demás y de establecer y mantener relaciones constructivas, cooperativas y satisfactorias”*, p. 14). A estas

capacidades añade “*manejar las emociones con el fin de que ellas trabajen para nosotros y ser suficientemente optimista, positivo y automotivado*” (p. 14).

Basado en este modelo, Bar-On diseñó el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), cuyo objetivo era medir el potencial de éxito laboral pero no el éxito en sí mismo (instrumento de evaluación que se expone detalladamente en el capítulo IV de este trabajo). Además, Bar-On acuñó el término Cociente Emocional (CE) para la medida de la Inteligencia Emocional, siguiendo la imagen del Cociente de Inteligencia (CI) utilizado en las medidas cognitivas.

Algo a destacar según Bar-On (1997) es que la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva (citado por García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). De ahí la importancia de educar estas competencias.

Así, Bar-On considera que la Inteligencia Emocional se desarrolla a través del tiempo, cambia a través de la vida y puede ser mejorada con entrenamiento e intervenciones terapéuticas. La Inteligencia Emocional se combina con características de personalidad y capacidad intelectual cognitiva.

De este modo, este autor presenta un modelo multifactorial que se relaciona con el potencial para el rendimiento antes que con el rendimiento en sí mismo, es decir, está orientado al proceso más que a los logros.

2.3. MODELOS DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

Estos modelos surgen por la relevancia que adquiere el concepto de competencia emocional diferenciándose del de Inteligencia Emocional. A priori puede parecer que estos modelos se relacionan con los modelos mixtos de inteligencia emocional e incluso podrían encuadrarse dentro de ellos, junto al de Goleman y Boyatzis (2013; citado por Fragoso-Luzuriaga, 2015) o Bar-On (2010), sin embargo, estos modelos tienen un sustento propio, ya que Mayer y Salovey (1997), afirman que Saarni (1999, 1997) fue la primera en acuñar el constructo con una base sólida, separándolo definitivamente del de inteligencia emocional.

Igualmente en otras investigaciones se menciona a Rafael Bisquerra (2009) como un autor relevante con un modelo propio de competencias emocionales. Por ello es relevante analizar las propuestas de ambos investigadores.

2.3.1. Modelo de Saarni (1999)

Saarni (1999, 1997) define las competencias emocionales como el conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y constituirse como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor autoconfianza.

Esta autora partió de tres teorías para formular su modelo, teorías que tienen como eje central la emoción: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el modelo socio-constructivista.

Partiendo de estas teorías elaboró un modelo que se sustenta en ocho competencias básicas:

- 1) Conciencia emocional de uno mismo: reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.
- 2) Habilidad, basada en el contexto y en la expresión emocional para la que existe consenso social, para discernir y entender las emociones de otros.
- 3) Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción, que se encuentra mediatizada por las culturas y subculturas, así como los roles sociales.
- 4) Capacidad de empatía: capacidad de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros.
- 5) Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, tanto en uno mismo como en otros.

- 6) Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes, a través de la reducción de su impacto.
- 7) Conciencia de comunicación emocional en las relaciones: capacidad de expresar la emoción y el grado de reciprocidad que se puede generar en otros.
- 8) La capacidad de la autoeficacia emocional, a través de la que la persona consigue sentirse como desea y que se encuentra mediatizada por el balance entre lo personal, social y cultural (Saarni, 1999; Bisquerra y Pérez, 2007).

Por tratarse de un modelo basado en las teorías de la emoción, en lugar de las de la inteligencia emocional, se establecen diferencias con los modelos descritos anteriormente. Lo mismo que sucede con el modelo de Bisquerra, que además se verá influido por las recomendaciones diversos organismos internacionales, como el Proyecto Tuning, el informe DeSeCo y el informe Delors (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

2.3.2. Modelo de Bisquerra (2003, 2007, 2009)

Rafael Bisquerra define la Inteligencia Emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

En el modelo de Bisquerra (2007) y sus colaboradores (Bisquerra et al., 2010; Pérez- Escoda, Bisquerra, y Soldevilla, 2010; Bizquerra, Pérez-González y García, 2015) las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias que representan gráficamente en el denominado pentágono de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

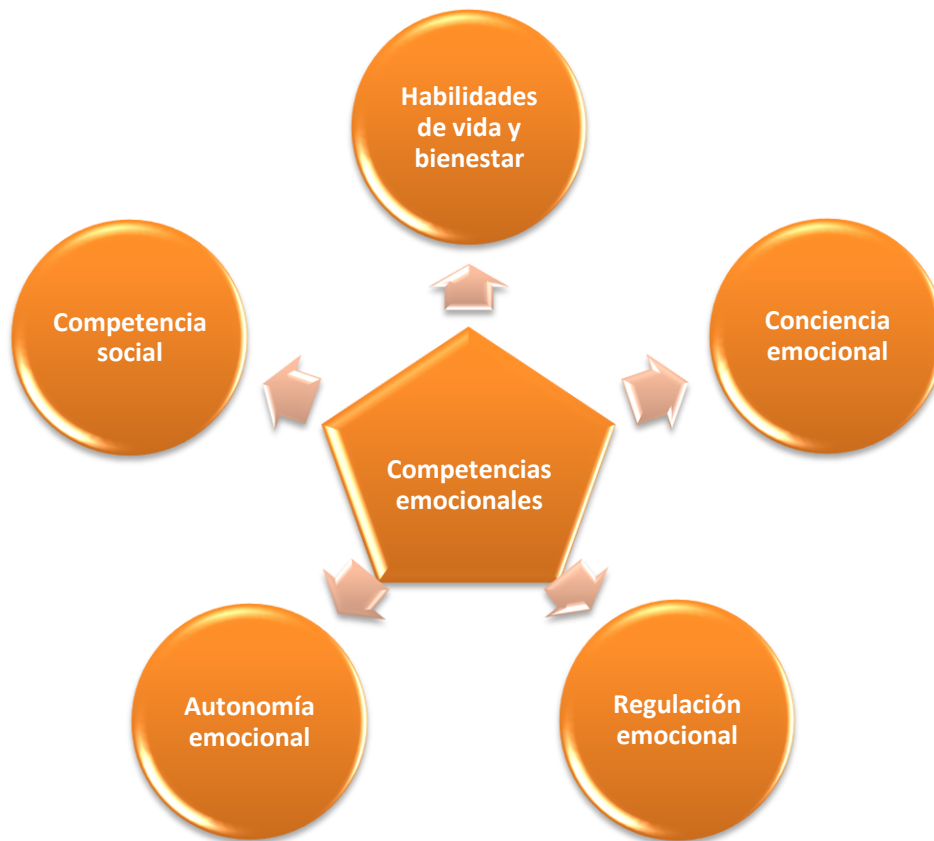


Figura 12. Modelo de Competencias de Bisquerra (1997)

Extraído de Bisquerra y Pérez (2007)

- 1) La conciencia emocional es la capacidad de identificar y conocer las propias emociones y las emociones de los demás, así como las que se generan en el clima emocional de un contexto determinado. Este dominio, a su vez supone:
 - Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los propios sentimientos y emociones.
 - Dar nombre a estas emociones: uso adecuado del vocabulario emocional.
 - Comprender las emociones de los demás: capacidad para percibir e interpretar adecuadamente las emociones en los que nos rodean, e implicarse empáticamente en esas vivencias emocionales.
 - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.

- 2) La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones que experimentamos de forma ajustada al contexto. Supone haber alcanzado la conciencia emocional y las micro-competencias que la configuran son:
- Expresión emocional apropiada: tanto a nivel de lenguaje verbal como de lenguaje no verbal, ajustada a la situación y estímulos que la generan.
 - Regulación de emociones y sentimientos: de la impulsividad, la ira, la ansiedad....
 - Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar retos emocionales, para lo que se requiere estrategias de autorregulación de la intensidad y duración de los estados emocionales
 - Competencia para autogenerar emociones positivas: incluso cuando las emociones primarias son negativas, es decir, la modificación de éstas para que pasen a ser positivas y autogestionar de este modo el bienestar emocional.
- 3) La autonomía emocional es la autogestión personal, es decir, la autoestima, actitud positiva, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas, para buscar ayuda... Las micro-competencias que incluye son:
- Autoestima: tener una imagen positiva de uno mismo y estar satisfecho.
 - Automotivación: capacidad para implicarse emocionalmente en actividades sociales, personales, profesionales...
 - Autoeficacia emocional: percibirse con capacidad para sentirse como desea, para generar las emociones que el individuo necesita.
 - Responsabilidad: capacidad de responder de los propios actos y decidir.
 - Actitud positiva: decidir que se va a adoptar una actitud positiva ante la vida.
 - Análisis crítico de normas sociales: capacidad de evaluar los mensajes sociales, culturales...
 - Resiliencia: capacidad de enfrentarse con éxito a condiciones adversas.
- 4) La competencia social es la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas, para lo cual es necesario dominar las habilidades sociales básicas, la comunicación efectiva, el respeto... Las micro-competencias que incluye son:
- Dominar las habilidades sociales básicas: la escucha, el saludo, el agradecimiento...
 - Respeto por los demás: aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorando las características de cada persona.

- Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal.
 - Practicar la comunicación expresiva: capacidad de iniciar y mantener diálogos, expresar emociones, comprender a los demás y demostrárselo...
 - Compartir emociones: reciprocidad social.
 - Comportamiento prosocial y cooperación: realizar acciones a favor de otras personas sin necesidad de que éstas lo soliciten previamente.
 - Asertividad: es la forma de respuesta intermedia entre agresividad y pasividad, es decir, consiste en expresar y defender los derechos y opiniones respetando al mismo tiempo los de los demás aunque no coincidan.
 - Prevención y solución de conflictos: identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales.
 - Capacidad para gestionar situaciones emocionales: consiste en la regulación emocional colectiva, es decir, ayudar a los demás a regular sus emociones.
- 5) La competencia para la vida y el bienestar es la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente las situaciones diarias de la vida. Incluye las siguientes micro-competencias:
- Fijar objetivos adaptativos: capacidad de establecer objetivos a corto y largo plazo.
 - Toma de decisiones: decidir y encaminar las actuaciones en cada momento, haciéndose responsable de las mismas.
 - Buscar ayuda y recursos: capacidad de identificar la necesidad de apoyo y realizar una búsqueda adecuada de los medios y recursos para su satisfacción.
 - Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida: reconocer los propios derechos y deberes, tener solidaridad, participación social...
 - Bienestar emocional: actitud favorable al bienestar, aceptación del propio bienestar para contribuir así al de la comunidad.
 - Fluir: generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Aunque tanto en el modelo de Rafael Bisquerra (2003) como en el de Carolyn Saarny (1997) se pueden apreciar ciertas relaciones, entre las capacidades individuales en el manejo de las emociones, con los modelos mixtos y de habilidad, pertenecientes a la inteligencia emocional, conviene destacar que los autores nutren sus propuestas con

sólidos antecedentes que le brindan autonomía y originalidad al concepto de competencias emocionales.

2.4. OTROS MODELOS

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) recogen en su artículo otros modelos que incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores, según ellos, de aportaciones personales que son *fruto de constructos creados ad hoc con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo inteligencia emocional*. Entre ellos se encuentran:

- Modelo de Matineaud y Engelhartn (1996): destaca porque introduce factores exógenos y todo su trabajo se basa en la evaluación a través de cuestionarios que miden lo que ellos consideran son los componentes de la inteligencia emocional:
 - El conocimiento es sí mismo.
 - La gestión del humor.
 - Motivación de uno mismo de manera positiva.
 - Control de impulso para demorar la gratificación.
 - Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

- Modelo de Cooper y Sawaf (1997): conocido como el modelo de los “Cuatro Pilares”, se ha desarrollado principalmente en el ámbito organizacional de la empresa y basan la inteligencia emocional en cuatro soportes básicos los:
 - Alfabetización emocional.
 - Agilidad emocional: credibilidad, flexibilidad y autenticidad personal, supone capacidad para escuchar, asumir conflictos y alcanzar objetivos.
 - Profundidad emocional: armonización de la vida diaria con el trabajo.
 - Alquimia emocional: innovación, capacidad de fluir con presiones.

- Modelo de Rovira (1998): se engloba en doce dimensiones:
 - Actitud positiva: Valorar más los aspectos positivos que los negativos, los aciertos que los errores, el esfuerzo que los resultados, hacer uso frecuente del elogio sincero, buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia y 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.
 - Empatía
 - Ser capaz de tomar decisiones adecuadas.
 - Motivación, ilusión, interés.
 - Autoestima.
 - Saber dar y recibir.
 - Tener valores alternativos.
 - Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.
 - Ser capaz de integrar polaridades.

- Modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999): la principal aportación es la distinción entre la inteligencia emocional e inteligencia interpersonal, exponiendo que *las habilidades: autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación pertenecen a la inteligencia emocional y las capacidades: reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales, forman parte de la inteligencia interpersonal*. De esta forma, establecen en la inteligencia emocional las siguientes áreas:
 - Autoconocimiento emocional.
 - Control emocional.
 - Automotivación.
 - Reconocimiento de las emociones ajenas.
 - Habilidad para las relaciones interpersonales.

- Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999): señalan como componentes de la inteligencia emocional:
 - Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
 - Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
 - Hacer rente a los impulsos emocionales.
 - Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos.
 - Utilizar habilidades sociales.

- Modelo de Vallés y Vallés (1999): recoge las características de los modelos anteriores, considerando que las habilidades que componen la inteligencia emocional son: conocerse a sí mismo, automotivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, 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 peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacemos, 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, tener buen sentido del humor, aprender de los errores, ser capaz de tranquilizarse, ser realista, calmar a los demás, saber lo que se quiere, controlar los miedos, poder permanecer sólo sin ansiedad, formar parte de algún grupo o equipo, conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar, tener creatividad, saber por qué está emocionado, comunicarse eficazmente con los demás, comprender los puntos de vista de los demás, identificar las emociones de los demás, autoperibirse según la perspectiva de los demás, responsabilizarse de su comportamiento, adaptarse a nuevas situaciones y, autoperibirse como una persona emocionalmente equilibrada.
Se trata de un modelo completo pero con falta de concreción en el diseño.

- Modelo Autorregulatorio de las experiencias emocionales (1999). Higgins matiza diferentes procesos del modelo anterior, estableciendo:
 - Anticipación regulatoria. Tratar de anticipar placer o malestar futuro.
 - Referencia regulatoria. Adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.
 - Enfoque regulatorio. Estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones contra responsabilidades y seguridades.

- Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional (2001): Bonano centra su modelo en los procesos de autorregulación emocional basándose en que los seres humanos tenemos un grado de inteligencia emocional pero para ser eficaces tenemos que autorregularla, distinguiendo tres categorías:
 - Regulación de Control. comportamientos automáticos e instrumentales cuyo objetivo es la regulación inmediata de la respuesta emocional.
 - Regulación Anticipatoria. Anticipar los acontecimientos futuros.
 - Regulación Exploratoria. Adquirir nuevas habilidades o recursos de autorregulación.

- Modelo de procesos de Barret y Gross (2001) presenta los siguientes procesos:
 - Selección de la situación. Aproximación o evitación de situaciones para influenciar las propias emociones.
 - Modificación de la situación. Adaptarse para modificar su impacto emocional.
 - Despliegue atencional. Dirigir la atención al punto de interés.
 - Cambio cognitivo. Posibles significados que se eligen en una situación.
 - Modulación de la respuesta. Influnciar las tendencias de acción.

- Modelo de García-Fernández y Giménez-Mas (2010) proponen otro modelo basado en aspectos internos y externos. Los primeros son características intrínsecas que no necesariamente tienen que ser innatas, sino pueden haberse adquirido durante el aprendizaje, y entre ellas destacan la responsabilidad, el

sentido común, la voluntad y la capacidad de aprender. Los segundos son habilidades de crear modelos mentales y capacidad para adaptarse al entorno, empatizar, relacionarse y comunicarse y persuasión.

Estos modelos no han alcanzado un elevado nivel de consenso conceptual en la comunidad científica, como expresa Vallés (2005) y García-Fernández y Giménez-Mas (2010). Ello ha propiciado que tampoco se hayan desarrollado técnicas satisfactorias para medir los diferentes constructos que defienden, de forma objetiva y fiable. En cuanto al último modelo, presentado en 2010, no ha supuesto tampoco repercusiones relevantes, ya que no existen referencias a él en la literatura.

3. ELEMENTOS COMUNES Y DIFERENCIAS ENTRE MODELOS

En la revisión de la literatura se observan claras diferencias entre los modelos teóricos de habilidad y los mixtos, fundamentalmente entorno al concepto de Inteligencia Emocional (en la teoría de la que parte), los objetivos, los métodos de evaluación del concepto y sobre todo en las dimensiones que consideran claves dentro del constructo de Inteligencia Emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Los modelos de habilidad conciben la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina que permite mejorar la adaptación de los individuos al ambiente. Estos modelos parten de un concepto de Inteligencia Emocional que requiere las medidas de habilidad para ser evaluado, en cuyas características profundizaremos también en el capítulo IV.

Los modelos mixtos no incluyen únicamente el concepto de inteligencia y el de emoción, sino también variables de personalidad e inteligencia. Por ello se han denominado modelos mixtos. Estos modelos han sido evaluados mediante métodos de auto-informe, en los que se mide la autopercepción del sujeto y en cuyas características profundizaremos en el capítulo IV.

Ciarrochi, Chan y Caputti (2000) sin embargo, consideran que los modelos mixtos y de habilidad miden constructos distintos, por lo que no son contrarios sino complementarios.

A pesar de las diferencias entre modelos, algunos autores (Ciarrochi, Chan y Caputti, 2000) defienden la existencia de puntos complementarios y comunes.

Los elementos que constituyen el eje central de las definiciones y teorías que explican la Inteligencia Emocional son:

- La capacidad de identificar y discriminar las emociones propias y las de los demás: autoconciencia, autoconocimiento, valoración emocional y confianza en uno mismo.
- La capacidad de manejar y regular esas emociones: autorregulación y motivación, conciencia de sí mismo. Engloba a la autorregulación, flexibilidad de ideas, responsabilidad, la agilidad emocional.
- La capacidad de utilizarlas de forma adaptativa: competencias relacionadas con la empatía y las habilidades sociales. Así contempla las competencias de comprensión de los demás, comunicación, influencia, liderazgo, gestión de conflictos, habilidades de equipo, cooperación...

Las distintas teorías y modelos desmenuzan estas tres capacidades en muchas competencias o habilidades, dependiendo del área de estudio operacionalizan el concepto y sus elementos, y es ahí donde empiezan a surgir las diferencias (Trujillo y Rivas, 2005).

El modelo de habilidad tiene una visión más restringida que el modelo mixto, ya que concibe la Inteligencia Emocional como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento, destacando entre los autores más representativos de esta línea Salovey y Mayer. Es decir, se concibe la Inteligencia Emocional como una habilidad centrada en el procesamiento de la información que unifica emociones y razonamiento, permitiendo utilizar las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente.

Es decir, la diferencia entre ambas concepciones se establece fundamentalmente en que al contrario de los modelos mixtos, los autores del modelo de habilidad

defienden que la Inteligencia Emocional, entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones, es independiente de los rasgos estables de personalidad.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) explican algunas diferencias entre el modelo mixto y el modelo de habilidad entre las que podríamos destacar que el modelo mixto presenta una visión más amplia que concibe la Inteligencia Emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Este modelo ha sido el más extendido en el ámbito educativo en España, debido al éxito de la obra de Goleman.

En el cuadro 5 se muestra un resumen de las principales características de los Modelos Mixtos, Modelos de Habilidad y Modelos de competencias emocionales, para facilitar la observación de diferencias y elementos comunes entre Modelos.

Cuadro 5: Comparación entre modelos de inteligencia emocional

Dimensiones de comparación	Modelos		
	Rasgo	Capacidad	Competencia
Definición	<p>“La inteligencia social y emocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias” (Bar-On, 2000)</p> <p>“Capacidad para motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1995)</p>	<p>Habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997)</p>	<p>Conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y constituirse como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor autoconfianza (Saarni, 1999)</p> <p>Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003)</p>
Naturaleza de la Inteligencia Emocional	<p>Mezcla de competencias dirigidas al funcionamiento adaptativo del sistema personal y al afrontamiento de las exigencias del medio.</p> <p>Contiene aspectos del conocimiento y el funcionamiento personal estrechamente relacionados con la emoción.</p>	<p>Conjunto de capacidades cognitivas para el procesamiento de la información emocional y la regulación adaptativa de la emoción.</p>	<p>Conjunto de competencias emocionales que tienen como objetivo mejorar la adaptación personal, profesional y social.</p>
Enfoque	Afecto	Cognición	Competencias
Marco teórico	Personalidad y ajuste psicológico	Inteligencia / rendimiento	Emoción

Facetas	Varían según modelo. Tiende a ser un listado de cualidades	Identificar emociones, comprenderlas, asimilarlas y emplearlas para mejorarlo, regular las emociones	Listado de habilidades relacionadas entre sí.
Competencias	VARIABLES según el modelo. Mínimo 15	De 4 a 10, según modelo	De 5 a 8, según modelo
Estructuras	Olárquica	Jerárquica	Jerárquica
Escalas	Autoinforme	Tareas cognitivas	Autoinforme
Puntuación	Suma lineal de las categorías de respuesta tipo Likert, más alta puntuación indica más IE	Criterios para asignar puntuación correcta (consenso, expertos...)	Suma lineal de las categorías de respuesta tipo Likert, más puntuación indica más IE
Estructura factorial	En muchos casos sin datos empíricos. En otros, los factores son múltiples y varían con el modelo	Según instrumento	Según instrumento
Fiabilidad de las escalas	Satisfactoria	Según instrumento. MSCEIT: de baja a moderada	Satisfactoria
Validez convergente: inteligencia	Muy baja	Correlaciones moderadas (r=0,30)	Baja
Validez convergente: personalidad	Baja	Buena. Bajas correlaciones con los Cinco Grandes factores	Baja
Validez predictiva	Buena, aunque no distinta a la ofrecida por la personalidad	Buena	Buena

Inspirado de Zeidner, Matthews y Robert (2004)

Tras abordar los modelos más utilizados de la Inteligencia Emocional, se describen las principales controversias del campo y las razones para seleccionar el modelo de las cuatro ramas de capacidades.

4. CONTROVERSIAS

En el segundo apartado de este capítulo se ha mostrado una panorámica objetiva de los modelos más representativos sobre la Inteligencia Emocional recogidos en la literatura científica. Como puede observarse existen una gran variedad de perspectivas difícilmente unificables, por sus diferencias en la concepción de la Inteligencia Emocional y el modelo desde el que se estudia.

Las principales controversias se localizan en la necesidad de mayor rigor, de una mayor claridad en la conceptualización, de la medida, de la utilidad y la necesidad de investigación (Matthews, Zeidner y Roberts, 2007).

Si comenzamos analizando el primer problema, la necesidad de mayor rigor, Landy (2005) resaltó la ausencia de madurez en el campo de la Inteligencia Emocional, argumentando que no existían investigaciones destinadas a profundizar en las explicaciones alternativas a los resultados que se obtenían en los estudios de validación, es decir, “la Inteligencia Emocional se compara con la inteligencia abstracta pero no con la personalidad, o se compara con la personalidad pero no con una medida de inteligencia académica” (p. 419).

Por otra parte, este autor añade otra crítica, la realización mayoritaria de estudios transversales, los cuales no permiten demostrar que la Inteligencia Emocional conduce al éxito, sino que miden la Inteligencia Emocional que el sujeto tiene en el momento del estudio. Además, argumenta que esta dificultad se ve incrementada porque las herramientas de medida de capacidad (y algunas de auto-informe) están controladas por empresas distribuidoras de test, dueñas de la patente, que reservan las bases de datos, lo que dificulta el análisis externo de los instrumentos y por tanto impide la reflexión sobre ellos que podrían dar lugar a la construcción teórica.

Pasando al segundo problema, la necesidad de acuerdo en su conceptualización, aunque los autores de los diferentes modelos encuentran razones para defender su posición, es posible identificar aspectos compartidos, como se han postrado en el apartado anterior.

En lo que respecta a la naturaleza de la Inteligencia Emocional, los Modelos de Habilidad comparten la existencia de un procesamiento emocional que requiere tareas cognitivas, de ahí la necesidad del uso del término Inteligencia Emocional (Mayer et al., 2008). Respecto a los componentes de la Inteligencia Emocional, existen diferencias entre los Modelos de Rasgo y de Habilidad, e incluso se aprecian posiciones muy distintas dentro de estos grupos. Los Modelos de habilidad coinciden en la importancia de la percepción, mientras los Modelos de Rasgos asocian las diferencias al funcionamiento de la personalidad, a desajustes sociales o emocionales que las escalas basadas en los rasgos de personalidad no discriminan. Por último, el Modelo de Competencias defiende que no existe una Inteligencia Emocional sino competencias emocionales, es decir, destrezas para la valoración, regulación y comunicación de emociones.

No es posible encontrar acuerdo en este sentido, aunque cabe destacar que sí existe acuerdo en considerar a la Inteligencia Emocional un concepto multifacético que se puede estudiar desde muchas perspectivas.

Otra cuestión es si la Inteligencia Emocional es un constructo nuevo o forma parte de otros constructos psicológicos, como la inteligencia general o los rasgos de personalidad, con los que se relaciona. Esta duda surge por el solapamiento existente entre las medidas de Inteligencia Emocional y las de otros constructos psicológicos, sobre todo cuando se trata de medidas de auto-informe.

El tercer problema existente es la medida de la Inteligencia Emocional, porque las pruebas están midiendo constructos distintos cuyo único punto en común es la denominación (Matthews et al., 2007). No obstante, todos los investigadores coinciden en la necesidad de utilizar medidas con suficiente validez y fiabilidad, delimitar conceptualmente el campo y seleccionar una muestra representativa del ámbito a valorar, de modo que independientemente del instrumento los resultados sean adecuados. En los tipos de medida de Inteligencia Emocional que existen y las

características, ventajas y desventajas de las mismas, se profundiza en el Capítulo IV de este trabajo.

En cuarto lugar, la utilidad de la Inteligencia Emocional a penas se cuestiona. Cuando Goleman presentó el término por primera vez la consideró fundamental para regular nuestras emociones y hacer frente eficazmente a las situaciones cotidianas, además la Inteligencia Emocional predice criterios clínicos, educativos y ocupacionales más allá de lo que aporta la inteligencia personal y finalmente es modificable, lo que permite desarrollarla. Sin embargo otros autores destacan el exceso valor atribuido a la utilidad de la Inteligencia Emocional.

La utilización de medidas de auto-informe y otras no objetivas reduce la amplitud de las áreas donde se puede sostener su utilidad (Zeidner et al., 2008), al igual que lo hace el solapamiento con algunas medidas de inteligencia verbal o rasgos de personalidad. Por otra parte se puede hacer un uso indeseable de la Inteligencia Emocional, ya que las personas con altos niveles podrían manejar las emociones de los demás en interés personal, es decir, la ausencia de valores sociales positivos puede suponer manipulación emocional (López, 2011).

Finalmente, para resolver las cuestiones anteriormente planteadas se requiere de investigación, aportar datos que resuelvan los problemas de conceptualización, aporten instrumentos de medida fiables y válidos, y apoyen la utilidad de la conceptualización, de la medida y de la utilidad de la Inteligencia Emocional. Sin embargo, uno de los problemas que se plantean en la investigación es la ausencia de instrumentos de medida que respondan por completo a las exigencias. Actualmente, el MSCEIT es la prueba de mayor valor en este sentido, seguida de otras medidas de auto-informe como la TMMS o el TEI-Que.

5. POSICIONAMIENTO CONCEPTUAL

Salovey y Mayer han realizado un esfuerzo en el desarrollo científico del concepto de Inteligencia Emocional, elaborando un modelo bien contratado que se ha convertido en el modelo de referencia para el estudio en el campo de la Inteligencia Emocional. Además, desde este modelo se han desarrollado instrumentos de evaluación con buenos resultados, que han sido pioneros por tratarse de formas de evaluación realmente elaboradas y cada vez más objetivas, como debe corresponder a la evaluación de una verdadera inteligencia (Feliz, 2015).

Para la realización del estudio es necesario determinar la concepción teórica bajo la cual se enmarca la investigación, en nuestro caso hemos escogido el modelo de las cuatro ramas de capacidades mentales (Mayer y Salovey, 1997). Esta elección se debe a que es un modelo coherente con la concepción de la Inteligencia Emocional como habilidad o capacidad cognitiva (Mestre, 2003) y es el modelo que sustenta la prueba de evaluación más válida y fiable de las medidas de ejecución construidas hasta el momento para medir este constructo (Matthews et al. 2007). Además, tiene gran validez de constructo, lo que permite interpretar mejor la evidencia disponible (Rivers, Brackett, Salovey y Mayer, 2007).

Otra razón es su coherencia científica. Las predicciones que realiza este modelo sobre la aportación de la Inteligencia Emocional a la explicación de la conducta son realistas, es decir, la Inteligencia Emocional se considera una variable de habilidad cognitiva, por lo que la varianza explicada se asemeja a la de otros resultados obtenidos en Psicología para conductas complejas (Mayer, Salovey y Caruso, 2008). A estos argumentos se unen los resultados obtenidos en las investigaciones que tienen como apoyo teórico este modelo, los cuales aportan viabilidad y utilidad al constructo de Inteligencia Emocional (Guil y Gil-Olarte, 2007).

Además, este modelo no solo correlacionar constructos psicológicos sino también lo hace con significativamente con criterios externos (Zeider, Roberts y Matthews, 2008) y explica una parte de varianza que otras variables individuales, como la inteligencia analítica y la personalidad, no explican. Finalmente, la estructura de este modelo facilita la elaboración de programas para el desarrollo emocional, ya que orienta sobre las destrezas emocionales básicas.

Finalmente, este modelo es el que más repercusión ha tenido a nivel de investigación (López, 2011).

Teniendo en cuenta estos datos, considerar la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades mentales que nos permiten comprender y expresar las emociones, usar la información emocional para mejorar el razonamiento y conducirlas de mejor manera, es la mejor alternativa para el estudio de la Inteligencia Emocional.

Por todas estas razones, el estudio de la Inteligencia Emocional en el presente trabajo se desarrollará desde el Modelo de Mayer y Salovey (1997), el modelo más riguroso y coherente en el estudio de la Inteligencia Emocional, con fortaleza científica y que sigue generando información y conocimiento científico sobre la Inteligencia Emocional.

Esto no implica que los modelos citados no sean válidos, sino que son complementarios.

6. RESUMEN

Desde la definición inicial de Inteligencia Emocional, los distintos autores se han esforzado por distinguir el razonamiento emocional de las capacidades intelectuales y los rasgos de personalidad.

En este capítulo se han revisado las formas de concebir la Inteligencia Emocional más comunes y aceptadas en la literatura científica. Considerando la concepción de Inteligencia Emocional pueden distinguirse tres modelos teóricos, diferentes en sus planteamientos y componentes, que han recibido apoyo empírico y poseen sus propios instrumentos de evaluación estandarizados, que se explicarán en el siguiente capítulo de este trabajo.

Los principales modelos de Inteligencia Emocional dan mucha importancia a la autorregulación emocional, ya que de nada sirve reconocer las emociones propias si no se tiene habilidad para su manejo adaptativo. Del mismo modo, coinciden el valor de la Inteligencia Emocional para la adaptación exitosa y en la necesidad de que las

investigaciones realizadas se encuadren en un modelo claramente especificado, lo que facilita la comparación de los resultados y mejora el desarrollo del cuerpo teórico y de la batería de test disponibles.

Hay razones para considerar que el Modelo de las Cuatro Ramas es de especial utilidad para investigar la Inteligencia Emocional, por su fundamentación teórica y por contar con la mejor medida de ejecución máxima diseñada para adultos hasta el momento. De ahí nuestro deseo de posicionar nuestro estudio en este modelo y de aportar un instrumento de ejecución máxima para evaluar la Inteligencia Emocional en niños y niñas de 8 a 12 años.

3. Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional

Introducción

Enfoques evaluativos de Inteligencia Emocional en el ámbito educativo

Tipos de Instrumentos de Medida

Instrumentos de Medida para niños y adolescentes

Ventajas e Inconvenientes de cada tipo de Instrumento

Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Bisquerra (2009) defiende que en el sistema educativo primero se averigua qué es lo que se va a evaluar (por ejemplo en selectividad) y luego se organiza la enseñanza para superar esa evaluación, de tal manera que lo que no se evalúa no está en el currículo. Además, la evaluación debe formar parte integrante de cualquier programa educativo. Con todo ello justifica la importancia de la evaluación en educación emocional.

En la misma línea, Jiménez y López-Zafra (2009) recoge en palabras de Pérez-González (2008), que en la Inteligencia Emocional no es suficiente con diseñar y aplicar programas educativos cuyo objetivo sea desarrollar la Inteligencia Emocional o las competencias emocionales, sino que hay que evaluar estas intervenciones para aportar datos empíricos sobre su mayor o menor grado de validez y para detectar los aspectos de estas intervenciones que sean susceptibles de mejora.

La Inteligencia Emocional es un constructo psicológico, es decir, una variable teórica abstracta para explicar fenómenos que tienen interés científico. En las últimas décadas, muchos investigadores se han interesado en la elaboración de instrumentos de medida precisos, que evalúen lo que realmente deseamos evaluar, es decir, lo que entendemos por inteligencia emocional. Confeccionar correctamente un instrumento de medida de un constructo psicológico es un proceso muy difícil y laborioso (Schmitt y Klimoski, 1991).

Los instrumentos de evaluación (cuestionarios, escalas o registros) de constructos psicológicos deben tener validez de contenido, validez de criterio y consistencia interna, o fiabilidad, y al mismo tiempo proporcionar evidencia al constructo psicológico.

Diferentes autores de reconocido prestigio en el área, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Gottman, J., Katz, L. y Hooven, C. (1997), Goleman (1998) y Shapiro (1998), han aportado diferentes enfoques conceptuales sobre el constructo de Inteligencia Emocional, dando lugar a una diferenciación y diversificación de los componentes de la Inteligencia Emocional, y por tanto a distintos instrumentos de evaluación.

La proliferación de estos estudios ha dado lugar a la aparición de numerosos instrumentos de medida, algunos de ellos de dudosa validez o fiabilidad psicométrica (Davis, Stankov y Roberts, 1998). No obstante, existen instrumentos válidos y fiables, que pueden clasificarse en grupos de instrumentos diferenciados según el enfoque de la evaluación de la Inteligencia Emocional en el que se basan. Así, dentro del Modelo de Habilidades se incluyen instrumentos que miden habilidades, instrumentos de ejecución e instrumentos para la evaluación a través de observadores externos, denominados de 360°, mientras en el Modelo de Rasgo de personalidad se incluyen instrumentos basados en la cumplimentación por parte del propio sujeto, auto-informes o cuestionarios.

La preocupación manifiesta de algunos autores, como Goleman (1996), es cómo tener la certeza de saber que lo que estamos midiendo es la Inteligencia Emocional, cómo saber si es una parte o si en realidad se está midiendo otra cosa además de esta. En este sentido, los estudios realizados por Davies, Stankov y Robert (1998) en el ámbito educativo, han demostrado dos graves problemas: por una parte la poca fiabilidad de los instrumentos y por otra, que si las medidas de Inteligencia Emocional son fiables, no son distinguibles los rasgos de personalidad.

En este sentido, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) consideran que los instrumentos deben tener indicadores de fiabilidad y validez y demostrar además que no valoran sólo otras dimensiones psicológicas como los rasgos de personalidad, el desarrollo cognitivo o las habilidades sociales.

El objetivo de este capítulo es ofrecer una visión general de los Instrumentos de Evaluación de la Inteligencia Emocional que existen en la actualidad, clasificándolos según sean medidas de auto-informe, medidas de observadores externos o medidas de habilidad, diferenciando entre las que están destinadas a población mayor de 16 años y las que tienen como objetivo conocer la Inteligencia Emocional de los niños y adolescentes.

2. ENFOQUES EVALUATIVOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Concretamente en el área de la inteligencia emocional, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) explican que el desarrollo del Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey supuso la necesidad de diseñar instrumentos para evaluar las dimensiones emocionales que proponía, señalando el origen de la evaluación de la inteligencia emocional en el modelo propuesto por estos autores.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2003b), en el ámbito educativo se han empleado tres enfoques evaluativos de la Inteligencia Emocional, que se recogen en la siguiente figura:

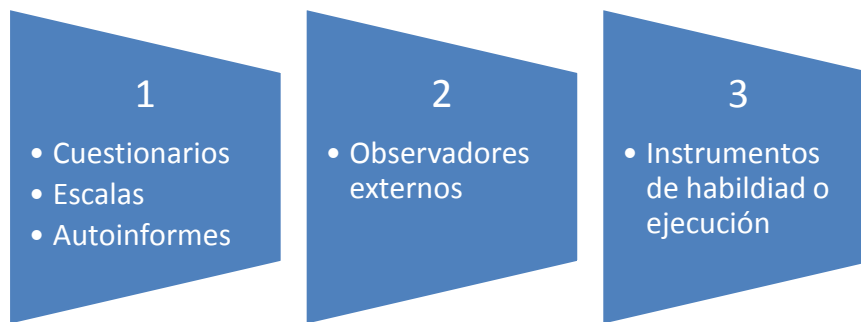


Figura 13. Enfoques evaluativos de la inteligencia Emocional

El primer grupo incluye los instrumentos clásicos de medida basados en cuestionarios, escalas y auto-informes cumplimentados por el propio alumno; el segundo grupo se compone de medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que cumplimentan compañeros del alumno o el profesor; y el tercer grupo está constituido por medidas de habilidad o de ejecución de Inteligencia Emocional, que a su vez se componen de diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver.

Las medidas de auto-informe o de Inteligencia Emocional Percibida, se componen de enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa su Inteligencia Emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales.

Las medidas de habilidad o de ejecución implican que la persona solucione problemas emocionales y su respuesta es comparada con criterios de puntuaciones predeterminados y objetivos.

La evaluación por observación o evaluación de otros, es un tipo de evaluación complementaria a las anteriores, que se lleva a cabo a través de instrumentos basados en la observación externa, pidiendo a compañeros de clase, de trabajo, profesores, familiares o amigos, que valoren cómo perciben a la persona que se evalúa. Es decir, esta evaluación proporciona información sobre la interacción del sujeto con el resto de personas del entorno, su forma de afrontar las situaciones de estrés y su capacidad de resolución de conflictos.

Los criterios psicométricos presentan problemas inherentes a la definición del constructo, aspecto fundamental junto a la importancia de clarificar su naturaleza y detallar la estrategia de medida.

Por otra parte, Bisquerra (2009) habla de la evaluación de programas de educación socioemocional citando la escala de estimación que presenta Pérez-González (2008), compuesta por 29 indicadores para la evaluación programas de educación socioemocional. Esta escala evalúa el diseño, proceso, resultados y metaevaluación.

3. TIPOS DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

3.1. TEST DE AUTOINFORME, CUESTIONARIOS Y ESCALAS

Son los instrumentos más utilizados y los que tienen mayor antigüedad en el campo de la psicología y, dentro de él, en el de la Inteligencia Emocional. La utilización de escalas y cuestionarios está mostrando su utilidad en el campo de la Inteligencia Emocional y el manejo efectivo de nuestras emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Mestres y Fernández-Berrocal (2009) explican que estas medidas están basadas en el Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer y conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales básicas para el

procesamiento de la información de las emociones, incluyendo dimensiones como la percepción, la comprensión y la regulación emocional.

Estos autores añaden que las medidas de auto-informe son instrumentos que miden la percepción que la persona tiene sobre sus propias capacidades emocionales intra e interpersonales. Se componen de cuestionarios, inventarios, escalas, auto-informes..., que evalúan el nivel de Inteligencia Emocional a través de ítems con varias opciones de respuesta.

Los cuestionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su Inteligencia Emocional a través de una escala Likert (desde nunca (1) a muy habitualmente (5)), obteniendo una puntuación que se denomina “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” y revela las creencias y expectativas de los sujetos sobre su capacidad de percibir, discriminar y regular emociones, es decir, sobre su inteligencia emocional.

En el cuadro 6 se recogen los principales instrumentos de auto-informe que se utilizan en la actualidad.

Cuadro 6. Medidas de autoinforme de Inteligencia Emocional

Modelo	Instrumento	Factores / Subescalas	Ítems	Edad
Modelo de las Cuatro Ramas (Mayer y Salovey, 1990-97)	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)	1. Atención 2. Claridad 3. Reparación	48 (escala original) 30 (reducida) Escala Likert de 5 puntos	+16 años
	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	1. Atención 2. Claridad 3. Reparación	24 ítems Escala Likert de 5 puntos	+16 años
	Schutte-Self Report Inventory (SSRI)	1. Evaluación y expresión 2. Regulación emocional 3. Utilización de las emociones	33 ítems. Escala Likert de 5 puntos	+16 años
	Escala de Afrontamiento Emocional (EAC)	1. Procesamiento emocional 2. Expresión emocional	8 ítems Escala Likert de 7 puntos	+18 años
	Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)	1. Reevaluación cognitiva 2. Supersión o represión expresiva	10 ítems Escala Likert de 7 puntos	+18 años

	Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción emocional 2. Utilización emocional 3. Gestión de emociones auto-relevantes 4. Gestión de emociones de los demás. 	33 ítems Escala Likert de 5 puntos	+16 años
	Wong's Emotional Intelligence Scale (WLEIS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción 2. Facilitación 3. Comprensión 4. Regulación 	16 ítems Escala Likert de 7 puntos	+16 años
Modelos Mixtos (Bar-On 1997-2000) Goleman	Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inteligencia Intrapersonal 2. Inteligencia interpersonal 3. Adaptación a la solución de problemas 4. Gestión del estrés 5. Humor general 	133 ítems en la versión original y 51 en la reducida (EQ-i Short) Escala Likert de 5 puntos EQ-i: YV 60 ítems Escala Likert de 4 puntos	EQ-i + 18 años EQ-i: YV 7/18 años
	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI-Que)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienestar 2. Habilidades de autocontrol 3. Habilidades emocionales 4. Habilidades sociales 	144 ítems en la versión original y 30 ítems en la versión reducida Escala Likert de 7 puntos	TEI-Que +18 años TEIQue-ASF 13-17 años TEI-Que-Child 8-12 años

A continuación se exponen las características más relevantes de estos instrumentos de medida.

3.1.1. Trait Meta-Mood Scale (Tmms-48)

El grupo de investigación de Mayer y Salovey elaboró una prueba de autoinforme basada en el Modelo de las Cuatro Ramas, que evalúa algunos aspectos del manejo de las emociones (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) en personas mayores de 16 años.

Esta escala consta de 48 ítems, existiendo dos versiones reducidas de 30 y 24 ítems, evaluados a través de una escala likert de 5 puntos. Esta escala se centra en conocer la creencia que tiene una persona sobre su capacidad de atención, claridad y reparación de estados emocionales, es decir, se trata de una escala de metaconocimiento emocional. Las tres versiones tienen tres sub-escalas:

1. Atención a los sentimientos y emociones propias.
2. Claridad en los sentimientos, cómo las personas creen percibir las emociones.
3. Regulación o reparación emocional, cómo las personas creen regular, interrumpir o prolongar los estados emocionales.

Ha sido muy utilizada en la investigación de la Inteligencia Emocional en nuestro país y en el mundo, por cumplir los criterios psicométricos necesarios, es decir, tener adecuados índices de consistencia interna (0,73 y 0,82) y validez convergente (Davis et al., 1998; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Además, la capacidad predictiva de esta prueba ha sido ampliamente demostrada.

Sin embargo, sus autores la han considerado posteriormente inadecuada (Mayer, Salovey y Caruso, 2008) e incompleta en relación a las dimensiones que se establecen en el modelo inicialmente.

A partir de esta prueba se elaboraron posteriormente otras pruebas como el TMMS-24 y la escala MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999), esta última ha sido la primera medida de ejecución de la Inteligencia Emocional. A continuación se presentan las características de estas pruebas.

3.1.2. Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

El grupo de investigación de Psicología Básica de la Universidad de Málaga (Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998) ha realizado una adaptación de la prueba anterior, creando el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Esta prueba, al igual que el TMMS-48, se constituye de acuerdo al Modelo de las Cuatro Ramas y se dirige a los mayores de 16 años.

Está compuesta por las tres dimensiones de la escala original: atención, claridad y reparación. Estos autores han llamado a estas tres dimensiones:

1. Percepción emocional: capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente
2. Comprensión de sentimientos: comprensión de los estados emocionales
3. Regulación emocional: capacidad de regular estados emocionales correctamente

A partir de la depuración de factores y eliminación de ítems, esta versión aporta mayor fiabilidad que la primera y mejor comprensión al reformular todos los ítems en sentido positivo. La nueva escala consta de 24 ítems, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente: atención (0,90), claridad (0,90) y reparación (0,86).

Además, esta versión, al igual que la extensa, presenta correlación con variables tales como depresión, rumiación y satisfacción vital (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

3.1.3. Schutte Self Report Inventory (SSRI, 1998)

Schutte, Malouff, Hay, Haggery, Cooper, Golden y Dorheim (1998) diseñaron el SSRI a partir del Modelo de las Cuatro Ramas de Salovey y Mayer, considerando aspectos inter e intrapersonales.

Esta escala, diseñada para evaluar a personas mayores de 16 años, que partía de 62 ítems, se redujo a 33 ítems puntuados en escala Likert de 5 puntos, teniendo validez y fiabilidad. Sin embargo, la muestra utilizada para su validación (terapeutas, clientes e internos de prisiones) y el retest, que se realizó a los 15 días, generan reticencia en su empleo. Por otra parte, a pesar de que los autores pretendían abarcar los tres factores que mide el TMMS-48, el análisis factorial determinó la existencia de un único factor general (Schutte, et al., 1998).

Investigaciones posteriores realizadas por Petrides y Furnham (2000) o las realizadas por Ciarrochi, Deane y Anderson (2002) distinguen cuatro sub-factores en esta escala:

1. Percepción emocional
2. Manejo de emociones propias
3. Manejo de emociones de los demás
4. Utilización de las emociones (según Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Gignac, Palmer, Manocha y Stough, 2005; este factor tiene poca fiabilidad y suele excluirse en las investigaciones).

Actualmente existe una versión mejorada de la escala en inglés, compuesta por 41 ítems que comprende tres factores: evaluación emocional, utilización de las emociones y regulación emocional (Austin, Saklofske, Huang y McKenny, 2004).

El SSRI tiene adecuada consistencia interna y validez, no correlaciona con habilidades cognitivas ni con las dimensiones de personalidad evaluadas con el NEO Personality Inventory, factores como autoestima o ansiedad-estado (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001).

3.1.4. Emotional Quotient Inventory (EQ-I, 1997)

El EQ-i se asienta teóricamente en el Modelo de Inteligencia Emocional desarrollado por Bar-On. El instrumento de Bar-On se estructura considerando los mismos factores descritos en su modelo conceptual, aunque es más un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales que un instrumento genuino de Inteligencia Emocional (Pérez, 2013).

Ha tenido gran reconocimiento por ser útil para predecir aspectos de la actuación humana, siendo traducido a más de treinta idiomas. Abarca múltiples competencias socio-emocionales, de modo que aporta la estimación de la Inteligencia Emocional y un perfil social y afectivo (Bar-On, 2004, 2006).

La escala diferencia se dirige a personas mayores de 18 años y entre distintos niveles de éxito personal y predice la capacidad de afrontamiento (Bar-On, 2000) y el rendimiento académico (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004).

Consta de 5 factores generales que se descomponen en 15 subescalas y se tratan a través de 133 ítems que expresan un estado emocional evaluado en una escala Likert

de 1 a 5 puntos. La suma de las puntuaciones aporta una puntuación global y la suma de las puntuaciones de cada factor aporta una puntuación para cada una de las dimensiones. A continuación se mencionan los factores generales que la componen y las sub-escalas que constituyen estos factores:

- Inteligencia intrapersonal: autoconciencia emocional, autoestima, asertividad, independencia y auto-actualización.
- Inteligencia interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- Adaptación: solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- Gestión del estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Humor general: felicidad y optimismo.

Existe una versión reducida (EQ-i:Short) de 51 ítems que evalúan las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002) y una versión adaptada para niños y adolescentes (EQ-i: YV) (Bar-On y Parker, 2000).

Para evitar que los sujetos respondan al azar o por deseabilidad social, el cuestionario incluye 4 indicadores de validez que miden el grado en que se producen estas respuestas. Además de una validez adecuada, la consistencia interna de las sub-escalas es de entre 0,65 y 0,86.

A pesar de cumplir los criterios psicométricos necesarios, recibe numerosas críticas por la dificultad para distinguir si se evalúa inteligencia o personalidad y ser considerado un instrumento unifactorial (Petrides y Furhan, 2001).

3.1.5. Emotional Quotient Inventory: Youth-Version (EQ-i: YV, 1997)

Al igual que la versión para adultos, se encuadra en el Modelo de Inteligencia Emocional desarrollado por Bar-On. La versión adaptada a niños y adolescentes (7-18 años) del EQ-i de BarOn, es una medida de auto-informe que mide rasgos de personalidad y competencia social (Bar-On y Parker, 2000). Tiene una versión abreviada, el Emotional Quotient-Inventory: Youth Version-Observer Form (EQ-i: YV-

O), que consta de 38 ítems, evaluados en el mismo tipo de escala que la versión extendida.

El EQ-i:YV en su forma completa evalúa inteligencia emocional total (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad), manejo del estrés, estado de ánimo general, impresión positiva e índice de inconsistencia (Ugarriza y Pajares, 2005). En cuanto a la versión abreviada, evalúa inteligencia emocional total (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad) e impresión positiva.

Contiene 60 ítems distribuidos en 7 escalas, incluyendo una escala para evaluar las respuestas inconsistentes. Las sub-escalas que comprende cada uno de los factores de ambas versiones de esta prueba son:

- Escala intrapersonal: mide autocomprensión de sí mismo, habilidad para ser asertivo y habilidad para visualizarse a sí mismo positivamente.
- Escala interpersonal: mide empatía, responsabilidad social, mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, escucha activa, comprensión y aprecio de los sentimientos de los demás.
- Escala de adaptabilidad: mide resolución de problemas, flexibilidad, efectividad en el manejo de cambios emocionales y afrontamiento de problemas cotidianos.
- Escala de manejo del estrés: evalúa tolerancia al estrés, control de impulsos y de situaciones de control, calma.
- Escala de estado de ánimo general: mide felicidad y optimismo.

Se evalúa a partir de una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta medida de 1 a 4. La suma de la puntuación de las distintas escalas proporciona un cociente emocional total que expresa cómo se afronta generalmente un sujeto a las demandas diarias y la percepción que tiene de sí mismo.

En nuestro país Ferrando (2006) realizó una adaptación al castellano y ha sido utilizada en numerosos estudios (Ferrando, 2006; Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto, 2006; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo y Hernández, 2008).

3.1.6. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI-Q, 2001)

Diseñado por Petrides y Furhan (2001), para evaluar la inteligencia emocional de mayores de 18 años, siguiendo la perspectiva de los Modelos Mixtos o basados en rasgos, consta de 15 sub-escalas organizadas en cuatro factores, que se miden a través de 144 ítems, evaluados en una escala Likert de 1 a 7 puntos. Los cuatro factores que la constituyen son:

- Bienestar
- Habilidades de autocontrol
- Habilidades emocionales
- Habilidades sociales

Las sub-escalas son las siguientes:

1. Expresión emocional
2. Empatía
3. Automotivación
4. Autocontrol-autorregulación emocional
5. Felicidad-satisfacción vital
6. Competencia social
7. Estilo reflexivo (baja impulsividad)
8. Percepción emocional
9. Autoestima
10. Asertividad
11. Dirección emocional de otros
12. Optimismo
13. Habilidades de mantenimiento de las relaciones
14. Adaptabilidad
15. Tolerancia al estrés

A partir de la suma de todos los ítems se obtiene una puntuación global. Estos ítems fueron extraídos de instrumentos validados anteriormente, de modo que la escala tiene una consistencia interna de 0,86 y validez de criterio (Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007).

Existe una versión reducida de 30 ítems (Petrides y Furnham, 2003) que correlaciona con el estilo de afrontamiento, satisfacción vital, trastorno de personalidad, satisfacción laboral y felicidad. También hay una versión reducida para adolescentes, el TEIQue-ASF (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006) y una adaptación al castellano con propiedades psicométricas muy similares a la escala original (Pérez, 2003).

Existen otras dos versiones para menores de 18 años. El Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescent Short Form (TEIQue-ASF) diseñado para edades comprendidas entre 13 y 17 y el TEIQue-Child diseñado específicamente para niños entre 8 y 12 años. Comprende 75 ítems respondidos en una escala de 5 puntos y mide nueve facetas distintas (Mavroveli, Petrides, Shove y Whitehead, 2008)

3.1.7. Escala de Afrontamiento Emocional (EAC, 2000)

La Escala de Afrontamiento Emocional (EAC; Emotional Approach Coping) está integrada por 8 ítems medidos con escala tipo Likert de 7 puntos (Stanton, Kirk, Cameron y Danoff-Burg, 2002; Cabello, Ruiz-Aranda, Salguero y Castillo, 2008; Andreu, Martínez y Castillo, 2013). Esta escala, de alta consistencia interna y fiabilidad, contiene dos factores principales:

- Procesamiento emocional: hace referencia a conocer, explorar el significado y comprender las emociones, evaluada a través de 4 ítems.
- Expresión emocional: evalúa la expresión verbal y no verbal de emociones.

3.1.8. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, 2003)

El Cuestionario de regulación emocional (ERQ; Emotion Regulation Questionnaire) diseñado por Gross y John en 2003 (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Extremera, 2006; Cabello, Ruiz-Aranda, Salguero y Castillo, 2008), se sitúa en

el Modelo de las Cuatro Ramas de Salovey y Mayer y está dirigido a personas mayores de 18 años.

Consta de 10 ítems que evalúan regulación emocional a través de una escala Likert de 1 a 7. La escala tiene una estructura factorial formada por dos dimensiones o sub-escalas:

- Supresión emocional: forma de modular la respuesta emocional que incluye la inhibición de la expresión de las conductas emocionales.
- Reevaluación cognitiva: forma de cambio cognitivo que implica la construcción de una nueva situación emocional que potencialmente tenga menor impacto emocional.

3.1.9. Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT, 1998)

Esta prueba de auto-informe parte del Modelo de las Cuatro Ramas, está constituida por 33 ítems diseñada para evaluar las percepciones de un individuo sobre la medida en que pueden identificar, comprender, aprovechar y regular las emociones en sí mismo y en los demás.

Está compuesto por 4 sub-dimensiones, evaluadas a través de una Escala Likert de 5 puntos:

1. Percepción emocional
2. Utilización emocional
3. Gestión de emociones auto-relevantes
4. Gestión de emociones de los demás.

Esta prueba tiene un grado de fiabilidad de 0,90 en la puntuación Inteligencia Emocional total, sin embargo la sub-escala de utilización de emociones no ha tenido una buena fiabilidad (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001).

3.1.10. Wong'S Emotional Intelligence Scale (WLEIS, 2007)

La Escala de inteligencia emocional de Wong (Wong y Law, 2007) es una medida de autoevaluación dirigida a mayores de 16 años y desarrollada de acuerdo al Modelo de las Cuatro Ramas. Consta de 16 ítems que se puntúan siguiendo una escala likert de 7 puntos, con los que se evalúan las cuatro dimensiones de este Modelo:

- Valoración o Percepción de las propias emociones
- Valoración o Percepción de las emociones de los demás
- Uso de las emociones
- Regulación emocional

3.2. MEDIDAS POR MEDIO DE OBSERVADORES EXTERNOS

En la evaluación de las competencias emocionales utilizando auto-informes es evidente la posibilidad de distorsión de la realidad que se produce cuando nos basamos en valoraciones subjetivas o cuando el sujeto responde de acuerdo a la deseabilidad social. Una alternativa para evitar esta distorsión es completar la información del auto-informe con las opiniones de personas que conocen al sujeto, como son opiniones del profesorado o de los compañeros.

Las medidas de evaluación de la inteligencia emocional por medio de observadores externos suelen denominarse medidas de evaluación de 360° y son complementarias al primer grupo de medidas, aportando información adicional y permitiendo evitar posibles sesgos de deseabilidad social.

Bisquerra (2009) define la evaluación de 360° como las medidas que consiste en evaluar las competencias de una persona a través de un cuestionario de autoevaluación de sus competencias, una evaluación de sus competencias realizada por personas que le conocen y una comparación de estas descripciones.

Estas medidas de evaluación se basan en la idea de que los demás pueden evaluar nuestra inteligencia interpersonal, ya que ésta es la capacidad de manejar y

comprobar nuestras emociones y las de las personas que nos rodean, de manera que es observable. De este modo, estos instrumentos se basan en las opiniones de las personas con las que mantenemos una relación interpersonal (familia, compañeros de trabajo, compañeros de clase).

Aunque este tipo de metodología adolece de limitaciones respecto a los sesgos perceptivos, es importante destacar la información que aportan sobre cómo los demás perciben a un sujeto, información que complementa muy bien a la aportada por otros tipos de medidas de inteligencia emocional.

Las medidas de evaluación de la competencia emocional por medio de observadores externos que tienen más aceptación actualmente, han surgido en su mayoría para complementar a medidas de auto-informe.

En el cuadro 7 se recogen los principales instrumentos de auto-informe que se utilizan en la actualidad.

Cuadro 7. Medidas de observadores externos de Inteligencia Emocional

Modelo	Instrumento	Factores / Subescalas	Items	Edad
Modelos Mixtos (Bar-On, 1997)	EQ-360	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inteligencia Intrapersonal 2. Inteligencia interpersonal 3. Adaptación a la solución de problemas 4. Gestión del estrés 5. Humor general 	88 ítems Escala Likert de 5 puntos	+16 años
Modelos Mixtos (Goleman, 1995-98-2000)	Emotional Competence Inventory (ECI)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoconciencia 2. Autogestión 3. Consciencia social 4. Habilidades sociales 	110 ítems (73 la versión reducida) Escala Likert de 5 puntos	+16 años

3.2.1. EQ-360 (BAR-ON, 1997)

Es una medida por medio de observadores externos, encuadrada en los Modelos Mixtos. El EQ-i de Bar-On incorpora un instrumento de observación externa para complementar al cuestionario. Este instrumento se dirige a la evaluación de mayores de

16 años, tiene una estructura factorial y fiabilidad idénticas al EQ-i y consta de 88 ítems de oraciones cortas y respuestas tipo Likert-5 puntos. Las respuestas de los evaluadores se promedian para crear una puntuación total y 15 puntuaciones de escala: autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia, empatía, tolerancia al estrés, control de los impulsos, prueba de la realidad, flexibilidad, solución de problemas, auto-actualización, optimismo y felicidad/bienestar.

3.2.2. Emotional Competence Inventory (ECI, 2002)

Esta escala se sustenta en el Modelo Mixto o de inteligencia emocional como Rasgo de personalidad. Aunque el Modelo de Goleman de 1998 identificaba 5 dimensiones de Inteligencia Emocional fragmentadas en 25 competencias, el trabajo posterior realizado junto con Boyatzis y Hay/Mc reduce las dimensiones a 4 divididas en 20 competencias.

Así esta escala consta de 20 dimensiones y se dirige a medir las competencias emocionales que Goleman establece en su Modelo de competencia emocional, descrito en el apartado Capítulo II del presente trabajo y que clasifica las competencias en personales (conocer de las propias emociones, capacidad de control emocional y capacidad de motivarse a sí mismo) y sociales (reconocer las emociones ajenas y controlar las relaciones) (Goleman, 2001a).

El ECI tiene dos formas, una auto-informada y otra de evaluación de 360 grados y la versión original, que constaba de 110 ítems, se ha reducido a 73 ítems y agrupa las competencias emocionales en cuatro categorías, orientadas al liderazgo y el mundo empresarial:

- Autoconciencia: mide conciencia emocional, autovaloración y autoconfianza adecuadas
- Autogestión: mide auto-control, fidelidad, coherencia, adaptabilidad, orientación al cliente y comprensión organizativa.
- Consciencia social: mide desarrollo de los demás, liderazgo, influencia, comunicación, manejo de conflictos, impulso de cambio, desarrollo de relaciones, trabajo en equipo y colaboración.

- Habilidades sociales: escucha, comunicación, etc.

Aunque el Modelo de Goleman es el más conocido y utilizado en la gestión de recursos humanos, las propiedades psicométricas de esta escala son prácticamente desconocidas, ya que no se puede acceder a ellas en la literatura científica (López, 2011). La fiabilidad de la escala varía entre 0,61 y 0,86 en la versión de autoinforme (Pérez, 2013).

3.3. MEDIDAS DE HABILIDAD O EJECUCIÓN

Las medidas de ejecución, al contrario de las de auto-informe, no confían en la percepción de la persona sobre sus propias capacidades emocionales o en la percepción de personas externas, como hacen las medidas de observación, sino que los resultados observados se basan en la capacidad actual de ejecución o de conocimiento emocional de la persona en una tarea. Evalúan la Inteligencia Emocional como habilidad mediante tareas de ejecución. (Mestres y Fernández-Berrocal, 2009).

El objetivo de estos instrumentos es obtener una medición de la inteligencia emocional a través de tareas para evitar la distorsión de las respuestas deseables y los sesgos perceptivos y memorísticos propios de la evaluación subjetiva sobre la propia capacidad para manejar emociones, ya que la mejor forma de conocer la inteligencia de una persona es a través de la evaluación de sus habilidades con criterios de puntuación objetivos (Mayer et al, 1990; Mayer, 2001).

Sin embargo este tipo de evaluación es muy compleja, por la dificultad de elaborar pruebas que evalúen el grado de idoneidad de una respuesta a una situación dada, en la que influyen el contexto, la cultura, aspectos interpersonales, etc. Para facilitar esta dificultad se han tomado distintos criterios de corrección, como son puntuación de experto o consenso (Legree, 1995).

En el cuadro 8 se recogen los principales instrumentos de habilidad o ejecución que existen en la actualidad.

Cuadro 8. Medidas de habilidad de Inteligencia Emocional

Modelo	Instrumento	Factores / Subescalas	Items	Edad
Modelo de las Cuatro Ramas (Salovey y Mayer, 1990)	Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)	1. Percepción 2. Asimilación 3. Comprensión 4. Regulación	402 ítems Escala tipo Likert de 5 puntos.	+ 16 años
	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	1. Percepción 2. Asimilación 3. Comprensión 4. Regulación	141 ítems Escala tipo Likert de 5 puntos.	MSCEIT + 16 años MSCEIT -YV 10-18años
	Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS)	1. Percepción 2. Asimilación 3. Comprensión 4. Regulación	10 ítems de preguntas abiertas	+ 18 años

A continuación se exponen las características más relevantes de estos instrumentos de medida.

3.3.1. Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)

Mayer, Salovey y Caruso han sido los primeros en elaborar medidas de evaluación de la inteligencia emocional de ejecución (Extremera y Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). El MEIS Es una medida de habilidad o de ejecución situada en el Modelo cognitivo.

Comprende las cuatro áreas de la inteligencia emocional que se establecen la definición de Mayer y Salovey: Percepción, Asimilación, Comprensión y Manejo emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 1999), evaluadas a través de 402 ítems que se organizan en 12 tareas.

Presenta consistencia interna entre 0,81 y 0,96 en los cuatro componentes y en sus subescalas, existiendo un coeficiente general de 0,96 (Mayer et al., 1999).

Por otra parte, algunos autores destacan deficiencias en algunas subescalas del MEIS por no tener la fiabilidad satisfactoria, así como por existir incongruencias en los resultados obtenidos con cada método de baremación (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001). Finalmente, otro inconveniente es la gran cantidad de tiempo que requiere su cumplimentación (más de una hora).

A diferencia de los autoinformes, no se solapa con medidas afectivas positivas o negativas (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), presenta validez divergente con escalas de personalidad como 16 PF (Caruso, Mayer y Salovey, 2002) y correlación con inteligencia verbal.

El MEIS fue un intento previo para demostrar la posibilidad de una medición fiable de la Inteligencia Emocional entendida como una habilidad pero su longitud, problemas de fiabilidad y desarrollo factorial llevaron a la creación de una nueva medida mejorada, el MSCEIT.

3.3.2. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)

Es la versión mejorada del MEIS (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), diseñado para eliminar los inconvenientes del MEIS, evalúa las mismas áreas que éste. En esta nueva versión que también parte del Modelo de Habilidad, y ha sido diseñada para utilizarse tanto en el ámbito profesional como en investigación, se han eliminado tareas y actividades que no tenían buenas propiedades psicométricas, se han mejorado los métodos de puntuación, en especial el de experto (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003).

Existen tres tipos de cuestionario:

- MSCEIT V1.1 (Mayer, Salovey y Caruso, 1999).
- MSCEIT V.2.0. (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), adaptado al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal (2002), se dirige a mayores de 16 años. Cada

una de las cuatro áreas de inteligencia (Percepción, Asimilación, Comprensión y Manejo emocional), se mide a través de dos grupos de tareas (una basada en la identificación de emociones y el uso de éstas para facilitar el pensamiento y la otra basada en el razonamiento para la comprensión de emociones y el manejo emocional), existiendo un total de 8 tareas y 141 ítems.

- MSCEIT-YV (Rivers, Brackett y Salovey, 2008) es una versión para la población juvenil (10-18 años).

Cada uno de los factores o ramas son evaluados a través de dos tareas. La percepción se evalúa mediante tareas de percepción emocional en rostros faciales y fotografías; la asimilación se evalúa por medio de la tarea de sensación y facilitación; la capacidad de comprensión de emociones se mide a través de una tarea de combinación de emociones y otra de cambios o transformaciones emocionales; y la regulación emocional es evaluada a través de una tarea de manejo emocional y otra de relaciones emocionales.

En cuanto al tipo de preguntas, algunas tareas usan cinco opciones de respuestas, mientras que otras usan respuestas de opciones múltiples, de forma que se reduce el error de medición condicionado por el método de respuesta (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

El MSCEIT presenta validez factorial, de constructo y predictiva adecuadas (Mayer, Salovey, Caruso y Lopes, 2002; Mayer et al., 2003), siendo por tanto un instrumento con gran capacidad de medición de habilidades emocionales, que permite conocer cuáles han de ser mejoradas a través de la educación y el entrenamiento. Ofrece una puntuación de Inteligencia Emocional total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica, estando constituidas la primera por los factores percepción y facilitación, y la segunda por comprensión y regulación), las puntuaciones referidas a los cuatro factores o ramas del Modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus sub-escalas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

El MSCEIT se ha convertido en la prueba más adecuada hasta el momento para medir las habilidades cognitivas de la Inteligencia Emocional, sin obviar los puntos débiles que presenta, como son la ausencia de un criterio objetivo que determine por qué una respuesta emocional es correcta, así como que este instrumento está relacionado

con medidas de inteligencia verbal, lo que hace que los sujetos más inteligentes sean los que obtienen una mejor puntuación (Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). Además, destaca el escaso poder predictivo de la rama percepción y la correlación negativa existente entre la puntuación que un sujeto obtiene en esta sub-dimensión y la que obtiene en el reconocimiento de emociones medido a través del DANVA (Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy) (Mestre, Guil y Mestre, 2005).

3.3.3. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS, 2008)

El TESIS es una prueba menos difundida que la anterior, que se presenta como un instrumento de ejecución alternativo para la medida de la Inteligencia Emocional. Se sitúa en el Modelo de Habilidad de las Cuatro Ramas, antes mencionado, pero únicamente adopta la primera (percepción emocional) y la tercera (comprensión emocional), centrándose en la capacidad de percibir y comprender emociones de los demás pero no las propias.

Se trata de una medida de habilidad de la capacidad para procesar correctamente información emocional e interpretar los deseos e intenciones de los sujetos, mayores de 18 años, de manera adecuada (aunque intenten ocultarlos). Es decir, la finalidad de esta prueba es evaluar de manera objetiva la Sensibilidad Social o interpersonal, entendida como la destreza para sentir, percibir y responder de forma conveniente en situaciones personales, interpersonales y sociales (Bernieri, 2001; citado por Barraca y Fernández, 2008; Fernández-González, 2010).

De acuerdo con el Modelo de Inteligencia Emocional como Habilidad planteado por Mayer y Salovey (1997), el TESIS mide la percepción y comprensión emocional, no evalúa las otras dos dimensiones del modelo (facilitación y regulación emocional).

La habilidad para codificar información social, manejar la expresión y responder adecuadamente ante demandas interpersonales, está íntimamente relacionada con la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990), y en ésta se incluye la correcta expresión, el autocontrol comportamental y la capacidad de influir sobre otras personas. La sensibilidad social se dirige a la precisión del receptor, a su capacidad

de detectar las claves sociales relevantes, decodificarlas y comprender las implicaciones de una situación.

Se compone de 15 elementos (escenas) e incluye diez preguntas de respuesta abierta (una por cada escena), con buenos índices de discriminación y homogeneidad.

Los resultados que proporcionan sitúan al individuo en dos perfiles, personas sensibles o personas insensibles, éste último a su vez diferencia entre personas insensibles-ingenuas y personas insensibles-sobreinterpretadoras. Ha demostrado buenas propiedades psicométricas, tanto en fiabilidad medida en alfa de Cronbach como en validez, medida en correlación con test como el TMMS-24.

4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Además de las versiones de los instrumentos explicados anteriores que han sido adaptados para niños como el EQ-i: YV (6-18 años), el TEI-Que-Child (8-12 años) o el MSCEIT-YV (10-18 años), se han elaborado otros instrumentos específicamente para niños de educación primaria y secundaria.

A continuación se presentan los que por sus adecuadas propiedades psicométricas han tenido mayor aceptación, diferenciando entre dos tipos de medidas: las medidas de Inteligencia Emocional y las medidas que evalúan aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional pero lo hacen de manera muy parcial (autoestima, autoconcepto, empatía u otras habilidades) o en alguna de sus escalas sin dirigirse la prueba por completo a ello.

4.1. MEDIDAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Cuadro 9. Medidas de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes

Modelo	Instrumento	Factores / Subescalas	Ítems	Edad
Modelo de competencias emocionales de Bisquerra	Cuestionario de Educación Emocional (CEE)	1. Conciencia y control emocional 2. Autoestima 3. Habilidades socio-emocionales 4. Habilidades de vida y bienestar subjetivo	20 ítems Escala politónica de 4 puntos	+ 7 años
Modelo de Goleman	Test de IE de Chiriboga y Franco	1. Autoconciencia 2. Autocontrol 3. Aprovechamiento emocional 4. Empatía 5. Habilidad social	60 ítems Escala Likert de 3 puntos	10 años
No se ajusta totalmente a ninguno	Assessment of Children's Emotional Skills (ACES)	1. Expresiones Faciales 2. Situaciones Sociales 3. Conducta Social	36 ítems	6 años
Modelo de las Cuatro Ramas	Children's Emotional Intelligence Assessment measure (CEIA)	1. Percepción 2. Facilitación 3. Comprensión 4. Regulación	10 ítems Escala Likert de 7 puntos	12 años
Modelo de competencias emocionales de Bisquerra	Cuestionario de desarrollo emocional (CDE_9-13)	1. Conciencia, 2. Autonomía, 3. Regulación, 4. Competencia social 5. Competencia de vida 6. Bienestar	38 ítems	3-13 años
Modelo de las Cuatro Ramas	Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS)	1. Competencia social 2. Estilo cognitivo 3. Percepción social 4. Estrategias de resolución problemas	137 ítems	12-17 años
No se ajusta totalmente a ninguno	Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales (MOLDES)	1. Espontaneidad vital 2. Ajuste 3. Optimización	87 ítems de respuesta múltiple	+14 años
No se ajusta totalmente a ninguno	Emotional Knowledge Test (EKT)	1. Expresiones faciales 2. Situaciones sociales 3. Conducta social	18 ítems	5 años

4.1.1. Cuestionario de Educación Emocional (CEE, 2006)

El CEE, de Álvarez y GROP (2006) está dirigido a niños de primaria a partir de 7-8 años. Este instrumento de autoinforme, se sitúa en el Modelo de Competencias Emocionales desarrollado por Bisquerra. En su versión abreviada está compuesto de 20 preguntas, que responden a una escala politónica de 4 puntos, evaluándose las siguientes dimensiones:

- 1) Conciencia y control emocional
- 2) Autoestima
- 3) Habilidades socio-emocionales
- 4) Habilidades de vida y bienestar subjetivo

Presenta una fiabilidad medida con alfa de Cronbach de 0,88 para toda la prueba. Considerando las dimensiones que evalúa, Conciencia y control emocional tienen un alfa de Cronbach de 0,88; autoestima de 78; habilidades socio-emocionales de 67 y habilidades de vida de 73.

4.1.2. Test de Inteligencia Emocional de Chiriboga y Franco (2001)

Este Test de auto-informe, está fundamentado en el constructo de Inteligencia Emocional de Goleman. Se dirige a niños de 5-7 años y está constituido por 60 ítems distribuidos en 5 dimensiones (12 para cada escala):

- 1) Autoconciencia: conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan, es decir, capacidad de reconocer y entender en uno mismo las propias debilidades y fortalezas, emociones e impulsos, y el efecto que generan en los demás.
- 2) Autocontrol: habilidad para controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarnos a un objeto, pensar antes de actuar y responsabilizarnos con nuestros actos y ser flexibles ante los cambios.
- 3) Aprovechamiento emocional: habilidad de estar en estado de búsqueda y consecución de los objetivos, de hacer frente a los problemas, es decir, tener alto

grado de iniciativa y compromiso, ser optimista y entusiasmarse por alcanzar los logros por su valor más que por la recompensa.

- 4) Empatía: habilidad de entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás y responder correctamente a sus reacciones emocionales.
- 5) Habilidad social: talento en las relaciones con los demás, saber persuadir e influenciar a los demás.

Es una escala de respuesta tipo Likert de 0 a 3. Las puntuaciones alfa de Cronbach de la prueba son altas y tiene valores predictivos positivo y negativo de 34,48 y 83,33% respectivamente para un Valor Predictivo Global igual a 69,1% (Chiriboga y Franco, 2001).

4.1.3. Assessment of Children's Emotional Skills (ACES, 2007)

Testacosta e Izard (2007) diseñaron el ACES, un instrumento de auto-infome que persigue el objetivo de evaluar las habilidades emocionales de niños de 6 años a través de 36 ítems, que se organizan en tres sub-escalas:

- 1) Expresiones Faciales
- 2) Situaciones Sociales
- 3) Conducta Social

4.1.4. Children's Emotional Intelligence Assessment measure (CEIA, 2004)

El CEIA, desarrollado por Pellitteri y Stern (2004; extraído de Pellitteri, 2008), es una medida de las capacidades que se basa en el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Consta de una entrevista administrada individualmente, lo que permite al entrevistador determinar la comprensión de las tareas, clarificar y elaborar sus respuestas y monitorear sus estados de ánimo y sus reacciones durante las respuestas.

La CEIA tiene tres partes:

- 1) Vocabulario: el vocabulario emocional del niño se evalúa como una línea de base para el conocimiento emocional. Las respuestas se clasifican para la exactitud (si es una palabra que expresa emociones) y para qué categoría de emociones cae (felicidad, tristeza, enojo, Miedo, sorpresa, etc).
- 2) Historias: implica identificar las emociones primarias y secundarias, demostrar el conocimiento de la dinámica emocional (influencia, duración...) e indicar acciones que modificarían la intensidad emocional de los personajes de la historia. Esta parte se alinea con la percepción, el conocimiento y la regulación del Modelo de Mayer y Salovey.
- 3) Experiencia: El examinador induce un leve estado emocional en los niños que luego demuestran su capacidad para identificar correlaciones emocionales en sí mismos y regular su estado de ánimo actual. Las tareas de la tercera parte de la experiencia se alinean con los componentes de percepción, conocimiento y regulación del Modelo de Mayer y Salovey, pero con la adición del componente de facilitación emocional.

4.1.5. Cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 3 y 13 años (CDE_9-13, 2016)

Se trata de un instrumento de autoinforme, elaborado por el Grupo GROPE de acuerdo al Modelo de Competencias de Bisquerra. Este cuestionario mide la competencia emocional total, además de contar con las subescalas de:

1. Conciencia
2. Autonomía
3. Regulación
4. Competencia social
5. Competencias de vida
6. Bienestar.

Se dirige a niños de 3 a 13 años y consta de 38 ítems. El índice de consistencia interna, de acuerdo con el coeficiente alfa de Cronbach es de 0,85.

4.1.6. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS, 1998)

El AECS, elaborado por Moraleta, García-Gallo y González (1998), tiene como objetivo evaluar la competencia social del adolescente entre 12 y 17 años y los aspectos que facilitan o dificultan su adaptación social, tomando como modelo teórico el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey.

Consta de 137 ítems que se agrupan en 19 escalas que permiten evaluar la competencia social de los adolescentes (p.ej., Conformidad, Sensibilidad social, Ayuda y colaboración, Agresividad, Ansiedad, Liderazgo o Timidez), su estilo cognitivo (p. ej., Impulsividad o Independencia de campo), su percepción social (p. ej., Percepción de las relaciones sociales o Percepción de sus padres) así como sus estrategias para resolver problemas sociales (p.ej., Búsqueda de alternativas o Elección de medios).

4.1.7. Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales (MOLDES)

Moldes es un test diseñado por Pedro Hernández-Guanir para conocer las estrategias cognitivo-emocionales (“moldes mentales”) normalmente utilizadas para anticipar, interpretar, reaccionar, evaluar y explicar la realidad en situaciones que afectan a nuestra identidad, intereses o proyectos, que utilizan los adolescentes a partir de 14 años.

El conocimiento de los moldes mentales facilita la comprensión, manejo y modificación de nuestras emociones y comportamientos, aspectos centrales de las inteligencias socioafectivas o alternativas (inteligencia intrapersonal, interpersonal o emocional). Por ello, este Test evalúa tres encuadres focales o factores de tercer orden:

- 1) Espontaneidad vital: forma de situarse ante las situaciones, pudiendo ser implicativo (activo, espontáneo y fluido) o reflexivo (analítico, previsor y calculador).
- 2) Ajuste: enfoque equilibrado de la vida o inestable.
- 3) Optimización: capacidad de superación e iniciativa, según sea enfoque constructivo o improductivo.

Tiene diez dimensiones focales y treinta moldes o factores de primer orden que corresponden a treinta estrategias cognitivo-emocionales relacionadas con las funciones de anticipar, reaccionar, encauzar, evaluar, explicar o resolver situaciones que afectan a la identidad o a los intereses personales.

Consta de 87 ítems de respuesta múltiple y la fiabilidad de la prueba total es un alfa de 0,90.

4.1.8. Emotional Knowledge Test (EKT, 2001)

Izard et al. (2001) elaboraron un test de ejecución máxima, EKT para niños de 5 años, que se componen 18 ítems organizados en tres subescalas:

1. Expresiones faciales
2. Situaciones sociales
3. Conducta social

4.2. OTROS INSTRUMENTOS

Además de las pruebas anteriores, diseñadas específicamente para evaluar competencias emocionales, existen otros instrumentos en el mercado, cuya finalidad directa no es evaluar la Inteligencia Emocional, pero que incluyen entre sus subdimensiones, alguna relacionada con la Inteligencia Emocional. Se destacan las siguientes:

Cuadro 10: Otros instrumentos de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes

Modelo	Instrumento	Subescala relacionada con la IE	Ítems	Edad
No se ajusta totalmente a ninguno	Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS)	1. Emocionalidad, excitabilidad, cambio de actitudes y evasión de las responsabilidades. 2. Retraimiento, timidez y dependencia.	20 ítems	6-8 años
No se ajusta totalmente a ninguno	Evaluación de la Autoestima en Educación (A-EP)	1. Autoestima	17 ítems	9-13 años
No se ajusta totalmente a ninguno	Cuestionario Evaluación Multimedia y Multilingüe de la Autoestima (EMMA)	1. Autoestima académica 2. Autoestima Socioemocional 3. Autoestima deportiva	30 ítems	9-13 años
No se ajusta totalmente a ninguno	Autoconcepto Forma 5 (AF-5)	1. Social 2. Académico/ profesional 3. Emocional 4. Familiar 5. Físico	30 ítems	+10 años
No se ajusta totalmente a ninguno	Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)	1. Problemas emocionales y de conducta 2. Problemas contextuales 3. Vulnerabilidad 4. Recursos psicológica	3 cuadernillos: para infantil, primaria y secundaria	3-18 años
Modelo de Habilidad	Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)	1. Adopción de perspectivas 2. Comprensión emocional 3. Estrés empático 4. Alegría empática	33 ítems	+ 16 años
Modelo de Habilidad	NEPSY II	4. Percepción social: reconocimiento de emociones y teoría de la mente.	56 ítems	3-16 años

4.2.1. Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS, 1980)

J. S. Gillis diseñó el CAS, un instrumento que aporta una rigurosa exploración psicológica de los trastornos de ansiedad en niños de los primeros niveles de escolaridad

(6 a 8 años). En su versión original consta de 20 ítems, organizados en dos subdimensiones:

- Emocionalidad, excitabilidad, cambio de actitudes y evasión de las responsabilidades.
- Retraimiento, timidez y sentimientos de dependencia.

Puede aplicarse de forma individual o colectiva y la puntuación se realiza puntuando cada ítem de uno a cero puntos, la suma total de los ítems da una puntuación total que se traduce en un percentil bajo, medio o alto.

Respecto a la fiabilidad, mediante el método de Kuder Richardson es de 0,65

4.2.2. Evaluación de la Autoestima en Educación (A-EP, 2006)

R. Ramos, A. I. Giménez, M. A. Muñoz-Adell y E. Lapaz elaboraron el A-EP para medir la autoestima de niños de 9 a 13 años, especialmente diseñada para detectar los niños con baja autoestima.

Mide 17 elementos y puede aplicarse de forma individual y colectiva. Consta de 17 ítems y tiene un alfa de Cronbach de 0,76.

4.2.3. Cuestionario de Evaluación Multimedia y Multilingüe de la Autoestima (EMMA, 2010)

Esta prueba, diseñada por R. Ramos y P. Santamaría para evaluar la autoestima de niños y adolescentes (9-13 años) permite obtener puntuaciones de Autoestima global y de sus principales facetas:

- 1) Académica,
- 2) Socioemocional y
- 3) Deportiva.

Es de aplicación multimedia y consta de 30 ítems.

4.2.4. Autoconcepto Forma 5 (AF-5, 2014)

García y Musitu (2014), diseñaron el AF-5, para evaluar diferentes aspectos del autoconcepto en niños, adolescentes y adultos (a partir de 10 años):

1. Social: autopercepción en las relaciones sociales, incluyendo evaluación de la red social del individuo y de las cualidades importantes para las relaciones interpersonales.
2. Académico/profesional: percepción que el individuo tiene de su desempeño como estudiante o trabajador.
3. Emocional: autopercepción del estado emocional y de sus respuestas en la vida cotidiana.
4. Familiar: percepción de la propia implicación, participación e integración en el medio familiar.
5. Físico: percepción que tiene la persona de su aspecto físico y su condición física.

Consta de 30 ítems y tiene una fiabilidad de 0,815 en el autoconcepto global y un poco menos en las subescalas por separado.

4.2.5. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA, 2015)

Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco y del Barrio (2015) diseñaron un instrumento para evaluar en alumnos de 3 a 18 años:

1. Problemas emocionales y de conducta: depresión, ansiedad, hiperactividad e impulsividad, conducta desafiante, consumo de sustancias, problemas de la conducta alimentaria, problemas de aprendizaje...
2. problemas contextuales: problemas con la familia, con la escuela y con los compañeros.
3. Vulnerabilidad: problemas de regulación emocional, aislamiento, rigidez...
4. Recursos psicológicos: autoestima, integración y competencia social, inteligencia emocional...

Consta de tres escalas diferentes: escuela, familia y autoinforme. El número de ítems varía según la etapa educativa a la que se dirige (infantil, primaria o secundaria).

4.2.6. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA, 2008)

El TECA (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008) pretende evaluar la capacidad empática de adolescentes de 16 años o más, desde una aproximación cognitiva y afectiva, es decir, desde el Modelo de Habilidad. Consta de 33 ítems que evalúan, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, una dimensión global de empatía y cuatro escalas específicas:

- 1) Adopción de perspectivas: capacidad intelectual e imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona.
- 2) Comprensión emocional: capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de otros.
- 3) Estrés empático: capacidad de compartir emociones negativas de otra persona, sintonizar emocionalmente con ésta.
- 4) Alegría empática: capacidad de compartir emociones positivas de otra persona.

Tiene una fiabilidad de 0,86 alfa de Cronbach para el TECA global y entre 0,70 y 0,78 para las cuatro dimensiones. Además, presentó correlaciones con el Questionnaire Measure of Emotional Empathy y el Interpersonal Reactivity Inventory.

4.2.7. NEPSY-II (2007)

La batería NEPSY-II (Korkman, Kirk, y Kemp, 2007) tiene como objetivo la valoración exhaustiva del funcionamiento neuropsicológico de niños y adolescentes (3-16 años) a través de 6 dominios funcionales:

1. Atención y función ejecutiva
2. Lenguaje
3. Memoria y aprendizaje
4. Percepción social: reconocimiento de emociones y teoría de la mente.
5. Procesamiento visoespacial
6. Procesamiento sensoriomotor

NEPSY-II se compone de 36 pruebas, algunas disponibles para niños de edades preescolares y otras para edades escolares, de modo que el número de ítems que

contesta el participante depende de la edad y de las pruebas administradas. Para evaluar la subcompetencia de percepción social, que es la que nos interesa, en el reconocimiento de emociones existen 16 ítems para alumnos de 3-4 años y 35 ítems para alumnos de 5-16 años; y en la teoría de la mente hay 21 ítems para la evaluación de niños de 3-16 años.

Esta prueba correlaciona con otras pruebas neuropsicológicas como la CMS y la D-KEFS y pruebas de capacidad cognitiva general como el WISC-IV.

5. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS INSTRUMENTOS. SELECCIÓN DEL INSTRUMENTO MÁS ADECUADO

5.1. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE MEDIDAS DE AUTOINFORME

Las medidas de auto-informe han sido criticadas por diversos motivos, entre ellos porque proporcionan una estimación de las habilidades de Inteligencia Emocional de las personas más que una puntuación de su capacidad emocional real (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Además, los cuestionarios de Inteligencia Emocional pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos y de memoria provocada por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad de manejar (Bracket y Salovey, 2006; Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Otros consideran que la respuesta puede estar sesgada porque existan procesos emocionales automáticos no conscientes que el alumno utiliza en su vida cotidiana pero que no percibe y por tanto no informa en el cuestionario (Geher, 2004).

En tercer lugar, se ven influidos por el problema de aquiescencia, es decir, responder siempre la misma casilla de respuesta independientemente del ítem (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b) y en cuarto lugar por la tendencia a falsar la respuesta para crear una imagen más positiva o la imagen que los demás esperan de sí, lo que se conoce como deseabilidad social (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer, Caruso y Salovey (2001) citado por Bisquerra, 2003).

Para evitar esta última dificultad, se han utilizado ítems de sinceridad para cuantificar la distorsión en las respuestas de los sujetos, por ejemplo en pruebas como EQ-i; Bar-On (1997), o mediante el uso de evaluaciones de observadores externos allegados a la persona para comparar sus contestaciones (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Por otra parte, existe el problema de las correlaciones moderadas e incluso altas entre las puntuaciones que aportan estas medidas y las que presentan las variables de personalidad (Bracket y Salovey, 2006). Estas correlaciones explican la mayor validez predictiva de las medidas de autoinforme frente a las medidas de habilidad. Además, el método de varianza compartida para las variables criterio evaluadas también explica la mayor predictividad de los autoinformes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

Finalmente, las medidas de autoinforme no evalúan la capacidad de razonar sobre las propias emociones y el uso de éstas para pensar y actuar, que son los aspectos centrales de la Inteligencia Emocional.

Sin embargo, a pesar de estas desventajas, las medidas de autoinforme siguen presentando gran utilidad en comparación a las medidas de ejecución (Goldenberg, Rueda y August, 2006) porque proporcionan información sobre experiencias y creencias internas y evalúan procesos de conciencia relacionados con el pensamiento emocional, a los que difícilmente se alcanza a través de medidas de ejecución. Por otra parte, las medidas de autoinforme requieren menos tiempo en su cumplimentación, son fácilmente realizables a través de unas breves instrucciones y pueden realizarse de forma colectiva o individual.

Otro aspecto interesante es que las medidas de autoinforme presentan índices de validez predictiva mayores que las medidas de habilidad, en una gran cantidad de variables relacionadas con la vida cotidiana, debido a su alta correlación con variables de personalidad que se han mostrado tradicionalmente adaptativas y predictivas en el éxito en la vida. Del mismo modo, correlacionan con medidas de inteligencia verbal, debido a que las tareas utilizadas requieren una carga verbal elevada.

Además, respecto a los inconvenientes anteriormente descritos, investigaciones recientes (Trigoso, 2013) apuntan que las correlaciones entre autoinformes no se deben únicamente al método de varianza compartida porque los autoinformes correlacionan significativamente con otras medidas que no son de autoinforme.

5.2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE MEDIDAS DE OBSERVADORES EXTERNOS

Este tipo de metodología adolece de limitaciones respecto a los sesgos perceptivos por parte del observador, ya que no puede estar presente en todas las situaciones y contextos de desarrollo del sujeto, así como no puede recoger información intrapersonal, pudiendo evaluar únicamente los aspectos interpersonales que son los observables.

Por otra parte, las personas evaluadoras pueden tener el sesgo de los intereses creados respecto al éxito del programa que se ha impartido o a la relación que tienen con la persona evaluada, aspectos que generan una valoración subjetiva.

La información obtenida con esta técnica es importante principalmente por los siguientes motivos (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006):

- a) Los observadores son más realistas que el auto-informe.
- b) Es importante saber cómo nos perciben los demás, tengan o no razón, porque la percepción de los otros influye en el propio comportamiento.
- c) Es importante conocer si la opinión de los demás no es correcta, saber cuáles son los motivos de esos errores perceptivos y rectificar para que su opinión sea correcta.

La utilización de este tipo de pruebas en contraste con las de auto-informe permite tener una visión más objetiva a partir de la intersubjetividad, siempre que la descripción sea hecha por al menos tres personas diferentes sin contar con la autovaloración. Cuanto mayor sea la suma de subjetividades, mayor será la aproximación a la objetividad intersubjetiva (Bizquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006).

5.3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE MEDIDAS DE HABILIDAD / EJECUCIÓN

De acuerdo con Cronbach (1949) se emplean las escalas de ejecución máxima cuando se miden capacidades, logro, habilidades y conocimientos declarativos. De este modo, según López (2011), la cuestión ¿en qué grado esta cara expresa cada uno de los sentimientos indicados a continuación? se corresponde con una tarea cognitiva que ayudaría a determinar en qué grado el sujeto es capaz de reconocer la expresión facial de las emociones en una imagen determinada. Una medida de autoinforme, para el mismo fin, pediría al sujeto que indicase el grado de acuerdo (de 1 a 5 por ejemplo) con la afirmación soy muy bueno reconociendo la expresión facial de los sentimientos.

Es muy diferente el esfuerzo cognitivo que requieren las dos tareas al igual que la complejidad que exige el diseño de ambas pruebas, la información que se obtiene de ellas y las variables que intervienen en el proceso de respuesta del test. Además, generalmente no hay correlación entre los auto-informes y las medidas de ejecución para el mismo constructo, y en caso de haberlas es muy baja (Pahus, Lysy y Yik, 1998; citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2009).

Las medidas de ejecución para la evaluación de la Inteligencia Emocional entrañan dificultades entre las que cabría destacar cuál de entre las posibles es la respuesta correcta. En los test de CI, sobretudo en la medida de habilidades de razonamiento lógico, espacial y matemático, la respuesta correcta es una. Sin embargo, en otro tipo de habilidades, como las destrezas verbales o de tipo social, las respuestas a una situación pueden ser varias o existir diferentes grados de idoneidad, según el contexto, factores interpersonales... (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

En este sentido, la puntuación asignada al sujeto si responde la considerada correcta es la máxima y se le otorga una puntuación menor si contesta otra menos correcta. Para considerar las respuestas más y menos correctas se utilizan como criterios el método experto, que confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la inteligencia emocional o prestigiosos terapeutas, y el método consenso, partiendo de la base de que puntuaciones ofrecidas por grandes cantidades de población convergen hacia la respuesta correcta.

Estos métodos pueden no ser válidos, ya que algunos autores consideran que las respuestas evaluadas mediante el método consenso podrían determinar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente. Igualmente, las puntuaciones obtenidas a través del criterio experto suelen recibir críticas porque la muestra de expertos utilizadas no suelen ser extensas ni representativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

Por otra parte, los índices de Inteligencia Emocional se solapan en cierto modo con medidas de inteligencia verbal. Además, presentan menor validez predictiva que las medidas de auto-informe pero exhiben mayor validez incremental cuando se controlan rasgos de personalidad.

En contraposición, las medidas de ejecución ofrecen ventajas con respecto a las medidas de auto-informe. Entre ellas destaca que se reduce considerablemente el sesgo de varianza compartida debido al método. Otra ventaja es que a través de estas medidas se conoce el nivel de conocimiento emocional que posee el alumno, en contraposición a las medidas de autoinforme que proporcionan un indicador de las creencias sobre sus habilidades emocionales, pero no proporcionan tampoco un índice de la habilidad real sobre Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Sin embargo, los propios autores reconocen la capacidad de estas medidas de evaluar nuestro conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la habilidad actual o máxima para implementar esas estrategias en la vida cotidiana (Lopes, Coté y Salovey, 2006), a excepción de la sub-escala de percepción emocional.

Otra cuestión importante es que las medidas de habilidad y las de auto-informe no suelen correlacionar entre sí. Esto puede deberse a que las medidas de competencia percibida y las de habilidad miden aspectos emocionales distintos (Warwick y Nettelbeck, 2004). Es decir, las medidas de auto-informe evalúan comportamientos típicos de una persona y relaciones con capacidades emocionales (autoestima, optimismo...), mientras las medidas de habilidad evalúan aspectos de afrontamiento emocional, estrategias que las personas ponen en marcha para la resolución de un problema pero no estrategias emocionales para evitar la aparición de ese problema.

5.4. SELECCIÓN DEL INSTRUMENTO MÁS ADECUADO

Considerando las ventajas e inconvenientes de cada medida de Inteligencia Emocional y, de acuerdo a las consideraciones que establecen Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), Fernández-Berrocal y Extremera (2005), la elección del instrumento debe estar mediatizada por los siguientes aspectos:

- Es adecuado utilizar auto-informes si se percibe la Inteligencia Emocional como una habilidad compuesta por procesos emocionales básicos, si se desea evaluar habilidades intrapersonales. Del mismo modo son adecuadas si se desea evaluar la Inteligencia Emocional desde el concepto de rasgo de personalidad.
- Utilizar medidas de ejecución si se percibe la Inteligencia Emocional como una habilidad compuesta por procesos emocionales básicos, si se pretende evaluar habilidades de comprensión y regulación de las emociones (utilizarla en este caso junto con medidas de evaluadores externos),
- Tiempo y coste de evaluación: el auto-informe es más fácil de administrar y la baremación de los resultados requiere menor tiempo, en cambio las medidas de ejecución son más laboriosas, para cuya corrección se requiere enviar la plantilla de resultados a la editorial del test, lo que supone un mayor coste.
- Limitación de tiempo en la aplicación: Las medidas de auto-informe requieren un tiempo menor para su aplicación, por lo que si se dispone de limitación de tiempo son más aconsejables. Además, las medidas de ejecución, al tener mayor duración son más propensas a generar cansancio, aumentando la probabilidad de responder al azar para acabar el test, y por tanto están sesgadas las puntuaciones finales.
- Sesgo por deseabilidad social: las medidas auto-informadas se prestan más a ello, ya que es más fácil intuir el objetivo de la prueba. Las medidas de ejecución en algunas dimensiones como la regulación emocional también se prestan a ello.
- Recursos personales y materiales: las medidas de auto-informe u observadores externos requieren escaso gasto en material, se pueden utilizar libremente y es fácil el acceso. Además, el mismo evaluador puede explicar las instrucciones.

Las medidas de ejecución se componen de numerosas páginas, por lo que es muy costosa en muestras muy amplias, además de requerir la explicación de cada uno de los ítems y el previo pago del material y de la corrección del mismo.

- Edad de la muestra: si los participantes tienen menos de 16 años las pruebas de ejecución pueden ser un problema, ya que requieren un nivel medio-alto de comprensión lectora que dificulta su cumplimentación. Por otra parte, no existe ningún instrumento baremado para menores de esa edad. En cambio, las medidas de auto-informe o de evaluadores externos son de fácil comprensión y se han obtenido datos fiables con muestras de niños hasta los 12-13 años. Por debajo de los 9 años las medidas basadas en cuestionarios son menos fiables.

Los problemas de validez y realismo que tradicionalmente arrastran las medidas de Inteligencia Emocional (Barraca, Fernández y Sueiro, 2009)

6. RESUMEN

Al realizar una revisión exhaustiva sobre los instrumentos de medida utilizados para evaluar la Inteligencia Emocional, puede concluirse la existencia de tres procedimientos de evaluación: medidas de auto-informe, medidas de observadores externos y medidas de habilidad.

Las diferencias existentes entre los Modelos teóricos de Habilidades y los de Rasgo de personalidad, explican que haya correlaciones débiles e incluso nulas entre medidas que afirman evaluar el mismo constructo, al mismo tiempo que explica las diferencias entre la capacidad predictiva de ambos tipos de instrumentos (Extremera, Fernández-Berrocal, Guil y Mestre, 2004).

Frente al abundante número de cuestionarios de auto-informe desarrollados para medir la Inteligencia Emocional hay una notable escasez de pruebas de habilidad, a pesar de que en los últimos años éstas han sido defendidas siguiendo la metodología clásica para evaluar las habilidades cognitivas humanas (Grewal y Salovey, 2005).

Es necesario evitar la construcción de pruebas de evaluación redundante con las ya existentes en los campos de la inteligencia, la personalidad y la emoción, constructos relacionados con la Inteligencia Emocional. Tras superar este problema, habría que asegurar la validez de constructo y el coeficiente de correlación significativo con la variable criterio.

La Inteligencia Emocional es un constructo psicológico. La medida de los constructos puede realizarse mediante escalas de ejecución máxima (escalas de capacidad) o a través de escalas de ejecución típica (también llamadas escalas de auto-informe). Las medidas de ejecución típica consisten en auto-informes de preferencias y valencias, mientras las medidas de ejecución máxima consisten en pruebas cognitivas, es decir, en resolver problemas cuya solución se ajusta a un criterio definido previamente. De ahí la importancia emplear medidas de ejecución, los auto-informes miden conocimientos y autopercepciones y las competencias requieren ser evaluadas por la medida de sus manifestaciones.

En conclusión, se puede afirmar que la evaluación de las competencias emocionales presenta serias dificultades, los instrumentos y estrategias habituales, tanto cuantitativos como cualitativos, independientemente de la fuente de información, son incompletos e insuficientes. Este problema es propio de la evaluación de todos los tipos de competencias, por ello se están buscando alternativas a los instrumentos tradicionales para valorar las competencias con mayor objetividad.

Existe suficiente base teórica sobre las medidas de evaluación pero no existe ningún instrumento de medida que haya alcanzado un nivel general de aceptación como para afirmar que sea realmente idóneo para medir la inteligencia emocional en población infantil, este es el objetivo de nuestra línea de investigación.

4. Desarrollo Psicológico entre 8 y 12 años

Introducción

Desarrollo evolutivo de 8 a 12 años

Desarrollo Emocional

Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Muchos problemas de conducta y de aprendizaje tienen su explicación en determinantes emocionales y se han multiplicado en los últimos años por el aumento de divorcios, la influencia de la televisión y los medios de comunicación, y el tiempo cada vez más reducido que los padres dedican a sus hijos. Teniendo en cuenta que estos cambios sociales son inevitables, se deben conocer y aceptar las individualidades de los niños y estimular la Inteligencia Emocional para criar niños felices y exitosos (Hernández, 2002).

La comprensión de las diferencias individuales y la estimulación de la Inteligencia Emocional han de partir del conocimiento del desarrollo normalizado de los niños. Cuando un niño evoluciona en las etapas del desarrollo a la velocidad promedia de su edad, se dice que es un desarrollo normal, por eso es necesario utilizar un estudio científico que determine las formas normales en las que los niños cambian con el paso del tiempo.

Diversas investigaciones realizadas en todo el mundo han tenido y tienen como objetivo conocer mejor las características de los niños y sus etapas de desarrollo (López, 2004), con el objetivo de aprovechar los hallazgos para su correcta formación en todas las áreas

Estas investigaciones concluyen que el desarrollo cognitivo y de la personalidad determinan la adquisición de aprendizajes, el desarrollo de las relaciones interpersonales y en definitiva, la constitución del individuo como persona. De ahí la importancia de conocer las características propias de cada fase evolutiva para contribuir a facilitar su desarrollo positivo.

A partir de los años 80 la educación infantil empieza a considerarse el nivel educativo en el que más se puede influir en el desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y social del niño, ya que en esta etapa se forma su sistema nervioso, su cerebro y su personalidad (Chiriboga y Franco, 2001).

Teniendo en cuenta que las áreas de desarrollo evolucionan en interacción entre sí, es preciso saber que no solamente el desarrollo cognitivo determina el desarrollo socio-emocional, sino que como recogen Villanueva, Adrián y Clemente (2000) las

emociones pueden estimular los avances socio-cognitivos en primer lugar al promover las interacciones sociales, lo que contribuirá a progresivos avances en el establecimiento de turnos comunicativos y en el proceso de la intersubjetividad.

En segundo lugar al facilitar la re-evaluación que el sujeto realiza de sus comportamientos o expectativas, gracias a la cual interioriza las normas sociales y morales y desarrolla el auto-conocimiento. Y, en tercer lugar, a través de las representaciones emocionales y del conocimiento, desarrollándose así las habilidades de toma de perspectiva social.

Separar el desarrollo evolutivo en etapas es artificial ya que el desarrollo es un proceso continuo, pero es cierto que a lo largo del mismo hay periodos en los que se producen cambios más o menos significativos con respecto a periodos anteriores, delimitándose varias etapas de acuerdo con los distintos investigadores de la psicología del desarrollo, entre los que destaca Piaget. De acuerdo con Piaget, el desarrollo puede dividirse en etapa sensoriomotora (0-2 años), etapa preoperacional (2-7 años), etapa de las operaciones concretas (7-12 años) y etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años).

La fundamentación teórica se centra en el análisis de las características evolutivas de la etapa de las operaciones concretas, por ser el periodo al que pertenecen los destinatarios de la investigación realizada. Entre los 7 y 12 años se producen cambios significativos en el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, que le permiten una mejor y más realista comprensión de las emociones y relaciones interpersonales más sólidas e íntimas que en la primera infancia (Delgado y Contreras, 2008)

En este capítulo se expone los principales logros cognitivos y progresos que se producen en el desarrollo social y de la personalidad, y que ejercen mayor influencia en el desarrollo emocional del niño desde los 8 años hasta el inicio de la adolescencia.

2. DESARROLLO EVOLUTIVO DE 8 A 12 AÑOS

2.1. PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS Y DESARROLLO INTELECTUAL

Desarrollo de la Atención, Memoria y Conocimiento

En los niños de 6 a 12 años se producen importantes logros en el procesamiento de la información, entre otros, cabe destacar que captan en qué consiste pensar y qué diferencia hay entre pensar bien y pensar mal, debido a la manera de seleccionar y procesar la información. Palacios, Marchesi y Col (2000).

Estos mismos autores, explican que en esta edad aumenta la velocidad y capacidad de procesamiento, el desarrollo de la atención y la memoria y el desarrollo de los conocimientos y de la metacognición.

El aumento de la velocidad de procesamiento favorece la disminución del tiempo que dura el proceso, además de permitir que más unidades de información se encuentren en activo al mismo tiempo en la memoria de trabajo, es decir, los niños a esta edad pueden coordinar a la vez diferentes informaciones, ideas o conceptos, así como prever mejor cuál será la reacción de quienes les rodean ante un acontecimiento según otras reacciones del pasado.

Del mismo modo se produce un aumento en el desarrollo de la atención selectiva, la capacidad para filtrar las distracciones y concentrarse en la información relevante. La atención selectiva supone una mayor capacidad de control, de dirigir voluntariamente el despliegue de su propia atención. Este control juega un papel muy importante en el proceso perceptivo, de memoria y de pensamiento, ayudando a la planificación de la acción y la comprensión del entorno.

Respecto a la memoria, se produce un desarrollo en las estrategias de almacenamiento y recuperación. Entre las estrategias de almacenamiento, es preciso destacar que el repaso se incrementa claramente en esta edad y aparece una tendencia al uso intencional de la estrategia de organización siendo más frecuente hacia los 10-11 años. La estrategia de elaboración (muy relacionada con la anterior) se perfecciona y despliega con más frecuencia en esta etapa, aunque su uso espontáneo se producirá durante la adolescencia, a no ser que se enseñe a usarla.

De igual modo, las estrategias de recuperación aumentarán su desarrollo y complejidad, incluyéndose en el proceso de recuperación o búsqueda elementos diversos de la memoria, conocimientos del entorno e inferencias. El desarrollo de estas estrategias de memoria pasa por varias fases, como recogen Palacios, Marchesi y Col (2000) citando a Flavell (1993), existiendo una primera etapa en la que el niño no dispone de la estrategia, una segunda en la que el niño no la usa espontáneamente pero posee una buena potencialidad de base para desplegarla, y la tercera, en la que la utiliza espontáneamente.

Por otra parte, como exponen Palacios, Marchesi y Col (2000), los conocimientos que se tengan constituyen un factor que repercute en otros muchos procesos (pensamiento, razonamiento, resolución de problemas, comprensión...). Los niños del tramo de edad que nos concierne, son capaces de adquirir y organizar de forma elaborada sus conocimientos en dominios específicos y establecer sistemas de relación semántica elaborados y familiares que les facilitan el almacenamiento y la recuperación de estos.

Estas capacidades permiten a los niños adquirir y almacenar conocimientos sobre el entorno, crearse concepciones y creencias, que en ocasiones entran en conflicto con las ideas transmitidas por este entorno.

Por último, el mecanismo de metacognición explica que los procesos de memoria, resolución de problemas, categorización, razonamiento y elaboración de conocimientos sean más sólidos y eficaces en este tramo de edad con respecto al desarrollo que presentaban en la primera infancia. Palacios, Marchesi y Col (2000) se refieren a un desarrollo en la metacognición en dos líneas diferentes. Por una parte, aparece una mayor consciencia de los propios procesos cognitivos, lo cual les permite adaptar mejor las estrategias más pertinentes en función de la tarea, evaluar su propio rendimiento y conocer lo que han aprendido y sus propios conocimientos. Es decir, existe una mayor capacidad de reflexión y toma de conciencia de las propias acciones cognitivas. Pero además, aparece una mayor capacidad de regular y controlar la propia conducta cognitiva, es decir, saben mejor lo que deben hacer y cómo hacerlo, lo cual les permite planificar sus acciones, controlar y adaptar sus estrategias de intervención, evaluar los resultados y corregirlos.

Por último, mencionar que estas nuevas capacidades se desarrollan en concordancia con la educación formal, es decir, los niños son muy sensibles a las ayudas que les permitirán mejorar sus estrategias cognitivas y sus conocimientos sobre las tareas y demandas, del mismo modo habrá que tener en cuenta para el desarrollo de estas estrategias que los niños hayan alcanzado un grado de competencia metacognitiva que les permita reflexionar sobre ellas.

Pensamiento operacional concreto

Según Palacios, Marchesi y Col (2000), Piaget establece que en esta etapa se produce un paso de la centración a la descentración, gracias a cuya capacidad, los niños serán capaces de tener en cuenta varios puntos de vista o dimensiones de un tema, en vez de centrarse en una de ellas. Se trata de un progreso fundamental para alcanzar un pensamiento más objetivo y menos egocéntrico.

De igual modo, Piaget e Inhelder (1969), explican que otra adquisición importante es el paso de la realidad inferida frente a apariencia. De esta forma, a partir de los 6 años, los niños van a ir más allá de la apariencia de las cosas y de la información inmediata. Esto les permitirá inferir conclusiones más allá de los datos observables y de este modo comprender mejor las situaciones y llegar a soluciones más positivas en la resolución de problemas.

Otra cuestión, es el desarrollo de la reversibilidad de pensamiento, frente a la irreversibilidad que dominaba la etapa anterior. Ahora los niños van a ser capaces de comprender que se puede llegar a un mismo punto por varios caminos y que se puede deshacer algo desarrollando la acción inversa a la que llevamos a cabo para hacerlo.

Finalmente presentan otro cambio importante, las transformaciones frente a estados. Los niños a esta edad van a ser capaces de percibir las transformaciones y no sólo los estados iniciales y finales de una transformación.

Este desarrollo cognitivo repercute en que los niños comprendan mejor lo que se les dice, tengan capacidad de seguir conversaciones complejas, sean menos ingenuos en la comprensión de las intenciones de los demás, tengan aficiones más claras, focalicen mejor la atención y conozcan sus capacidades y limitaciones, pudiendo describirse a sí mismo de forma más objetiva y matizada. Este cambio cognitivo repercute en las

actitudes y en el comportamiento en general, así como en el desarrollo que se produce en otras áreas.

2.2. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Autoconocimiento y autovaloración

Entre los 6 y 12 años, los niños siguen desarrollando la construcción del conocimiento del propio yo y de igual manera, se producen cambios importantes en la valoración que hacen de sí mismos, como explican Palacios, Marchesi y Col (2000).

Estos autores explican que el desarrollo del autoconcepto implica un proceso de elaboración y construcción del conocimiento sobre uno mismo, que comienza con los primeros vínculos emocionales que se producen en las primeras relaciones de apego y se prolonga durante la infancia y adolescencia. Los cambios más importantes en el autoconcepto se producen entre los 3-6 años y los 6-12 años, relacionados con los importantes progresos cognitivos que tienen lugar en torno a los 6 años y continúan en los años siguientes. Se pueden diferenciar dos tramos de edad en los que se producen cambios diferentes:

- De 6 a 8 años se consolida la descripción de uno mismo que ya estaba apuntada antes de los 6 años, existiendo discriminaciones y contrastes del tipo todo o nada, es decir, lo que me gusta, la característica que tengo o lo que quiero, me gusta, la tengo o lo quiero mucho o nada, sin existir graduación. El yo es el punto de referencia.
- De 8 a 12 años la vertiente social del autoconcepto se hace más visible, teniendo gran incidencia en su desarrollo las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños. En este desarrollo destaca la capacidad de generalización, que le llevará a integrar un conjunto de conductas, de modo que si anteriormente decía que no se le daba bien jugar a la pelota, ahora percibe que no se le dan bien los deportes. Asimismo, empieza a tener capacidad para integrar conceptos opuestos, asimilando que se le dan bien unas cosas y menos bien otras, sin por ello ser listo o tonto. Además, las comparaciones con otros

niños le ayudarán a profundizar en rasgos internos y a un mayor autoconocimiento. La influencia de estas vertientes genera que la autovaloración típicamente positiva (poco coincidente con la realidad) que tenía el niño hasta los 8 años, pase a ser una valoración de sí mismo que incluye tanto aspectos positivos como negativos, existiendo mayor exactitud en las autodescripciones.

De esta forma, pasa de utilizarse uno a sí mismo como elemento de referencia y comparación, a concederse más importancia a las destrezas y relaciones interpersonales. Además, el autoconocimiento sobre sus destrezas empieza a ser valorado por él, apreciando el grado de satisfacción con lo que tiene o sabe hacer, dando lugar a cambios en la autoestima.

La autoestima se refiere a la evaluación de sí mismo, es decir, a cómo valora cada persona sus propias capacidades y competencias, así es un contenido psicológico multidimensional en el que se puede diferenciar entre distintos dominios conductuales que pueden tener valoraciones distintas por parte del mismo sujeto. Las dimensiones que son relevantes para la autoestima van cambiando con la edad, como expuso Harter en 1989 y recogen Palacios, Marchesi y Col (2000), y concretamente en la edad que estamos valorando, se pueden diferenciar dos dimensiones de la autoestima: la que se vincula con el aspecto físico y la relativa a la competencia o destrezas físicas.

Al mismo tiempo se va consolidando una autoestima global, basada en la valoración general del yo y no en evaluaciones de situaciones concretas. De este modo, la visión cada vez más abstracta y generalizadora que se va adquiriendo, hace que el niño, a partir de los 8 años disminuya en las puntuaciones de autoestima, por ser una puntuación más objetiva, así como se mantenga más estable en esta puntuación hasta llegar a la pubertad.

Como la autoestima se relaciona con el conocimiento propio, el niño se siente obligado a expresar las dos facetas, existiendo así según Clemes, Bean y Clark (1991) tres motores que determinan el comportamiento y proceden de lo que se piensa y lo que se siente por uno mismo. Es decir, el niño va a actuar para obtener una mayor satisfacción y creerse mejor, para confirmar la imagen que los demás y él mismo tienen de él y para ser coherente con la imagen que tiene de sí, por mucho que cambien las circunstancias.

Sobre los determinantes de la autoestima, Palacios, Marchesi y Col (2000) nos dicen que las prácticas educativas familiares tienen una influencia decisiva en el desarrollo de una autoestima más o menos positiva, siendo el estilo educativo democrático el que más favorece un desarrollo positivo de la autoestima, es decir una clara y razonada delimitación de las normas, exigencias adaptadas a las posibilidades y relaciones cálidas y afectuosas basadas en el diálogo, respeto y aceptación, promueve una autoestima más elevada.

Del mismo modo, los padres deben favorecer la fijación de un yo real y un yo ideal cuya distancia sea adecuada, ya que si el yo ideal es muy próximo no se favorece el desarrollo y autoconocimiento, mientras que si el niño piensa que no puede llegar donde sus padres desean se frustrará.

La autoestima tiene carácter subjetivo, ya que depende de la importancia que el niño aporte a sus competencias o incompetencias, de modo que aunque un niño no sea habilidoso en matemáticas puede pensar que es buen estudiante y mantener una autoestima académica elevada. De ahí la importancia que tiene la opinión de los padres con respecto a la satisfacción que sienten o no sobre su hijo, de modo que si le expresan reincidentemente su descontento por los resultados en matemáticas, centrando toda su atención en ello, el niño pensará que su valía está en función de los logros académicos y su autoestima global se verá afectada. No obstante, las características personales requerirán un comportamiento distinto con cada niño para alcanzar los mismos resultados.

La participación en nuevos contextos enriquece y modifica la autoestima, por ello el entorno escolar también influye en gran medida en la autoestima infantil. Las opiniones y valoraciones de los iguales influyen cada vez más en el autoconcepto y la autoestima.

Pero no sólo las relaciones sociales van a influir en el desarrollo de la autoestima, si no que a medida que el niño aumente su competencia cognitiva, va a recabar más datos sobre su autovalía a partir de las propias experiencias, en función de los resultados obtenidos en los distintos ámbitos. Así, una historia personal de éxitos o fracasos va a propiciar una autoestima positiva o negativa, respectivamente. De este modo, la autoestima será cada vez más global hasta convertirse en la suma de la autoestima física (aspecto físico), la autoestima académica (resultados escolares) y la

autoestima social (relaciones familiares y de amistad). Además, según lo que el niño considere importante o no, un éxito o fracaso será más o menos determinante, de manera que si alguien no es bueno en los deportes pero éstos no son importantes para él, no supondrá grave afectación al autoconcepto.

Es decir, la autoestima se entiende en relación con las metas que uno se propone, y con la importancia que le da a determinados contenidos, de modo que si la distancia entre el yo real (lo que soy y puedo hacer) y el yo ideal (lo que me gustaría ser y hacer) es demasiado grande se produce la insatisfacción personal, la frustración.

Además, es destacable la influencia de la autoestima en el desarrollo de la personalidad y el estado de ánimo, de modo que los niños con autoestima positiva son más alegres, independientes, curiosos, confiados y sociables, manejan mejor la frustración y tienen sentido del humor, mientras que aquellos con autoestima desajustada son hipersensibles, tímidos, se frustran con facilidad, tienen dependencia emocional y afectiva, etc.

2.3. DESARROLLO SOCIAL

Conocimiento social y desarrollo de normas y valores

Para acercarnos al desarrollo social, vamos a partir de Palacios, Marchesi y Col (2000), que consideran que los niños menores de 6 años tienen cierta incapacidad para diferenciar las perspectivas de quienes les rodean, pero que a partir de esta edad se pasa a tomar en consideración sucesivamente la perspectiva diferenciada de los demás, siendo en torno a los 10 años cuando se acceda a una visión en la que las dos perspectivas (la propia y la de la persona con la que hablamos) son tomadas en consideración simultáneamente, siendo además posible imaginar la situación desde el punto de vista de una tercera persona.

Es decir, a partir de los 7-8 años empieza a tomarse consciencia de la existencia de pensamientos en otras personas y del posible contenido de los mismos, en función de las circunstancias, así como de los propios procesos de pensamiento. Pero como dicen estos autores, el conocimiento y la comprensión de los demás, no se limita a la esfera

cognitiva, sino también se extiende a los contenidos emocionales. En la edad que nos concierne, ya son capaces de indicar situaciones en las que una persona experimentará emociones como el orgullo, la gratitud, la preocupación, la culpabilidad o el entusiasmo, número de emociones que se incrementará a partir de los 10 años.

Al contrario de lo que sucedía con las emociones primarias, éstas no pueden ser identificadas sólo a través de la expresión facial, por ejemplo en el caso del orgullo, por lo que se requiere capacidad de inferencia a partir de esquemas elaborados en situaciones previas parecidas y empatía.

Un ejemplo del progreso que se da en la comprensión de las emociones se encuentra en que a los 6-7 años se acepta que una situación puede generar dos emociones diferentes, siempre que una suceda a la otra. A los 8-9 años se acepta que las dos emociones puedan darse a la vez, siempre que tengan causas diferentes. A los 10 años se admite que son posibles dos emociones diferentes simultáneas y causadas por un mismo motivo.

De igual forma evoluciona el conocimiento y comprensión de las situaciones contradictorias, en las que las manifestaciones emocionales no se corresponden con la situación, por ejemplo, un niño al que se le rompe la bicicleta se ríe por ello. Será a los 8-10 años cuando se explicarán las emociones por motivos no evidentes, en el ejemplo anterior el niño se alegra porque quería una bicicleta nueva y es una buena ocasión.

Como consecuencia de todos estos progresos se aprecian avances en la empatía, de la forma que la conducta no se produce por imitación como sucedía cuando un bebé escuchaba el llanto de otro y comenzaba a llorar. Ahora, las manifestaciones empáticas se producen ante situaciones más abstractas y de mayor alcance, como la enfermedad grave de una persona.

Esta es una de las razones por las que cambia la comprensión de las relaciones interpersonales. En el caso de la amistad, desde los 5 a los 8 años, se basa en la ayuda y el apoyo unidireccional, pero a partir de los 8 años, se identifica con la aparición de la reciprocidad como componente esencial, apareciendo componentes que determinan la existencia o no de amistad, tales como la compatibilidad psicológica, la confianza, el afecto o la preocupación, vinculándose estos componentes al principio a bienes

tangibles y posteriormente, sobre los 10-11 años a pensamientos, sentimientos y secretos íntimos.

La necesidad del conocimiento social se manifiesta además, en que los niños socialmente competentes son capaces de interpretar más correctamente las situaciones conflictivas y de imaginar soluciones adecuadas y eficaces para resolverlas, mientras que los que tienen menos competencia social presentan dificultades a la hora de interpretar los conflictos y buscarles soluciones adecuadas.

Respecto a la comprensión de los sistemas sociales, vamos a centrarnos en el desarrollo de normas y valores. En torno a los 10 años se produce una transición entre la moral heterónoma y la autónoma, como establecía Piaget (1932), llamadas por Kohlberg (1976) preconvencional y convencional, sucesivamente. Es decir, se pasa de aceptar las normas porque han sido dictadas por la autoridad y para evitar el castigo, a aceptarlas porque deben ser obedecidas para mantener relaciones humanas armoniosas y para asegurar el buen funcionamiento social.

Jensen y Wells (1980) dicen que para poder desarrollar el comportamiento moral, es decir, la imposición y aceptación de normas que rijan la propia conducta, se requiere la capacidad de sentir empatía con los individuos que nos rodean y medios indispensables para poder prestar ayuda. De esta forma, según estos autores, la empatía es la base de la conducta moral positiva.

Conducta social

Los contactos con iguales, especialmente con amigos, son muy significativos para el desarrollo, contribuyen al autoconocimiento y validación del yo, promoviendo el aprendizaje sobre uno mismo y sobre los demás.

En las interacciones en la edad que nos concierne, destacan los juegos de reglas e invertir tiempo en charlar, disminuyendo cada vez más los juegos de ficción. Las interacciones agresivas, en este periodo se caracterizan por ser menos físicas y más verbales, así como más hostiles y dirigidas a la persona, de lo que eran en la etapa anterior. Evidentemente la conducta agresiva va a depender de los modelos que el niño tenga en la familia, la influencia de los iguales, y la programación televisiva de temas

violentos. Además a estas edades el mantenimiento de la conducta es mayor que en las etapas anteriores.

Las interacciones prosociales, aumentan a medida que los niños que los niños se hacen mayores, unas más que otras, por ejemplo Shaffer (1994) matiza que conductas como compartir o ayudar se hacen más frecuentes, pero otras como la compasión o la disponibilidad a cooperar no tienen avances significativos. Las investigaciones sobre el proceso de socialización vierten resultados en torno a dos grandes grupos, unos de naturaleza afectiva-emocional y otros de índole cognitiva. Nos centraremos en los primeros.

Las investigaciones sobre los determinantes emocionales de la conducta prosocial destacan el valor de las emociones vinculadas a la empatía. Así se sabe que a medida que los niños y niñas disponen de recursos que les permiten acceder a formas de empatía más simbólicas aumenta la prosocialidad.

En cuanto a las diferencias de género, las mujeres de todas las edades tienden a expresar mayor interés por los sentimientos de los demás que los hombres, y aunque ambos los identifiquen y comprendan, las mujeres expresan mayor empatía en general.

En cuanto a la amistad, se hacen más estables y más recíprocas. Hasta los 11 años el número de buenos amigos se incrementa, declinándose a esta edad. Ahora los amigos se dedican más comportamientos positivos, dirigen sus conversaciones a necesidades mutuas, manifiestan reciprocidad afectiva y comprensión emocional, sobre todo con el buen amigo, con quien se da más intimidad, complicidad, compartir confidencias, sentimientos o pensamientos.

Por otra parte, además de las relaciones que se establecen de forma individual con otras personas, es preciso mencionar que la estructura grupal se consolida y el niño toma conciencia de su pertenencia al grupo, a un conjunto de personas con las que interactúan de manera habitual, comparten valores y comportamientos, aumentando sus referencias al grupo y disminuyendo el egocentrismo, por lo que se crean unas normas dentro del grupo.

Pero uno de los procesos más significativos en estas edades es el relacionado con el estatus sociométrico, o posición de cada miembro dentro del grupo con respecto a los

demás. Por ello el empleo de técnicas sociométricas para medir el grado de aceptación o el tipo de relaciones de los grupos es un recurso metodológico clásico.

De esta forma, dentro del grupo pueden apreciarse distintos estatus:

- Los niños populares, obtienen altas calificaciones en preferencia e impacto social, recibiendo muchas nominaciones positivas y pocas negativas. Su comportamiento se caracteriza por ser cálido, cooperativo y con raras conductas agresivas. Se integran en un nuevo grupo lentamente y cuando están dentro son activos, con iniciativa
- Los niños rechazados tienen alto impacto social pero las preferencias son bajas y las nominaciones negativas. Manifiestan conductas que son temidas o evitadas por los iguales, conductas agresivas no justificadas, poco cooperativas, poco prosociales.
- Los niños ignorados tienen pocas nominaciones positivas y negativas, así como bajo impacto y preferencia social. Cuando se enfrentan a un nuevo grupo, permanecen alrededor sin intentar entrar porque no tienen habilidades para formar relaciones con otros, manifestando conductas inapropiadas, siendo el que tiene más riesgo de convertirse en víctima pasiva de maltrato entre iguales.
- Los niños controvertidos reciben bastantes nominaciones positivas y bastantes negativas pero, a diferencia de los anteriores, tienen un impacto social alto. Suscitando opiniones ambivalentes por la mezcla de conductas sociales positivas y negativas, es decir son activos y disruptores pero también positivos y prosociales
- Por último, los niños promedio son los que reciben un número moderado de nominaciones positivas y negativas.

La adquisición del estatus sociométrico se produce cuando el niño llega a un grupo, momento en que el grupo es objetivo a la hora de evaluar a sus miembros, basándose en sus características para adjudicarles una posición de aceptación o rechazo en función de estas. Una vez consolidado el estatus, el niño deja de ser protagonista y es el grupo quien decide por encima del niño, siendo más estables las puntuaciones de los populares y los rechazados que las puntuaciones de los demás. En el caso de los rechazados, es sorprendente la estabilidad del estatus, que genera un feed-back en ocasiones muy explícito de los iguales y adultos en el niño, que se traduce en un aislamiento progresivo, rechazo y hostilidad. Sin embargo la falta de recursos y

competencias de estos niños les lleva en muchos casos a mantener su posición y en los casos en los que tratan de modificar su conducta, esta diferencia pasa desapercibida para los demás. De esta forma se crea un círculo cerrado del que es difícil salir:

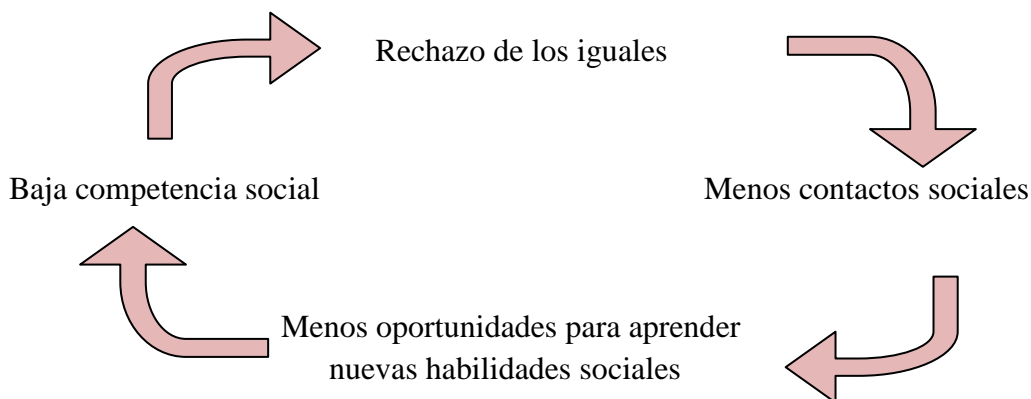


Figura 14. Aislamiento social

3. DESARROLLO EMOCIONAL

El niño posee desde muy temprano mecanismos básicos para expresar sus emociones y reconocer los sentimientos de los demás. Por ello, los bebés tienen una especial sensibilidad a las expresiones que muestra la madre o las personas que lo rodean, respondiendo con gestos parecidos, siguiendo con la mirada y molestándose si se rompe el intercambio emocional (Fernández Berrocal y Ramos, 2005).

De esta forma, desde la primera infancia, los niños expresan y asocian determinadas situaciones con emociones básicas como la alegría o el enfado. Poco después, comienzan a experimentar emociones más complejas como el orgullo, la vergüenza o la culpa, y de forma paralela comienzan a aparecer indicios de comprensión y control emocional (Palacios, Marchesi y Col, 2000).

Holodynski (2004) observó que niños de 6 y 8 años cambiaban sus expresiones emocionales al recibir chuches en función de si había o no un adulto a su lado, es decir, si estaban solos sonreían al obtenerlas y si estaban acompañados de un adulto exageraban la emoción de alegría acompañando la sonrisa de saltos, gritos y gestos.

Esto demostró que la expresión emocional está mediatizada por la cultura y las expectativas de los demás.

Es entre los 8 y 12 años cuando los niños empiezan a desarrollar las expectativas de expresión emocional en comparación con quienes les rodean. Esta expresión emocional se rige de acuerdo a las normas sociales implícitas y arraigadas que marcan cómo deberían expresarse las emociones, cómo deben comportarse los chicos y las chicas en los diferentes contextos emocionales. Por ello tradicionalmente el comportamiento emocional ha variado en función del género, puesto que socialmente se ha animado a las chicas a cuidar de los demás y a los chicos a ocultar sus emociones de miedo y tristeza.

Sin embargo, como explican Palacios, Marchesi y Col (2000), el desarrollo de las expectativas de expresión emocional será sólo el comienzo del desarrollo emocional, ya que a partir de este momento tendrán que comenzar a comprender y experimentar la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar normas para expresarlas y aprender a controlarlas.

La universalidad de las expresiones emocionales básicas ha sido comprobada por los trabajos realizados en diversas culturas y en niños ciegos de nacimiento, como recogen Corral, Gutiérrez y Herranz (1997). Sin embargo, Fernández Berrocal y Ramos (2005), consideran que aunque esta cualidad es muy elemental y primitiva, ello no implica que la capacidad para percibir emociones sea innata, sino que el ser humano posee condiciones necesarias para alcanzar un conocimiento y comprensión emocional cada vez más elaborado, que necesita construirse paso a paso y en el que la interacción social desempeña un papel primordial.

Asimismo explican que la percepción emocional es una condición necesaria para la comprensión emocional pero no la única, ya que la comprensión emocional va más allá de expresar nuestras emociones y reconocer las de los demás, nos permite interpretar el significado de emociones complejas y su vinculación con el contexto y la situación en la que se han generado. El vocabulario emocional enriquece la conciencia emocional (Bisquerra, 2009; Ibarrola, 2013).

Además, estos autores apuntan que en esta etapa se desarrolla el recuerdo de las emociones vividas en situaciones similares, lo que ayudará a la conciencia emocional,

así como el desarrollo cognitivo (imaginación) les ayudará a ser capaces de ponerse en el lugar del otro (empatía), tomando conciencia de las emociones ajenas. En este sentido, Strayer (1992; citado por Abarca, 2003) señala que la acumulación de experiencias emocionales es fundamental para evocar sentimientos similares a los que se perciben en el otro, de forma más ajustada y precisa, facilitando las respuestas empáticas. La comprensión de las emociones ajenas es la base de la empatía y el desarrollo social. La empatía empieza a desarrollarse fuertemente a partir de los 9 años (Bisquerra, 2009; Ibarrola, 2013).

Sin embargo, a medida que se incrementan las respuestas empáticas, se hace necesaria la adquisición de la capacidad objetiva, el distanciamiento psicológico que permita evaluar objetivamente la situación y dar la respuesta adecuada (Abarca, 2003).

A partir de los 8-9 años, el niño se da cuenta de que la conducta que manifiestan las personas no es solamente la respuesta frente a un estímulo determinado, sino que está condicionada por estados internos del individuo que no pueden observarse directamente. Así los niños en la interpretación emocional van a comenzar a considerar factores de personalidad, experiencia propia y características de grupos sociales, a partir de los 10 años. Es decir, a medida que evolucionen entre los 8 y 12 años, la capacidad de comprensión emocional mejora, por el aumento de la capacidad de conectar situaciones ocurridas en diferentes tiempos (Abarca, 2003).

Además, entre los 7 y 10 años los niños comprenden que lo expresado y lo sentido pueden diferir, llegando a identificar la emoción real expresada por alguien de la emoción fingida por alguien (Parker et al, 2001) y a ser capaces de falsear sus emociones conscientemente por el efecto que ello comporta. Harris justifica que este avance es debido al desarrollo cognitivo, en el que se producen cambios que les permitirán simultanear dos puntos de vista, el propio y el del observador, y también está mediatizado por experiencias previas, en las que el niño ha podido vivenciar que el adulto responde coherentemente a la emoción fingida expresada por el niño, contribuyendo a que establezca diferencia entre lo que siente, lo que expresa y lo que el adulto entiende (Delgado y Contreras, 2008). Según Saarni, Mumme y Campos (2006) los motivos por los que los niños disimulan sus expresiones son fundamentalmente la protección de la autoestima, la obtención de resultados positivos inmediatos y las

convenciones sociales de la cultura que supongan ocultar las emociones (“los chicos no lloran o no tienen miedo”).

También se producirá en esta etapa la comprensión de la ambivalencia emocional. Palacios, Marchesi y Col (2000) sitúan en los 7 años el comienzo de la misma y del desarrollo de la autorregulación emocional, que se extenderá hasta la adolescencia. En este periodo, los niños van a enfrentarse a situaciones que les provocarán reacciones emocionales claras y diferenciadas y a otras en las que experimentarán una combinación de sentimientos que pueden llegar a ser contradictorios, apareciendo por tanto la ambivalencia emocional.

Como recogen Palacios, Marchesi y Col (2000) en palabras de Harris (1989) *el reconocimiento consciente de la ambivalencia emocional es un logro difícil para los niños y se tarda bastante en conseguirlo* (pp. 369). Es decir, aunque podamos observar la expresión de emociones contradictorias en los niños a partir de un año de edad, el reconocimiento de esa contradicción es difícil.

Así, según Palacios e Hidalgo (1999), alrededor de los 6-7 años comienzan a admitir que algunas situaciones provocan más de una emoción, pero consideran que una de ellas precede a la otra. Los estudios realizados por Harter y Budín (1987) sitúan entre los 8 y 10 años el periodo en que los niños comprenden que los sentimientos pueden generarse al mismo tiempo (estos resultados han ganado apoyo con las réplicas), aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas (enfado y tristeza, por ejemplo) y posteriormente la experimentación de dos emociones contradictorias al mismo tiempo (alegría-tristeza). De esta forma, a partir de los 8 años los niños pueden sentir y manifestar enfado con un amigo al que al mismo tiempo quieren mucho. A los 11 años, los niños serán capaces de explicar esta ambivalencia emocional (Ortiz, 2001; citado en Abarca, 2003).

El reconocimiento de la ambivalencia emocional forma parte de los avances que se producen en la comprensión emocional y que están relacionados directamente con los progresos en el desarrollo cognitivo y en la experiencia social, siendo muy importante que los adultos ayuden al niño a experimentar en sí mismo las diversas emociones, a observarlas en los demás y a interpretar diferentes estados emocionales y conocer sus causas, promoviendo así avances en el desarrollo de la comprensión emocional (Palacios e Hidalgo, 1999).

Así, a medida que el niño mejora su capacidad cognitiva, amplía su relación social y con ella la posibilidad del control emocional mediatizado por la propia cultura (Renom, 2003). Es decir, el desarrollo emocional implica además de la percepción y comprensión emocional, el control y regulación de las propias emociones.

El término regulación emocional es controvertido porque ha sido entendido en al menos dos sentidos (Zeman, Cassano, Perry-Parrish y Stegall, 2006). Por una parte, es comprendida como la forma en que las emociones regulan e influyen sobre algún otro constructo, como el pensamiento, la fisiología o la conducta y la otra se refiere a cómo las emociones son reguladas por sí mismas, comprendiendo un conjunto de procesos heterogéneos para ello (Gross y Thompson, 2007).

La primera se acerca más a la definición de emoción porque supone que siempre que tenemos una emoción ésta regula las respuestas que efectuamos, y las emociones tienen entre sus funciones preparar respuestas adaptativas y rápidas a las circunstancias internas o externas que se experimenten (Gross y Muñoz, 1995), por lo que la regulación emocional entendida de este modo, no supondría una modulación de la respuesta. La segunda noción, hace referencia a la manipulación que realizan las personas, tanto en sí mismas como en los otros, de las emociones que tienen y el modo en que son expresadas (Gross y Muñoz, 1995). En esta investigación se ha considerado la segunda aproximación al concepto de regulación emocional.

Zeman y otros (2006) destacan que la regulación emocional constituye uno de los conceptos más importantes y críticos del desarrollo psicológico, que permite que los individuos se adapten a las distintas situaciones sociales. Esta habilidad se adquiere progresivamente a lo largo del desarrollo. Inicialmente se manifestará para evitar el castigo y ganarse la aprobación de los adultos, pero hacia los 10 años el niño reconoce el valor de las normas aceptadas culturalmente para expresar las emociones y la autorregulación perseguirá la adecuación de la propia conducta a esas normas (Ortiz, 2001; citado en Abarca, 2003).

Es necesario que durante la primera infancia se facilite el desarrollo de la autorregulación emocional, evitándose de este modo que los estados emocionales se vuelvan perturbadores y poco adaptativos. En este sentido, Fernández Berrocal y Ramos (2005) explican que la regulación de emociones es necesaria porque en ocasiones lo pasamos mal con ellas y dificultan nuestro funcionamiento, así como porque en toda

sociedad existen no sólo unas “reglas de expresión” de las emociones, sino también unas “reglas de sentimiento” que exigen de sus miembros un cierto control emocional. Es decir, las personas tenemos que regular lo que expresamos y lo que sentimos.

Estos autores definen la regulación emocional como los procesos que tienen la función de modificar en algún sentido la expresión exterior y la experiencia subjetiva de cualquier emoción, positiva o negativa. Consideran que la expresión exterior es fácilmente controlable si se tiene una mínima conciencia de todo lo que se puede comunicar a través de la cara y los gestos y se aprende adecuadamente en la infancia a través de la instrucción por parte de los adultos o de la imitación, convirtiéndose este control en un hábito.

Thompson (1994; citado por Zeman y otros, 2006) explica que la regulación emocional implica procesos de monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, específicamente la latencia en que surgen, sus magnitudes y sus duraciones. Estos procesos pueden ser intrínsecos (neurofisiológicos, cognitivos) o extrínsecos (conductuales y sociales) y mantienen relación entre sí, de modo que al cambiar uno pueden producirse cambios en otros. Esto explica que cuando existe una distracción cognitiva se produzca una inhibición de la conducta impulsiva (Garber y Dodge, 1991).

En esta línea, Fernández Berrocal y Ramos (2005) hablan de la importancia de la experiencia emocional subjetiva, haciendo hincapié en la importancia de ser capaces de controlar la atenuación o intensificación de emociones, con el objetivo de conseguir una estabilidad y bienestar emocional.

Gallardo (2007) expone que a partir de los 7 años los niños diferencian claramente entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones, siendo capaces de ocultar sus sentimientos a través de la modificación de la expresión conductual externa. Además, son conscientes también a estas edades, de que la manipulación de la expresión emocional no implica modificaciones en el estado emocional interno, sino que para modificarlas han de ponerse en marcha otras estrategias.

En este sentido, Jensen y Wells (1980) explican que conforme el niño va creciendo, sus emociones y la expresión de las mismas se van controlando más. El

lenguaje se vuelve importante según el niño se hace hábil para instruirse a sí mismo, pasando a controlar las emociones y a ser más persistente, de tal modo que al niño pequeño se le hace difícil alimentar el resentimiento, mientras resulta fácil mantenerlo un largo periodo de tiempo para niños mayores o adultos.

Pueden diferenciarse varios tipos de estrategias de regulación emocional que funcionan de forma interrelacionada y corresponden a elementos internos, externos y conductuales (Zeman y otros, 2006; Brenner y Salovey, 1997). Forman parte de los componentes internos que posibilitan la regulación emocional a través del funcionamiento del eje hipotálamo-pituitaria-adrenocortical, del procesamiento cortical prefrontal y de la inhibición cortical; los componentes cognitivos incluyen la atención, el procesamiento y la selección de estrategias reguladoras; por último, los aspectos subjetivos como la capacidad de identificar los sentimientos subjetivos y controlar la intensidad de los sentimientos.

En los componentes externos destaca la influencia del contexto sociocultural en el significado que se atribuye a las situaciones y a los comportamientos. De ahí la importancia de la conducta de los otros en la regulación de los propios sentimientos, sobre todo en el caso de los niños (Zeman y otros, 2006; Brenner y Salovey, 1997).

En cuanto a los componentes conductuales, ya se ha hablado de la regulación de las emociones a través de la modificación de las expresiones faciales y de las acciones. En este tipo de componentes se pueden distinguir tres estrategias, la inhibición emocional, en la que los individuos esconden sus emociones (Zeman y otros 2001; 2005; Brenner y Salovey, 1997) y se emplea ante situaciones de alta intensidad emocional para el individuo como son el sentimiento de miedo (Ato, González y Carranza, 2004); el afrontamiento emocional, que supone el control emocional ante situaciones de estrés para responder de manera constructiva y positiva y se emplea en situaciones de rabia y tristeza, por ejemplo; y finalmente, la disregulación emocional, que consiste en un escaso control sobre las emociones y se percibe por la expresión impulsiva de estas, por ejemplo golpear o gritar ante una situación de ira (Zeman y otros, 2006).

En la regulación emocional juegan un papel fundamental las fuentes de socialización tales como la familia, los profesores, los iguales, etc, que van a ayudar al niño a aprender qué emociones pueden sentir y expresar y de qué modo en función de la

situación en la que se encuentren (Gross y Muñoz, 1995). Además, aprenderán a regular emociones a partir de la observación de otros, de ahí que los niños con modelos de regulación emocional negativos, tengan dificultades en el propio control emocional (Gross y Muñoz, 1995).

Según Saarni (1997b), hasta los 6 años los niños, por su incapacidad de regulación emocional, utilizarán estrategias de afrontamiento de las emociones negativas entre las que destacan pedir ayuda o consuelo a los adultos, estrategias de distanciamiento, estrategias internalizantes (autoculparse, preocuparse) y estrategias externalizantes (culpar a otros, agredir...).

Ortiz (2001; citado en Abarca, 2003) diferencia dos tipos de afrontamiento a las situaciones emocionales, el afrontamiento centrado en el problema que se dirige a modificar el detonante del estado emocional, y el afrontamiento centrado en la emoción, que se orienta a modular el propio estado emocional. De acuerdo con este autor, los niños no empezarán a utilizar el segundo tipo de afrontamiento hasta los 8 años, ya que requiere el empleo de habilidades metacognitivas que no desarrollan hasta esa edad.

Gallardo (2007) defiende que desde los 5-6 años, los niños empiezan a hacer uso de algunas estrategias para modificar un estado emocional no deseado, así por ejemplo cogen un juguete para, al ponerse a jugar, cambiar su estado de tristeza por uno de alegría. Estas estrategias de distracción conductual serán perfeccionadas durante la infancia, de manera cada vez más consciente y elaborada, hasta llegar al punto de que los niños puedan comprender y explicar los procesos cognitivos que les permiten distraerse con una actividad agradable para dejar de sentir una emoción negativa (Harris, 1989; citado por Palacio e Hidalgo, 1999).

No obstante, Gallardo (2007) recoge que hasta los 7 años aproximadamente la estrategia que emplearán los niños fundamentalmente será la de pedir ayuda a otras personas, principalmente a los padres. Posteriormente, las peticiones de ayuda y consuelo se dirigirán a otros niños, de ahí el rol tan importante de los amigos. Finalmente se desarrollan estrategias de autogestión.

Algunos estudios sitúan entre los 8 y 12 años la edad en que los niños intentan regular conscientemente las emociones negativas, siendo las estrategias más empleadas por orden de utilización: la distracción cognitiva, el apoyo social, la reestructuración

cognitiva y la expresión de la emoción. Los propios niños destacan el apoyo social y la reestructuración cognitiva, como las estrategias más eficaces, siendo las menos eficaces la agresión y la experimentación libre de la emoción (Muir-Ryan, 1989).

Fragmentando el intervalo de edad, es destacable que a partir de los 7 años, comienzan a cambiar las estrategias utilizadas para regular los estados emocionales, de forma que dejan de intentar cambiar la situación externa a cambiar el estado emocional y mental interno, como exponen Saarni y otros (1998), que dicen que los niños empiezan a ser conscientes de que las emociones pueden dejar de experimentarse si se deja de pensar en el acontecimiento que las provocó, utilizando esta estrategia para regular los estados emocionales negativos que no pueden cambiarse.

También, a partir de los 8 años, los niños serán conscientes de que las emociones que sienten pueden no perdurar y perder intensidad porque dejamos de pensar paulatinamente en el acontecimiento que causó la emoción (Harris, 1989; citado por Abarca, 2003) o pueden perdurar y seguir afectándoles (Cole y Kaslow, 1988) además de comprender que la conducta se ve influida por el estado anímico y son más capaces de hablar sobre las relaciones entre emociones y las técnicas para cambiar el estado anímico y evitar efectos negativos sobre la conducta (Cole y Kaslow, 1988). De modo que los niños comprenden que las emociones cambian o varían su intensidad según los acontecimientos que suceden con posterioridad (Harris, 1989; citado por Abarca, 2003).

A los 11-12 años, los niños comienzan a utilizar como estrategia de regulación emocional la reinterpretación de la situación y la redefinición de objetivos, adquiriendo así unas expectativas más realistas y minimizar la frustración si éstas no se cumplen. En el empleo de estas estrategias juegan un papel fundamental la capacidad de gestionar la atención y otros avances en el desarrollo cognitivo (Eisenberg y Fabes, 1992).

Los avances en regulación emocional que se producen en esta etapa son promovidas por el avance en el desarrollo cognitivo y aprendidas a través del modelado y favorecen la interacción social (Bisquerra, 2009; Ibarrola, 2013). Pero la capacidad de responder adecuadamente no sólo está relacionada con la regulación emocional, sino también con la modulación de las emociones empáticas (Ortiz, 2001; citado en Abarca, 2003). Es decir, la reacción emocional puede orientarse a la víctima a través de una respuesta de ayuda, pero también puede orientarse a sí mismo cuando la emoción empática sea tan excesiva que sobrepase la capacidad de regulación de la persona,

requiriendo que se aleje para restablecer el equilibrio emocional. Por ello los niños con mayor capacidad de autorregulación tienen más conductas prosociales (Ortiz, 2001).

Para finalizar, cabe señalar, como apunta Ortiz (2001) que algunos niños manifiestan una sobrerregulación emocional, es decir, una manifestación de un mal desarrollo emocional derivado de problemas en la formación del vínculo de apego, que les lleva a bloquear la expresión emocional en muchas situaciones.

4. RESUMEN

Entre los 6 y 12 años se incrementan las estrategias cognitivas y se desarrolla el lenguaje, lo que unido a los avances en el desarrollo de la personalidad y la socialización, repercute en la evolución del desarrollo emocional.

Un aspecto destacable en esta etapa es el avance en la teoría de la mente. Los niños serán más conscientes y sensibles a los motivos que subyacen a las acciones, siendo capaces de integrar y diferenciar distintos aspectos de la realidad.

A lo largo de este intervalo de edad, se amplía progresivamente el conocimiento sobre la duración de los estados emocionales, la habilidad para verbalizar y discriminar los estados emocionales, la capacidad de describir las emociones experimentadas y el conocimiento de los roles culturales de expresión emocional, así como la habilidad de regulación emocional para la adecuación conductual a esas normas sociales.

El ajuste del niño a las nuevas condiciones de desarrollo dependerá de distintas variables entre las que cabe destacar el temperamento (entendido como la tendencia biológica), la educación emocional que reciba desde la familia y repercute en su expresión, comprensión y regulación emocional, el contexto cultural y el género.

Los grandes cambios en el desarrollo emocional que se producen en esta etapa y que afectan al desarrollo evolutivo del niño y viéndose influido a su vez por éste, son decisivos para el desarrollo íntegro del individuo. De ahí la importancia de promover un adecuado desarrollo emocional y evaluar los desajustes que existan en el mismo.

5. Estudios sobre Inteligencia Emocional

Introducción

Inteligencia Emocional y Edad

Inteligencia Emocional y Nivel Educativo

Inteligencia Emocional y Género

Inteligencia Emocional y Nivel socio-cultural familiar

Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar

Inteligencia Emocional y Titularidad del centro educativo

Inteligencia Emocional y Ubicación geográfica

Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros estudios se orientaron a la definición de un constructo de IE, priorizando el desarrollo de un modelo teórico y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos que midieran los aspectos recogidos en el constructo de IE (Mayer, Caruso y Salovey, 2000^a; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). Estos estudios dieron lugar a una base teórica sólida que avala este concepto y por ello las investigaciones se tornaron posteriormente a conocer la relación entre IE y otras variables relevantes.

En Educación se han hecho numerosos estudios cuyo objetivo era conocer el nivel de inteligencia emocional, o alguna de las competencias que la constituyen, de diverso alumnado. Algunos de estos estudios estaban dirigidos a estudiantes universitarios, como el realizado por Ramalho (2004), cuya muestra estaba constituida por estudiantes de enfermería. Del mismo modo se han hecho estudios cuya pretensión era conocer el grado de inteligencia emocional de los docentes y las consecuencias de esta en la calidad educativa, como el presentado por Gil-Olarte, Brackett y Palomera (2006).

Asimismo, han sido numerosas las investigaciones que han tratado de demostrar que las competencias emocionales pueden ser desarrolladas a través de intervenciones específicas. Así, acotando la revisión a la etapa educativa que nos incumbe, educación primaria, es preciso mencionar un estudio realizado en Perú en el 2005 con alumnos de sexto de educación primaria (Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos y Llaños, 2008). Este estudio se realizó con una muestra de 40 alumnos, a los que se aplicó el inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On en el pretest, se implementó un programa de inteligencia emocional con enfoque de Baron y posteriormente se pasó el mismo instrumento en el postest. Los resultados demuestran que el grupo experimental alcanza puntuaciones más elevadas que el grupo control en la escala intrapersonal, interpersonal, de manejo del estrés, de adaptabilidad, de ánimo en general y en puntuación total.

Del mismo modo, se aprecian diferencias significativas en el estudio realizado por González y Merchán (2011) con población de educación primaria (8-10 años) de Badajoz y Castelo Branco, en el que se encontraron diferencias significativas tras la implementación del programa de Inteligencia Emocional, tanto en la población española

como en la portuguesa, incrementándose las competencias emocionales de los estudiantes participantes mientras se mantuvieron las de los grupos control.

Además, estos autores demostraron que la Inteligencia Emocional puede ser mejorada con el entrenamiento en los docentes (Merchán y González, 2012), a través de un estudio realizado con una muestra de profesorado de secundaria en los que se observó un incremento en la autopercepción emocional de los participantes.

Revisando la literatura existente, pueden encontrarse investigaciones que tratan de correlacionar la inteligencia emocional con otras variables, como el género (Molero, Ortega y Moreno, 2010), la capacidad intelectual (Prieto y otros, 2008), la aceptación social (Zavala, Valadez y Vargas, 2008) o las características de víctimas y agresores de acoso escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010), por ejemplo.

En Estados Unidos se ha demostrado que los alumnos universitarios con más Inteligencia Emocional (evaluada con el TMMS) presentan menos síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación, así como se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente. Otros estudios realizados en Australia (2013) presentan resultados similares en estudiantes universitarios y de educación secundaria.

En España, las investigaciones con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria demuestran que los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en niveles más altos en IE, presentando mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de identificación de sus emociones. Por otra parte, altas puntuaciones en IE se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999).

Respecto a la influencia de la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales, Extremera y Fernández Berrocal (2004) mencionan que estudios anglosajones mediante autoinformes han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales y en etapas más tempranas, se ha

encontrado que los alumnos de primaria que obtenían mayores puntuaciones en una versión infantil del MEIS eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con puntuación baja en IE.

De igual modo está demostrada la influencia de bajos niveles de inteligencia emocional en la aparición de conductas disruptivas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Guerra, Guerrero y León del Barco, 2010).

En este capítulo se presenta una revisión de los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo con alumnado de educación primaria, clasificando estas investigaciones en siete grandes grupos, en los que se relaciona la Inteligencia Emocional con las variables género, edad, nivel educativo, nivel académico familiar (para aproximar al estatus socioeconómico y cultural), nivel de rendimiento escolar, titularidad del centro (público o concertado) y zona geográfica (entendida como rural, urbana-centro y urbana-periferia).

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDAD

Pandey y Tripathi (2004; mencionado por Bernarás, Garaigordobil y de las Cuebas, 2011), en un estudio realizado en la India con niños de entre 5 y 18 años, evidenciaron que aumenta la IE a medida que se incrementa la edad y que las chicas son más competentes en manejar y controlar sus propias emociones.

Las mismas diferencias en cuanto a edad se ponen de manifiesto en el estudio realizado en España por Etxebarría, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003) con una muestra de niños de 7 a 9 años, analizando la experiencia emocional, la regulación y el conocimiento de emociones, así como la conducta prosocial. Sus resultados muestran que el control inhibitorio aumenta en las niñas y disminuye en los niños con la edad, al contrario que la conducta agresiva, que aumenta en los niños y disminuye en las niñas.

En el estudio de Pulido y Herrera (2015), realizado con una muestra de población de educación infantil y primaria y educación secundaria, se utilizó una adaptación del

MSCEIT y midieron la relación entre Inteligencia Emocional y edad, presentando diferencias estadísticamente significativas en Inteligencia Emocional total a medida que asciende la edad. De esta forma, la etapa con niveles mayores es la edad adulta, seguida de la adolescencia y terminando en la etapa infantil.

En el estudio de Navarro (2014), realizado con alumnos de edades entre los 8 y 10 años, se ha evidenciado que el rendimiento no aumenta por la edad de los participantes y que el alumnado con mayor rendimiento académico no es el que se autopercebe con una mayor inteligencia intrapersonal ni con una mayor adaptabilidad emocional y social.

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y NIVEL EDUCATIVO

Se han considerado de manera diferenciada las variables edad y nivel educativo por la existencia de alumnos de distintas edades en cada nivel educativo, por repetición de curso, incorporación tardía u otras razones. En este sentido, la mayoría de los estudios realizados en el ámbito educativo han relacionado la Inteligencia Emocional con la edad, sin considerar el nivel educativo, por lo que resulta complejo establecer si existen diferencias entre los resultados hallados en ambas variables.

En el trabajo realizado por Pulido y Herrera (2015), mencionado en el apartado anterior, también se demostró la existencia de una relación directamente proporcional entre la IE y la edad (etapa educativa), aumentando las puntuaciones en IE a medida que aumenta la edad (Etapa).

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y GÉNERO

Han sido muchos los trabajos de investigación que tenían como objetivo analizar los diferentes niveles de Inteligencia Emocional en función del género. El problema se encuentra en que la mayoría de los estudios son llevados a cabo en población adolescente y en adultos, siendo escasas las investigaciones sobre diferencias de género en IE en la infancia.

En España, en el estudio realizado por Etxebarría y otros (2003), mencionado anteriormente en el apartado de Inteligencia Emocional y edad, se demostró que las niñas tienen mayor focalización atencional, así como tendencia a mostrar una conducta más complaciente con las demandas de los demás (sobre todo de los adultos). Sin embargo, no se apreciaron diferencias significativas en la intensidad de las emociones en niñas y niños.

En la misma línea, Mestre, Guil y Lim (2004; mencionado por Bernarás, Garaigordobil y de las Cuebas, 2011), comprobaron que las mujeres son más eficaces en la percepción emocional que los varones, verificando estos resultados con alumnado de secundaria (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006) y universitarios (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

En el estudio que realizaron Cerón, Pérez, Olmos e Ibáñez (2011) con adolescentes de dos colegios colombianos, utilizando el Trait Meta Mood-Scale (TMM-24), los resultados mostraron que la puntuación en percepción fue significativamente mayor en las mujeres con respecto a los hombres. No sucedió lo mismo en las medianas de comprensión y regulación, en las que no se encontraron diferencias significativas. Entre las limitaciones del estudio, los autores destacan que el muestreo no fue aleatorizado y el uso de medidas de autoinforme únicamente, sin contrastar los resultados con los aportados por medidas de habilidad.

Diferentes trabajos plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014; Pulido y Herrera, 2015), lo que alimenta el estereotipo de que las mujeres son más emocionales que los varones. Otros estudios demuestran que estas diferencias se deben a distintos factores, tales como la edad (Billings et al, 2014).

En este sentido, diversos estudios muestran que las diferencias sexuales vienen dadas en la socialización y en la instrucción emocional con los que los niños y niñas crecen (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008), ya que los padres tienen a hablar más sobre emociones con las hijas que con los hijos y los hombres son socializados para evitar expresar emociones desde niños.

De este modo, los roles sexuales establecidos en la sociedad de manera rígida obstaculizan el desarrollo de rasgos de identidad contra-estereotípicos, esta es una de las razones que explican la diferencia de IE entre hombres y mujeres (Gartzia, Aritzeta, Nekane y Barberá, 2012).

Ello explicaría los resultados de diversos estudios (Bisquerra, 2009b; Olmedo, 2009; Ortega-Álvarez, 2009) que muestran que las diferencias en función del género empiezan a aparecer después de la Educación Primaria, condicionadas por aspectos socioculturales, en la gran mayoría de los casos.

En esta línea, el estudio realizado por Bernal y Ferrándiz (2014) con alumnado de 6º de educación primaria concluye que los chicos se perciben ligeramente superiores en adaptabilidad, manejo del estrés y en el total de la prueba, mientras que las niñas se autoperciben con mejores habilidades intrapersonales e interpersonales y con mejor estado de ánimo, sin embargo, dichas diferencias no resultan estadísticamente significativas.

Sucede lo mismo en el estudio realizado por Ugarriza y Pajares (2005), con alumnado de 7 a 18 años, en cuyos resultados no se aprecian diferencias por género en competencia emocional general y social, sin embargo las diferencias son notorias por gestión a favor de las chicas.

En el estudio de Navarro (2014), mencionado anteriormente, las chicas obtienen medias más elevadas en inteligencia intrapersonal, manejo del estrés, estado de ánimo y en el rendimiento pretest y postest. Los chicos poseen más adaptabilidad e inteligencia interpersonal.

En contraposición, Molero, Ortega y Moreno (2010) encuentran diferencias significativas en la percepción y regulación emocional de chicos y chicas, siendo mayores en éstas.

Lo mismo sucede con las aportaciones de Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014), quienes realizaron un estudio para conocer la empatía en alumnos de 10 a 18 años, hallando diferencias significativas entre la empatía global y en todas sus dimensiones a favor de las chicas.

De acuerdo con estos datos, y con otros hallados por Brackett y Salovey (2006) los resultados contradictorios. En general los resultados aportan que las mujeres tienen mayor competencia en Inteligencia Emocional que los hombres (Joseph y Newman, 2010) aunque es preciso destacar que dependiendo del tipo de medida utilizada, autoinforme o prueba de habilidad, las diferencias observadas son distintas en función del género (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

Es interesante mencionar el estudio de Sánchez y otros (2008) cuyos resultados ponen de manifiesto que las mujeres tienen menor índice de IE que los hombres en investigaciones que tienen como instrumentos pruebas de autoinforme porque las mujeres se autoperciben de manera más baja que los hombres, y mayor en pruebas de ejecución, lo contrario sucede con los hombres.

Así las investigaciones que han utilizado cuestionarios de autoinforme como medida de Inteligencia Emocional han presentado como resultado que las mujeres muestran mayor competencia en la percepción y expresión emocional y los hombres en la regulación (Bar-On, 2006).

Sucede lo contrario en los estudios en los que se analiza la Inteligencia Emocional como una habilidad cognitiva, existiendo diferencias especialmente marcadas en el uso, comprensión y manejo emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey, 2006) a favor de las mujeres.

5. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y NIVEL SOCIO-CULTURAL FAMILIAR

Antes de profundizar en el conocimiento de los estudios que relacionan estas variables, es preciso explicar que se ha medido el nivel socio-cultural de las familias a través del grado de estudios académicos que poseen los progenitores del núcleo familiar y que determina el nivel socio-económico y cultural de la familia.

Son poco numerosos los estudios que han relacionado Inteligencia Emocional y nivel socio-cultural familiar y de los existentes la mayoría ha tomado como muestra de población estudiantes de educación secundaria o universitarios, constatando la relación significativa existente entre Inteligencia Emocional y clima familiar (Quintana (2002); Rippeth (2003); Mestre, Güil y Guillén, 2003; Sánchez-Núñez y Latorre, 2012) en los que se En la misma línea presentan resultados Tiwari y Srivastava (2004), en cuyas investigaciones se comprueba la relación entre la Inteligencia Emocional auto-informada y el clima familiar en niños de 3° y 5° de educación primaria.

El desarrollo emocional del niño depende en gran medida del ambiente familiar. Así, hay estudios que demuestran la relación entre la Inteligencia Emocional de un niño y el tipo de apego establecido con sus progenitores, poniendo de manifiesto que un apego seguro inducirá una alta Inteligencia Emocional, es decir, una buena capacidad de regulación emocional basada en la minimización del estrés, aceptación y cambio de las emociones negativas y refuerzo de las positivas (Páez, Fernández, Zubieta y Casullo, 2006; Cuervo, 2010; Alegre, 2011). Además, los niños con apego seguro son mejores interpretando emociones faciales negativas (que personas evitantes) y perciben mejor emociones positivas que los ansiosos (Kafetsios, 2004). También el apego seguro se ha vinculado a baja alexitimia o déficit de Inteligencia Emocional (Hexel, 2003) y otros estudios han mostrado que estilos de apego inseguro, como el temeroso, se asocian al déficit de Inteligencia Emocional o alexitimia (Taylor y Bagby, 2004).

También hay estudios que relacionan el estilo parental con la competencia emocional de los hijos, coincidiendo la mayoría de ellos en que el estilo parental predice la competencia emocional de los hijos. Los estilos parentales democráticos pueden transmitir sus habilidades emocionales a sus hijos, mientras que en los niños de estilos autoritario y permisivo se perciben deficiencias emocionales (Alegre, 2012). Además,

los estudios que vinculan las prácticas educativas de las familias con el nivel sociocultural, destacan que padres con niveles socioculturales altos favorecen el desarrollo ajustado de la autoestima de los hijos y la competencia emocional, porque la comunicación familiar es más explícita y consensuada, que en las familias de niveles socioculturales bajos, en que las prácticas educativas a menudo son opuestas (Alonso y Román, 2014).

Ramírez, Ferrando y Sainz (2015) realizaron un estudio tomando una muestra de población de segundo ciclo de educación infantil y empleando como instrumento el cuestionario de Bar-On de observadores externos. Con esta investigación demostraron que el estilo democrático de los padres/madres correlaciona en mayor medida con la IE de los niños. Además, dependiendo del estilo parental, los alumnos tienden a desarrollar más unas habilidades emocionales u otras, así, los niños con madres autoritarias tenían mayores habilidades interpersonales.

Los primeros estudios cuya población es menor de 16 años, fueron realizados por Izard (1971), poniendo de manifiesto que la cuestión socioeconómica parece influir en el desarrollo de la capacidad del niño para percibir, expresar y valorar las emociones. Así, los individuos con un nivel socioeconómico más elevado manifiestan una mejor ejecución en los tests de habilidades no verbales, y más específicamente en los tests de expresiones faciales, que los individuos de nivel socioeconómico más bajo.

Estudios más actuales presentan la misma tendencia. Así, los hallazgos del estudio de Garaigordobil y Oñederra (2010), realizado con alumnos de 12 a 16 años de San Sebastián, confirman diferencias significativas en IE en función del estatus socioeconómico-cultural, con mayores puntuaciones en IE a medida que aumenta el estatus. Estos datos fueron evaluados con CTI (Inventario de Pensamiento Constructivo), compuesto por 108 ítems que evalúan el pensamiento constructivo y la inteligencia emocional.

Del mismo modo, el estudio de Pulido y Herrera (2015) muestra que existe una relación directamente proporcional entre la IE y el estatus socioeconómico y cultural, registrándose niveles superiores en IE total a medida que aumentaba el estatus socioeconómico y cultural. Los estatus más altos se asocian a un mayor manejo emocional, observándose que el nivel en el que aparecen las puntuaciones superiores es

en el medio, seguido del alto que presenta puntuaciones mayores. Con los niveles menores se corresponde el estatus bajo.

Respecto al nivel de competencia emocional de los padres, puede verse influido por su nivel socio-cultural y al mismo tiempo influir en el desarrollo emocional de sus hijos, Núñez (2007) defiende la clara relación entre la Inteligencia Emocional autoinformada de los padres (con predominancia del padre) e hijos/as, la mayor puntuación de los padres (padre-madre) en Inteligencia Emocional autoinformada que los hijos/as, la autoinfravaloración de las madres frente a los padres en Inteligencia Emocional autoinformada y el mayor ajuste perceptivo de las madres e hijos/as que los padres en la Inteligencia Emocional percibida de otros miembros de la familia. También destaca la relación entre la Inteligencia Emocional autoinformada en la familia y la unión de sus miembros, la expresión de las emociones, el interés por actividades intelectuales-culturales y la estructuración de las responsabilidades y actividades familiares.

6. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR

El estudio de la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento escolar ha sido muy recurrente en el ámbito educativo, por el deseo de dar respuesta a los problemas de fracaso escolar y por la importancia de aportar utilidad a la Inteligencia Emocional en esta línea, como se ha explicado en el apartado 4 del Capítulo III de este trabajo. Se considera que la influencia de los aspectos afectivos (bienestar, satisfacción) es constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ello tiene consecuencias en los estudiantes (Adell, 2006). Sin embargo, los estudios que han examinado la relación entre éxito académico e inteligencia emocional han aportado resultados contradictorios.

Mestre, Gil-Olarte, Guil y Núñez (2006) han sido algunos de los que han realizado estudios vinculando la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento escolar. Estos autores han demostrado que los alumnos con mayores calificaciones se

caracterizan por tener una mayor competencia social, es decir, utilizar más estrategias de resolución de problemas vinculadas al éxito de las relaciones sociales.

Otero, Martín del Barco y Castro (2009) realizaron un estudio para conocer la relación entre IE y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, utilizando como instrumentos el Trait Meta Mood-Scale (TMM-24) para conocer la Inteligencia Emocional percibida, y la nota media y el número de suspensos para evaluar el rendimiento académico. En cuanto a género, aunque las medias son más altas en las chicas en los tres factores, solo se encontró diferencias significativas en el factor “expresar mis sentimientos“. No existían correlaciones significativas entre IE y medidas globales del rendimiento, a excepción de la calificación obtenida en las materias de lengua e inglés. Estos autores destacan la necesidad de realizar investigaciones para conocer por qué esa relación existe exclusivamente con las materias de lengua e inglés.

Vallejo, Martínez, García y Rodríguez (2012) realizaron un estudio con los mismos objetivos del anterior, empleando el TMM-24 y la Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos III (TEA, 1998). Los resultados mostraron diferencias significativas entre dos de los grupos a un nivel de confianza de un 95%, estableciendo por tanto que el rendimiento escolar está influido por la IE, en alumnos de secundaria y de Bachillerato. Los investigadores mencionan entre las limitaciones que al haber encontrado diferencias en IE en función del género, habría sido recomendable analizar por separado hombres y mujeres, así como la importancia de ampliar la muestra y de utilizar instrumentos que no fueran de autoinforme para evitar el sesgo de deseabilidad social.

Gil-Olarte, Palomera y Bracket (2006) encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las escalas de facilitación, comprensión y regulación del MSCEIT y las calificaciones académicas, habiendo controlado los factores de personalidad e inteligencia. Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez (2005) obtuvieron los mismos resultados con estudiantes de secundaria. De igual modo, investigaciones en las que se han utilizado medidas de autoinforme, como las realizadas por Pérez y Castejón en 2006 y 2007, han mostrado relaciones significativas entre IE y rendimiento académico. En esta última investigación se controló la variable inteligencia psicométrica tradicional.

El estudio realizado por Ferrándiz, Hernández, López-Pina, Soto y Bermejo (2009), con alumnado de 11 a 12 años de la región de Murcia, demostró que la inteligencia socio-emocional tiene validez incremental en la predicción del rendimiento académico una vez controlados los efectos de la inteligencia.

Se contempla una relación directa entre IE y rendimiento en los trabajos de Billings et al. (2014), Brouzos, Misailidi y Hadjimattheou (2014) y Pulido y Herrera (2015). En la misma línea, en el trabajo realizado por Pulido y Herrera (2015) la variable Rendimiento Académico explica por sí sola el 37,9% de la varianza en IE. Existe una relación directamente proporcional entre la IE y el rendimiento académico, aumentando las puntuaciones en IE a medida que lo hacen las calificaciones. La calificación con porcentajes de IE total más alta es el notable (34,6%), seguida del suspenso (22,5%), el bien (19,9%) y el sobresaliente (13,5%), siendo el aprobado (9,5%) el que presenta niveles más bajos de IE. De este modo, el rendimiento académico es directamente proporcional a la IE, de la misma manera que ocurre con el Estatus y el género (Pulido y Herrera, 2015), a mayor dominio emocional y nivel socioeconómico y cultural, mayores son las calificaciones.

Sin embargo, en contraposición a los estudios mencionados, en el estudio realizado por Ferragut y Fierro (2012) con estudiantes de entre 9 y 12 años y en el que se empleó el TMMS-24 para evaluar la Inteligencia Emocional y se consideró la nota media académica para evaluar el rendimiento académico, se obtuvo como resultado correlaciones no significativas entre ambas variables. Sucede lo mismo en la investigación de Newsome, Day y Catano (2000), en la que la Inteligencia Emocional no presenta relación ni capacidad predictiva sobre el rendimiento académico.

En definitiva los trabajos analizados indican resultados contradictorios, en cuanto a los efectos de la IE en el rendimiento, variando según la etapa educativa y las asignaturas consideradas. Del mismo modo, habría que tomar en consideración el tipo de instrumento empleado, ya que como se ha expuesto en el Capítulo III de este trabajo, es uno de los aspectos que aporta controversia a los resultados de las investigaciones.

Si se considera el instrumento de evaluación, las investigaciones que han empleado medidas de autoinforme señalan la existencia de relaciones moderadas aunque significativas (Pérez y Castejón, 2007; Pena y Repetto, 2008) entre la

Inteligencia Emocional y el rendimiento académico. Por otra parte, las investigaciones en las que se han empleado medidas de ejecución (como el MSCEIT), han encontrado correlaciones positivas y significativas entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). No obstante, estudios como los realizados por Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005) solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado de que la Inteligencia Emocional esté relacionado con el éxito académico.

Los investigadores que han puesto su empeño en conocer la relación entre estas variables, defienden que los resultados contradictorios no sólo se deben al tipo de instrumento empleado, sino también a que la mayoría de los estudios sobre rendimiento realizados han empleado las calificaciones escolares como indicadores materializados del rendimiento y éstas no siempre reflejan fielmente las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno a las interpretaciones de la materia, el profesor o la dinámica de la clase, no siempre recogen el grado de participación e implicación del alumno, de atención, predisposición al aprendizaje, etc (Jiménez y López-Zafra, 2009). Por ello, para evitar este sesgo, en el estudio que se ha realizado en esta tesis para valorar la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico, se ha pedido al profesorado que realizara una valoración del rendimiento del alumno, considerando las calificaciones escolares y todos los demás aspectos que componen el rendimiento.

En conclusión, a pesar de la gran cantidad de investigaciones realizadas en este campo no se puede establecer validez predictiva del constructo de Inteligencia Emocional con respecto al rendimiento, sin embargo la mayoría de los estudios realizados apoyan la relación entre ambas variables y la validez discriminante e incremental del constructo, lo que demuestra que existe relación siempre y cuando se controlen variables tales como la inteligencia general y características de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008).

7. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TITULARIDAD DEL CENTRO

Son muy escasas las investigaciones que relacionan Inteligencia Emocional con la titularidad pública, privada o concertada de los centros educativos en los que estudian los sujetos que constituyen la muestra, a pesar de que estudios como el realizado por Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González (2011) concluyen que el programa educativo de los centros influye en el desarrollo emocional de los alumnos. La citada investigación toma una muestra de población de alumnos de 3 a 6 años y concluyen que no han encontrado diferencias significativas en función del género, como sucede en la mayoría de los estudios publicados, por los centros escolares seleccionados y sus programas educativos, en algunos centros los niños puntuaron por encima de las niñas (pero sin diferencias significativas), atribuyendo estas diferencias con otros estudios a la influencia del programa educativo de los centros.

En el estudio realizado por Ugarriza y Pajares (2005), mencionado anteriormente, el grupo de niños y adolescentes de colegios privados-concertados, dieron mayores puntuaciones en conocimiento de sí mismo, interacción social e inteligencia emocional que los estudiantes de colegios públicos, debido según estos autores, a que la experiencia emocional se encuentra influida por el contexto, es decir, por los roles que desempeñamos en función del género, la edad y las diferencias de estatus socioeconómicos y culturales.

8. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ZONA GEOGRÁFICA

Al igual que sucedía con la variable anterior, también es pobre el número de investigaciones que vincula la Inteligencia Emocional que posee un individuo con la zona geográfica en la que vive, entendiendo ésta como rural (poblaciones menores de 30000 habitantes cuya dedicación principal es la producción de los artículos primarios que rinde la tierra), urbana centro o urbana de periferia.

Buitrago (2012) realizó un estudio para conocer el coeficiente emocional de niños de cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, midiendo las diferencias en el

ámbito rural y urbano de Colombia. La muestra la constituyeron los maestros de esta etapa de diversos centros y los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que el alumnado de la zona urbana tenía mayor competencia emocional que el de zona rural. De igual modo, se observó que las puntuaciones en competencia interpersonal eran más bajas que en competencia intrapersonal, en niños de ambas zonas geográficas.

García, Valenzuela y Miranda (2012) también encontraron diferencias significativas entre escolares de los distintos contextos. Estos investigadores realizaron sus estudios con alumnado de 6º curso de educación primaria de escuelas de cuatro contextos: urbano, urbano marginado, rural e indígena, y hallaron diferencias significativas entre los alumnos en lo referente a los factores Percepción, Comprensión y Regulación emocional en los cuatro contextos. Al igual que sucede en la investigación de Pérez y Castejón (2006), García, Valenzuela y Miranda (2012) encontraron relaciones positivas y significativas entre los alumnos en relación a los factores Percepción-chicas, Comprensión-chicos y Regulación-chicas y chicos en los cuatro contextos geográficos estudiados. De este modo, estas investigaciones coinciden con Ugarriza (2001) en que el género tiene efectos diferenciales para la mayoría de los componentes factoriales.

Por el contrario, la investigación realizada por García, Valenzuela y Miranda (2012) concluyó que la capacidad de los alumnos de identificar sus propias emociones para establecer una comunicación efectiva y tomar decisiones, es independiente del contexto en que se está educando.

En el estudio realizado por Castillo y Greco (2014) con un grupo de niños de 4º, 5º y 6º de primaria de una escuela pública en el ámbito rural de Argentina, se observó que la identificación cognitiva es el aspecto emocional menos desarrollado en el alumnado rural, por lo que podría considerarse que el recuerdo de las propias cogniciones experimentadas bajo un estado emocional resulta complejo para estos niños por la falta de entrenamiento en tareas cognitivas, pudiendo deberse a las dificultades de alfabetización de los padres y al escaso acceso a fuentes tecnológicas y de comunicación, lo que propicia un entorno de poca estimulación para estas funciones cognitivas complejas.

MARCO EMPÍRICO

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro compromiso e interés como docentes debe ser mejorar nuestra práctica educativa y promover en los estudiantes la motivación y el interés por aprender, por comprender lo que aprenden y por disfrutar del aprendizaje. Estas cuestiones nos conducen a la necesidad de conocer sus sentimientos, su competencia socio-emocional, que estará íntimamente relacionada con el desarrollo de sus competencias académicas y con la formación íntegra y completa de su personalidad.

Para ello nos planteamos la necesidad de disponer de un instrumento de medida que nos permita averiguar lo que pretendemos en nuestro estudio. Como se indica en el Capítulo III, existen diferentes escalas y cuestionarios para medir la competencia emocional, sin embargo, no existe ninguna medida de ejecución para alumnos de entre 8 y 12 años de edad, que haya alcanzado un nivel general de aceptación como para afirmar que sea realmente idóneo para medir la inteligencia emocional.

En los capítulos anteriores se han expuesto las referencias teóricas que sirven de base para abordar el estudio. Tras partir del planteamiento del problema y de la fundamentación teórica, en el marco empírico se presenta la parte práctica de la investigación, desarrollada en cinco capítulos.

En el primero de ellos se exponen el método de investigación y los objetivos e hipótesis planteados. El siguiente capítulo ofrece una perspectiva del diseño del instrumento provisional, su aplicación y análisis psicométrico, así como del diseño del instrumento reestructurado, para finalizar presentando el Test definitivo. El capítulo VIII recoge las normas de baremación y puntuación, distinguiendo los baremos según género y edad. El capítulo XIX presenta un análisis correlacional entre Inteligencia Emocional y las variables socio-demográficas consideradas en esta investigación y el X se dedica a los estadísticos descriptivos del estudio, medidas de tendencia central y variabilidad y la distribución muestral. Así, el marco empírico se estructura en cinco bloques diferenciados que se complementan para hacer más comprensible este estudio.

Finalmente, se presenta un capítulo de Discusión de resultados y Conclusiones, en el que se analizan los resultados obtenidos y la aportación que este trabajo hace al campo de estudio, así como las implicaciones que tiene en la práctica educativa y las limitaciones y futuras líneas de investigación.

6. Diseño de Investigación

Método

Objetivos e hipótesis

Variables: definición funcional y operativa

1. MÉTODO

Esta investigación se centra en un estudio cuantitativo cuyo objetivo es la elaboración de una prueba de evaluación de la competencia emocional para alumnos de educación primaria.

El campo de aplicación de este estudio es la investigación educativa, campo en el que es preciso considerar que los fenómenos a investigar son complejos y plantean una mayor dificultad epistemológica que en otros campos de conocimiento, ya que poseen un carácter multidisciplinar, plurimetodológico y pluriparadigmático, lo cual conlleva un mayor grado de imprecisión del que presentan investigaciones desarrolladas en otros ámbitos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

Sin embargo, al mismo tiempo, Latorre, Rincón y Arnal (2003) consideran que investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de realizar un análisis científico, ya que se trata de una actividad cuyo objetivo es estudiar los problemas educativos, de índole teórica o práctica, que resultan de interés para los educadores.

El diseño de la investigación se engloba dentro de la metodología Ex post facto o no experimental, caracterizada por la imposibilidad de manipular las variables independientes para medir su efecto sobre las variables dependientes, porque el fenómeno estudiado ya ha ocurrido o porque no es posible controlar las variables independientes, de modo que no hay una asignación aleatoria de los sujetos, sino que están seleccionados en función de las variables independientes con las que se desea establecer correlaciones.

Esta metodología es la más utilizada en el ámbito educativo, ya que permite describir la realidad, analizar las relaciones y categorizar y organizar las variables que participan o influyen en el fenómeno de estudio.

A su vez, las metodologías no experimentales pueden ser descriptivas, de desarrollo, comparativa causal o correlacional. Este estudio se enmarca dentro de la metodología descriptiva-correlacional y comparativo-causal, por medio de estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002), ya que de acuerdo con estos autores, la investigación persigue “la obtención de hechos personales, sociales y actitudes”.

Finalmente, se trata de una investigación transversal, ya que se mide una serie de variables de una muestra de personas de diferentes edades en un único momento, con el propósito de describir las variables implicadas en el fenómeno de estudio y analizar su incidencia y correlación.

Como se presenta más profundamente en el capítulo VII de este trabajo, para la elaboración del instrumento se han seguido varias fases, de acuerdo con las que establecen los principales investigadores en la construcción de instrumentos de evaluación, entre ellos Fox (1981), comenzando por el establecimiento de los objetivos y la recogida de información para la delimitación de las dimensiones y subdimensiones que serán objeto de evaluación en el test. Posteriormente se procede a la definición de preguntas y una vez elaborados los test, el objetivo fue adquirir la validez de contenido para lo que fueron sometidos a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos así como a su aplicación a una muestra piloto, para calcular la fiabilidad. Una vez depurado el test a través de estos análisis estadísticos, se pasó a la muestra de población seleccionada, lo cual nos permitió su validación.

De acuerdo con la clasificación de test realizada por Martínez Árias (1995), el test que hemos diseñado se caracteriza por ser:

- Psicométrico, ya que se evalúan las respuestas según normativas cuantitativas, todos sus elementos se valoran de forma numérica e independientemente y el resultado final es una puntuación cuantitativa.
- Tiene finalidad de diagnóstico, es decir, con su uso se pretende evaluar el grado en que una persona manifiesta una conducta.
- Por el planteamiento de las situaciones a partir de las que se formulan los ítems, el test es de ejecución típica, ya que se plantean situaciones de la vida cotidiana y la respuesta que se pide es una muestra del comportamiento típico del sujeto en las situaciones planteadas.
- El área del comportamiento que se valora es la personalidad o actitudes, la conducta o forma de pensar del sujeto en situaciones de la vida cotidiana.
- En cuanto a la modalidad de aplicación, es de papel y lápiz, se presenta en un cuadernillo de trabajo, en el que se recogen las instrucciones de realización, las situaciones e ítems. Por otra parte es de realización individual aunque el formato permite la aplicación colectiva.

- Respecto a la demanda que se hace al sujeto, el tiempo no es determinante en el resultado, sino que las diferencias individuales se establecen en función de la calidad de la ejecución fundamentalmente.
- Los sujetos a los que se dirige el test están seleccionados por edad, concretamente sujetos de 8 a 12 años.
- Por el modelo estadístico en que se basa, nuestro test responde a la Teoría Clásica de los Tests o modelos débiles de la puntuación verdadera, basada en el Modelo Lineal de la Regresión con dos variables.
- Finalmente, respecto al modelo conceptual, forma parte de los Test Referidos al Criterio (Criterion Referenced Tests), que se centran en medir el grado de ejecución sobre un dominio o criterio definido de antemano, en nuestro caso la competencia emocional.

Por otra parte, la finalidad del test diseñado es el diagnóstico, la identificación de deficiencias o errores particulares en el rendimiento o comportamiento emocional de una persona, con el objetivo de evitar que el sujeto experimente otros problemas con los que correlaciona la deficiente inteligencia emocional, así como emprender algún tratamiento o intervención. Es decir, se clasifica en los test referidos al criterio.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Esta Tesis Doctoral tiene como objetivo general Diseñar y Validar un test de evaluación de la competencia emocional para niños de 8 a 12 años, que permita conocer el nivel de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, a partir de tareas de ejecución (Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela - THInEmE).

Asimismo, se pretende analizar la competencia emocional de niños de la edad a la que va destinado, de la Comunidad Autónoma de Extremadura, haciendo especial hincapié en la correlación entre el nivel de competencia emocional y las variables género, edad, nivel educativo, nivel de rendimiento escolar, nivel académico de las familias, centro educativo público o concertado y centro educativo rural, urbano o de periferia.

Para alcanzar estos objetivos generales, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una reflexión sobre el constructo de competencia.
2. Llevar a cabo una contextualización histórica, normativa, definitoria y procedimental de la competencia emocional.
3. Revisar y analizar los instrumentos de medida de la competencia emocional.
4. Diseñar un instrumento que mida la competencia emocional de niños de edades entre 8 y 12 años. La consecución de este objetivo se ha perseguido por medio de:
 - a) Estudiar la validez de contenido y de constructo del instrumento elaborado.
 - b) Analizar la fiabilidad de la prueba.
 - c) Comprobar el índice de dificultad de los ítems.
5. Evaluar el nivel de desarrollo de cada una de las dimensiones de la competencia emocional en los niños extremeños y el nivel de desarrollo emocional global.
6. Comparar la competencia emocional y distintas variables como el género, la edad, el nivel educativo, el nivel de rendimiento escolar, el nivel académico de las familias, el centro educativo público o concertado y el centro educativo rural, urbano o de periferia.

En base a estos objetivos, se han formulado las siguientes hipótesis:

Hipótesis nº 1:

El instrumento diseñado presenta validez de contenido y validez de constructo significativas de acuerdo con el modelo teórico planteado.

Hipótesis nº 2:

El instrumento diseñado presenta una fiabilidad adecuada ($>0,70$).

Hipótesis nº 3:

La variable género influye en el desarrollo emocional: las chicas tienen mayor nivel de competencia emocional que los chicos.

Hipótesis nº 4:

La Inteligencia Emocional de los estudiantes incrementa con la edad, es decir, a mayor edad mayor nivel de competencia emocional.

Hipótesis nº 5:

La Inteligencia Emocional de los estudiantes es mayor a medida que se avanza en el nivel educativo.

Hipótesis nº 6:

Existe relación entre el nivel de rendimiento escolar y el nivel de Inteligencia Emocional, es decir, los estudiantes que superan los objetivos según lo previsto o los sobrepasan tienen mayor competencia emocional que los estudiantes que no superan los objetivos previstos o presentan dificultades para ello.

Hipótesis nº 7:

El nivel de Inteligencia Emocional del alumnado de centros educativos públicos no se diferencia significativamente del nivel que presenta el alumnado de centros concertados.

Hipótesis nº 8:

No existen diferencias significativas entre el nivel de Inteligencia Emocional del alumnado y la situación geográfica (centros educativos situados en zonas rurales, zonas urbanas y zonas de periferia).

Hipótesis nº 9:

El nivel académico de los padres influye en el nivel de Inteligencia Emocional, es decir, los estudiantes procedentes de familias con mayor nivel académico tienen mayor nivel de Inteligencia Emocional.

Hipótesis nº 10:

Existe relación entre el nivel de Inteligencia Emocional evaluado a través del test y el valor que le asigna el profesor como observador externo.

3. VARIABLES: DEFINICIÓN FUNCIONAL Y OPERATIVA

En este apartado se enuncian las variables implicadas en este estudio y los posibles valores que podrían adoptar. Estas variables fueron definidas en la fase previa a la construcción del instrumento, de acuerdo con los objetivos que se plantean en el mismo.

El test tiene dos grupos de variables:

- 1) Variables de tipo socio-demográfico.
- 2) Variables relacionadas con la competencia emocional.

Algunas de estas variables actuarán como variables independientes para la comparación entre grupos y ver si existen diferencias significativas en función de la tipología de las variables.

En el siguiente cuadro se muestra el nombre, la etiqueta y definición operativa de las variables:

Cuadro 11. Definición operativa de las variables del THInEmE

DEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS VARIABLES DEL TEST		
Variables de tipo socio-demográfico		
Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción/categorías
Género	Género	Variable nominal. Dos alternativas excluyentes: 1. Chico 2. Chica
Edad	Edad	Variable nominal. Cinco alternativas excluyentes: 1. 8 años 2. 9 años 3. 10 años 4. 11 años 5. 12 años
Curso	Nivel académico	Variable nominal. Cuatro alternativas excluyentes: 1. 3º de Educación Primaria 2. 4º de Educación Primaria 3. 5º de Educación Primaria 4. 6º de Educación Primaria

Familias	Nivel académico de la familia	Variable nominal. Cuatro alternativas excluyentes: 1. Sin titulación 2. Con Título de Graduado Escolar 3. FP media o bachillerato 4. FP superior o Título Universitario
Titularidad del Centro educativo	Colegio	Variable nominal. Dos alternativas excluyentes: 1. Público 2. Concertado
Localización del Centro	Localización del Centro	Variable nominal. Tres alternativas excluyentes: 1. Rural 2. Urbano de periferia 3. Urbano de centro de ciudad
Rendimiento escolar	Rendimiento	Variable nominal. Cuatro alternativas excluyentes: 1. No supera los objetivos previstos 2. Supera con dificultad y ayuda los objetivos 3. Supera los objetivos según lo previsto 4. Sobrepasa los objetivos previstos
Variables relacionadas con la competencia emocional		
Percepción emocional	Percepción	Identifica las emociones en él mismo y en los demás
Facilitación emocional	Facilitación	Se comporta en función de lo que siente
Comprensión emocional	Comprensión	Comprende el cambio de emociones según la situación que vive o que percibe
Regulación / manejo emocional	Regulación	Controla sus emociones sin minimizarlas ni exagerarlas
Área experiencial	AEX	Engloba percepción y facilitación emocional
Área estratégica	AES	Engloba Comprensión y regulación emocional
Inteligencia Emocional global	IE	Engloba todas las variables anteriores
V.P. Área experiencial	V.P. Exp	Valoración del Profesor como observador externo en el área experiencial
V.P. Área estratégica	V.P. Est	Valoración del Profesor como observador externo en el área estratégica

Cuadro de elaboración Propia

7. Proceso metodológico de construcción y validación del instrumento

Diseño del instrumento
Aplicación del test provisional
Análisis psicométrico del test provisional
Test reestructurado
Estructura final del test definitivo

1. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

1.1. FASES DE DISEÑO DEL INSTRUMENTO

De acuerdo con las distintas definiciones que Martínez (1995) recoge, los test son instrumentos de evaluación cuantitativa de los atributos psicológicos o conductas de un sujeto. De modo que un test debe caracterizarse por ser objetivo y preciso, partir de una muestra de conductas que desea medir, emplear una técnica sistemática (es decir, se plantea una situación a la que el sujeto debe responder siguiendo las instrucciones fijadas previamente), ayuda a comparar conductas porque la respuesta del sujeto se estima por comparación con un grupo normativo y finalmente, ayuda a predecir o inferir conductas más importantes que las observadas en la ejecución del test.

Para la elaboración y validación del test se ha utilizado un diseño de validación de pruebas, establecido a partir de las directrices marcadas por algunos de los principales investigadores en la construcción de pruebas en la actualidad (Jornet, Suárez y Pérez, 2000; Martínez, 1995; Martínez, Hernández y Hernández, 2006; Fox, 1981). En la figura 15 se presentan las fases:



Figura 15. Fases del diseño del instrumento

Por lo tanto, se han seguido los siguientes pasos hasta llegar al resultado final del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE):

1. En primer lugar se ha identificado el propósito o finalidad del test. Se han establecido los objetivos expuestos en el apartado de objetivos, es decir, se define el tipo de cuestionario (de habilidad), la población a la que va dirigido (8-12 años) y la estructura (varias situaciones cotidianas, en torno a las cuales se realizan varias preguntas cerradas).
2. En segundo lugar, se han especificado las principales restricciones que tendrá el instrumento a priori: tiempo, medios, situaciones, etc. Se ha considerado que el test es de aplicación colectiva, de modo que las instrucciones impresas deberán ser de fácil comprensión para los sujetos a los que va dirigido. Del mismo modo, se ha limitado el tiempo de aplicación a una hora, a excepción de alumnos con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura, a los cuales se les amplía el tiempo de realización del test, como medida de adaptación. No obstante, para que los resultados no se vean contaminados por las destrezas lectoras de los sujetos, se han presentado las situaciones en forma de cómic, intentando que las viñetas y los ítems tengan el menor texto posible.
3. Posteriormente, a partir del estudio y la reflexión se ha concretado el modelo teórico en el que se inscribe el constructo, y las conductas observables representativas del mismo. Se ha escogido el modelo teórico de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997), descrito en el Capítulo II del marco teórico y se definen por tanto, cuatro dimensiones de la inteligencia emocional y, dentro de estas, subdimensiones, en torno a las que se formulan las preguntas del test. El proceso de construcción de ítems guiado por la teoría es el más recomendable para asegurar la validez de constructo. No obstante, en el caso de que el dominio teórico no esté suficientemente desarrollado, se recomienda la revisión de investigaciones publicadas, el juicio de expertos o los objetivos marcados en programas de intervención, entre otros, aspectos que hemos tratado en nuestra investigación.
4. A continuación se ha elaborado una primera versión del test, se concretan los bloques temáticos y se formulan los ítems, considerando las proporciones de ítems sobre cada conducta especificada en el punto anterior. En nuestro test se elaboraron 75 ítems, organizados en 7 situaciones, en los que se requiere la

selección de la respuesta correcta a partir de un conjunto de alternativas propuestas, concretamente 5 respuestas para eliminar el efecto del azar, que tendrán valores del 0 al 3 en función de la perfección de la respuesta.

5. A continuación se especifica el tratamiento que se hará de los ítems para seleccionar los que se incluirán en el test definitivo, así como el proceso de selección de la muestra en el estudio piloto. Desde un enfoque clásico del test, los estadísticos que se consideran de interés son la dificultad del ítem y la capacidad de distinguir entre alto y bajo nivel de competencia, de modo que los elementos que no sirven para discriminar serán eliminados.
6. Posteriormente, se establecen los valores de los estadísticos que se calcularán para la versión definitiva del test, los niveles deseados de dificultad de los ítems, los estándares de fiabilidad y validez mínimos. En nuestro caso, se pretende situar a cada sujeto en referencia a los demás sujetos de la población, en cuanto a edad. Por ello se extraen muestras representativas de la población considerando edad, género, titularidad del centro, etc. Además se decide tipificar en percentiles.
7. Posteriormente, se diseña la recogida de datos y técnicas que se emplearán en el análisis de la fiabilidad, la validez, los sesgos del test, etc.
8. Una vez elaborado el test provisional y tomadas todas las decisiones anteriores, ha sido sometido a evaluación por parte de 15 expertos. Estos jueces valoraron la construcción de los ítems teniendo en cuenta la pertinencia, la redacción y la suficiencia, como se explica a continuación, en el apartado de validez y fiabilidad del instrumento.
9. De acuerdo con los datos obtenidos a partir del juicio de expertos, se modifica el test y se aplica esta segunda versión a 200 estudiantes de dos centros educativos de Badajoz, en el estudio piloto, con el objetivo de identificar posibles problemas en la aplicación del instrumento, tiempo de cumplimentación, etc. En esta fase, se concluye la necesidad de incluir imágenes que ilustren las situaciones a modo de motivación y para facilitar la comprensión de la información, resumir los enunciados de las cuestiones y adaptar algunos términos que generaron problemas de comprensión, así como reducir el número de ítems para evitar la fatiga y falta de atención de los estudiantes.

10. A partir de los datos obtenidos se ha elaborado un test reestructurado cuyos resultados han sido analizados mediante pruebas de fiabilidad y consistencia interna. Esta tercera versión del test es aplicado a una muestra de 1425 estudiantes.
11. Tras la aplicación y recogida de datos han vuelto a analizarse psicométricamente éstos para evaluar la calidad técnica de los ítems, la fiabilidad y la consistencia interna del test, la validez de contenido y la validez de constructo. Atendiendo a los resultados obtenidos se ha elaborado el test definitivo que ha sido sometido de nuevo a análisis de fiabilidad y consistencia interna. Así mismo, se ha analizado la validez predictiva mediante el estudio de las correlaciones entre la puntuación del estudiante y las calificaciones escolares, la puntuación otorgada por el profesor y la puntuación del alumno y el resto de variables estudiadas.
12. Por último, se han elaborado las normas de baremación y puntuación y algunas propuestas de intervención para que el usuario sepa aplicar el test y sea capaz de interpretar las puntuaciones de sus alumnos.

1.2. DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO A MEDIR

La definición operativa del constructo a medir ha constituido el primer paso para la elaboración de la Batería de Evaluación de la Competencia Emocional. Se ha pretendido delimitar qué se pretendía evaluar, siendo conscientes de la necesidad de hacer una “definición precisa del constructo a medir para asegurar la validez de contenido” (Castro, 2011, pp. 119).

Tras la búsqueda y revisión de la bibliografía sobre el tema, que permitió contrastar las diferentes teorías de los autores especializados en el mismo, se concretó el constructo con una primera clasificación que recogía dimensiones y subdimensiones atendiendo a la propuesta realizada por Mayer y Salovey (1997), como ha quedado justificada en el apartado cinco del Capítulo II de este trabajo.

De acuerdo con este modelo, la competencia emocional se define como la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás.

Es una habilidad que se puede utilizar sobre uno mismo (competencia personal o inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (competencia social o inteligencia interpersonal) e implica cuatro procesos o subcompetencias, cuya definición facilita la redacción de los ítems dependiendo de la estrategia a la que nos estemos refiriendo:

- *Percepción emocional*. Capacidad para percibir las emociones en uno mismo y en los demás, así como en los objetos, el arte, la música y otros estímulos.
- *Facilitación emocional*. Capacidad de generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos.
- *Comprensión emocional*. Capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales y apreciar los significados emocionales.
- *Manejo emocional o Regulación emocional*. Capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás, así como de promover la comprensión personal y el crecimiento.

Partiendo de esta consideración, un instrumento de evaluación adecuado sería aquel que mida en qué grado una persona posee cada una de las cuatro habilidades anteriormente expuestas. A su vez, en cada dimensión pueden distinguirse subdimensiones, como se expone en el quinto apartado del Capítulo II del marco teórico. A continuación se presenta la adaptación de ese cuadro que se ha realizado para este estudio:

Cuadro 12. Dimensiones y subdimensiones de la competencia emocional en el Test

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
<p>DIMENSIÓN I: Percepción emocional.</p> <p>Capacidad de percibir emociones en uno mismo y en los demás, así como en los objetos, el arte, las narraciones, la música y otros estímulos.</p>	<p>1. Identificar las emociones propias y discriminar las manifestaciones que generan.</p> <p>2. Identificar a través de rasgos gestuales las emociones en otras personas y en el arte a través del color, posición del objeto en el espacio, perspectiva, etc, de una pintura, sonido de instrumentos, etc.</p> <p>3. Expresar las emociones y necesidades asociadas a las mismas de forma ajustada.</p>
<p>DIMENSIÓN II: Facilitación emocional.</p> <p>Capacidad de generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos.</p>	<p>1. Utilizar la información emocional para guiar el pensamiento y comportamiento.</p> <p>2. Considerar diferentes puntos de vista en función de la emoción experimentada.</p> <p>3. Los estados emocionales favorecen conductas específicas.</p>
<p>DIMENSIÓN III: Comprensión emocional.</p> <p>Capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales y apreciar los significados emocionales.</p>	<p>1. Entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.</p> <p>2. Comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos positivos y negativos (alegría y tristeza) generados por un mismo hecho y reconocer y comprender las transiciones de unos estados emocionales a otros.</p> <p>3. Designar las distintas emociones y reconocer la relación entre la palabra y el significado.</p>
<p>DIMENSIÓN IV. Manejo emocional o Regulación emocional.</p> <p>Capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás, así como de promover la comprensión personal y el crecimiento.</p>	<p>1. Reflexionar sobre las emociones propias y las de los otros y reconocer su influencia.</p> <p>2. Regular las emociones propias y las de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.</p> <p>3. Reflexionar sobre las emociones propias y las de los otros y determinar su utilidad.</p>

1.3. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de competencia emocional que poseen niños de entre 8 y 12 años, proporcionando una puntuación global, dos puntuaciones referidas a las áreas experiencial y estratégica, y las puntuaciones referidas a las cuatro aptitudes socioemocionales: Percepción Emocional, Asimilación Emocional, Comprensión Emocional y Regulación Emocional.

Para dar respuesta a este objetivo, se recogen datos de naturaleza cuantitativa, utilizando una escala de rendimiento, es decir, se mide cómo rinden las personas en las tareas y resuelven problemas emocionales, en lugar de preguntar cuál es su estimación personal sobre sus propias capacidades emocionales (autoinforme).

Como se presenta en el apartado de revisión de instrumentos de evaluación de la competencia emocional, existen tres tipos:

- Autoinformes de Inteligencia Emocional
- Instrumentos de Observación de Inteligencia Emocional
- Instrumentos de ejecución en Inteligencia Emocional

Los primeros pueden verse influidos por el efecto de deseabilidad social, los segundos se encuentran influidos por la percepción y objetividad del observador y los últimos se basan en la capacidad actual de ejecución o de conocimiento emocional de la persona en una tarea, siendo por ello los más adecuados. Evalúan la IE como habilidad mediante tareas de ejecución.

De este modo, se ha desarrollado el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE), que se encuadra dentro de los instrumentos de ejecución y cuya estructura y características de los ítems se detallan a continuación. En el diseño del test se ha intentado que las instrucciones fueran claras y precisas, al igual que los ítems.

Por otra parte, con el estudio se pretende conocer si existen diferencias en la competencia emocional de los estudiantes en función de la edad, el género, el rendimiento escolar, el nivel académico de sus familias, el titularidad del centro educativo y la situación geográfica del mismo, por ello también se recogen datos de naturaleza cualitativa que nos permitirán realizar comparaciones de estas variables.

El test consta de tres bloques:

1. En el primer bloque se recogen datos de naturaleza descriptiva sobre la entidad: el nombre del estudiante, el género, la edad, la fecha, el curso y el centro educativo. Esta información, junto con la valoración realizada por el profesor, sirve para sacar conclusiones y cruzar variables en el procesamiento de los datos. Además, cada test identifica con el nombre al alumno, para poder evaluar el progreso de cada estudiante en el caso en que se quiera aplicar un proceso de pretest, intervención o entrenamiento en estrategias de aprendizaje y postest.
2. En el segundo bloque se plantean situaciones de la vida cotidiana de niños de las edades a las que va dirigida la prueba y se realizan preguntas sobre las mismas para recoger información sobre el nivel de competencia emocional que tiene el estudiante y el nivel que presenta en cada una de las cuatro subdimensiones que se valoran.
3. El tercer bloque es una hoja de valoración que deberá cumplimentar el profesor como evaluador observacional de la competencia emocional que el alumno manifiesta en el entorno escolar.

En la elección de las situaciones se ha tenido en cuenta que el desarrollo emocional de los niños se produce en el entorno familiar, escolar y con los iguales, de modo que las siete situaciones que se plantean abarcan estas tres áreas. Las situaciones planteadas son las siguientes:

1. Excursión con los compañeros de clase
2. Traslado de ciudad con la familia
3. Examen de una asignatura
4. Concurso de creación de cuentos
5. Relaciones en un equipo de fútbol
6. Trabajo en grupo para el colegio
7. Divorcio de unos padres

A partir de las situaciones planteadas y de la clasificación de dimensiones y subdimensiones, se redactaron un total de 75 ítems, que de acuerdo con las indicaciones de Alaminos y Castejón (2006), cumplían los siguientes requisitos:

- Cada pregunta debe plantearse un solo tema.
- Las preguntas deben ser claras, simples y concisas.

- Evitar las preguntas duplicadas o no lo suficientemente excluyentes.
- Las palabras utilizadas deben tener el mismo significado para todos los entrevistados.
- El vocabulario debe ser adecuado y accesible a la población objeto de estudio.
- Deben evitarse las preguntas tendenciosas.

Además se ha intentando distribuir uniformemente el número de ítems para cada estrategia o subcompetencia. Los ítems pueden agruparse en los cuatro bloques o subdimensiones expuestos anteriormente, permitiendo así obtener una puntuación para cada subcompetencia. Quedan configurados de la siguiente forma:

Cuadro 13. Relación de ítems y su vinculación con las dimensiones y subdimensiones en el test inicial

	Dimensión 1	Total	Dimensión 2	Total	Dimensión 3	Total	Dimensión 4	Total
Sub 1	1, 2, 3, 4, 41, 42	6	46, 47, 55, 72, 73	5	12, 15, 17, 23, 45, 50	6	21, 26, 31, 33, 51, 62	6
Sub 2	5, 6, 7, 8, 9, 10, 35, 36, 37,38,39,40	12	25, 66, 68, 69, 70	5	11, 13, 22, 24, 27, 44, 48, 49, 53	9	54, 57, 60, 65, 71	5
Sub 3	18, 28, 32, 34, 43, 52	6	20, 56, 63, 64, 74	5	14, 19, 30, 58, 59	5	16, 29, 61, 67, 75	5
Total		24		15		20		16

Tabla 1. Porcentaje y número de ítems para cada dimensión

Dimensiones	Peso en % en el total de la batería	Situación	Total de ítems
Percepción	32	1, 2, 3, 5	24
Facilitación	20	6 y 7	15
Comprensión	26,7	2, 3, 4 y 5	20
Regulación	21,3	2, 3, 5 y 6	16
<i>Total</i>	100		75

Como puede observarse en el Cuadro 3 y en la tabla 1, la dimensión 1 Percepción, tiene mayor peso en la batería que el resto de dimensiones, sin embargo

decidimos mantener el número de ítems que constituyen esta dimensión, con el propósito de seleccionarlos a partir de la valoración y análisis de los jueces y del análisis psicométrico del test provisional tras su primera aplicación.

El planteamiento de las situaciones intenta motivar al alumno para que se comprometa con la tarea a realizar y se han establecido ejercicios con distintos niveles de dificultad, de modo que las cuestiones que se formulan en estas situaciones son de tipo test con cinco opciones de respuesta, valiendo una respuesta tres puntos, otra dos puntos, otra un punto y las otras dos cero puntos, en función de si aportan una solución más o menos ajustada al problema que se plantea.

La validez de constructo y contenido de los ítems formulados en relación a las dimensiones y subdimensiones formulados fueron analizadas posteriormente por jueces expertos.

Antes de concluir este apartado, indicar que el conjunto de las situaciones e ítems, con sus instrucciones, han sido editados en un cuadernillo de evaluación. En esta línea, Frey, Hartig y Rupp (2009), tras supervisar bibliografía de referencia sobre evaluación educativa, concluyen que en la actualidad no existe ninguna teoría sobre el diseño de cuadernillos de evaluación, por lo que no se cuenta con un diseño óptimo como marco de referencia.

La prueba ha sido presentada en soporte papel, en un cuadernillo de tamaño A5 en el que han aparecido las preguntas desarrolladas y los alumnos han respondido rodeando la respuesta que consideraban más correcta. Todos los alumnos han respondido a los mismos ítems y en el mismo orden, lo que ha permitido la comparación de los desempeños individuales.

Para el control de los sesgos en la estimación de los parámetros de los ítems, se ha intentado evitar al máximo los efectos de posición y arrastre derivados de la posición de los ítems en cada situación, buscando que la dificultad haya estado determinada por el tipo de tarea y proceso implicado en su solución. Para ello, los ítems de mayor dificultad han aparecido en diferentes posiciones a lo largo de la prueba y se han presentado distintas situaciones para evitar el efecto de arrastre. La respuesta de los ítems no ha dependido de la información contenida en otros del cuadernillo, a excepción del ítem número 2 de la situación 6, en el que hay que tener en cuenta la respuesta dada al ítem 1 de esta misma situación.

Del mismo modo, para controlar el sesgo lector y facilitar la comprensión lectora así como la motivación, las situaciones se han presentado en viñetas de cómic, que facilitan la comprensión de la información dada en cada situación y facilitan centrar la atención en los datos relevantes, sin facilitar información emocional clara que permita, a través de la visualización de las imágenes, conocer la respuesta correcta a las cuestiones que se plantean.

1.4. VALORACIÓN Y ANÁLISIS DE JUECES

Al construir un instrumento de medida hay que tener en cuenta la fiabilidad y la validez de la prueba para poder confiar en los resultados que proporcione. Ambos términos tienen una concepción completamente distinta pero están totalmente correlacionados, ya que un instrumento no será válido si no es fiable.

La validez de contenido hace referencia a que los elementos del instrumento son una buena representación del constructo que mide la prueba. El procedimiento más habitual para garantizar esta validez suele ser consultar a un grupo de expertos, por tanto, los resultados obtenidos son un juicio subjetivo de un conjunto de personas sobre diferentes aspectos que mide la prueba. El procedimiento que hemos seguido para alcanzar la validez de contenido, de acuerdo con Cubo, Martín y Ramos (2011), tiene las siguientes fases:

1. Elaboración de una primera versión del instrumento.
2. Selección del grupo de expertos.
3. Elaboración de un registro para valorar el instrumento
4. Envío a los expertos de una carta de presentación en la que se explica qué se pretende con la investigación y se les demanda su colaboración, el instrumento diseñado y el registro de valoración con las instrucciones para evaluarlo (Anexo 4)
5. Con las modificaciones que indiquen el grupo de expertos se elabora una segunda versión del instrumento.

Para el análisis y valoración de jueces (análisis de la calidad de los ítems, validez de constructo y fiabilidad) se demandó cooperación, 15 expertos procedentes de

distintos ámbitos: psicólogos y pedagogos que ejercen su labor en centros educativos de la Red de Escuelas de Inteligencia Emocional de la Comunidad Autónoma de Extremadura, Trabajadores Sociales, Profesores Doctores de Universidad que tienen líneas de investigación próximas o afines a la Inteligencia Emocional, han realizado tesis doctorales sobre inteligencia emocional y/o son expertos en metodología, y maestros de educación primaria.

Estos jueces evaluaron la construcción de los ítems teniendo en cuenta la pertinencia, la redacción y la suficiencia, a través de una escala tipo Likert de 5 valores, que recoge de menor a mayor grado la adecuación del ítem. En cuanto a la pertinencia, los expertos evaluaron si el ítem formaba parte de la estrategia, si esta estrategia formaba parte de la subdimensión, si la subdimensión formaba parte de la dimensión y si las cuatro dimensiones formaban un test coherente.

Respecto a la redacción, los expertos valoraron que hubiera coherencia gramatical y ortográfica en el ítem, así como el grado de inteligibilidad de los ítems para ser comprendidos por los sujetos a los que se destina el test, aportando observaciones precisas sobre cómo quedaría bien redactado el ítem. Y finalmente, evaluaron la suficiencia, es decir, si el número de ítems era el adecuado para medir el factor al que se referían. También se les facilitó un campo de observaciones para cada uno de los ítems evaluados, donde podían hacer sugerencias sobre cualquier aspecto que considerasen oportuno.

De la evaluación de expertos se destacan las siguientes aportaciones:

1. Coincidieron en la validez de los ítems y la necesidad de disminuir el número de ellos, por tratarse de un test demasiado largo. Del mismo modo, destacaron negativamente la extensión de los enunciados y preguntas, ocasionando este aspecto dificultades en el alumnado con problemas de lectura o entorno socio-cultural deprivado. Sugieren que el examinador explique o lea las situaciones y preguntas.
2. Los ítems de imágenes son una gran elección porque son sencillos, claros y de rápida comprensión para los alumnos, aportando la información requerida.
3. Considerar la cuestión de género, elaborando un test para niños y otro para niñas puede facilitar la empatía.

4. No inducir la respuesta a una cuestión en las preguntas anteriores, por ejemplo los ítems 54, 5 y 58.
5. Dificultad en entender las palabras “desconsoladamente”, “desasosiego”, “inquietud”, “anticipación”, “satisfacción”, “optimismo”, “pesimismo”, “defraudado”, “orgullo”, “aprecio”, “estima”, “repulsión”, “decepción”,
6. Reformular los ítems 12, 13, 15, 19, 27, 32, 34, 35, 40, 53, 54 y 61.

De esta valoración realizada por los jueces se determina la reelaboración de los enunciados y respuestas que habían recibido observaciones y de los que eran extensos, la presentación de las situaciones en formato de comic para favorecer la comprensión lectora y motivar al alumnado, así como dividir el test en dos partes y pasarlo en dos sesiones para evitar que el cansancio pueda afectar a la realización de las últimas situaciones y cuestiones en el estudio piloto, a través de cuyo análisis estadístico se establecerán los ítems y/o situaciones a eliminar.

Se buscó el 90% de acuerdo entre los 15 expertos, eliminándose los ítems que no cumplían este criterio, así como redactando de nuevo aquellos ítems cuya redacción había recibido observaciones.

Estos criterios para la eliminación son los que se han seguido tanto para el análisis de la validez de constructo, como para el de la validez de contenido, y de la claridad e inteligibilidad de los ítems.

Se realizan análisis descriptivos incluyendo la media, desviación típica y varianza de las puntuaciones de jueces para la inteligibilidad y validez de constructo. A partir de ellos se pretendía eliminar los ítems que tras ser procesados no superaban 4 puntos de media de grado de acuerdo, pero únicamente dos ítems puntuaron por debajo de 4 y se aproximaban tanto que se decidió mantenerlos hasta ver si en el estudio piloto también eran destacados para prescindir de ellos.

La validez de criterio se consigue cuando hay correspondencia entre los resultados proporcionados por nuestro instrumento y los resultados obtenidos con otros instrumentos de reconocida validez. No hemos podido realizar este contraste porque no existe ningún instrumento de ejecución destinado a sujetos de entre 8-12 años. Para compensar esta carencia hemos realizado un test de observación para el profesor, en el que tendrá que evaluar, según su criterio, el grado de competencia en el área

experiencial y el área estratégica que presenta el alumno, contrastando posteriormente la puntuación que ha obtenido el alumno en el test con la que aporta el profesor como observador externo.

Por último, la validez de constructo se refiere al grado en el que la prueba mide lo que dice medir, es decir, evalúa el constructo teórico que se establece como variable independiente, y los resultados no pueden explicarse por el efecto de otras variables. Este tipo de validez sería un concepto general que podría abarcar los otros dos tipos de validez. Esta validez se establece como el resultado del Análisis Factorial realizado a los ítems que constituyen el instrumento y que se presenta en los siguientes apartados de este trabajo.

2. TEST PROVISIONAL

2.1. MUESTRA DEL ESTUDIO PILOTO

El número de sujetos de la muestra estimado para la primera aplicación del test fue de 234 participantes. Para llegar a un número mínimo aceptable de sujetos se multiplicó el número de ítems del test inicial por 3 ($69 \text{ ítems} \times 3 = 207$), lo que es un criterio metodológico básico en la validación de pruebas. La muestra real fue de 200 sujetos, ya que hubo que desestimar 34 tests por deficiente cumplimentación.

De los 200 participantes, 57 eran alumnos de 3º de primaria, 40 eran alumnos de 4º de primaria, 49 eran de 5º de primaria y 62 eran de 6º de primaria.

Respecto a los centros escolares, fueron escogidos siguiendo criterios de selección no estandarizados, aunque se tuvo en cuenta que la Comunidad de Extremadura existe mayor número de centros públicos que concertados o privados, de modo que para que la muestra fuera suficientemente representativa de la realidad escolar de nuestra comunidad, se seleccionaron dos centros públicos y uno concertado, ambos de la ciudad de Badajoz (CEIP Ntra Sra de la Soledad, CEIP General Navarro y C.C. Salesianos “Ramón Izquierdo”).

La muestra queda recogida en el siguiente cuadro:

Cuadro 14. Población por cursos y colegios en la primera aplicación.

Total Muestra estimada	CEIP Ntra. Sra. de la Soledad		CEIP General Navarro		C.C. Salesianos		Total muestr a real
	Curso	N	Curso	N	Curso	N	
69	3º A	17	3º A	21	3º B	19	57
48	4º A	9	4º B	15	4º B	16	40
54	5º A	11	5º B	19	5º A	19	49
63	6º A	14	6º A	22	6º B	26	62
234	Total		Total		Total		200

Una vez diseñado el test, sometido a evaluación por parte de los jueces y determinada la muestra, se pasó a dos alumnos de cada curso para analizar la inteligibilidad, comprobando que la formulación de los ítems era clara, que la terminología era apropiada y comprensible y que no daba lugar a malentendidos, así como determinar el tiempo de cumplimentación. Tras mejorar la redacción de los ítems en los casos de dificultades de comprensión, se realizó el muestreo del test provisional.

2.2. APLICACIÓN DEL TEST PROVISIONAL

En abril de 2015, tras ponernos en contacto con el equipo directivo de los centros seleccionados y la autorización de la Consejería de Educación, se procedió a la aplicación del test. La prueba fue aplicada colectivamente en los grupos-clase. Contamos con el apoyo de los tutores que cumplimentaron el cuestionario del profesor y ayudaron en la resolución de posibles dudas que iban surgiendo a los alumnos.

Una vez obtenidos los 200 tests se procedió a la introducción de datos en una base de datos del programa informático SPSS v.19.

2.3. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL TEST PROVISIONAL

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos, se utilizó el programa informático de estadística SPSS versión 21. Se ha realizado un análisis del test provisional, en el que se ha estudiado la calidad técnica de los ítems, la fiabilidad y consistencia interna y la validez de contenido y constructo.

A continuación se explica el proceso por pasos.

2.4. ANÁLISIS DE LA CALIDAD TÉCNICA DE LOS ÍTEMS

Se ha realizado el análisis de la calidad técnica de los ítems a través del cálculo del coeficiente de variación, del índice de homogeneidad corregido y del análisis de la inteligibilidad que hicieron los alumnos durante la aplicación del test. A continuación se presentan los resultados de cada uno de estos análisis.

2.4.1. Coeficiente de Variación

Se ha calculado el coeficiente de variación por escalas para conocer el grado de variabilidad de las respuestas, aplicando la siguiente fórmula matemática:

$$\text{Cociente de variación} = \frac{\text{Desviación típica del ítem}}{\text{Media del ítem}} \times 100 =$$

Los valores altos del coeficiente de puntuación indican mucha variabilidad de las respuestas de los alumnos en el ítem y los valores bajos indican poca variabilidad. Se consideran normales los índices del cociente de variación que se encuentren entre el 30% y el 70%. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos, apareciendo en negrita los valores inferiores o superiores a estos porcentajes.

Tabla 2. Coeficiente de variación para cada ítem en el test provisional

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Coeficiente de Variación
ITEM 1	200	0	3	1,52	1,320	86,84
ITEM 2	200	0	3	1,23	1,096	89,10
ITEM 3	200	0	3	1,95	1,164	59,63
ITEM 4	200	0	3	2,58	,893	34,61
ITEM 5	200	0	3	1,67	1,161	69,52
ITEM 6	200	0	3	2,15	,676	31,44
ITEM 7	200	0	3	2,60	,699	26,88
ITEM 8	200	2	3	2,96	,198	6,68
ITEM 9	200	0	3	2,00	,892	44,6
ITEM 10	200	0	3	2,30	1,216	52,86
ITEM 11	200	0	3	1,90	,580	30,52
ITEM 12	200	0	3	2,58	,834	32,32
ITEM 13	199	0	3	2,11	,868	41,13
ITEM 14	200	0	3	1,44	1,349	93,68
ITEM 15	200	0	3	2,32	,935	40,30
ITEM 16	200	0	3	2,60	,807	31,03
ITEM 17	199	0	3	2,54	,951	37,44
ITEM 18	199	0	3	2,03	1,120	55,17
ITEM 19	198	0	3	1,87	1,037	55,45
ITEM 20	200	0	3	1,33	1,237	93,00
ITEM 21	200	0	3	1,95	1,358	69,64
ITEM 22	200	0	3	1,98	1,040	52,52
ITEM 23	200	0	3	2,17	,926	42,67
ITEM 24	200	0	3	1,08	1,201	111,2
ITEM 25	200	0	3	1,89	1,253	66,29
ITEM 26	200	0	3	1,84	1,243	67,55
ITEM 27	200	0	3	1,43	1,214	84,89
ITEM 28	199	0	3	1,84	1,047	56,90
ITEM 29	200	0	3	1,40	1,068	76,28
ITEM 30	200	0	3	1,79	1,342	74,97
ITEM 31	198	0	3	1,76	1,326	75,34
ITEM 32	200	0	3	1,68	1,361	81,01
ITEM 33	200	0	3	2,60	,903	34,73
ITEM 34	200	0	3	1,71	1,256	73,45
ITEM 35	200	0	3	2,12	,659	31,08
ITEM 36	200	0	3	1,12	1,145	102,2
ITEM 37	200	0	3	1,85	1,198	64,75
ITEM 38	200	0	3	2,27	1,008	44,40
ITEM 39	200	0	3	2,07	1,100	53,14

Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)

ITEM 40	199	0	3	2,05	,645	31,46
ITEM 41	199	0	3	1,44	1,372	95,27
ITEM 42	197	0	3	,47	1,053	224,04
ITEM 43	200	0	3	2,55	1,013	39,72
ITEM 44	200	0	3	2,28	1,079	47,32
ITEM 45	198	0	3	1,39	1,268	91,22
ITEM 46	200	0	3	2,12	1,180	55,66
ITEM 47	200	0	3	2,53	,973	38,45
ITEM 48	200	0	3	1,72	1,325	77,03
ITEM 49	200	0	3	1,54	,993	64,48
ITEM 50	200	0	3	1,38	1,267	91,81
ITEM 51	200	0	3	1,63	1,209	74,17
ITEM 52	200	0	3	2,30	1,138	49,47
ITEM 53	200	0	3	2,13	1,051	49,34
ITEM 54	200	0	3	1,70	1,418	83,41
ITEM 55	200	0	3	2,35	1,114	47,40
ITEM 56	200	0	3	,75	,869	115,86
ITEM 57	200	0	3	1,32	1,420	107,57
ITEM 58	200	0	3	1,30	1,360	104,61
ITEM 59	198	0	3	1,03	1,123	109,02
ITEM 60	200	0	3	2,03	1,210	59,60
ITEM 61	200	0	3	2,58	,923	35,77
ITEM 62	200	0	3	2,47	,937	37,93
ITEM 63	200	0	3	1,80	1,198	66,55
ITEM 64	200	0	3	1,80	1,239	68,83
ITEM 65	200	0	3	2,31	1,195	51,73
ITEM 66	200	0	3	2,13	,787	36,94
ITEM 67	200	0	3	1,95	,999	51,23
ITEM 68	200	0	3	,78	,960	123,07
ITEM 69	200	0	3	1,51	1,115	73,84
ITEM 70	200	0	3	2,10	1,210	57,61
ITEM 71	200	0	3	1,96	1,053	53,72
ITEM 72	200	0	3	2,20	1,073	48,77
ITEM 73	200	0	3	1,97	1,267	64,31
ITEM 74	200	0	3	1,69	,884	52,30
ITEM 75	200	0	3	,81	1,220	150,61
N válido (según lista)	197					

2.4.2. Índice de homogeneidad corregido

Por otra parte, se calculó el índice de homogeneidad corregido, es decir, la correlación del ítem con el total de la escala, es decir, si el ítem tiene poder para diferenciar a los sujetos más competentes emocionalmente (Díaz, 1993). Para facilitar la lectura de las tablas, se han marcado en negrita los valores inferiores a 0,10.

Tabla 3. Índice de homogeneidad del test provisional

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM 1	140,15	499,281	,152	,835
ITEM 2	140,46	506,925	,038	,837
ITEM 3	139,71	507,491	,023	,837
ITEM 4	139,11	497,597	,298	,832
ITEM 5	140,02	504,695	,076	,836
ITEM 6	139,56	506,097	,113	,835
ITEM 7	139,08	510,223	-,022	,836
ITEM 8	138,73	507,547	,265	,834
ITEM 9	139,71	500,773	,210	,834
ITEM 10	139,38	508,650	-,002	,838
ITEM 11	139,77	506,546	,124	,835
ITEM 12	139,06	501,213	,230	,833
ITEM 13	139,58	496,964	,324	,832
ITEM 14	140,19	500,832	,121	,836
ITEM 15	139,40	500,851	,194	,834
ITEM 16	139,09	496,819	,348	,832
ITEM 17	139,09	504,471	,118	,835
ITEM 18	139,69	491,130	,347	,831
ITEM 19	139,77	491,698	,379	,831
ITEM 20	140,29	488,187	,372	,830
ITEM 21	139,80	511,360	-,052	,840
ITEM 22	139,72	504,530	,096	,835
ITEM 23	139,48	499,600	,238	,833
ITEM 24	140,61	495,501	,245	,833
ITEM 25	139,76	490,443	,330	,831
ITEM 26	139,80	502,338	,112	,836
ITEM 27	140,19	493,832	,271	,832
ITEM 28	139,83	487,992	,442	,830
ITEM 29	140,28	503,008	,125	,835
ITEM 30	139,85	476,955	,535	,827
ITEM 31	139,86	486,295	,382	,830
ITEM 32	140,01	484,837	,387	,830

Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)

ITEM 33	139,12	496,866	,298	,832
ITEM 34	139,94	502,257	,110	,836
ITEM 35	139,56	502,032	,269	,833
ITEM 36	140,55	505,837	,056	,836
ITEM 37	139,81	503,636	,093	,836
ITEM 38	139,39	499,935	,209	,834
ITEM 39	139,61	499,240	,200	,834
ITEM 40	139,65	508,927	,027	,836
ITEM 41	140,27	494,612	,217	,834
ITEM 42	141,22	509,758	-,018	,837
ITEM 43	139,11	495,684	,310	,832
ITEM 44	139,40	495,807	,275	,833
ITEM 45	140,27	504,568	,067	,837
ITEM 46	139,56	491,554	,326	,831
ITEM 47	139,12	498,975	,246	,833
ITEM 48	139,98	487,608	,348	,831
ITEM 49	140,13	495,027	,317	,832
ITEM 50	140,27	491,177	,303	,832
ITEM 51	140,04	481,433	,510	,828
ITEM 52	139,37	485,300	,469	,829
ITEM 53	139,56	488,488	,443	,830
ITEM 54	139,96	488,694	,311	,832
ITEM 55	139,31	503,043	,118	,835
ITEM 56	140,89	502,097	,181	,834
ITEM 57	140,30	486,104	,349	,831
ITEM 58	140,35	495,840	,205	,834
ITEM 59	140,65	507,144	,033	,837
ITEM 60	139,68	493,482	,280	,832
ITEM 61	139,09	495,014	,350	,832
ITEM 62	139,23	489,459	,480	,830
ITEM 63	139,83	485,927	,431	,829
ITEM 64	139,81	482,571	,475	,828
ITEM 65	139,31	495,021	,267	,833
ITEM 66	139,54	502,903	,186	,834
ITEM 67	139,70	490,995	,414	,830
ITEM 68	140,88	517,432	-,189	,840
ITEM 69	140,19	493,962	,304	,832
ITEM 70	139,55	498,142	,196	,834
ITEM 71	139,69	497,326	,247	,833
ITEM 72	139,46	493,317	,329	,832
ITEM 73	139,75	494,406	,247	,833
ITEM 74	139,96	493,411	,421	,831
ITEM 75	140,88	511,627	-,056	,839

Para aumentar la fiabilidad del instrumento debemos depurarlo, eliminando los ítems con puntuaciones negativas, así como los que son inferiores 0,10. No obstante, se realizará antes de eliminar los ítems el análisis de fiabilidad y el análisis de validez, con el fin de determinar, de manera más correcta, los ítems que se eliminan.

2.4.3. Inteligibilidad de los ítems

Finalmente, la inteligibilidad de los ítems fue evaluada durante el paso del test provisional. Los alumnos que no entendían el significado de alguna palabra o algún ítem levantaban la mano y se les explicaba. Una vez finalizado el proceso se contabilizó la frecuencia de cada ítem marcado obteniéndose los ítems con dificultades de comprensión y modificando su definición.

2.5. ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD / CONSISTENCIA INTERNA

La fiabilidad es precisión con la que una prueba mide lo que pretende medir. Sus dos principales dimensiones son la consistencia interna, que se refiere al grado en que los ítems miden el mismo constructo, y la estabilidad, es decir, que diversas medidas con el mismo instrumento aporten resultados sin variación significativa (Tornimbeni, Pérez y Baldo, 2000). Según Navas (2011), la fiabilidad de una prueba se mide con los siguientes métodos:

- 1) Fiabilidad como estabilidad temporal: consiste en la aplicación de la misma prueba en dos momentos distintos a los mismos sujetos. El estadístico que se calcularía sería el coeficiente de correlación entre estos dos grupos de puntuaciones.
- 2) Fiabilidad como consistencia interna: se utilizan como indicadores de fiabilidad los ítems que forman la prueba. Se calcula a través de la división de la prueba en dos mitades y el análisis de los datos a través del coeficiente de correlación o del análisis de la consistencia de las respuestas de los sujetos en cada uno de los ítems (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

Con el objetivo de evaluar la fiabilidad o consistencia interna del instrumento, se utilizaron dos procedimientos:

- 1) El coeficiente α de Cronbach, que evalúa la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad del instrumento fue alta, obteniendo como resultado 0,835, ya que el valor mínimo para este tipo de instrumentos según Morales, Urosa y Blanco (2003) se sitúa en 0,70. Por otra parte, si se sigue la clasificación de George y Mallery (1995) se podría calificar como excelente.

Al realizar el Alfa de Cronbach del test inicial se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 4. Alfa de Cronbach para el test provisional inicial

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,835	,838	75

Para aumentar el Alfa de Cronbach, observamos en la Tabla 2 el índice de homogeneidad de cada ítem y se decide eliminar aquellos ítems cuyos valores son inferiores a 0,20. No se eliminan todos estos ítems para conservar algunas subdimensiones, de modo que los ítems eliminados son 2, 3, 7, 10, 21, 22, 26, 36, 37, 42, 59, 68 y 75, quedando el test en 64 ítems.

Tabla 5. Alfa de Cronbach para el test provisional mejorado

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,867	,868	64

Observamos que la fiabilidad ha aumentado considerablemente, teniendo ahora un test de 64 ítems cuyo Alfa de Cronbach es 0,865.

Para conocer si estos valores se mantienen en todas las edades, se realiza el análisis de fiabilidad por edades, cuyos resultados se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 6. Alfa de Cronbach para el test provisional por edades y género

Alfa de Cronbach		
Nivel	Chicos	Chicas
8 años	0,920	0,861
9 años	0,689	0,857
10 años	0,763	0,877
11 años	0,906	0,750
12 años	-27,9	0,890

Teniendo en cuenta (Fox, 1981) que los valores ideales de fiabilidad de un instrumento variarán según sea la naturaleza de la información que se busca, aquellas pruebas que tratan de estimar los conocimientos o aptitudes de un sujeto, como características relativamente fijas, deben tener una fiabilidad mínima de 0,80.

De acuerdo con esto, los datos obtenidos son aceptables pero hay que considerar que se trata del primer estudio de fiabilidad del test. El análisis factorial posterior permitirá depurar en mayor medida el test y reducir su número de ítems, lo que permitirá realizar nuevos análisis de fiabilidad.

2.6. VALIDEZ

Aunque la fiabilidad es la precondition básica de todo método de investigación, la validez es la característica más importante que ha de poseer el método, ya que refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para que se han recogido (Fox, 1981, p.418). De este modo, la validez es el grado en que el método mide lo que pretende medir y está unidireccionalmente relacionado con la fiabilidad.

Sin embargo, de acuerdo con Fox, que un instrumento mida algo con exactitud no significa que mida necesariamente lo que pretende medir, de modo que es necesario estimar por separado la validez cuando se ha demostrado que el instrumento es fiable. Existen varios métodos de estimación de la validez, entre los que destaca la validez de contenido, de criterio y de constructo.

En nuestro caso no es posible analizar la validez de criterio, dado que no existe ningún instrumento de evaluación de la competencia emocional de características similares al nuestro que evalúe la competencia emocional del alumnado de 8 a 12 años y que nos permita contrastar la puntuación que los estudiantes han obtenido en nuestro Test.

A continuación se presentan los resultados del análisis de la validez de contenido y validez de constructo.

2.6.1. Validez de contenido

La validez de contenido hace referencia a la adecuación de los contenidos del test para medir aquello para lo que fue diseñado, es decir, el grado en que el test mide realmente lo que pretende medir (Díaz, 1993).

Para analizar la validez de contenido hay que valorar si los ítems propuestos son representativos de las dimensiones y subdimensiones establecidas en el test. De este modo, en la validez de contenido se considera por una parte que los elementos del test representen adecuadamente el contenido de aquello que pretende evaluarse, y por otra parte, que en el contenido se incluyan todos los aspectos de interés (Santesteban, 1990).

Este tipo de validez suele ser analizada a través de jueces, personas especializadas en el contenido que se pretende medir. Así les pedimos a 15 expertos que valoraran la validez del contenido. Ésta fue analizada y expuesta en el apartado de diseño del test.

2.6.2. Validez de constructo

La validez de constructo intenta analizar si las dimensiones y subdimensiones establecidos, así como los ítems diseñados para evaluarlas, son representativos del constructo “competencia emocional”, es decir, si son representativos y adecuados para la evaluación de las competencias emocionales.

Por último, se trata de comprobar si los datos empíricos recogidos mediante el test se ajustan o no al constructo desde el que se ha elaborado el instrumento.

Queremos conocer si las 4 dimensiones o factores escogidos en torno a los cuales se organizan los ítems del test son correctos o por el contrario estos ítems podrían organizarse en más o menos dimensiones. Para ello empleamos la prueba KMO y prueba de Bartlett, obteniendo un Chi-cuadrado igual a 2267,278 y un nivel de significación de 0,000. Al ser $p < 0,05$ se acepta la hipótesis de partida y por tanto las correlaciones son adecuadas.

Tabla 7. KMO y prueba de Bartlett para el cuestionario provisional

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,489
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado	2267,278
Bartlett	aproximado	
	gl	1891
	Sig.	,000

La Prueba de Esfericidad de Bartlett muestra unos buenos resultados, especialmente al nivel de significación (.000), es decir, una probabilidad de error de $\leq .001$, se rechaza la hipótesis nula, las variables están relacionadas entre sí y como consecuencia, el análisis factorial tiene sentido.

a) Análisis factorial exploratorio inicial

Este análisis se caracteriza porque no se conocen a priori el número de factores y es en la aplicación empírica donde se determina este número. Se analiza la estructura del test para conocer si existe alguna estructura subyacente a ella. Además, permite ver la existencia o no de coherencia conceptual entre ítems para decidir su eliminación o permanencia.

El método de extracción de análisis de componentes principales pretende transformar la matriz de intercorrelaciones entre variables a otra de variables no correlacionadas que se llamarán factores. Así pues, surgen componentes que explican la varianza de la matriz original de forma descendente, es decir, el primero de ellos explica

la mayor parte de la varianza, el segundo la mayor restante y así sucesivamente hasta llegar al 100% de la varianza.

Se ha seleccionado como criterio tomar 4 factores a retener, por ser el número de subcompetencias en las que se divide el test. En la siguiente tabla se muestran los resultados del método de extracción a partir del análisis de los componentes principales:

Tabla 8. Varianza total del test provisional explicada a partir de los componentes principales

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	7,749	12,498	12,498	5,631
2	3,339	5,385	17,883	5,537
3	2,805	4,525	22,408	3,964
4	2,392	3,858	26,266	3,768

Como se muestra en la tabla 8, cuatro factores explican el 26,266 % de la varianza.

Estos resultados se representan en el siguiente gráfico de sedimentación:

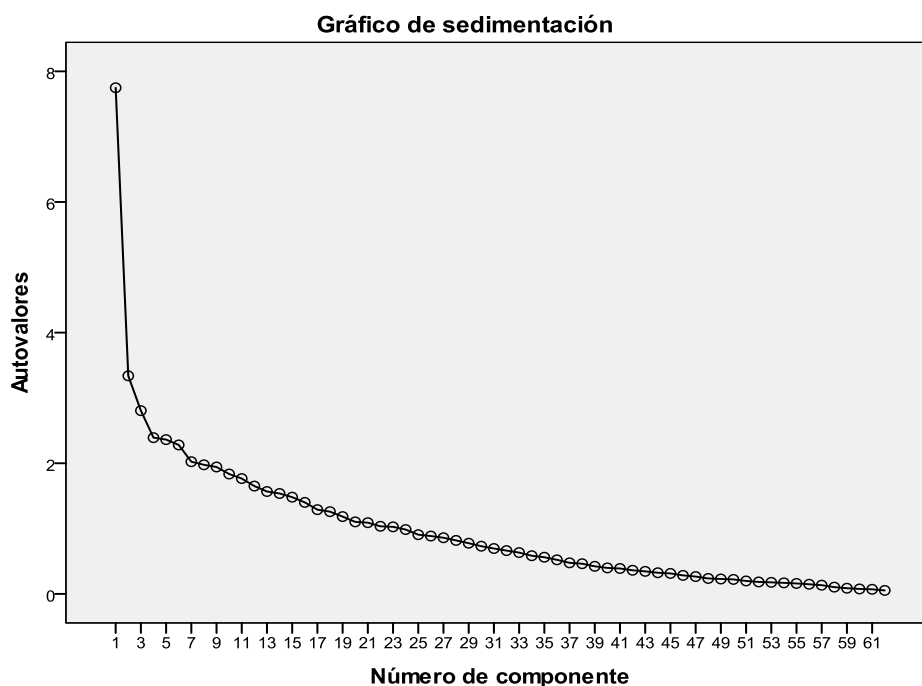


Figura 17: Gráfico de sedimentación de componentes en el test provisional

Finalmente, para mejorar la interpretación de los factores extraídos se ha realizado una rotación factorial, utilizando el método de rotación Ortogonal Varimax según Kaiser. Este método busca que las cargas de las variables sobre los factores sean únicas, de modo que cada variable sólo se apoye en un factor y que éstos sean ortogonales entre sí para no perder la generalidad y simplificar y facilitar el análisis y la interpretación.

Los resultados son los siguientes:

Tabla 9. Matriz de componentes rotados del test provisional para 4 factores

Matriz de componentes rotados^a

	Componente			
	1	2	3	4
ITEM 8	,575			
ITEM 18	,572			
ITEM 72	,522			
ITEM 67	,514			
ITEM 74	,502			
ITEM 66	,475			
ITEM 19	,466			
ITEM 63	,446			
ITEM 71	,434			
ITEM 51	,426			
ITEM 20	,410			
ITEM 73	,396			
ITEM 46	,383			
ITEM 47	,361			
ITEM 29	,349			
ITEM 24	,324			
ITEM 49				
ITEM 43				
ITEM 58				
ITEM 25		,644		
ITEM 33		,618		
ITEM 28		,565		
ITEM 30		,563		
ITEM 62		,521		
ITEM 52		,507		
ITEM 61		,467		
ITEM 31		,454		
ITEM 32		,411		
ITEM 54		,329		
ITEM 48		,301		

ITEM 60				
ITEM 57				
ITEM 34				
ITEM 5				
ITEM 16			,522	
ITEM 15			,513	
ITEM 27			,463	
ITEM 41			,430	
ITEM 50			,414	
ITEM 4			,402	
ITEM 53			,398	
ITEM 44			,392	
ITEM 13			,381	
ITEM 14			,369	
ITEM 1			,343	
ITEM 56			,341	
ITEM 11				
ITEM 6				
ITEM 69				
ITEM 9				
ITEM 35				,674
ITEM 40				,569
ITEM 39				,508
ITEM 70				,433
ITEM 12				,432
ITEM 55				,360
ITEM 23				,348
ITEM 65				,334
ITEM 38				,323
ITEM 17				,316
ITEM 64				
ITEM 45				

En el siguiente cuadro se puede observar el grado de coincidencia de los datos obtenidos a través de la matriz de componentes rotados y la ubicación de los ítems en las cuatro dimensiones que se había realizado:

Cuadro 15. Grado de coincidencia de la Matriz de componentes rotados y el constructo teórico de elaboración del Test en el test provisional

	DIMENSIONES			
	Percepción (4)	Facilitación (1)	Comprensión (3)	Regulación (2)
Matriz de Componentes Rotados	35, 38, 39, 40, 55, 70, 12, 17, 23, 65	8, 18, 46, 47, 72, 73, 66, 20, 63, 74, 24, 19, 51, 71, 29, 67	1, 4, 15, 50, 13, 27, 44, 53, 14, 16, 56, 41	31, 33, 61, 62, 54, 28, 32, 52, 25, 48,30
Nuestra clasificación	1, 4, 5, 6, 8, 9, 18, 28, 32, 34, 35, 38,39, 40, 41, 43, 52	46, 47, 55, 72, 73, 25, 66, 69, 70, 20, 56, 63, 64, 74	12, 15, 17, 23, 45, 50, 11, 13, 24, 27, 44, 48, 49, 53, 14, 19, 30, 58	31, 33, 51, 62, 54, 57, 60, 65, 71, 16, 29, 61, 67

La coincidencia entre la Matriz de componentes rotados y nuestra clasificación es de 50% para la subdimensión de Facilitación, 45% para la subdimensión de Regulación, 58% para la subdimensión de Comprensión y 40% para la subdimensión de Percepción. La explicación a estos resultados se encuentra en que la Inteligencia Emocional no es un constructo puro, sino que las dimensiones que la constituyen están interrelacionadas entre sí, como se explica en el marco teórico de este trabajo según los distintos autores.

3. TEST REESTRUCTURADO

En el análisis del test provisional se desprende la necesidad de reducir los ítems y comprobar si la estructura es la más adecuada, clara y simple posible.

El objetivo en definitiva, es buscar la construcción de un instrumento que tenga apoyo empírico suficiente y que pueda descomponerse en subescalas con un significado más específico, de mayor utilidad y con apoyo empírico. Para ello se toman las siguientes decisiones:

- Eliminar los siguientes ítems: 2, 3, 7, 10, 21, 22, 26, 36, 37, 42, 59, 68 y 75. La razón ha sido su baja adecuación al modelo, su escasa correlación con el resto de variables consideradas y su difícil ubicación en los factores principales obtenidos tras el análisis factorial. Para que se considere que un ítem pertenece a un factor

debe tener con él una correlación razonablemente alta, como mínimo de .30, y no tenerlas mayores en otro factor.

- Realizar sucesivos análisis factoriales para comprobar si se consigue que la varianza total aumente.

De este modo, la primera versión del test que constaba de 75 ítems quedó definida con 64 ítems. En el anexo 5 se muestra la relación de ítems desde el momento de su formulación hasta el diseño del test definitivo. Partiendo de la depuración de ítems se confeccionó el test para la aplicación definitiva, que sería aplicado a una muestra de población mayor, para su validación final. En el nuevo test cambia el orden de las situaciones y con ello la numeración de los ítems, quedando configurados como se recoge en el anexo 5.

Al eliminar ítems, la primera clasificación de ítems por dimensiones y subdimensiones se ve modificada, quedando la estructura presentada en el cuadro 16 de la siguiente forma:

Cuadro 16: Distribución y cantidad de ítems por dimensiones y subdimensiones en el test reestructurado

	DIMENSIONES				Total
	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	
Subdimensión 1	26, 27, 38, 39	23, 58, 62, 63	22, 41, 47, 50, 51, 53	6. 8, 45, 54	18
Subdimensión 2	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37	1, 15, 16, 17, 18, 44	2, 21, 24, 25, 46, 48, 49, 56	10, 14, 19, 57, 59	29
Subdimensión 3	3, 7, 9, 40, 42, 55	12, 13, 64	5, 43, 60, 61	4, 11, 20, 52	17
Total	20	13	18	13	64

3.1. MUESTRA

3.1.1. Determinación de la muestra

La población objeto de estudio es el alumnado de educación primaria de centros públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Para seleccionar una muestra lo suficientemente representativa de la realidad escolar de nuestra comunidad, nos basamos en el cuadro 17 de datos oficiales de alumnado de primaria que la junta de Extremadura publica en la web de estadística educativa <http://estadisticaeducativa.educarex.es/?alumnado/matricula/niveleducativo/> para el curso 2015-16:

Cuadro 17. Alumnado de Extremadura en el curso 2015/16

ALUMNADO DE EXTREMADURA EN EL CURSO 2014-2015				
Provincia	Población en Educación Primaria	Nivel Educativo	Población por nivel educativo	Total de población
Badajoz	42543	3º	6957	27.373
		4º	6766	
		5º	6746	
		6º	6904	
Cáceres	22.436	3º	3604	14.617
		4º	3718	
		5º	3671	
		6º	3624	
TOTAL	64.979			41990

Cuadro de elaboración Propia

Se planificó la recogida de la muestra de forma que fuese proporcional a los datos poblacionales. Así, en esta población se ha seleccionado una muestra a través del método de muestreo estratificado. Se trata de un muestreo probabilístico en la medida en que todos los sujetos de la muestra han tenido posibilidad de ser incluidos dentro de ésta, lo cual ha permitido conocer la precisión de las características que se han estimado. Los estratos han sido subdivisiones que estaban presentes en la población y que en esta investigación han sido ubicación geográfica y titularidad del centro.

De este modo, la selección de los centros educativos en los que se escolarizan los estudiantes ha sido aleatoria, considerando que la muestra de la población de Badajoz y la de Cáceres fuera proporcional a la población que tienen estas provincias y que dentro de ésta hubiera alumnado procedente de familias de nivel académico diferente, de modo que se han seleccionado centros educativos de zonas céntricas y periféricas de ciudades y de zonas rurales, así como centros públicos y concertados.

Teniendo en cuenta estos criterios, optamos por un total de diez centros representan la realidad educativa extremeña: el CEIP Castra Caecilia en Cáceres, CEIP Licenciados Reunidos en Cáceres, CEIP Las Américas en Trujillo, CEIP Salesianos “Ramón Izquierdo” en Badajoz, CEIP José Virel en Albuera, CEIP Ciudad de Mérida en Mérida, CEIP Padre Manjón en Montijo, CEIP Los Glacis en Badajoz, CEIP Virgen de la Soledad en Badajoz, CEIP Luís Vives en Badajoz y CEIP General Navarro en Badajoz.

En los centros seleccionados, se ha realizado un muestreo por conglomerados (centros educativos), tomado la población de 3º, 4º, 5º y 6º cursos, cuyos estudiantes tenían edades entre 8 y 12 años, para las cuales se ha diseñado el instrumento de evaluación. Los motivos de seleccionar estos niveles educativos han sido:

- En primer lugar, no existe ningún test que mida la inteligencia emocional de niños de la edad seleccionada a través de actividades de ejecución, como hemos mencionado anteriormente.
- En segundo lugar, considerando nuestro deseo de valorar la **percepción**, **facilitación**, **comprensión** y **regulación emocional**, en el tramo de edad que nos concierne se produce un aumento en el desarrollo de la atención selectiva, lo cual juega un papel muy importante en el proceso perceptivo, ayudando a la planificación de la acción y la comprensión del entorno (Palacios, Marchesi y Col, 2000).
- Además, de acuerdo con los autores mencionados anteriormente, se produce el desarrollo de la reversibilidad de pensamiento, frente a la irreversibilidad que dominaba la etapa anterior, lo cual permite comenzar a desarrollar la **facilitación emocional**. Ahora los niños van a ser capaces de comprender que se puede llegar a un mismo punto por varios caminos y que se puede deshacer algo desarrollando la acción inversa a la que llevamos a cabo para hacerlo. Es decir,

que se pueden generar las emociones y utilizarlas en los procesos cognitivos y actitudinales.

- Otra cuestión, es que en este periodo se produce un paso de la centración a la descentración, siendo capaces de tener en cuenta distintos puntos de vista, así como el paso de la realidad inferida frente a la apariencia, lo que les permite inferir conclusiones más allá de los datos observables, como exponen Piaget e Inhelder (1969b), es decir, les aporta una mejor **comprensión** de las situaciones y de las emociones que se generan en ellas. También presentan otro cambio importante, las transformaciones frente a estados, es decir, los niños a estas edades van a ser capaces de percibir las transformaciones y no sólo los estados iniciales y finales de una transformación, pudiendo comprender que las emociones se combinan y progresan a través del tiempo.
- Finalmente, a los 6-7 años comienza el periodo de expresión de emociones contradictorias y a partir de los 7-8 años la comprensión de la ambivalencia emocional y el desarrollo de la autorregulación emocional, cambiando las estrategias que empleaban en la etapa anterior, de acuerdo con Palacios, Marchesi y Col (2000), de modo que podemos medir la regulación emocional.

Para la obtención del tamaño de la muestra necesaria se utiliza la fórmula del cálculo del tamaño de la muestra para poblaciones finitas.

Se define un nivel de confianza del 95%, un error de estimación o error muestral de 3% y $p=q=0,5$ (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

$$n = \frac{z_{\alpha}^2 * p * q * N}{e^2 * (N - 1) + z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n = número de elementos de la muestra

N = número de elementos de la población

α = nivel de significación

z_{α} = puntuación z para el nivel de significación

p = porcentaje estimado

q = (1 - p)

e = error permitido

Aplicando esta fórmula se determina que un total de 1400 niños y niñas deberían componer la muestra de población, para tener un error del 2,5% y un nivel de confianza

del 95%. Sin embargo, la muestra utilizada fue mayor, ya que pudimos disponer de un mayor número de estudiantes y era preferible la selección de clases completas.

En la siguiente tabla se recoge el error muestral total y por niveles:

Tabla 10. Error muestral

	3º	4º	5º	6º	Total
Muestra	372	346	342	365	1425
Nivel de confianza	95%	95%	95%	95%	95%
Error muestral	4,9	5,1	5,2	5,04	2,5%

De este modo, en la primera aplicación del test la muestra ha sido de 200 sujetos, a partir de 234 previstos y en la segunda aplicación ha sido de 1425 a partir de los 1400 de la muestra prevista. Para la segunda aplicación se seleccionaron 372 alumnos de 3º de primaria, 346 alumnos de 4º, 342 alumnos de 5º y 365 alumnos de 6º curso, siendo un total de 1425 alumnos.

No se pudo utilizar la muestra completa de 1425 sujetos ya que hubo que desestimar 56 por deficiente cumplimentación, de manera que los tests válidos procesados fueron 1367.

En el siguiente cuadro queda recogida la muestra por centros y cursos:

Cuadro 18. Población por cursos y colegios en la aplicación del test definitivo

Provincia	Localización	Nombre del centro	Nivel educativo				Total
			3º	4º	5º	6º	
Badajoz	Centros Urbanos	C.C. "Ramón Izquierdo" Salesianos	42	51	53	45	191
		C.E.I.P. General Navarro				6	6
		C.E.I.P. Los Glacis	37	41	50	40	168
	Centros Periféricos	C.E.I.P. Virgen de la Soledad	44	38	35	31	148
		C.E.I.P. Luis Vives				15	15
		C.E.I.P. Ciudad de Mérida	47	23	23	24	117
	Centros Rurales	C.E.I.P. José Virel	17	19	12	14	62
		C.E.I.P. Padre Manjón	39	41	32	34	146
	Cáceres	Centro Periférico	C.E.I.P. Castra Caecilia	49	45	47	47
Centros Urbanos		C. C. Licenciados Reunidos	55	50	55	54	214
Centro Rural		C.E.I.P. Las Américas	25	29	33	25	112
Total			359	337	339	335	1367

3.1.2. Características de la muestra

A continuación se muestran las gráficas de distribución de alumnos que han participado en la investigación por género, edad, curso, rendimiento académico, nivel académico de las familias, centros sostenidos con fondos públicos y privados, y ubicación geográfica del centro.

4.1.2.1. Genero

La distribución del conjunto de participantes en función del género fue de 735 chicos (51,6 %) y 690 chicas (48,4 %) (Tabla 11)

Tabla 11. Porcentaje del total de los participantes en función del género

GENERO			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Chica	670	49,0
	Chico	697	51,0
Total		1367	100,0

Estos datos se plasman de forma más clara en la figura 18, donde el color azul representa a los chicos y el color verde a las chicas

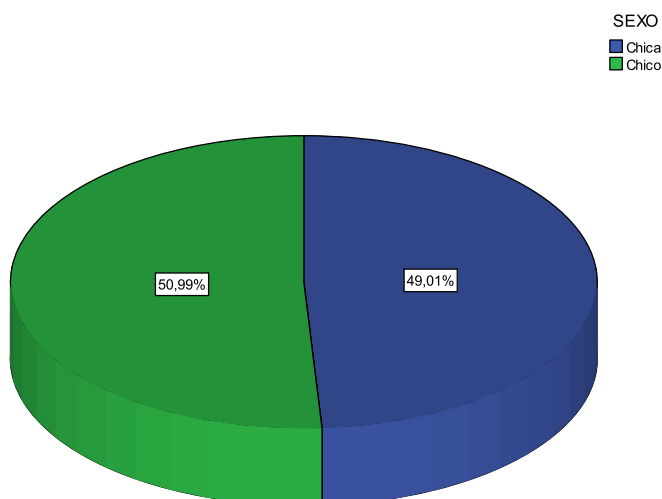


Figura 18. Representación de los alumnos pertenecientes a la muestra en función del género

4.1.2.2. Edad

La distribución de la totalidad de la población por edades fue la siguiente: 241 alumnos (16,9 %) tenían 8 años, 349 (24,5 %) tenían 9 años, un total de 358 estudiantes (25,1 %) tenían 10 años, el grupo de 11 años estuvo compuesto por 332 estudiantes (23,3 %) y 145 alumnos contaban con 12 años (10,2 %).

Tabla 12. Porcentaje del total de los participantes en función de la edad

EDAD			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	10 años	356	26,1
	11 años	319	23,3
	12 años	126	9,2
	8 años	230	16,8
	9 años	336	24,6
	Total	1367	100,0

En la figura 19 se observa la distribución de la totalidad de participantes en función de la edad, mostrando que el intervalo oscila entre los 8 y 12 años.

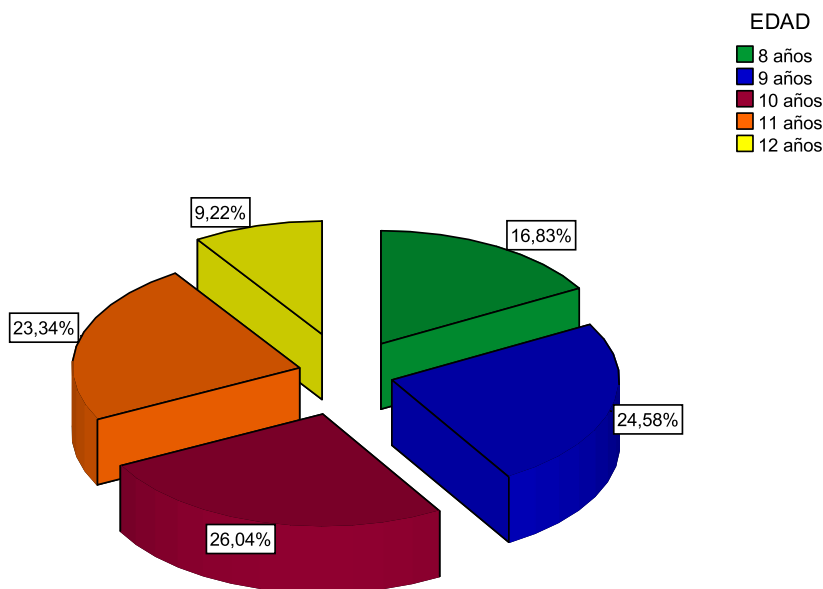


Figura 19: Representación de los alumnos pertenecientes a la muestra en función de la edad

4.1.2.3. Curso

La muestra está distribuida según los cursos académicos de la siguiente forma: 372 alumnos de 3° de primaria (26,1 %), 346 estudiantes de 4° curso (24,3 %), 342 estudiantes de 5° (24 %) y 365 alumnos de 6° de primaria (25,6%).

Tabla 13. Porcentaje del total de los participantes en función del curso

		CURSO	
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3° Primaria	355	26,0
	4° Primaria	337	24,6
	5° Primaria	340	24,9
	6° Primaria	335	24,5
	Total	1367	100,0

En la figura 20 queda reflejada la distribución de los participantes pertenecientes a la totalidad de la muestra en función del curso.

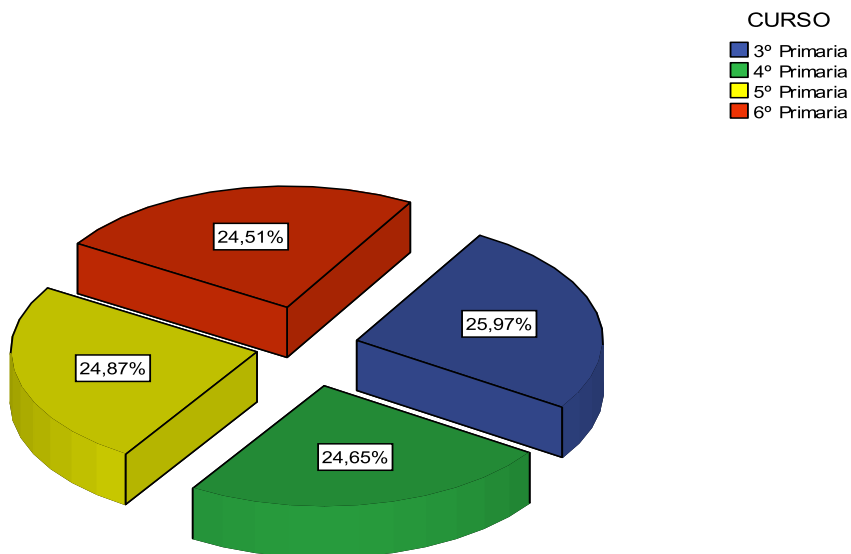


Figura 20. Representación de los niveles educativos en la muestra

4.1.2.4. Rendimiento escolar

En cuanto al rendimiento escolar, la muestra está distribuida según su nivel de desempeño académico, de modo que la constituyen un alumno con Adaptaciones curriculares significativas (ACS), 81 alumnos (5,7%) que no superan los objetivos previstos, 256 estudiantes (18%) que supera los objetivos con dificultad o ayuda, 732 alumnos (51,4%) que superan los objetivos con normalidad y 347 alumnos (24,4%) que sobrepasa los objetivos (tabla 14).

Tabla 14. Porcentaje del total de los participantes en función del rendimiento académico

RENDIMIENTO ACADÉMICO		
	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
No supera los objetivos	75	5,3
Sobrepasa los objetivos	341	25,02
Supera con dificultad o ayuda	241	17,6
Supera según lo previsto	710	52,02
Total	1367	100,0

La figura 21 representa la distribución de la totalidad de los participantes en función del rendimiento académico.

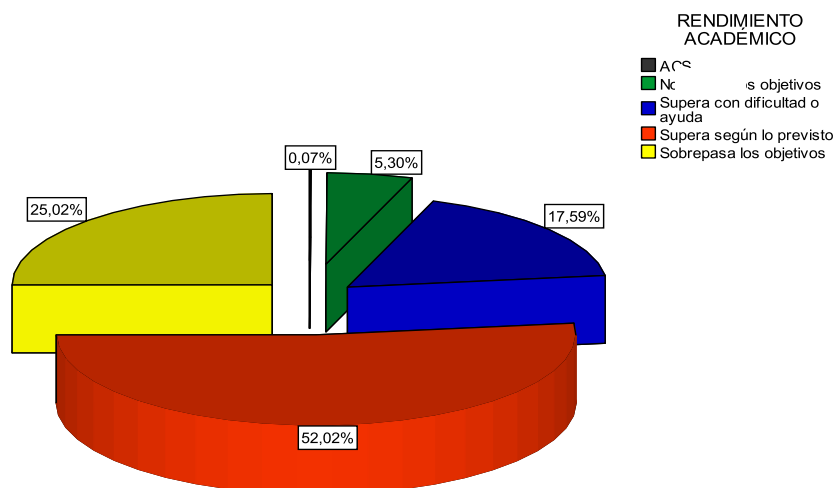


Figura 21. Representación del rendimiento académico en la muestra

4.1.2.5. Distribución del nivel socio-cultural de las familias de los estudiantes de la muestra

El nivel socio-cultural de las familias del alumnado participante se ha medido en cuatro niveles educativos, considerándose el progenitor que tenía un nivel de estudios superior. El 10,3 % de los estudiantes participantes provienen de una familia donde ambos progenitores no tienen titulación; el 26,2 % de los estudiantes tiene al menos uno de los progenitores con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; el 25,5 % de los estudiantes tiene al menos un progenitor con Título de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio y el 34,3 % de los estudiantes tiene al menos un progenitor poseedor de Título Universitario o Título de Formación Profesional de Grado Superior. Del porcentaje restante (3,7%) se desconocen los datos.

Tabla 15. Porcentaje de la formación académica de las familias de los participantes

NIVEL FAMILIA		
	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	50	3,7
ESO	358	26,2
FP-Bachillerato	349	25,5
FP-Universidad	469	34,3
Sin titulación	141	10,3
Total	1367	100,0

La siguiente figura representa el porcentaje de estudiantes procedentes de familias cuyos progenitores son poseedores de estos cuatro niveles de estudio.

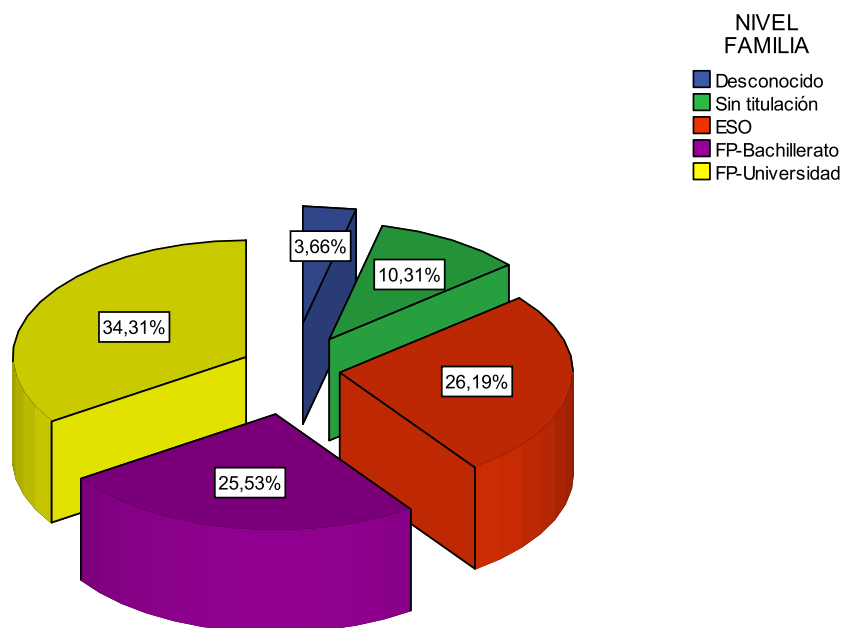


Figura 22. Representación del nivel socio-cultural de las familias de los estudiantes de la muestra

4.1.2.5. Colegios públicos y concertados

A continuación se muestra en la tabla 16 la distribución de alumnos participantes procedentes de centros escolares públicos (1007) que constituyen el 70,7 % de la muestra y los alumnos de centros concertados (418), que corresponden al 29,3%.

Tabla 16. Distribución de los participantes en centros públicos y concertados

TITULARIDAD DE CENTRO		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Concertado	405	29,6
	Público	962	70,4
	Total	1367	100,0

En la figura 23 están representados con color azul los alumnos de centros públicos y con color naranja los alumnos de centros concertados.

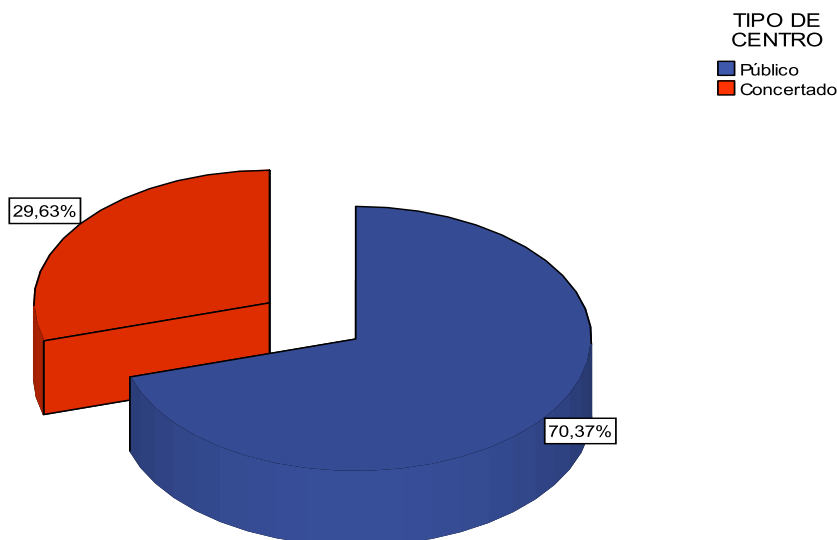


Figura 23. Representación de colegios públicos y concertados en la muestra

4.1.2.5. Distribución de los centros en las provincias extremeñas

Los centros educativos participantes se ubican en las provincias de Badajoz y Cáceres, perteneciendo el 62,4 % de los estudiantes a centros de la provincia de Badajoz y el 37,6 % a centros de la provincia de Cáceres, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 17. Localización provincial de los centros educativos en la muestra

		PROVINCIA	
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Badajoz	853	62,4
	Cáceres	514	37,6
Total		1367	100,0

La figura 24 representa de color amarillo el porcentaje de centros participantes ubicados en la provincia de Badajoz y de color verde el porcentaje ubicado en la provincia de Cáceres.

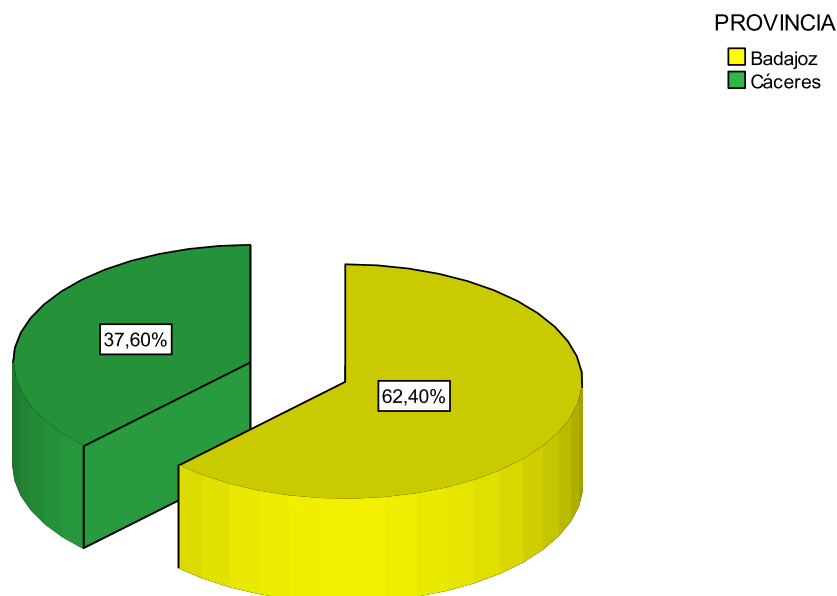


Figura 24. Representación de la provincia de los centros educativos en la muestra

4.1.2.5. Localización de los centros de la muestra

Los centros educativos que han constituido la muestra se localizan en zonas Urbanas Centro de ciudades, zonas urbanas periféricas y zonas rurales. El porcentaje de alumnado perteneciente a centros urbanos es de 41,9%, pertenecen a centros ubicados en zonas periféricas el 34,7 % y a centros rurales el 23,4%, como puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla 18. Localización de los centros educativos de la muestra

LOCALIZACIÓN		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Centro Urbano	573	41,9
	Rural	320	23,4
	Urbano periférico	474	34,7
	Total	1367	100,0

En la figura 25 se representa de color azul el porcentaje de estudiantes de centros urbanos, de color naranja los alumnos de centros rurales y de color amarillo los de centros periféricos.

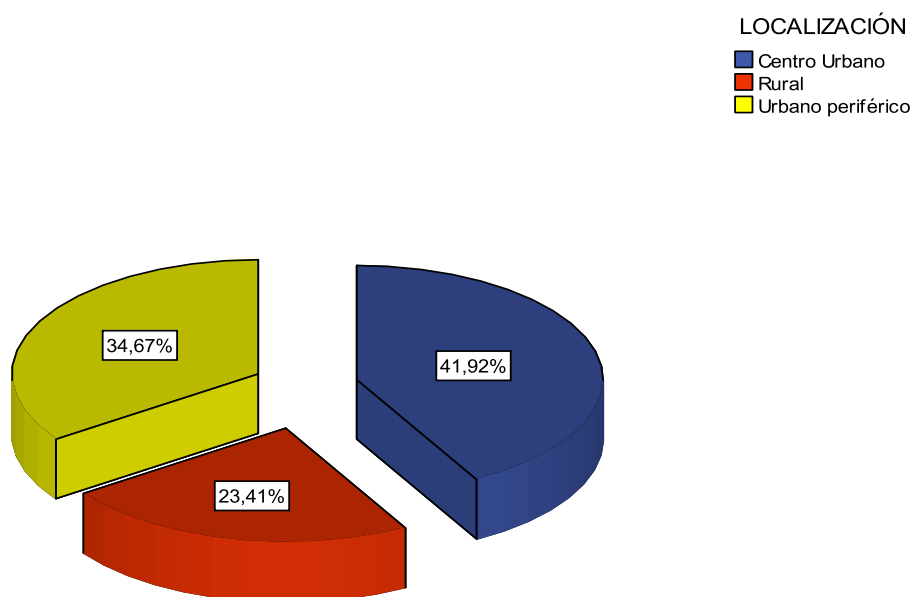


Figura 25. Representación de la localización geográfica de los centros en la muestra

4.1.2.5. Distribución de la muestra en los centros participantes

La distribución de la totalidad de la población en los centros participantes fue la siguiente: 188 alumnos (13,2 %) proceden del CEIP Castra Caecilia, 114 (8 %) están escolarizados en CEIP Las Américas, un total de 214 estudiantes (15 %) cursan sus estudios en CEIP Licenciados Reunidos, el grupo de 204 estudiantes (14,3 %) se escolariza en Colegio Concertado Ramón Izquierdo Salesianos, 65 estudiantes proceden de CEIP José Virel (4,6 %), 120 alumnos cursan sus estudios en CEIP Ciudad de Mérida (8,4 %), la muestra de Colegio Concertado Padre Manjón consta de 151 estudiantes (10,6 %), del CEIP Los Glacis han participado 179 alumnos (12,6 %), del CEIP Virgen de La Soledad proceden 155 alumnos (10,9 %), del CEIP Luis Vives 23 estudiantes (1,6 %) y del CEIP General Navarro 12 alumnos (0,8 %) (Tabla 19).

Tabla 19. Distribución del alumnado en los centros participantes

Nombre del Centro		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Castra Caecilia	188	13,8
	Ciudad de Mérida	117	8,6
	Gral Navarro	6	,4
	José Virel	62	4,5
	La Soledad	148	10,8
	Las Américas	112	8,2
	Licenciados Reunidos	214	15,7
	Los Glacis	168	12,3
	Luis Vives	15	1,1
	Padre Manjón	146	10,7
	Salesianos	191	14,0
	Total	1367	100,0

En la figura 26 se refleja la distribución de la muestra por centros educativos.

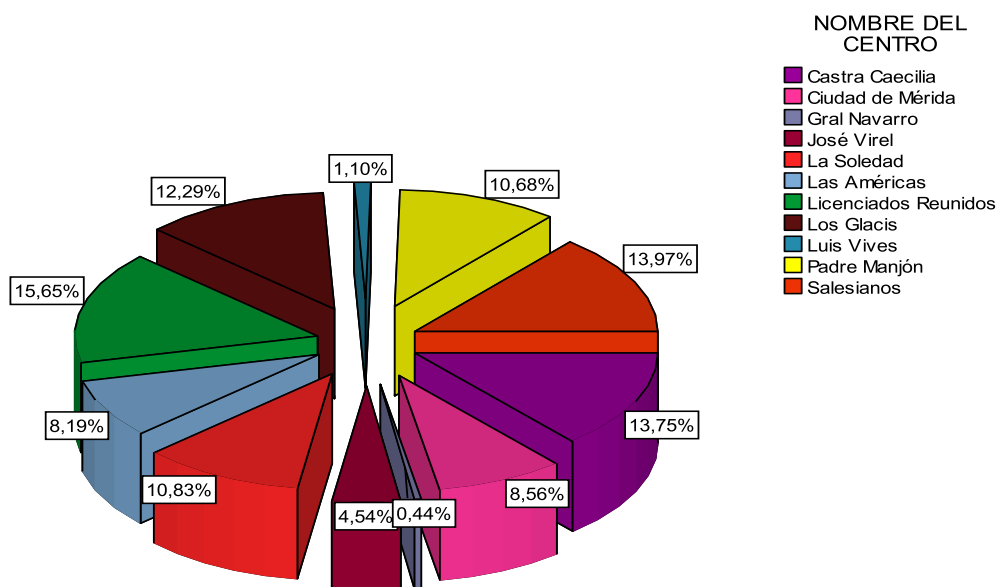


Figura 26. Representación de los centros educativos en la muestra

3.2. APLICACIÓN DEL TEST REESTRUCTURADO

Una vez seleccionados los centros participantes, se solicitó autorización a la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura, en el mes de mayo de 2015. Tras recibir la autorización, se envía una carta informativa dirigida al director y otra al orientador de cada uno de los centros educativos invitándolos a participar. Los centros educativos se pusieron en contacto con las familias de los alumnos seleccionados pidiendo su consentimiento e informando de la naturaleza de la prueba que iban a realizar sus hijos en el centro, garantizándoles la confidencialidad y el anonimato de los resultados.

Cuando los centros educativos comunicaron su interés por participar, se mantuvo contacto telefónico con el equipo directivo de los centros para establecer la fecha en la que se produciría la aplicación del instrumento, durante el curso académico 2015-2016.

En la aplicación del instrumento estuvimos presentes uno de mis directores de tesis y yo como investigadores, atendiendo al control de las condiciones de aplicación en cuanto a:

1. Leer las instrucciones precisas para la realización de la prueba en voz alta y resolver las dudas planteadas.
2. Asegurar la disponibilidad de lápiz y goma por parte de los alumnos
3. Comprobar la asistencia de los alumnos
4. Facilitarles el tiempo necesario para realizarla, que será variable de acuerdo a sus características personales, pero oscila entre 30 y 60 minutos, y controlar que los alumnos permanecen en el aula hasta que hayan finalizado cada una de las pruebas.
5. Asegurar la confidencialidad y la guardia y custodia de los documentos hasta el envío de toda la información requerida.

Una vez obtenidos los 1425 tests, se procedió a la introducción de datos en el programa informático SPSS (64 ítems x 16 variables x 1425 tests). Al finalizar el proceso se invalidaron 58 tests por no estar debidamente cumplimentados. Así pues, quedaron 1367 tests válidos.

3.3. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL TEST REESTRUCTURADO

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos, se utilizó el programa informático de estadística SPSS versión 21. En el procesamiento de datos se realizó un análisis de calidad técnica de los ítems, análisis de la fiabilidad y consistencia interna, de validez de contenido y de validez de constructo, para validar el test definitivo.

3.3.1. Análisis de la calidad técnica de los ítems

Al igual que en el análisis psicométrico del test provisional, se ha realizado el análisis de la calidad técnica de los ítems a través del cálculo del coeficiente de variación, del índice de homogeneidad corregido y del análisis de la inteligibilidad que hicieron los alumnos durante la aplicación del test. Además, se ha medido la dificultad de los ítems, por separado y agrupados en dimensiones, de modo que se asegura la buena composición de la prueba de acuerdo con la distribución de dificultad de los ítems.

A continuación se presentan los resultados de cada uno de estos análisis.

2.4.3.1.1. Coeficiente de variación

Se ha calculado el coeficiente de variación por escalas para conocer el grado de variabilidad de las respuestas, aplicando la siguiente fórmula matemática:

$$\text{Cociente de variación} = \frac{\text{Desviación típica del ítem}}{\text{Media del ítem}} \times 100 =$$

Los valores altos del coeficiente de puntuación indican mucha variabilidad de las respuestas de los alumnos en el ítem y los valores bajos indican poca variabilidad. Consideraremos normales los índices del cociente de variación que se encuentren entre el 30% y el 70%. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos, apareciendo en negrita los valores inferiores o superiores a estos porcentajes.

Tabla 20. Coeficiente de variación para cada ítem en el test reestructurado

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Coeficiente de variación
ITEM 1	1422	0	3	2,22	1,061	47,79
ITEM 2	1421	0	3	1,88	1,128	60,00
ITEM 3	1420	0	3	2,12	,758	35,75
ITEM 4	1421	0	3	1,69	1,169	69,17
ITEM 5	1421	0	3	2,43	,888	36,54
ITEM 6	1422	0	3	1,75	,999	57,08
ITEM 7	1422	0	3	1,50	1,258	83,86
ITEM 8	1422	0	3	2,67	,805	30,14
ITEM 9	1422	0	3	1,82	1,051	57,74
ITEM 10	1424	0	3	1,94	1,172	60,41
ITEM 11	1424	0	3	2,65	,811	30,60
ITEM 12	1421	0	3	2,32	,899	38,75
ITEM 13	1422	0	3	1,63	1,247	76,50
ITEM 14	1421	0	3	2,22	1,137	51,21
ITEM 15	1423	0	3	2,27	1,168	51,45
ITEM 16	1423	0	3	1,40	1,083	77,35
ITEM 17	1421	0	3	1,88	1,254	66,70
ITEM 18	1423	0	3	1,81	1,210	66,85
ITEM 19	1423	0	3	2,54	,884	34,80
ITEM 20	1418	0	3	1,86	1,263	67,90
ITEM 21	1421	0	3	2,05	1,031	50,29
ITEM 22	1420	0	3	2,07	,953	46,03
ITEM 23	1420	0	3	1,25	1,166	93,28
ITEM 24	1420	0	3	2,07	1,120	54,10
ITEM 25	1420	0	3	1,80	1,013	56,27
ITEM 26	1422	0	3	1,65	1,261	76,42
ITEM 27	1422	0	3	2,55	,806	31,60
ITEM 28	1424	0	3	2,96	,265	8,95
ITEM 29	1423	0	3	1,82	,886	48,68
ITEM 30	1423	0	3	2,49	,965	38,75
ITEM 31	1421	0	3	1,80	1,131	62,83
ITEM 32	1422	0	3	1,71	,976	57,07
ITEM 33	1421	0	3	2,75	,613	22,29
ITEM 34	1422	0	3	2,07	,832	40,19
ITEM 35	1422	0	3	2,45	,778	31,75
ITEM 36	1421	0	3	2,53	,759	30,00
ITEM 37	1421	0	3	2,69	,667	24,79
ITEM 38	1420	0	3	2,49	,938	37,67
ITEM 39	1418	0	3	2,13	1,298	60,93

ITEM 40	1419	0	3	2,44	1,073	43,97
ITEM 41	1417	0	3	1,96	,495	25,25
ITEM 42	1415	0	3	2,14	1,194	55,79
ITEM 43	1414	0	3	2,12	1,039	49,00
ITEM 44	1414	0	3	1,76	1,210	68,75
ITEM 45	1415	0	3	2,60	,777	29,88
ITEM 46	1415	0	3	2,54	,848	33,38
ITEM 47	1414	0	3	2,38	1,128	47,39
ITEM 48	1412	0	3	1,96	,997	50,86
ITEM 49	1412	0	3	1,81	,941	51,98
ITEM 50	1411	0	3	1,39	1,285	92,44
ITEM 51	1413	0	3	2,12	,896	42,26
ITEM 52	1411	0	3	1,40	1,208	86,28
ITEM 53	1404	0	3	2,29	,951	41,52
ITEM 54	1401	0	3	1,75	1,364	77,94
ITEM 55	1400	0	3	2,51	,982	39,12
ITEM 56	1399	0	3	,87	,946	108,73
ITEM 57	1398	0	3	1,69	1,186	70,17
ITEM 58	1399	0	3	,99	1,278	129,09
ITEM 59	1398	0	3	2,25	1,151	51,15
ITEM 60	1404	0	3	2,60	,914	35,15
ITEM 61	1403	0	3	2,52	,885	35,11
ITEM 62	1403	0	3	1,89	1,182	62,53
ITEM 63	1402	0	3	1,67	1,340	80,23
ITEM 64	1401	0	3	2,37	1,050	44,30
N válido (según lista)	1373					

2.4.3.1.2. Índice de homogeneidad

Por otra parte, se calculó el **índice de homogeneidad** corregido (correlación del ítem con el total de la escala, que indica la capacidad del ítem para diferenciar los sujetos más capaces de los menos capaces (Díaz, 1993). En este caso, se valora el poder del ítem para identificar qué alumnos hacen uso de la competencia emocional que se requiere en cada cuestión.

Tabla 21. Índice de homogeneidad del test reestructurado

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM 1	129,99	391,270	,089	,048	,841
ITEM 2	130,35	387,293	,170	,076	,839
ITEM 3	130,10	386,728	,296	,146	,837
ITEM 4	130,53	381,379	,293	,183	,837
ITEM 5	129,79	383,094	,353	,200	,836
ITEM 6	130,46	388,734	,163	,128	,839
ITEM 7	130,74	386,598	,160	,125	,840
ITEM 8	129,56	386,332	,289	,179	,837
ITEM 9	130,40	392,930	,050	,081	,842
ITEM 10	130,28	382,285	,272	,126	,837
ITEM 11	129,56	382,598	,413	,245	,836
ITEM 12	129,91	386,853	,238	,112	,838
ITEM 13	130,58	385,515	,185	,120	,839
ITEM 14	130,00	377,751	,387	,206	,835
ITEM 15	129,96	376,668	,397	,221	,835
ITEM 16	130,83	386,732	,192	,136	,839
ITEM 17	130,35	378,895	,320	,160	,836
ITEM 18	130,40	378,263	,350	,203	,836
ITEM 19	129,68	380,231	,440	,273	,835
ITEM 20	130,36	384,669	,199	,126	,839
ITEM 21	130,17	381,416	,340	,181	,836
ITEM 22	130,16	384,961	,273	,162	,837
ITEM 23	130,98	390,472	,093	,093	,841
ITEM 24	130,14	383,613	,258	,141	,838
ITEM 25	130,42	384,036	,279	,129	,837
ITEM 26	130,57	381,763	,259	,141	,838
ITEM 27	129,66	386,856	,276	,139	,838
ITEM 28	129,26	394,580	,141	,077	,840
ITEM 29	130,40	396,343	-,029	,074	,842
ITEM 30	129,72	392,693	,066	,071	,841
ITEM 31	130,43	393,068	,039	,085	,842
ITEM 32	130,51	391,459	,096	,055	,841
ITEM 33	129,48	391,225	,187	,096	,839
ITEM 34	130,15	394,815	,018	,099	,841
ITEM 35	129,77	390,824	,152	,163	,839
ITEM 36	129,69	387,826	,257	,171	,838

ITEM 37	129,54	393,137	,095	,078	,840
ITEM 38	129,73	380,889	,393	,217	,835
ITEM 39	130,07	378,105	,326	,169	,836
ITEM 40	129,78	382,640	,293	,194	,837
ITEM 41	130,26	392,164	,194	,108	,839
ITEM 42	130,07	380,353	,309	,166	,837
ITEM 43	130,10	378,204	,417	,234	,835
ITEM 44	130,47	384,665	,210	,111	,839
ITEM 45	129,62	388,413	,231	,135	,838
ITEM 46	129,68	381,294	,433	,285	,835
ITEM 47	129,85	383,211	,262	,146	,838
ITEM 48	130,26	384,318	,275	,128	,837
ITEM 49	130,41	381,974	,360	,196	,836
ITEM 50	130,83	378,907	,311	,233	,837
ITEM 51	130,10	383,295	,343	,189	,836
ITEM 52	130,82	382,654	,254	,141	,838
ITEM 53	129,92	382,663	,341	,182	,836
ITEM 54	130,47	372,661	,410	,236	,834
ITEM 55	129,71	384,471	,277	,188	,837
ITEM 56	131,35	393,775	,039	,077	,841
ITEM 57	130,52	383,553	,241	,101	,838
ITEM 58	131,24	390,382	,081	,098	,842
ITEM 59	129,97	379,538	,341	,226	,836
ITEM 60	129,62	380,399	,420	,293	,835
ITEM 61	129,70	382,267	,380	,247	,836
ITEM 62	130,33	375,790	,413	,253	,834
ITEM 63	130,55	379,487	,284	,174	,837
ITEM 64	129,85	377,202	,437	,244	,834

Tras realizar estos análisis se decidió no eliminar ningún ítem, y hacerlo considerando los resultados del análisis factorial que se lleva a cabo posteriormente.

2.4.3.1.3. Inteligibilidad de los ítems

Respecto a la **inteligibilidad de los ítems** fue evaluada durante la aplicación del test reestructurado. Los alumnos que no entendían el significado de alguna palabra o algún ítem levantaban la mano y se les explicaba. Tras observarse la bajísima frecuencia de sujetos con dificultades en algunos ítems, no se han requerido nuevas reformulaciones.

2.4.3.1.4. Dificultad de los ítems

Finalmente, para medir la **dificultad de los ítems** se han considerado las puntuaciones obtenidas por los alumnos. El grado de dificultad de los ítems viene definido por los siguientes criterios específicos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE, 2003):

- Tipo y grado de interpretación y reflexión necesarias.
- Tipo de habilidades de representación requeridas.
- Tipo y nivel de complejidad emocional exigida.
- Tipo y grado de argumentación emocional necesaria.

Pérez et al. (2009) establecen que para una buena composición de una prueba debe existir la siguiente distribución de los ítems en cuanto a su dificultad: muy fáciles (ID por encima de .75, 10% de los ítems), fáciles (ID comprendido entre .55 y .75, 20% de los ítems), normales o dificultad media (ID entre .45 y .54, 40% de los ítems), difíciles (ID entre .25 y .44, 20% de los ítems) y muy difíciles (ID por debajo de .25, 10% de los ítems).

Según las puntuaciones de la administración del test, el índice de dificultad de los ítems es el siguiente:

Tabla 22. Índice de dificultad por ítem del test reestructurado

	N	Media	Desv. típ.	Varianza	Mínimo	Máximo
ITEM 3	1367	2,13	,751	,564	0	3
ITEM 4	1367	1,69	1,169	1,367	0	3
ITEM 5	1367	2,44	,882	,779	0	3
ITEM 8	1367	2,67	,796	,634	0	3
ITEM 10	1367	1,95	1,169	1,366	0	3
ITEM 11	1367	2,67	,787	,619	0	3
ITEM 12	1366	2,33	,895	,801	0	3
ITEM 14	1367	2,23	1,134	1,286	0	3
ITEM 15	1367	2,26	1,172	1,373	0	3
ITEM 16	1367	1,40	1,082	1,171	0	3
ITEM 17	1367	1,87	1,258	1,584	0	3
ITEM 18	1367	1,83	1,205	1,451	0	3

ITEM 19	1367	2,55	,876	,768	0	3
ITEM 21	1367	2,05	1,025	1,050	0	3
ITEM 22	1367	2,07	,950	,903	0	3
ITEM 24	1367	2,08	1,113	1,238	0	3
ITEM 25	1367	1,80	1,009	1,019	0	3
ITEM 26	1367	1,66	1,261	1,589	0	3
ITEM 27	1367	2,56	,792	,627	0	3
ITEM 28	1367	2,96	,250	,062	0	3
ITEM 29	1367	1,82	,884	,782	0	3
ITEM 30	1367	2,51	,953	,907	0	3
ITEM 31	1367	1,80	1,134	1,287	0	3
ITEM 32	1367	1,72	,976	,952	0	3
ITEM 33	1367	2,75	,610	,372	0	3
ITEM 36	1367	2,53	,758	,574	0	3
ITEM 38	1367	2,50	,933	,871	0	3
ITEM 39	1367	2,15	1,289	1,661	0	3
ITEM 40	1367	2,45	1,071	1,146	0	3
ITEM 42	1367	2,15	1,191	1,420	0	3
ITEM 43	1367	2,12	1,036	1,072	0	3
ITEM 45	1367	2,61	,773	,598	0	3
ITEM 46	1367	2,55	,833	,694	0	3
ITEM 47	1367	2,37	1,132	1,281	0	3
ITEM 48	1366	1,96	1,000	1,000	0	3
ITEM 49	1367	1,81	,940	,884	0	3
ITEM 50	1366	1,39	1,285	1,651	0	3
ITEM 51	1367	2,13	,894	,800	0	3
ITEM 52	1367	1,41	1,207	1,456	0	3
ITEM 53	1367	2,31	,940	,883	0	3
ITEM 54	1367	1,75	1,362	1,855	0	3
ITEM 55	1366	2,51	,979	,959	0	3
ITEM 57	1367	1,70	1,181	1,396	0	3
ITEM 59	1367	2,26	1,145	1,311	0	3
ITEM 60	1367	2,61	,910	,828	0	3
ITEM 61	1367	2,53	,873	,762	0	3
ITEM 62	1367	1,90	1,180	1,392	0	3
ITEM 63	1367	1,68	1,338	1,789	0	3
ITEM 64	1366	2,38	1,047	1,096	0	3

Como puede observarse, algún/os estudiantes han obtenido en mayor o menor medida el máximo y el mínimo de puntuación en todos los ítems del test, de modo que ningún ítem se pierde por haber sido fallado o acertado por el total de los participantes.

Tomando como referencia a Pérez et al. (2009), que hacían una valoración numérica del grado de dificultad de los ítems en cuestionarios en los que se puntuaban las respuestas como 0 los fallos y 1 los aciertos, hacemos una clasificación del grado de dificultad de los ítems del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE), en el que las respuestas se puntuaban como 0, 1, 2 y 3.

Se establecen como ítems muy fáciles aquellos cuya puntuación esté por encima de 2,25 (10% de los ítems), fáciles los que tengan puntuación comprendida entre 1,65 y 2,24 (20% de los ítems), normales o de dificultad media los que tengan puntuación comprendida entre 1,35 y 1,64 (40% de los ítems), difíciles los de puntuación comprendida entre 0,75 y 1,34 (20% de los ítems) y muy difíciles por debajo de 0,75 (10% de los ítems).

De acuerdo con esta clasificación de dificultad, y observando las medias de puntuación, los ítems pueden clasificarse en:

Cuadro 19. Clasificación de ítems según dificultad

Muy fáciles (>2,25)	Fáciles (1,65 y 2,24)	Normales (1,35 - 1,64)	Difíciles (0,75 - 1,34)	Muy difíciles (<0,75)
5, 8, 11, 12, 15, 19, 27, 28, 30, 33, 36, 38, 40, 45, 46, 47, 53, 55, 59, 60, 61, 64	3, 4, 10, 14, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 29, 31, 32, 39, 42, 43, 48, 49, 51, 54, 57, 62, 63,	16, 25, 50, 52,		

Dado que nuestro test es un test de criterio, hemos cumplido los objetivos como puede observarse en la clasificación de ítems en la tabla. El objetivo es diagnosticar y determinar las necesidades de los sujetos que presentan deficiencias en el rendimiento o comportamiento emocional, de modo que los ítems seleccionados contribuyen a ello. Si nuestro test hubiera pretendido ser un test referido a las normas, habría que haber maximizado la varianza del test, seleccionando ítems de dificultad media y alto que permitieran discriminar a los sujetos más capaces.

También se ha analizado la dificultad de cada una de las subcompetencias conforman el test, así como la dificultad total del mismo. En la tabla 23 se muestran los resultados de este análisis.

Tabla 23. Índice de dificultad para cada dimensión y para el total del test

	N	Media	Desv. típ.	Varianza	Mínimo	Máximo
PERCEPCIÓN	1367	34,20	4,947	24,477	17	45
FACILITACIÓN	1367	15,64	4,687	21,968	0	24
COMPRENSIÓN	1367	32,23	6,570	43,165	5	45
REGULACIÓN	1367	23,50	5,180	26,836	6	33
IE TOTAL	1367	105,57	17,404	302,888	48	140

3.3.2. Análisis de la fiabilidad / consistencia interna del test reestructurado

Se realiza un nuevo análisis de fiabilidad mediante el Coeficiente de Alfa de Cronbach para todo el test en el total de los casos y por edades. Los datos obtenidos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 24. Alfa de cronbach para el test reestructurado

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,840	,843	64

Para aumentar el Alfa de Cronbach, observamos en la Tabla 21 el índice de homogeneidad de cada ítem.

Para aumentar la fiabilidad del instrumento lo depuramos, eliminando los ítems con puntuaciones negativas, así como los que se aproximen a 0. Del mismo modo, eliminamos a los 4 alumnos de 13 años, cuyas puntuaciones dan resultados anómalos en la media, así como a los sujetos que no han completado todo el test y a aquellos cuya puntuación total son datos extremos (valores +/- 2,90 puntuaciones típicas de IE total).

Al realizar un nuevo análisis, observamos que la fiabilidad ha aumentado considerablemente y el test se ha reducido a 49 ítems (tabla 25) y 1367 sujetos componen la muestra definitiva.

Tabla 25. Alfa de cronbach para el test reestructurado mejorado

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,849	,851	49

Teniendo en cuenta que es importante tener un alfa de cronbach alto pero no demasiado porque elimina la posibilidad del test de identificar distintas competencias o capacidades en los alumnos, se considera adecuada la fiabilidad del instrumento.

A continuación se muestran los resultados de Alfa de Cronbach por edades y género

Tabla 26. Alfa de Cronbach para el test reestructurado por edades y género

Alfa de Cronbach			
Nivel	Chicos	Chicas	Media
8 años	0,794	0,812	0,801
9 años	0,833	0,819	0,827
10 años	0,846	0,823	0,836
11 años	0,825	0,813	0,823
12 años	0,844	0,730	0,816

Los valores de fiabilidad son aceptables en el contexto de la investigación en que se asienta este trabajo, especialmente los de todo el test, de acuerdo con Martínez (1995).

Los ítems que constituyen el nuevo test son los que se muestran en color negro en el cuadro 21, en la que se recogen en color rojo los ítems que se han suprimido.

Cuadro 21. Resumen de los ítems del test reestructurado que corresponden a cada dimensión y subdimensión

DIMENSIONES					Total nº ítems
	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	
Subdimensión 1	26, 27, 38, 39,	23, 58, 62, 63	22, 41, 47, 50, 51, 53,	6, 8, 45, 54,	14
Subdimensión 2	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37	1, 15, 16, 17, 18, 44	2, 21, 24, 25, 46, 48, 49, 56	10, 14, 19, 57, 59,	22
Subdimensión 3	3, 7, 9, 40, 42, 55	12, 13, 64	5, 43, 60, 61	4, 11, 20, 52,	13
Total nº ítems	15	8	15	11	49

4.4.3.3. Validez de constructo

Se realizaron análisis factoriales, al igual que en la aplicación del test provisional, para comprobar si la agrupación de variables en los factores se corresponde con el agrupamiento teórico según las 4 dimensiones, o por el contrario, los ítems podrían organizarse en más o menos dimensiones. Para ello utilizamos la prueba KMO y prueba de Bartlett, obteniendo un Chi-cuadrado igual a 7705,375 y un nivel de significación de 0,000. Al ser $p < 0,05$ se acepta la hipótesis de partida y por tanto las correlaciones son adecuadas.

Tabla 27. KMO y prueba de Bartlett para el test reestructurado

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,899
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	7705,375
	gl	1176
	Sig.	,000

La Prueba de Esfericidad de Bartlett muestra unos buenos resultados, especialmente al nivel de significación (.000), es decir, una probabilidad de error de $\leq .001$, por lo que se rechaza la hipótesis nula, las variables están relacionadas entre sí y como consecuencia, el análisis factorial tiene sentido.

Para el análisis factorial se emplea el método de rotación Promax, dado que las dimensiones miden aspectos interrelacionados. Obtenemos los resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 28. Varianza total del test reestructurado explicada a partir de los componentes principales

Varianza total explicada			
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,515	13,296	13,296
2	1,637	3,342	16,637
3	1,405	2,867	19,504
4	1,309	2,672	22,176
5	1,269	2,590	24,765
6	1,222	2,495	27,260
7	1,190	2,429	29,689
8	1,170	2,387	32,076
9	1,146	2,338	34,414
10	1,125	2,295	36,709
11	1,085	2,215	38,924
12	1,077	2,197	41,121
13	1,050	2,142	43,263
14	1,034	2,110	45,373
15	1,019	2,079	47,452

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como se muestra en la tabla 28, cuatro factores explican el 26,266 % de la varianza.

Estos resultados se representan en el siguiente gráfico de sedimentación:

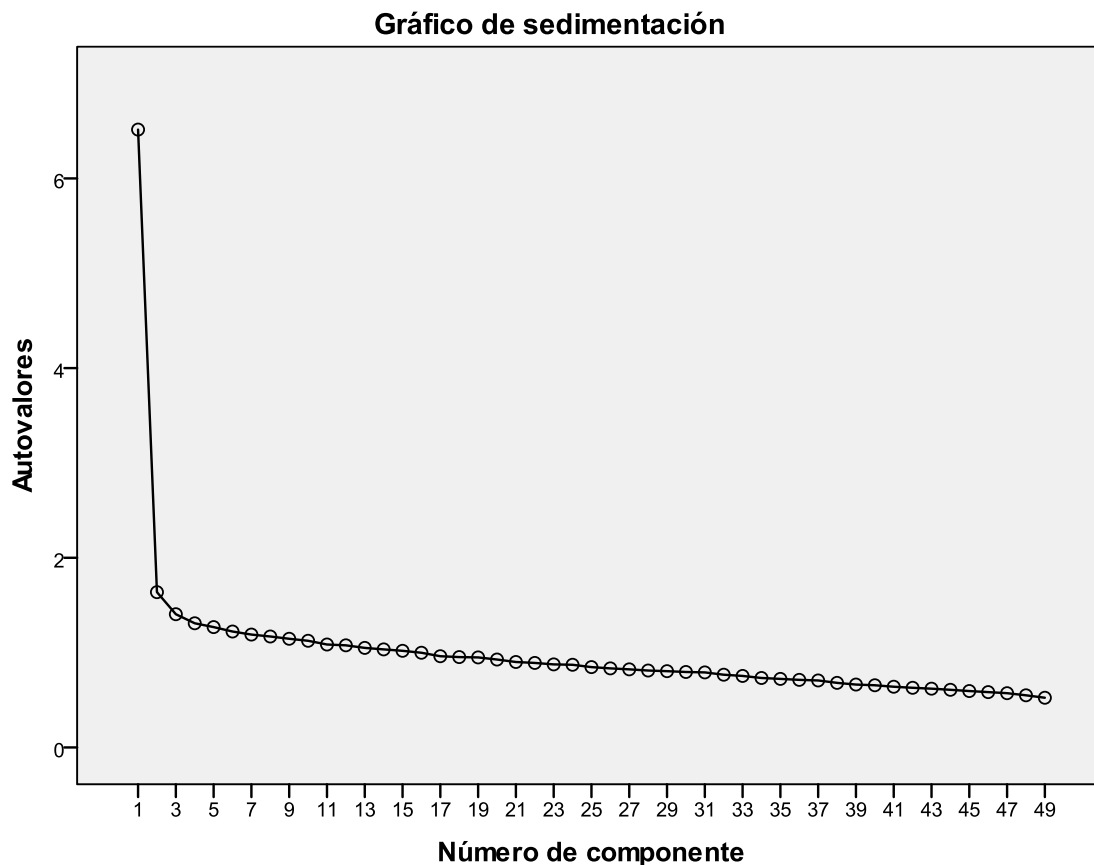


Figura 27. Gráfico de sedimentación de componentes en el test reestructurado

Finalmente, para mejorar la interpretación de los factores extraídos se ha realizado una rotación factorial, utilizando el método de rotación Ortogonal Varimax según Kaiser. Este método busca que las cargas de las variables sobre los factores sean únicas, de modo que cada variable sólo se apoye en un factor y que éstos sean ortogonales entre sí para no perder la generalidad y simplificar y facilitar el análisis y la interpretación. Los resultados son los siguientes:

Tabla 29. Matriz de componentes rotados del test reestructurado para 4 factores

Matriz de componentes rotados^a

	Componente			
	1	2	3	4
ITEM 4	,355			
ITEM 14	,284			
ITEM 16	,277			
ITEM 17	,307			
ITEM 18	,405			
ITEM 43	,463			
ITEM 48	,322			
ITEM 49	,412			
ITEM 50	,604			
ITEM 5	,305			
ITEM 52	,327			
ITEM 53	,414			
ITEM 57	,169			
ITEM 62	,522			
ITEM 63	,541			
ITEM 64	,365			
ITEM 54			,356	
ITEM 11			,456	
ITEM 12			,260	
ITEM 15			,354	
ITEM 21			,349	
ITEM 22			,291	
ITEM 24			,360	
ITEM 25			,239	
ITEM 26			,438	
ITEM 27			,423	
ITEM 28			,228	
ITEM 32			,170	
ITEM 36			,249	
ITEM 38			,378	
ITEM 39			,434	
ITEM 51			,372	
ITEM 11				
ITEM 12				
ITEM 40		,556		
ITEM 42		,376		
ITEM 45		,314		
ITEM 46		,416		
ITEM 47		,347		

ITEM 55		,552	
ITEM 59		,424	
ITEM 60		,498	
ITEM 61		,514	
ITEM 10			,302
ITEM 29			,337
ITEM 30			,401
ITEM 31			,546
ITEM 33			,406

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

En el siguiente cuadro se puede observar el grado de coincidencia de los datos obtenidos a través de la matriz de componentes rotados y la ubicación de los ítems en las cuatro dimensiones que se había realizado:

Cuadro 21. Grado de coincidencia de la Matriz de componentes rotados y el constructo teórico de elaboración del Test reestructurado

	DIMENSIONES			
	Percepción (4)	Facilitación (1)	Comprensión (3)	Regulación (2)
Matriz de Componentes Rotados	29, 30, 31, 33	16, 17, 18, 62, 63, 64	43, 48, 49, 50, 53	8, 19, 45, 59
Nuestra clasificación	1, 4, 5, 6, 8, 9, 18, 28, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 52	46, 47, 55, 72, 73, 25, 66, 69, 70, 20, 56, 63, 64, 74	12, 15, 17, 23, 45, 50, 11, 13, 24, 27, 44, 48, 49, 53, 14, 19, 30, 58	31, 33, 51, 62, 54, 57, 60, 65, 71, 16, 29, 61, 67

La coincidencia entre la Matriz de componentes rotados y nuestra clasificación es de 75% para la subdimensión de Facilitación, 36,4% para la subdimensión de Regulación, 40% para la subdimensión de Comprensión y 26,6% para la subdimensión de Percepción. Es importante considerar que la Inteligencia Emocional no es un constructo puro, sino que las dimensiones que la constituyen están interrelacionadas entre sí.

4.4.3.6. Validez de criterio

La validez de criterio hace referencia al grado en que el test correlaciona con variables ajenas al test (llamadas criterios) que se toman como referencia, con las que se espera por hipótesis que debe correlacionar de determinado modo (Martínez, 1995). Es decir, es la relación entre las puntuaciones obtenidas en un test y un criterio, a través del cálculo del coeficiente de correlación (Grib, 1985).

Dentro de la validez de criterio cabe destacar entre varios tipos:

- Validez externa: si se valida el test con respecto a un criterio externo, permitiendo la generalización.
- Validez interna: si se correlaciona el test con otro con validez reconocida que mide el mismo rasgo.

En el estudio de investigación planteado no es posible realizar un análisis de la validez interna correlacionando nuestro test con otro porque no existe ninguno que presente las características del nuestro y tenga una validez y fiabilidad contrastadas.

De modo que hemos recurrido al establecimiento de un criterio externo para llevar a cabo una validación de criterio de nuestro test. Se han correlacionado las puntuaciones del estudiante en el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) con la visión subjetiva que tiene cada tutor sobre la capacidad emocional experiencial y estratégica de cada uno de los estudiantes.

Para ello, durante la aplicación del instrumento se solicita al tutor de cada uno de los grupos participantes que cumplimente un registro de observación en el que deben valorar a cada uno de los alumnos de acuerdo a los siguientes ítems (Anexo 6):

1. Identifica sus emociones y las de los demás y se comporta según lo que siente (se valora con los criterios (1) nada o poco, (2) suficiente, (3) bastante, (4) mucho).
2. Comprende que las emociones cambian según la situación y las controla sin minimizarlas ni exagerarlas (se valora con los criterios (1) nada o poco, (2) suficiente, (3) bastante, (4) mucho).

A continuación se exponen los resultados obtenidos:

Tabla 30. Correlación entre puntuación del test y valoración del profesor como observador

		Correlaciones								
		Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Área Experiencial	Área Extraté debate	IE Total	Valoración Profesor Área Estratégica	Valoración Profesor Área Experiencial
PERCEPCIÓN	Correlación de Pearson	1	,436**	,516**	,524**	,856**	,570**	,752**	,173**	,179**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1360	1360
FACILITACIÓN	Correlación de Pearson	,436**	1	,569**	,539**	,838**	,610**	,768**	,184**	,197**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1360	1360
COMPRENSIÓN	Correlación de Pearson	,516**	,569**	1	,656**	,639**	,931**	,873**	,216**	,211**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1360	1360
REGULACIÓN	Correlación de Pearson	,524**	,539**	,656**	1	,627**	,886**	,839**	,220**	,203**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1360	1360
ÁREA EXPERIENCIAL	Correlación de Pearson	,856**	,838**	,639**	,627**	1	,695**	,897**	,211**	,221**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1360	1360
ÁREA EXTRATÉGICA	Correlación de Pearson	,570**	,610**	,931**	,886**	,695**	1	,941**	,239**	,228**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1360	1360
IE TOTAL	Correlación de Pearson	,752**	,768**	,873**	,839**	,897**	,941**	1	,246**	,244**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1367	1360	1360

Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)

Valoración	Correlación de Pearson	,173**	,184**	,216**	,220**	,211**	,239**	,246**	1	,596**
Profesor Área	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
Estratégica	N	1360	1360	1360	1360	1360	1360	1360	1360	1360
Valoración	Correlación de Pearson	,179**	,197**	,211**	,203**	,221**	,228**	,244**	,596**	1
Profesor Área	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
Experiencial	N	1360	1360	1360	1360	1360	1360	1360	1360	1360

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como muestra la tabla anterior, existe una relación lineal positiva entre la competencia emocional obtenida por los alumnos en la prueba y la otorgada por sus maestros como observadores externos. Para facilitar la visualización de estos datos, se presentan a continuación gráficos de dispersión en los que se relaciona la puntuación obtenida por los alumnos en cada una de las dimensiones estudiadas con la valoración del maestro en las mismas, diferenciando por edades y género.

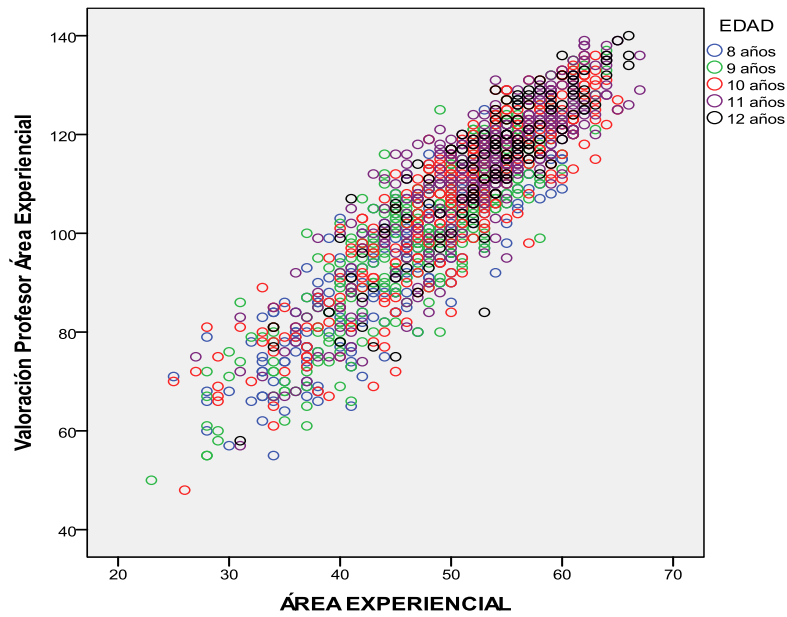


Figura 28. Relación entre la puntuación en el Área Experiencial obtenida en la prueba y la otorgada en la valoración del Profesor en esta área

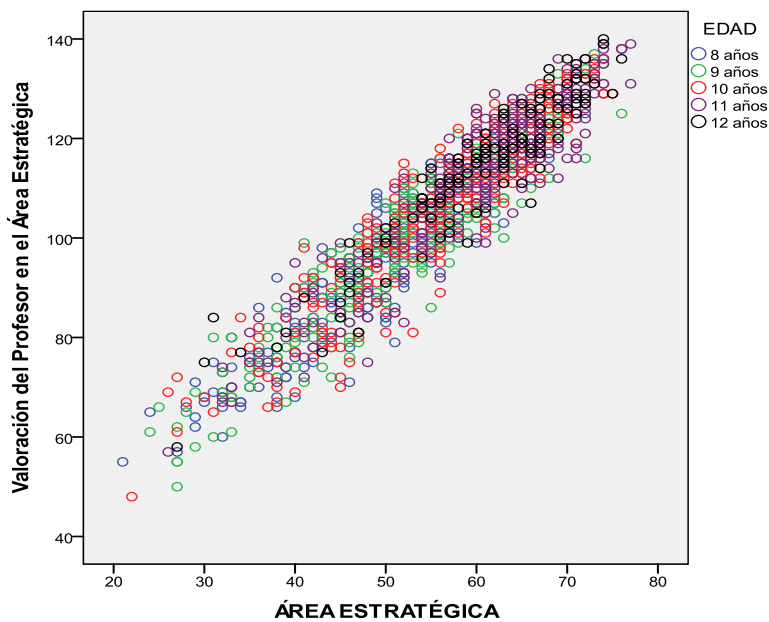


Figura 29. Relación entre puntuación en el Área Estratégica obtenida en la prueba y otorgada en la valoración del Profesor en esta área

Además, en la tabla anterior puede observarse la existencia de una relación lineal positiva entre la competencia emocional total del estudiante y su puntuación en cada una de las subdimensiones que componen la prueba, es decir, a medida que aumenta la competencia emocional global aumenta la competencia en percepción emocional, en facilitación, en comprensión y en regulación.

Para facilitar la visualización de los datos, se muestra a continuación un diagrama de dispersión de cada una de las subdimensiones por edad, para comprobar si esa tendencia se mantiene en todas las edades.

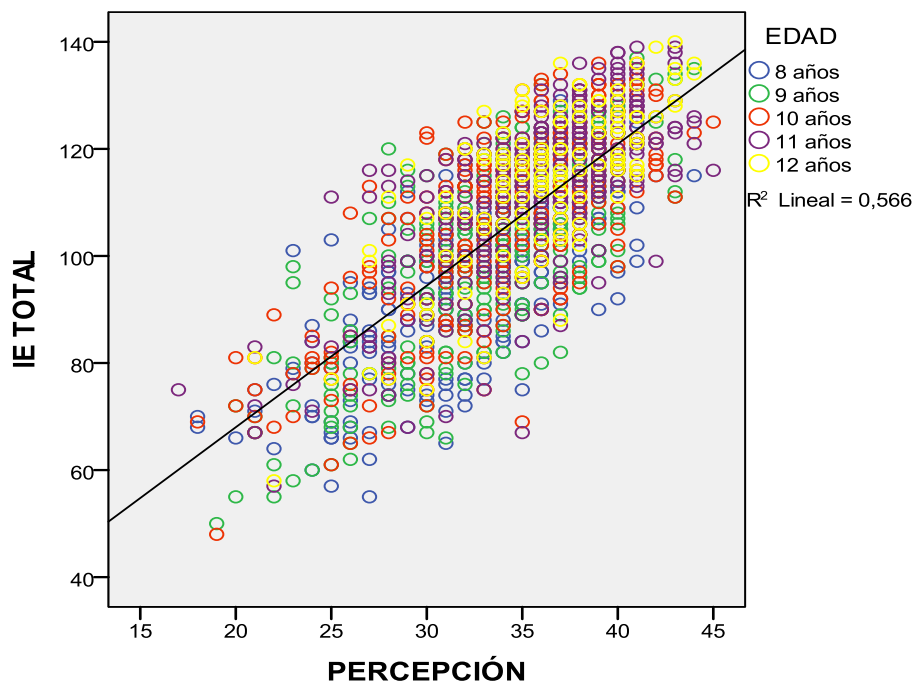


Figura 30: Relación entre Inteligencia Emocional total y Dimensión Percepción

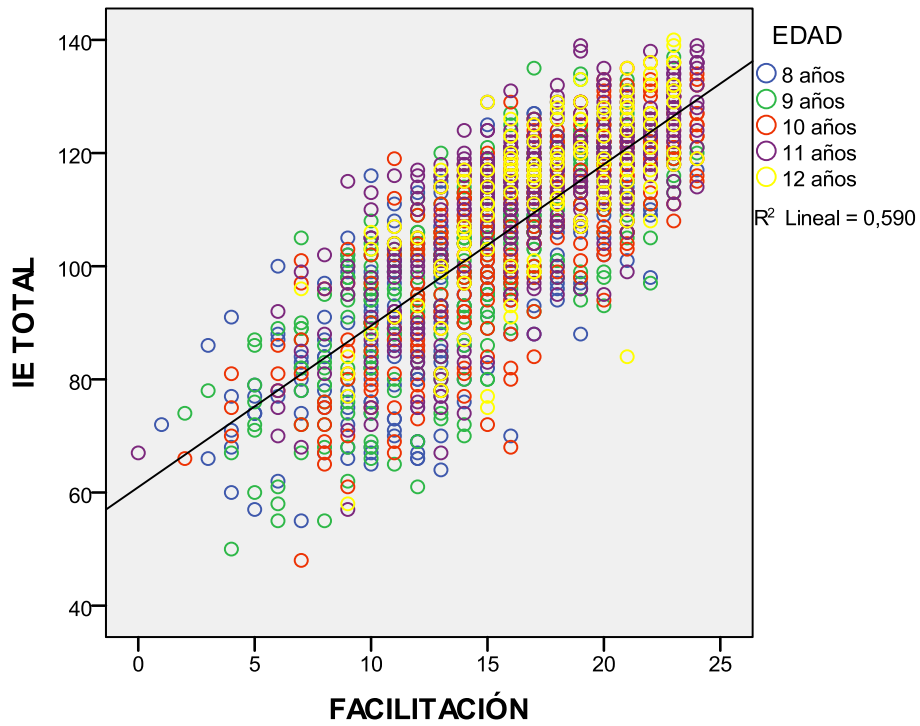


Figura 31: Relación entre Inteligencia Emocional total y Dimensión Facilitación

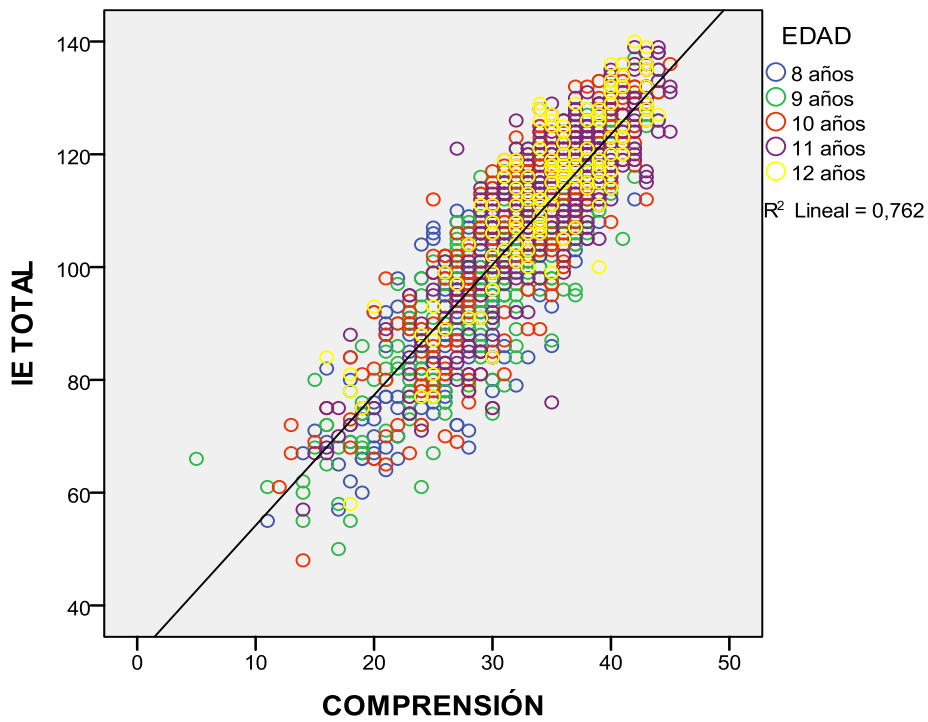


Figura 32: Relación entre Inteligencia Emocional total y Dimensión Comprensión

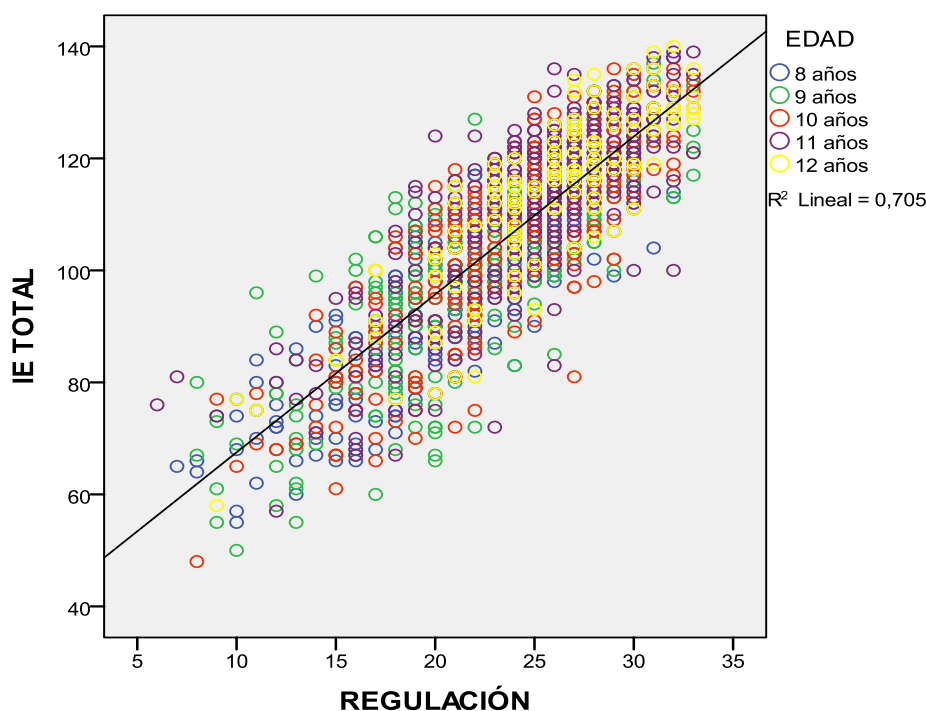


Figura 33: Relación entre Inteligencia Emocional total y Dimensión Regulación

4. ESTRUCTURA FINAL DEL TEST DEFINITIVO

Partiendo de la estructura teórica planteada y tras realizar el trabajo de elaboración y validación podemos presentar el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) definitivo, que difiere del primer test elaborado en los siguientes aspectos:

- La clasificación de dimensiones y subdimensiones del constructo de la que partimos se ha mantenido, sólo se ha realizado una reducción del número de ítems que constituían las dimensiones y subdimensiones, como puede observarse en el anexo 5.
- Del punto de partida de 75 ítems redactados, 49 conforman el test definitivo. En el primer análisis factorial se eliminaron xxxxxx y en el último xxxx. Para ampliar la información véase la relación de ítems desde la primera aplicación del test hasta la redacción final en el anexo 5. Para una mejor identificación de la

dimensión y subdimensión que evalúa cada ítem, se presenta en el siguiente cuadro la distribución y cantidad de ítems por dimensión y subdimensión:

Cuadro 22. Relación de ítems para cada dimensión y subdimensión en el test definitivo

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ÍTEMS
Percepción Emocional	Identificar las emociones propias y sus manifestaciones.	18, 19, 28,
	Identificar las emociones en otras personas y en el arte.	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 17
	Expresar las emociones y necesidades de forma ajustada.	1, 29, 42
Facilitación Emocional	Utilizar la información emocional para guiar el pensamiento y comportamiento.	44, 47, 48
	Considerar diferentes puntos de vista en función de la emoción experimentada.	9, 10, 11, 12, 13
	Los estados emocionales favorecen conductas específicas.	7, 32, 49
Comprensión Emocional	Entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	15, 30, 34, 37, 38 y 40
	Comprender emociones simultáneas generadas por un mismo hecho y reconocer y comprender las transiciones de unos estados emocionales a otros.	14, 16, 17, 33, 35, 36, 43
	Designar las distintas emociones y reconocer la relación entre la palabra y el significado	3, 31, 45,46
Regulación Emocional	Reflexionar sobre las emociones propias y las de los otros y reconocer su influencia.	4, 6, 41
	Regular las emociones propias y las de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.	5, 8,
	Reflexionar sobre las emociones propias y las de los otros y determinar su utilidad.	2, 39

El diseño del test definitivo se encuentra en el anexo 7.

8. Normas de Aplicación y Baremación

Normas de Aplicación
Normas de Baremación
Baremos

1. NORMAS DE APLICACIÓN

A continuación se ofrecen criterios concretos para evaluar e interpretar los datos obtenidos a partir de la aplicación del test a los alumnos.

La puntuación otorgada a cada uno de los ítems será 0, 1, 2 ó 3, puntos que se corresponden con el grado de corrección de la respuesta. La puntuación de cada ítem nos permitirá asignar una puntuación total al test, una puntuación total al área experiencial y otra al área estratégica, y si se desea realizar una evaluación más específica, también permite otorgar una puntuación a cada una de las cuatro dimensiones que componen el test.

En el siguiente cuadro se muestra la puntuación que se otorga a cada respuesta de los ítem.

Cuadro 23. Puntuación otorgada a cada respuesta de los ítems

SITUACIÓN	ÍTEMS	RESPUESTAS				
		a	b	c	d	e
1	1	1		3		2
	2	1	2		3	
	3			1	3	2
	4	3	1	2		
2	1		2		3	1
	2		3	2		1
	3	3			1	2
	4		2	3	1	
	5		3	1	2	
	6	3	2		1	
	7		2	3	1	
	8	1		2	3	
	9			3	1	2
3	1		3		2	1
	2		1	2		3
	3	3		2	1	
	4	1	2	3		

4	1		2	1	3	
	2	3		1	2	
	3	2	3	1		
	4		1		3	2
	5	1	3		2	
	6		2	1	3	
	7		3		1	2
	8		3	2	1	
	9	2	3	1		
	10	3	2	1		
	11		3	2	1	
	12	3	1			2
5	1	2	3			1
	2	2			1	3
	3	2		3		1
	4	1	3	2		
	5		1		3	2
	6		3	2		1
	7	1			2	3
	8		2	3		1
	9	1	3	2		
	10			2	3	1
6	1	2		3		1
	2		1		2	3
	3	3	2		1	
	4	1		2	3	
	5	2		3	1	
	6		3	1		2
	7	3	2	1		
7	1		1	2	3	
	2			3	2	1
	3		1	3		2

En el cuadro 23, presentado en el apartado anterior, aparece la relación de ítems con la dimensión y subdimensión que evalúan.

2. NORMAS DE BAREMACIÓN

En las tablas siguientes se presentan los baremos que ayudarán a la interpretación de las puntuaciones totales obtenidas por los alumnos en el test, las puntuaciones en las dimensiones y subdimensiones.

Además, en las tablas de baremos se incluyen los siguientes datos: sujetos válidos, es decir, alumnos totales de cada categoría que han formado parte de la muestra de estudiantes para la validación del test; estadísticos descriptivos como la media y desviación típica; y las puntuaciones directas y percentiles para cada una de las subdimensiones y la puntuación total, divididas por género y curso.

Para la interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos en la aplicación del test, se han transformado las puntuaciones directas en puntuaciones centiles o percentiles, dividiendo la distribución de puntuaciones en 100 partes iguales (Padilla y otros, 1996). Se ha escogido este tipo de puntuación normalizada por la facilidad de interpretación y por no tratarse de una distribución normal, aunque muy próxima (como puede observarse en el capítulo 4 de esta tesis).

Este procedimiento permite que a partir de la puntuación percentil obtenida por un alumno se pueda evaluar su inteligencia emocional en función de su situación respecto al grupo, de modo que si el alumno se sitúa en un percentil 70 indicará que el 69% de los sujetos se encuentran por debajo de él en el uso de competencias emocionales y únicamente un 29% se muestran como alumnos más competentes emocionalmente.

Tabla 31. Baremo para 8 años

Chicas						Chicos					
Centil	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Centil
>95 Muy alto	40	21	39	28	119	40	20,5	37	29	120	>95 Muy alto
85-90 Alto	39	19	35	26	112,7	38	18	34	26	112	85-90 Alto
71-84 Medio- Alto	36	16	32	24	107,42	36	15	32	24	104	71-84 Medio- Alto
30-70 Medio	28	11	26	18	85,6	31	10	26	18	86	30-70 Medio
16-29 Medio- Bajo	26	9	22	15	74	27	8	22	15	76	16-29 Medio- Bajo
5-15 Bajo	24	5,1	18,1	11	66,1	22,5	4,5	18	11	67	5-15 Bajo
< 5 Muy bajo	18,08	3,02	14,02	8,04	57,1	18,6	1,6	12,5	7,3	56,5	< 5 Muy bajo
\bar{X}	32,08	13,64	28,63	20,49	94,84	32,60	12,91	28,39	20,65	94,56	\bar{X}
S	5,44	4,43	6,17	5,06	16,6	5,16	4,55	5,80	5,21	15,99	S
N	101					129					N

Tabla 32. Baremo para 9 años

Chicas						Chicos					
Centil	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Centil
>95 Muy alto	40	22	40	30	126	39	22	41	30	125	>95 Muy alto
85-90 Alto	39	19	37	28	120	37,65	20	37,65	27	117,65	85-90 Alto
71-84 Medio-Alto	37	17,99	35	27	113,99	36	17	35	25	110	71-84 Medio-Alto
30-70 Medio	32	12	30	20	98	31	12	27	19	92,7	30-70 Medio
29-16 Medio-Bajo	29	10	26,04	19	87,08	29	9,04	23,04	17	82	29-16 Medio-Bajo
15-5 Bajo	25	6,45	18	14	71,45	23	7	18,45	12	67,65	15-5 Bajo
< 5 Muy bajo	21,38	4,69	11,21	8	55	19,63	2,69	13,07	9	55,52	< 5 Muy bajo
\bar{X}	33,88	14,70	31,49	23,25	103,3	33,16	14,43	30,5	21,92	100	\bar{X}
S	4,78	4,60	6,25	5,05	16,27	4,56	4,66	6,78	5,30	17,19	S
N	168					168					N

Tabla 33. Baremo para 10 años

Chicas						Chicos					
Centil	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Centil
>95 Muy alto	41	23	42,1	31,1	131,1	41	23	41	30	130	>95 Muy alto
85-90 Alto	39	21	39,3	29	123,6	39	21	39	28	123	85-90 Alto
71-84 Medio- Alto	38	20	37	28	119	38	20	37	27	118,8	71-84 Medio- Alto
30-70 Medio	33	15	31	22	103,4	31	14	29	22	101	30-70 Medio
29-16 Medio- Bajo	31	12,48	27	19,48	94	29	11	26	19,8	86,8	29-16 Medio- Bajo
15-5 Bajo	24,9	9	21	16	75	25	7	20	15	75	15-5 Bajo
< 5 Muy bajo	20,78	3,56	16,9	13,12	65,78	18,8	5,6	12,8	8,8	58,4	< 5 Muy bajo
\bar{X}	34,77	16,79	33,27	24,46	109,28	33,86	16,4	32,54	23,84	106,64	\bar{X}
S	4,59	4,30	6,09	4,66	15,71	5,14	4,70	6,48	4,78	17,31	S
N	177					176					N

Tabla 34. Baremo para 11 años

Chicas						Chicos					
Centil	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Centil
>95 Muy alto	43	23	43	31	134	40,9	23	43	32	131	>95 Muy alto
85-90 Alto	41	21,15	41	30	128	39	22	39	30	124	85-90 Alto
71-84 Medio-Alto	39	20	39	28	123	38	19,02	38	27	120	71-84 Medio-Alto
30-70 Medio	34	15	32	24	111	32,6	13	31	23	103,6	30-70 Medio
29-16 Medio-Bajo	32	13	30	21	101	30	11	27,92	19	92	29-16 Medio-Bajo
15-5 Bajo	27	10	22,9	16,95	82,9	27	9	23	14,1	77,1	15-5 Bajo
< 5 Muy bajo	22,77	3,54	16	13,59	69,36	19,48	6	14,62	6,62	63,2	< 5 Muy bajo
\bar{X}	36,38	17,19	35,01	25,57	114,15	35,55	16,33	34,07	24,53	109,48	\bar{X}
S	4,45	4,21	6,03	4,11	14,77	4,72	4,62	6,09	5,17	16,10	S
N	158					161					N

Tabla 35. Baremo para 12 años

Chicas						Chicos					
Centil	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación	Total	Centil
>95 Muy alto	43	23	43	32,65	136	42,9	23	41,95	32	131,95	>95 Muy alto
85-90 Alto	41	22	41	31	129	40	21,85	40	30	126,85	85-90 Alto
71-84 Medio- Alto	40	21	39	28,57	126	37	20	38,31	28	120	71-84 Medio- Alto
30-70 Medio	35	16	34	24	111,1	32,3	15	30,3	22	100,3	30-70 Medio
29-16 Medio- Bajo	33	14	32	23,72	106	29,76	13	25	17,76	87,76	29-16 Medio- Bajo
15-5 Bajo	30	11	26	21	94,4	25,10	9	18,05	11,2	77	15-5 Bajo
< 5 Muy bajo	27	9	18	20	81	21	7	16	9	58	< 5 Muy bajo
\bar{X}	36,98	17,88	35,74	26,76	17,36	34,62	16,88	33,35	24,2	109,05	\bar{X}
S	3,71	3,66	5,17	3,45	11,94	4,91	4,13	6,60	5,68	17,57	S
N	66					60					N

9. Resumen de Estadísticos Descriptivos

Medidas de tendencia central y variabilidad

Distribución Muestral: asimetría, curtosis y bondad de ajuste

1. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE VARIABILIDAD

Las medidas de tendencia central son valores representativos de la distribución de la muestra, y entre los estadísticos más significativos se encuentran la media aritmética y la mediana. La media aritmética es el valor promedio de la distribución, mientras que la mediana representa el valor que ocupa el lugar central de un conjunto de valores ocupados de mayor a menor o viceversa.

Por otra parte, las medidas de variabilidad indican la dispersión de sujetos alrededor de la puntuación promedia. Entre los índices más utilizados destaca la desviación típica, que se define como la media del cuadrado de las desviaciones de los valores de una distribución respecto de su media. Los valores obtenidos de las medias aritméticas, las medianas y las desviaciones típicas de la puntuación total de la prueba se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 36: Medidas de tendencia central y de variabilidad a partir de la puntuación total de la prueba en cada una de las dimensiones evaluadas

		Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra				
		IE Total	Percepción	Facilitación	Comprensión	Regulación
N		1367	1367	1367	1367	1367
Parámetros normales ^{a,b}	Media	105,57	34,20	15,64	32,23	23,50
	Desviación típica	17,404	4,947	4,687	6,570	5,180
Diferencias más extremas	Absoluta	,082	,094	,067	,078	,098
	Positiva	,040	,050	,039	,039	,046
	Negativa	-,082	-,094	-,067	-,078	-,098
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,026	3,473	2,493	2,877	3,625
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

A continuación se presentan los valores obtenidos de las medidas de tendencia central en cada grupo de edad de los sujetos de la muestra.

Tabla 37: Medidas de tendencia central y de variabilidad obtenidas a partir de la puntuación total y de las dimensiones de la prueba en cada una de las edades evaluadas

Estadísticos descriptivos						
EDAD		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
8 años	PERCEPCIÓN	230	18	44	32,37	5,281
	FACILITACIÓN	230	1	24	13,23	4,506
	COMPRENSIÓN	230	11	43	28,50	5,953
	REGULACIÓN	230	7	32	20,58	5,136
	IE TOTAL	230	55	129	94,68	16,228
	N válido (según lista)	230				
9 años	PERCEPCIÓN	336	19	44	33,52	4,681
	FACILITACIÓN	336	2	24	14,57	4,626
	COMPRENSIÓN	336	5	44	30,99	6,530
	REGULACIÓN	336	8	33	22,58	5,213
	IE TOTAL	336	50	137	101,66	16,793
	N válido (según lista)	336				
10 años	PERCEPCIÓN	356	18	45	34,31	4,892
	FACILITACIÓN	356	2	24	16,59	4,503
	COMPRENSIÓN	356	12	45	32,90	6,293
	REGULACIÓN	356	8	33	24,15	4,728
	IE TOTAL	356	48	136	107,95	16,562
	N válido (según lista)	356				
11 años	PERCEPCIÓN	319	17	45	35,46	4,672
	FACILITACIÓN	319	0	24	16,76	4,436
	COMPRENSIÓN	319	14	45	34,54	6,074
	REGULACIÓN	319	6	33	25,04	4,695
	IE TOTAL	319	57	139	111,79	15,606
	N válido (según lista)	319				
12 años	PERCEPCIÓN	126	21	44	35,86	4,466
	FACILITACIÓN	126	7	24	17,40	3,903
	COMPRENSIÓN	126	16	44	34,60	5,991
	REGULACIÓN	126	9	33	25,54	4,806
	IE TOTAL	126	58	140	113,40	15,400
	N válido (según lista)	126				

La tabla muestra diferencias de nivel en cada una de las dimensiones estudiadas según la edad de los sujetos. Para facilitar la observación de estas diferencias, se presentan figuras de cada una de las dimensiones:

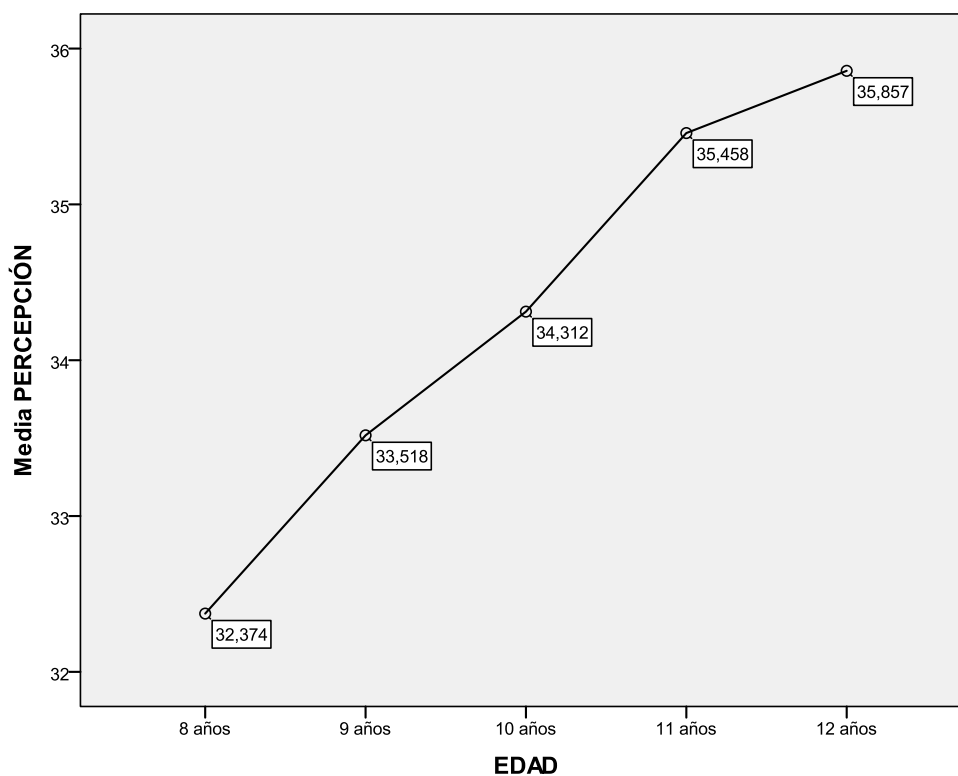


Figura 34: Puntuación media obtenida por cada grupo de edad en Percepción Emocional

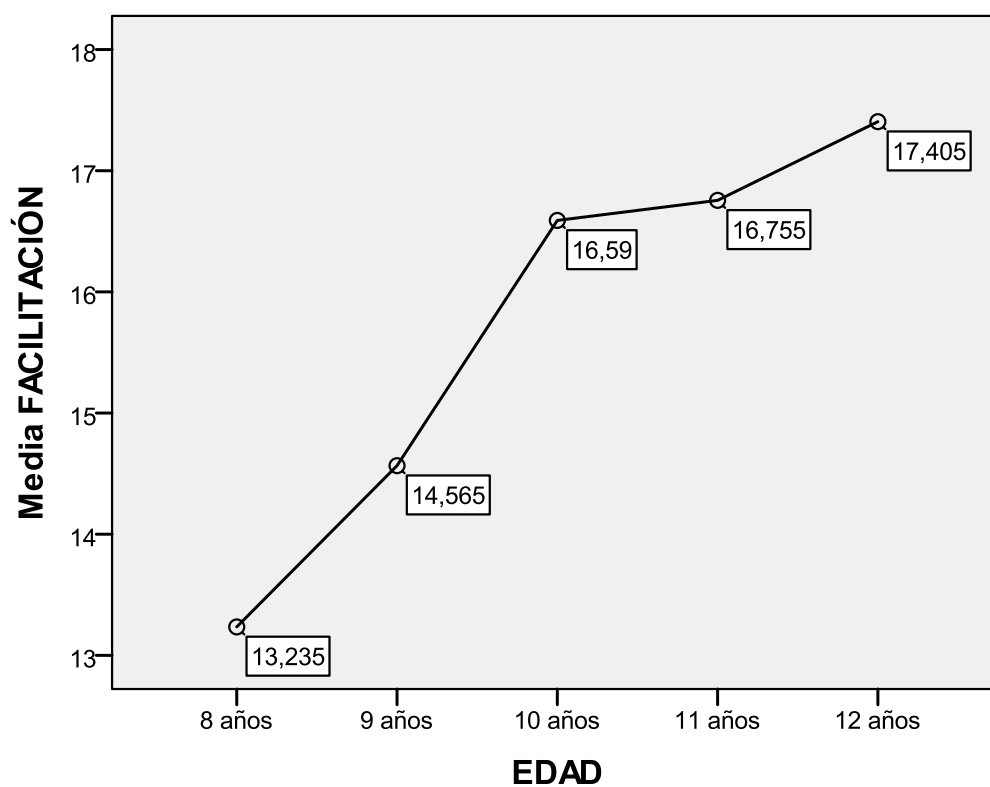


Figura 35: Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Facilitación Emocional

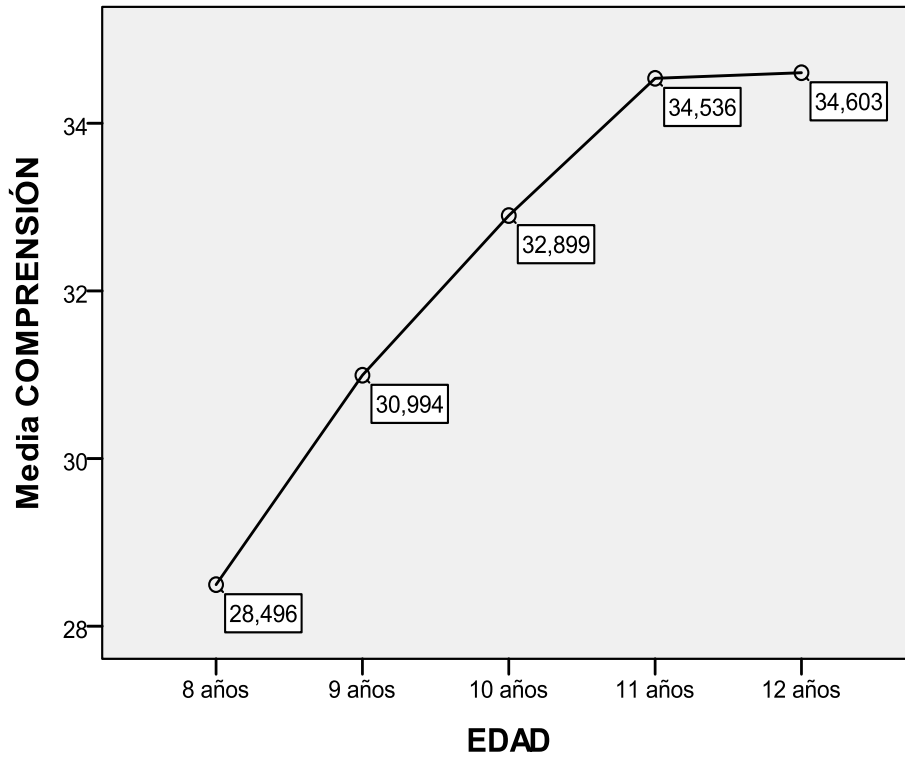


Figura 36: Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Comprensión Emocional

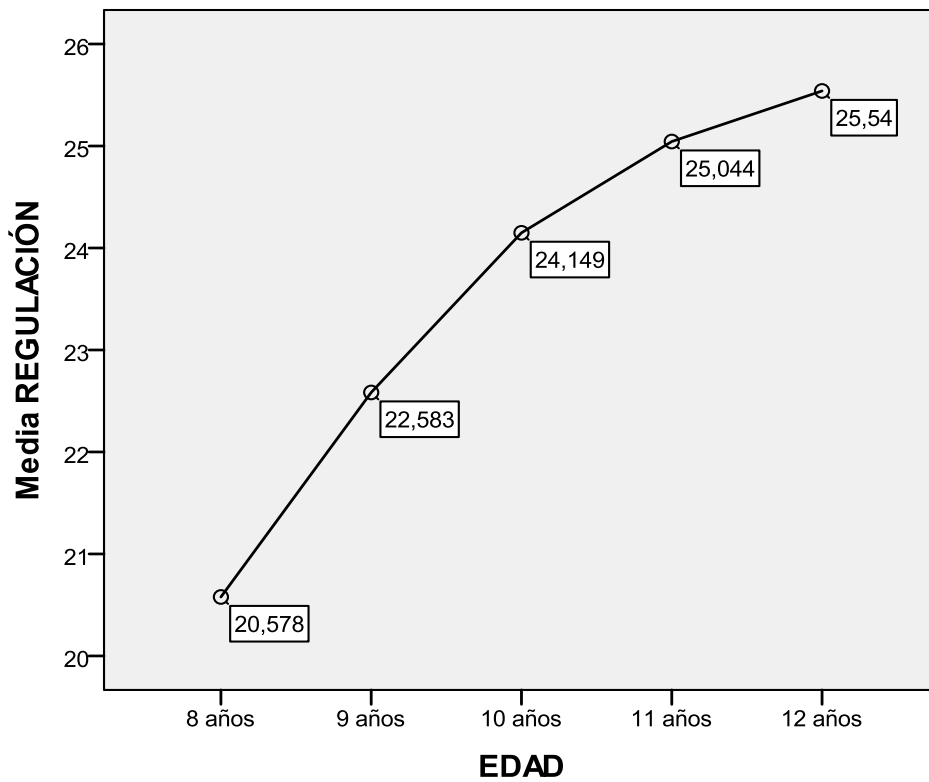


Figura 37: Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Regulación Emocional

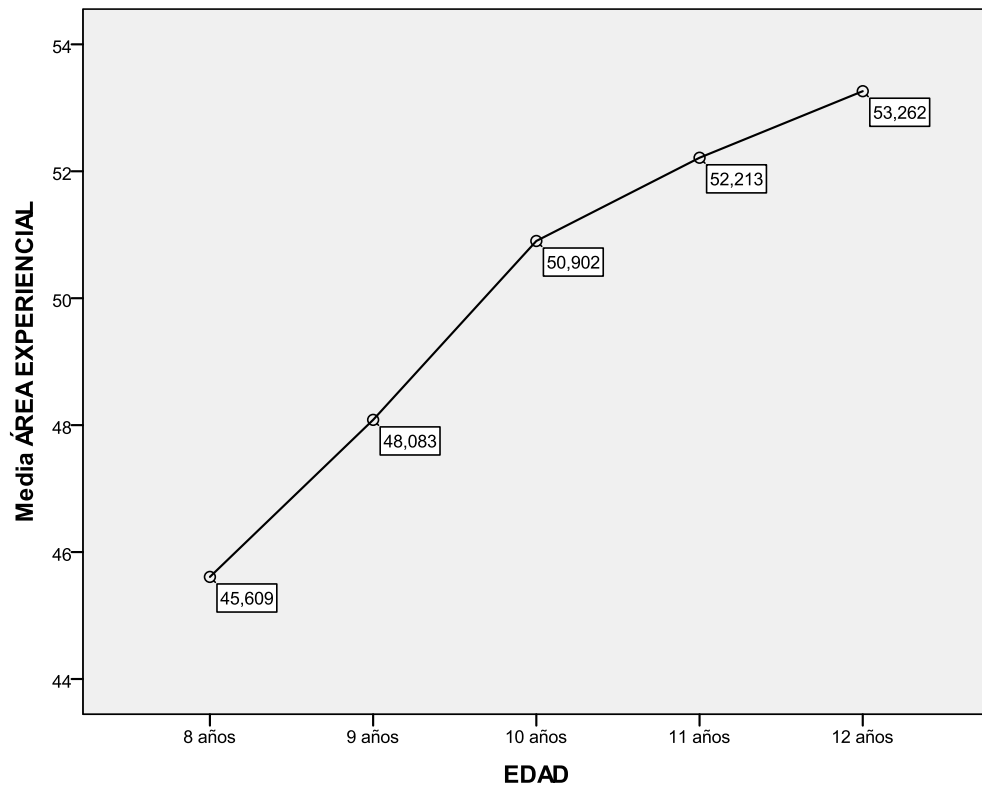


Figura 38: Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Área experiencial

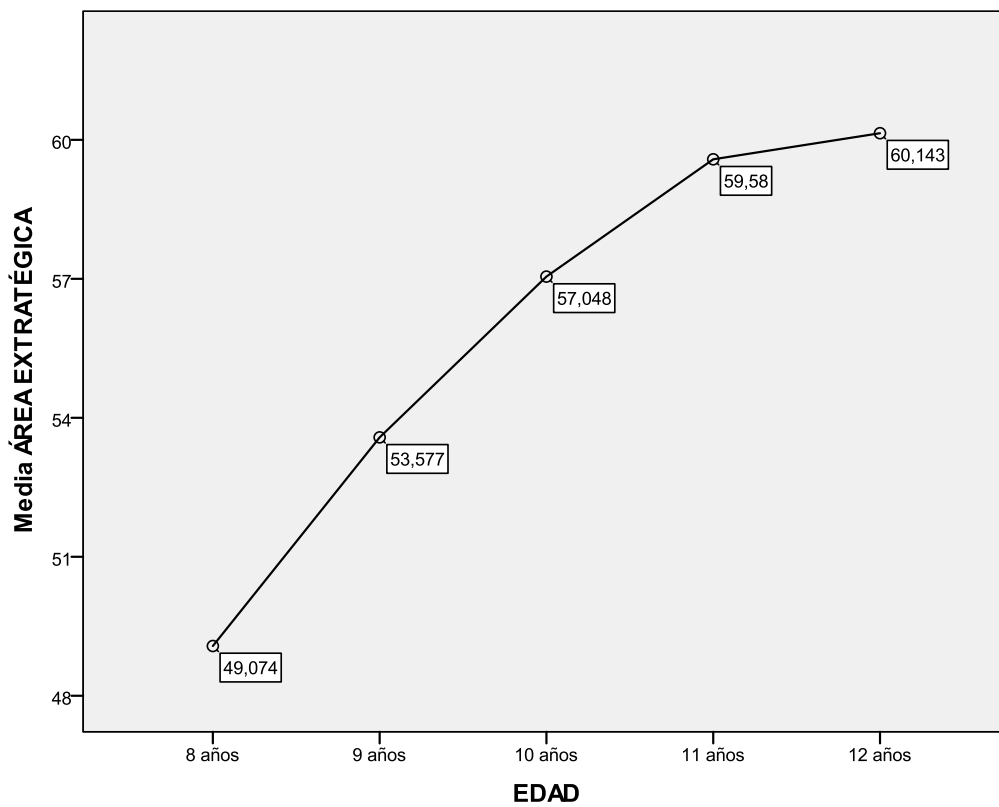


Figura 39: Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Área Estratégica

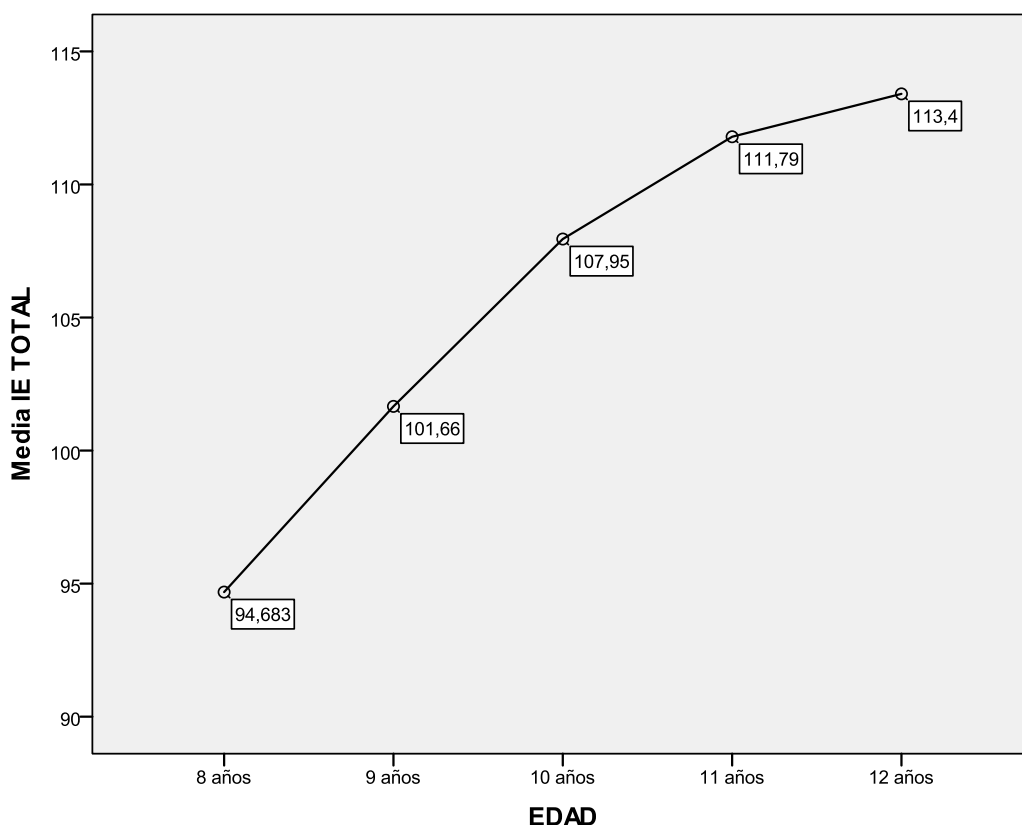


Figura 40: Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Inteligencia Emocional total

2. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL: ASIMETRÍA, CURTOSIS Y BONDAD DE AJUSTE

Para comprobar cómo se distribuyen las puntuaciones totales de la prueba, se ha estudiado el índice de asimetría, la curtosis y la bondad de ajuste.

El índice de asimetría expresa el grado de discrepancia respecto al modelo teórico de la curva normal, es decir, una distribución será simétrica cuando el eje que pasa por la media divide la muestra en dos partes simétricamente iguales, en cuyo caso, la media aritmética, la mediana y la moda coinciden en un determinado valor. En el resto de casos, nos encontramos con distribuciones que presentan asimetría positiva, si se da un mayor número de puntuaciones menores y por tanto tiene una inclinación hacia la izquierda, o asimetría negativa, cuando las puntuaciones están sesgadas hacia el lado derecho de la curva. De este modo, la distribución es simétrica cuando el valor de asimetría se sitúa entre $-0,5$ y $0,5$.

Además, conocer el grado de asimetría de la distribución permite conocer el grado de dificultad de la prueba en su conjunto, de modo que si la asimetría es positiva, la prueba será difícil para la mayoría de los estudiantes y si la asimetría es negativa la prueba resulta sencilla para los alumnos, dado que la mayoría de ellos obtienen puntuaciones superiores a la media.

Otro aspecto a valorar para comprobar la forma de la curva es la curtosis o apuntamiento, es decir, la elevación de la distribución con respecto a lo que se considera normal. El valor de la curtosis correspondiente a la curva normal es de 0,263, aunque en la práctica se estima que los valores deben situarse entre $-0,5$ y $0,5$.

La prueba de bondad de ajuste permite determinar el grado en que las muestras de las distintas distribuciones de datos se aproximan a la curva normal. Para dicho fin se ha empleado la prueba de Kolmogorov-Smirnov, a partir de la cual se contrasta la hipótesis de que la distribución de la muestra procede de una distribución normal.

A continuación, en las siguientes figuras, así como en la tabla 38 se muestran los valores de cada uno de estos tres aspectos.

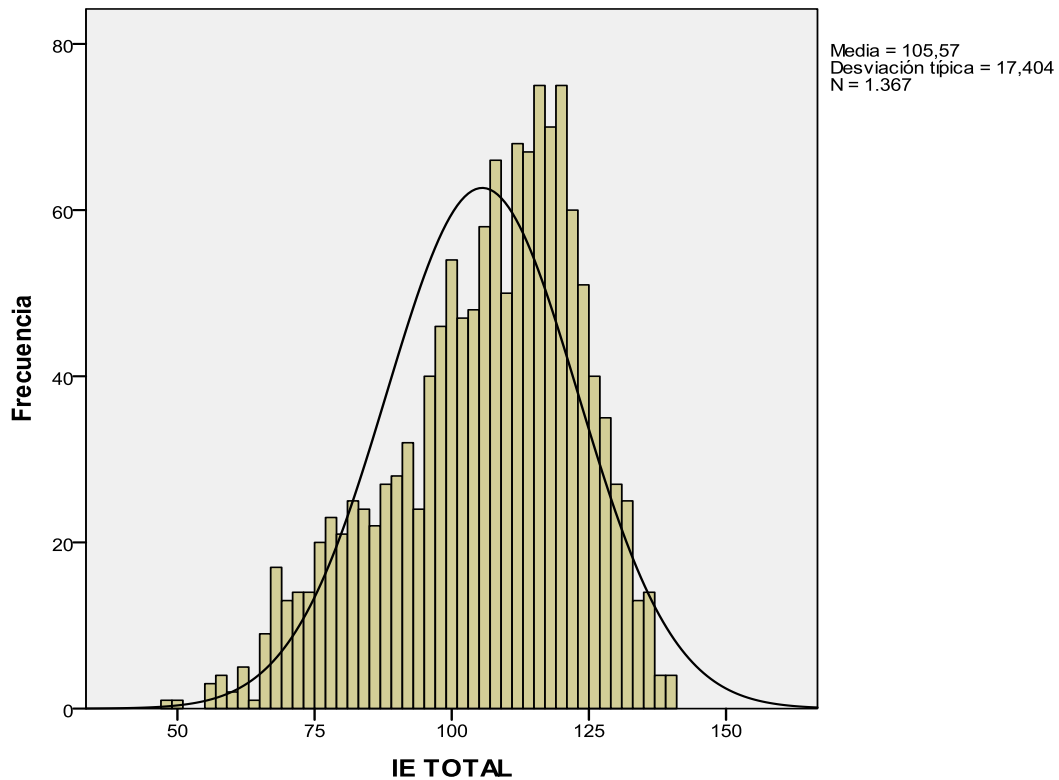


Figura 41: Distribución muestral de la puntuación total

Como puede observarse en el gráfico 26, la distribución muestral de la puntuación total es negativa, es decir, sus puntuaciones están cargadas hacia los valores más altos de la prueba, lo que indica que la prueba resulta sencilla para los alumnos, dado que la mayoría de ellos obtienen puntuaciones superiores a la media. Además, se observa que un gran número de estudiantes obtiene puntuaciones iguales o superiores a 110, mientras que la media aritmética es 105.

Si analizamos estos datos por edades, observamos que en todos ellos, la asimetría es negativa, siendo la correspondiente a 8 años la que más se aproxima al modelo teórico de la curva normal, como se muestra en las siguientes figuras:

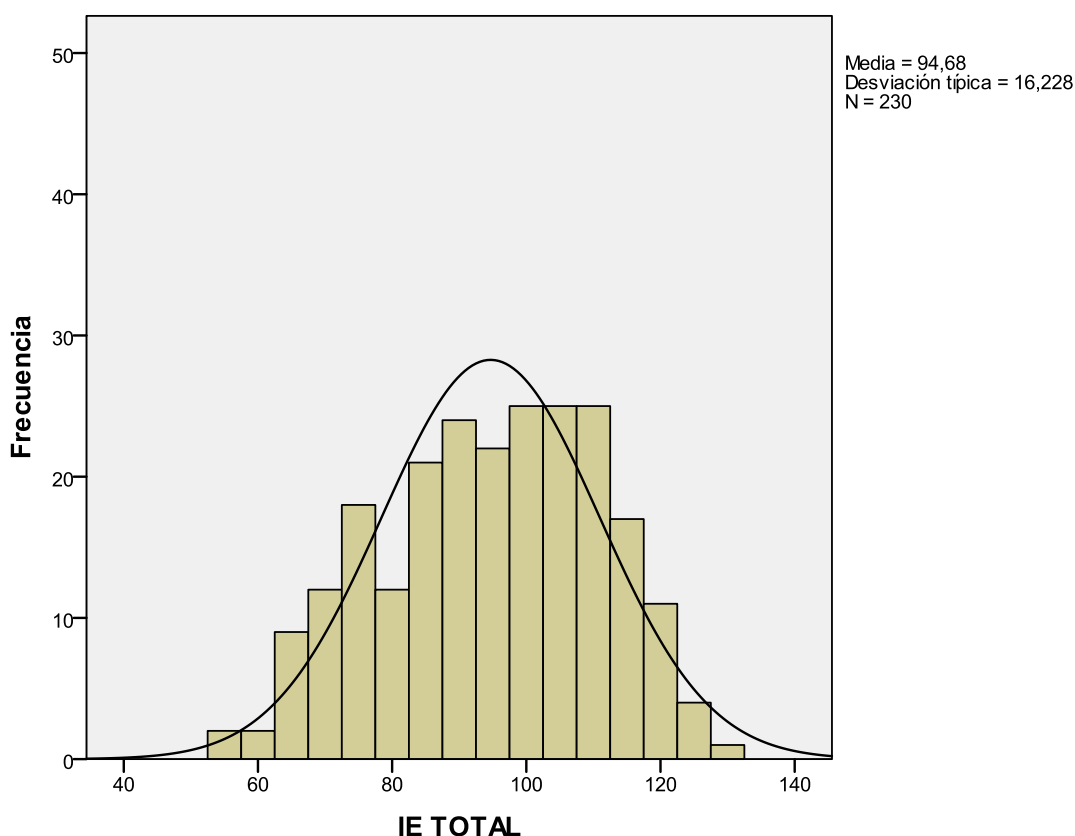


Figura 42: Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 8 años

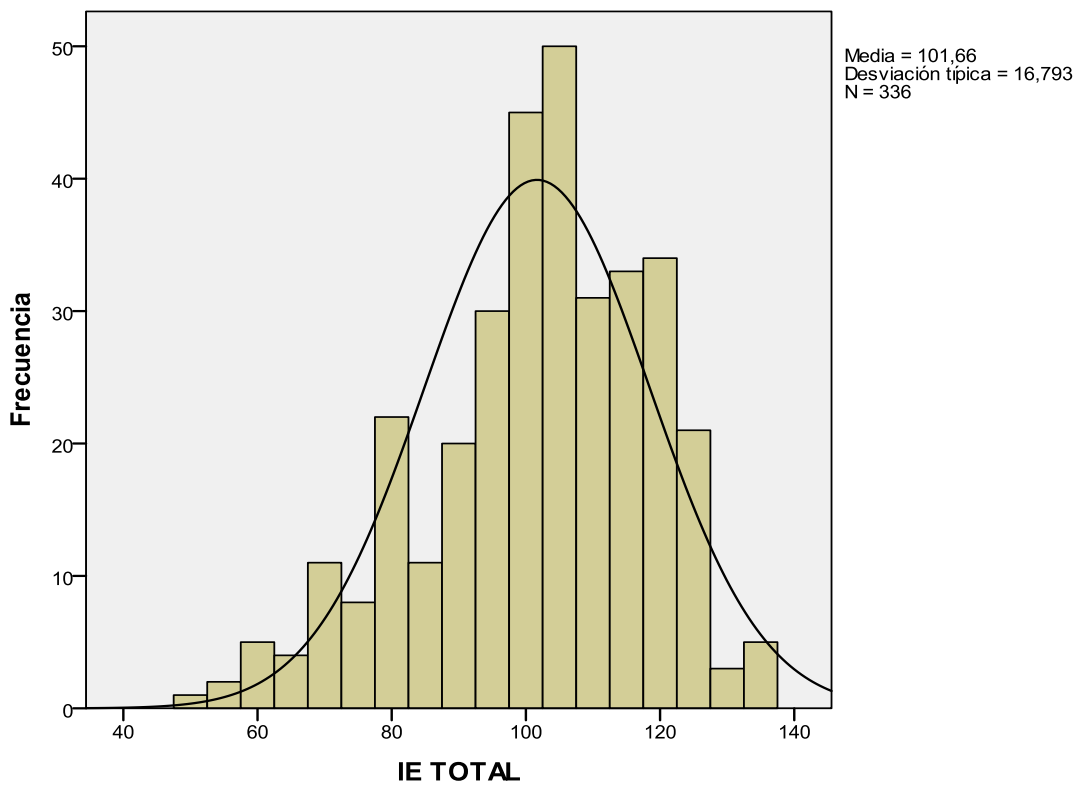


Figura 43: Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 9 años

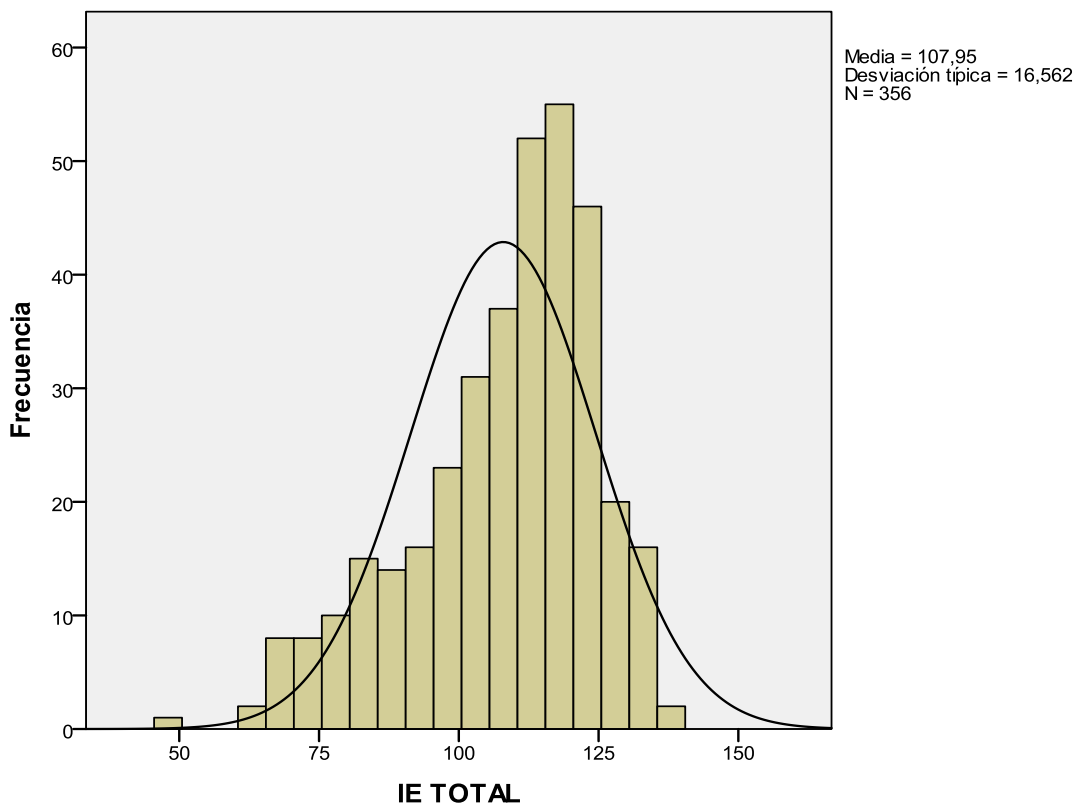


Figura 44: Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 10 años

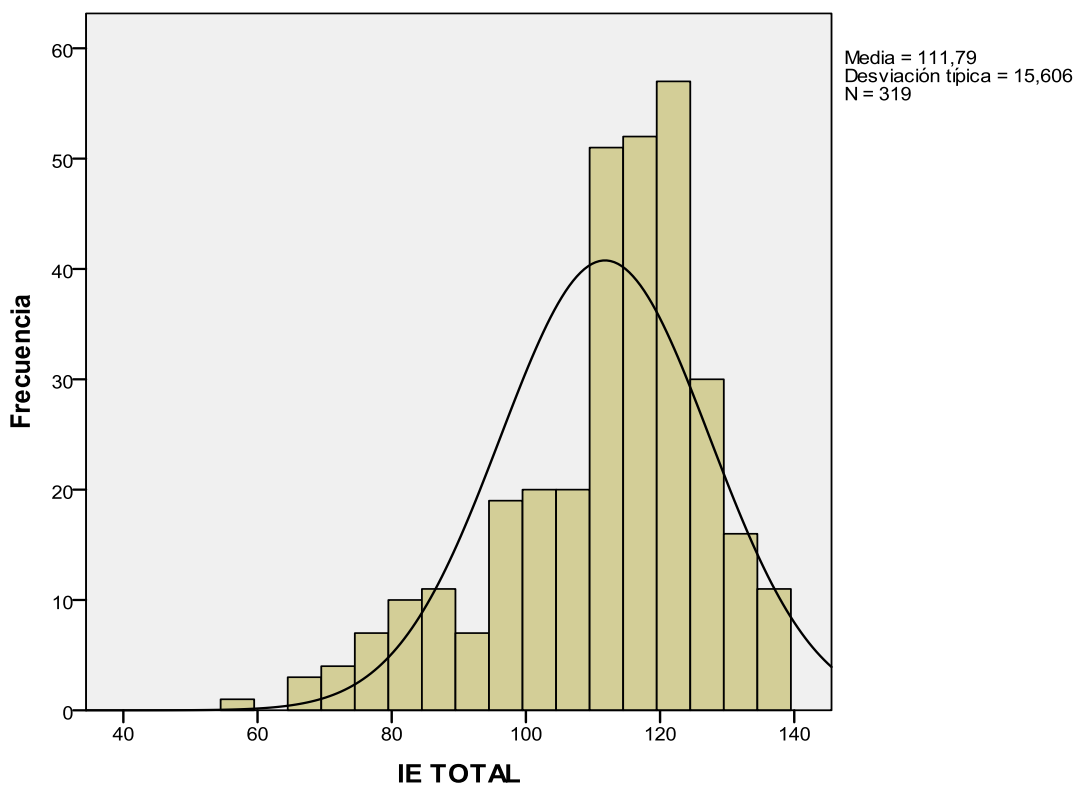


Figura 45: Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 11 años

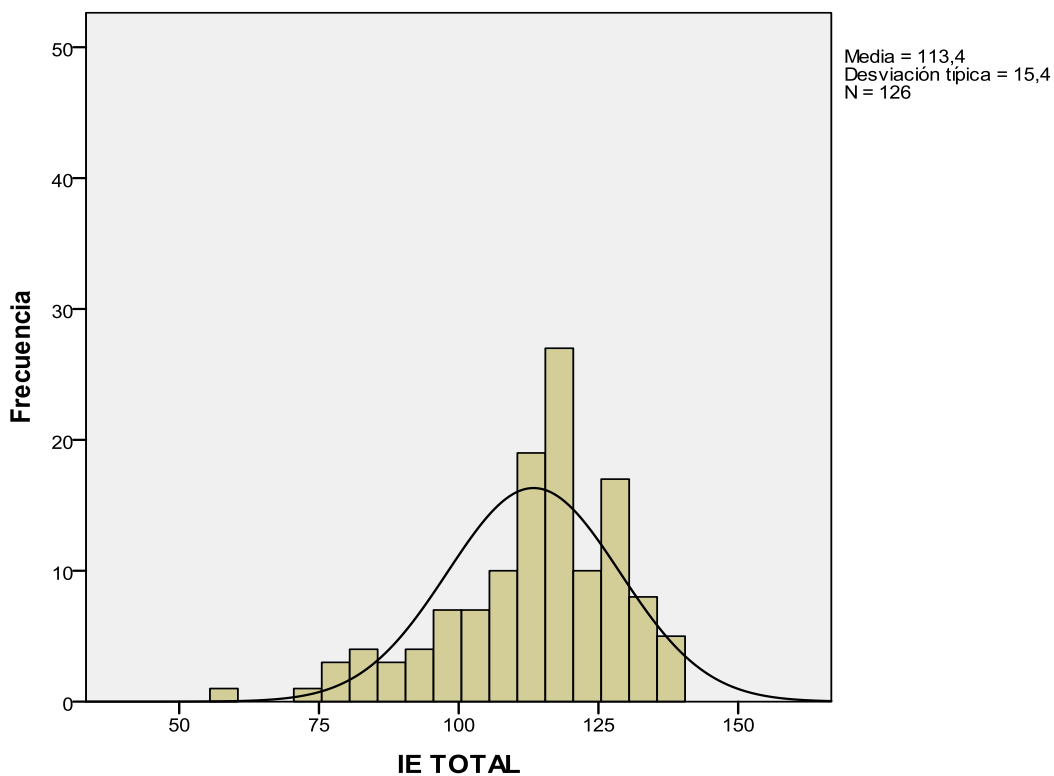


Figura 46: Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 12 años

Finalmente, se analizaron los estadísticos respecto de las formas de distribución de la muestra, obteniendo los resultados que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 38. Estadísticos Descriptivos de Distribución de la muestra
Descriptivos

EDAD			Estadístico	Error típ.	
8 años	IE TOTAL	Media	94,68	1,070	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	92,57	
			Límite superior	96,79	
		Media recortada al 5%	94,86		
		Mediana	96,00		
		Varianza	263,336		
		Desv. típ.	16,228		
		Mínimo	55		
		Máximo	129		
		Rango	74		
		Amplitud intercuartil	25		
		Asimetría	-,204	,160	
		Curtosis	-,748	,320	
		9 años	IE TOTAL	Media	101,66
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			99,86	
	Límite superior			103,46	
Media recortada al 5%	102,27				
Mediana	104,00				
Varianza	282,004				
Desv. típ.	16,793				
Mínimo	50				
Máximo	137				
Rango	87				
Amplitud intercuartil	22				
Asimetría	-,550			,133	
Curtosis	-,023			,265	
10 años	IE TOTAL			Media	107,95
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	106,22	
			Límite superior	109,68	
		Media recortada al 5%	108,77		
		Mediana	111,50		
		Varianza	274,302		
		Desv. típ.	16,562		
		Mínimo	48		

Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)

		Máximo		136	
		Rango		88	
		Amplitud intercuartil		21	
		Asimetría		-,793	,129
		Curtosis		,162	,258
11 años	IE TOTAL	Media		111,79	,874
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	110,07	
			Límite superior	113,51	
		Media recortada al 5%		112,66	
		Mediana		115,00	
		Varianza		243,542	
		Desv. típ.		15,606	
		Mínimo		57	
		Máximo		139	
		Rango		82	
		Amplitud intercuartil		18	
		Asimetría		-,923	,137
		Curtosis		,573	,272
12 años	IE TOTAL	Media		113,40	1,372
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	110,69	
			Límite superior	116,12	
		Media recortada al 5%		114,25	
		Mediana		116,50	
		Varianza		237,155	
		Desv. típ.		15,400	
		Mínimo		58	
		Máximo		140	
		Rango		82	
		Amplitud intercuartil		19	
		Asimetría		-,936	,216
		Curtosis		,894	,428

Tabla 39. K-S de la muestra

Pruebas de normalidad

EDAD	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
8 años IE TOTAL	,061	230	,040	,982	230	,005
9 años IE TOTAL	,074	336	,000	,975	336	,000
10 años IE TOTAL	,110	356	,000	,948	356	,000
11 años IE TOTAL	,135	319	,000	,939	319	,000
12 años IE TOTAL	,120	126	,000	,943	126	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

En la siguiente tabla se presenta una síntesis cuantitativa de los tres estadísticos respecto a las formas de distribución.

Tabla 40. Valores de la distribución de las muestras: asimetría, curtosis y ajuste a la normalidad

	Asimetría	Curtosis	Prueba de Normalidad
8 años	- 0,204	- 0,748	0,061 (p=0,009)
9 años	- 0,550	0,023	0,074 (p=0,000)
10 años	- 0,793	0,162	0,110 (p=0,000)
11 años	- 0,923	0,573	0,135 (p=0,000)
12 años	-0,936	894	0,120 (p=0,000)

10. Estudio comparativo entre Inteligencia Emocional y otras variables

Introducción

Comparación entre Inteligencia Emocional y Género

Comparación entre Inteligencia Emocional y Edad

Comparación entre Inteligencia Emocional y Nivel Educativo

Comparación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

Comparación entre Inteligencia Emocional y Titularidad del centro

Comparación entre Inteligencia Emocional y Zona rural, urbana y periférica

Comparación entre Inteligencia Emocional y Nivel socio-cultural Familiar

1. INTRODUCCIÓN

Se han realizado diversos análisis estadísticos a partir de los que se comprobó las diferencias significativas entre los distintos grupos de alumnos de la muestra, en cada una de las variables estudiadas. De modo que se han comparado las puntuaciones de los estudiantes en el test con el género, el nivel educativo, la edad, el nivel académico de las familias, el rendimiento académico, la provincia, la titularidad de centro (público o concertado) y la localización del centro (urbano, periférico o rural).

Para el análisis estadístico decidimos utilizar una prueba no paramétrica porque es más conservadora y prudente su uso por no disponer de datos sobre la población y por considerar que el nivel de medida es ordinal, al evaluar aspectos actitudinales y no disponer de datos sobre la fiabilidad y validez de las pruebas empleadas para la medición. Concretamente se utiliza la prueba U de Mann-Whitney, al no cumplirse las condiciones para aplicación de pruebas paramétricas y no disponer de datos sobre la población, así como por considerar que el nivel de medida es ordinal, al evaluar aspectos actitudinales.

Consideramos que existen diferencias significativas cuando la probabilidad de significación (p) que va asociada al valor de F , es igual o inferior a 0,05. Según este criterio, analicemos los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos de comparación.

A continuación se exponen los resultados obtenidos:

2. COMPARACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y GÉNERO

Para comprobar si se cumple la hipótesis 6, las chicas tienen mayor nivel de competencia emocional que los chicos, es decir, la variable género influye en la competencia emocional de los estudiantes, se realiza un análisis de resultados a través de la Prueba U de Mann-Whitney. Se considera oportuno realizar análisis que nos permitan comprobar si esta diferencia se mantiene en todas las edades. En la tabla 41 se

muestran los rangos promedios obtenidos al hacer los análisis considerando género y edad.

Tabla 41. Comparación del nivel de inteligencia emocional de chicos y chicas por edad

EDAD	GÉNERO	N	Rango promedio	Suma de rangos
8 años	IE TOTAL Chico	129	114,55	14776,50
	chica	101	116,72	11788,50
	Total	230		
9 años	IE TOTAL Chico	168	159,96	26872,50
	chica	168	177,04	29743,50
	Total	336		
10 años	IE TOTAL Chico	179	172,14	30813,00
	chica	177	184,93	32733,00
	Total	356		
11 años	IE TOTAL Chico	161	145,51	23426,50
	chica	158	174,77	27613,50
	Total	319		
12 años	IE TOTAL Chico	60	55,01	3300,50
	chica	66	71,22	4700,50
	Total	126		

Estadísticos de contraste^a

EDAD	IE TOTAL	
8 años	U de Mann-Whitney	6391,500
	W de Wilcoxon	14776,500
	Z	-,246
	Sig. asintót. (bilateral)	,806
9 años	U de Mann-Whitney	12676,500
	W de Wilcoxon	26872,500
	Z	-1,613
	Sig. asintót. (bilateral)	,107
10 años	U de Mann-Whitney	14703,000
	W de Wilcoxon	30813,000
	Z	-1,173
	Sig. asintót. (bilateral)	,241
11 años	U de Mann-Whitney	10385,500
	W de Wilcoxon	23426,500
	Z	-2,834
	Sig. asintót. (bilateral)	,005

12 años	U de Mann-Whitney	1470,500
	W de Wilcoxon	3300,500
	Z	-2,490
	Sig. asintót. (bilateral)	,013

a. Variable de agrupación: GÉNERO

Al comparar las medias aritméticas en función del género de los sujetos, se aprecia un ligero aumento de las puntuaciones a favor del género femenino, aunque esta diferencia es significativa en los 11 y 12 años pero no en edades previas. Esta diferencia resulta significativa en 11 años ($p=0,005$) y en 12 años ($p=0,013$). En la siguiente gráfica se muestran estos datos:

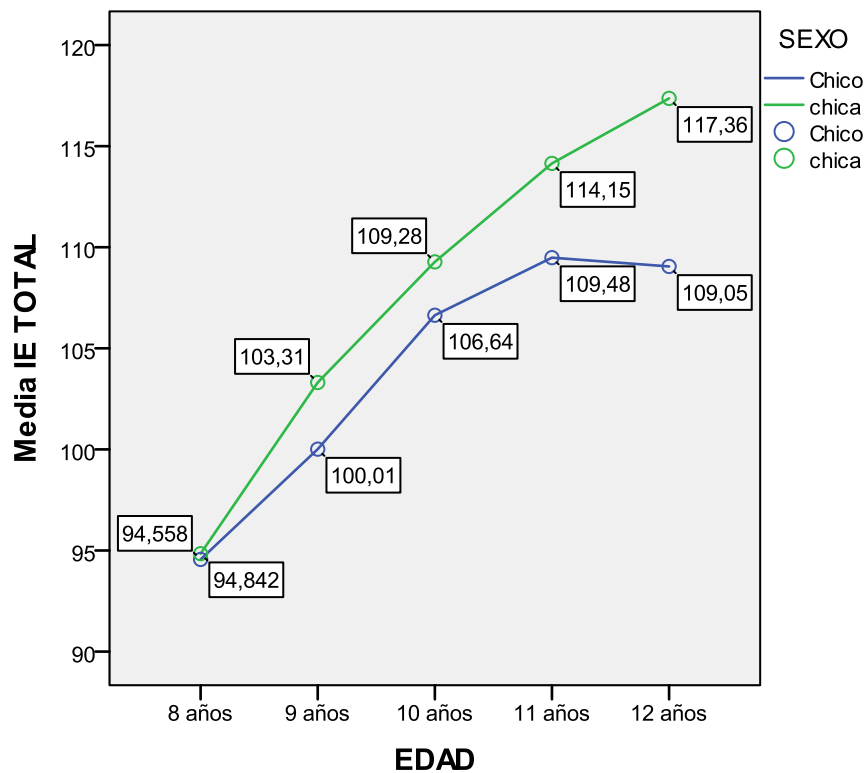


Figura 47. Nivel de inteligencia emocional en comparación con el género

3. COMPARACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDAD

Para comprobar si se cumple la hipótesis 4, la competencia emocional de los estudiantes incrementa con la edad, es decir, a mayor edad mayor nivel de competencia emocional, se realiza un análisis de resultados a través la Prueba U de Mann-Whitney, realizando comparaciones de grupos dos a dos, entre los distintos grupos de edad. A continuación se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 42. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 8 y 9 años

Rangos			
EDAD	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL 8 años	230	242,42	55756,00
9 años	336	311,62	104705,00
Total	566		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	29191,000
W de Wilcoxon	55756,000
Z	-4,946
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre el nivel de competencia emocional total del alumnado de 8 y 9 años ($p=0,000$). Sucede lo mismo con el nivel de los alumnos de 9 y 10 años ($0,000$), y entre los estudiantes de 10 y 11 años ($p=0,002$), como se muestra a continuación.

Tabla 43. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 9 y 10 años

Rangos			
EDAD	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL 9 años	336	304,84	102426,00
10 años	356	385,82	137352,00
Total	692		

Estadísticos de contraste^a

	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	45810,000
W de Wilcoxon	102426,000
Z	-5,327
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: EDAD

Tabla 44. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 10 y 11 años

Rangos

EDAD	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL 10 años	356	315,72	112397,00
11 años	319	362,86	115753,00
Total	675		

Estadísticos de contraste^a

	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	48851,000
W de Wilcoxon	112397,000
Z	-3,137
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Variable de agrupación: EDAD

No sucede lo mismo en los resultados obtenidos en la comparación entre estudiantes de 11 y 12 años, cuyos resultados no muestran diferencias significativas (0,334).

Tabla 45. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 11 y 12 años

Rangos

EDAD	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL 11 años	319	219,30	69956,50
12 años	126	232,37	29278,50
Total	445		

Estadísticos de contraste^a

	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	18916,500
W de Wilcoxon	69956,500
Z	-,966
Sig. asintót. (bilateral)	,334

a. Variable de agrupación: EDAD

En la siguiente tabla se muestra un resumen de las medias aritméticas de los alumnos de las cinco edades estudiadas.

Tabla 46. Nivel de inteligencia emocional por edades y género (U-Mann)

Edad	Chicos				Chicas			
	Rango promedio	Media aritmética	Desviación Típica	Z (Sig.)	Rango promedio	Media aritmética	Desviación Típica	Z (Sig.)
8 años	114,55	94,56	15,993	,000	116,72	94,84	16,601	,000
9 años	159,96	100,01	17,194		177,04	103,31	16,267	
10 años	172,14	106,64	17,307	,002	184,93	109,28	15,710	,002
11 años	145,51	109,48	16,098		174,77	114,15	14,770	
12 años	55,01	109,05	17,566	,337	71,22	117,36	11,940	,333

Como puede observarse en el siguiente gráfico, se da una tendencia de aumento conforme aumenta la edad, y además es significativa esta diferencia entre 8-9, 9-10, 10-11 pero no entre 11-12.

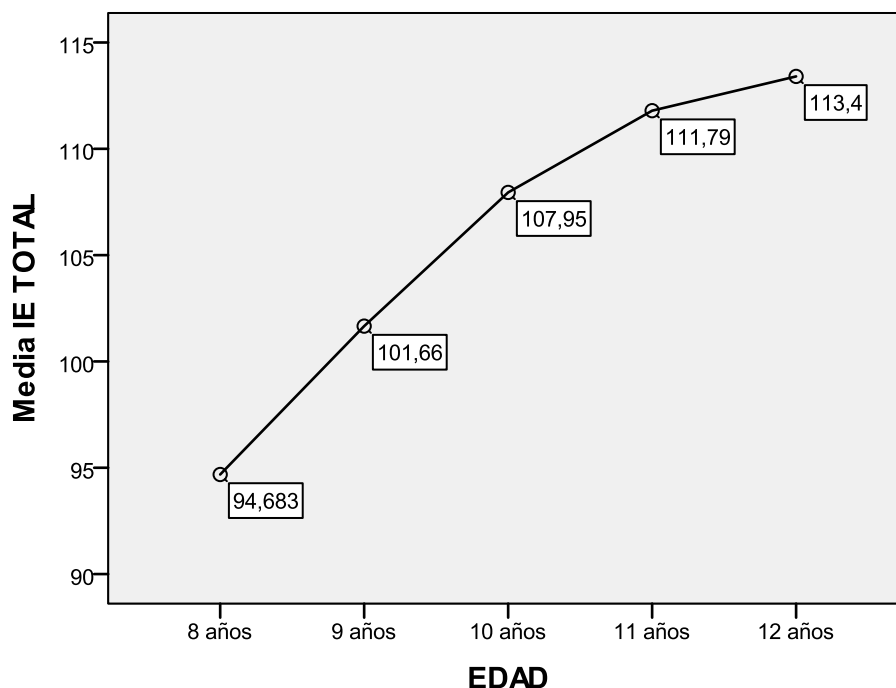


Figura 48: Nivel de inteligencia emocional por edad

Como puede observarse en el gráfico, se da una tendencia de aumento conforme aumenta la edad, y además es significativa esta diferencia entre 8-9, 9-10, 10-11 pero no entre 11-12.

Estas comparaciones demuestran que se cumple la hipótesis de partida excepto para los estudiantes de 12 años, cuyo nivel de competencia emocional experimenta aumento pero no de manera significativa con respecto al año anterior.

4. COMPARACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y NIVEL EDUCATIVO

Para comprobar si se cumple la hipótesis 3, la competencia emocional de los estudiantes es mayor a medida que se avanza en el nivel educativo, se lleva a cabo el análisis de resultados a través la Prueba U de Mann-Whitney, realizando comparaciones de grupos dos a dos, entre los distintos cursos.

A continuación se muestran los resultados obtenidos, que muestran que existen diferencias significativas entre los resultados en competencia emocional total del alumnado de 3º de primaria y los del alumnado de 4º de primaria ($p=0,000$).

Tabla 47. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 3º y 4º curso de primaria

		Rangos		
	CURSO	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	3º primaria	355	289,73	102853,00
	4º primaria	337	406,31	136925,00
	Total	692		

	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	39663,000
W de Wilcoxon	102853,000
Z	-7,669
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: CURSO

De igual modo existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en competencia emocional total del alumnado de 4º de primaria y los del alumnado de 5º de primaria ($p=0,005$), como se muestra a continuación.

Tabla 48. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 4º y 5º curso de primaria

	CURSO	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	4º primaria	337	317,67	107056,00
	5º primaria	340	360,14	122447,00
	Total	677		

	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	50103,000
W de Wilcoxon	107056,000
Z	-2,825
Sig. asintót. (bilateral)	,005

a. Variable de agrupación: CURSO

Tabla 49. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 5º y 6º curso de primaria

	CURSO	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	5º primaria	340	301,78	102606,00
	6º primaria	335	374,76	125544,00
	Total	675		

	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	44636,000
W de Wilcoxon	102606,000
Z	-4,863
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: CURSO

Finalmente, los resultados al comparar las puntuaciones en competencia emocional total del alumnado de 5° de primaria y los del alumnado de 6° de primaria muestran que también existen diferencias significativas ($p=0,000$) en estos niveles académicos.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de las medias aritméticas de los alumnos de los 4 niveles educativos estudiados.

Tabla 50. Nivel de inteligencia emocional por Nivel Educativo y Género

Competencia Emocional								
Curso	Chicos				Chicas			
	Rango promedio	Media aritmética	Desviación Típica	Z (Sig.)	Rango promedio	Media aritmética	Desviación Típica	Z (Sig.)
3°	74	94,72	16,014	,000	72	96,470	16,470	,000
4°	83	103,89	16,730		,005	82	106,02	
5°	88	105,79	18,107	,000		65	110,60	14,571
6°	82	111,69	15,236		72	117,05	12,535	

Estos resultados demuestran que se cumple esta hipótesis, es decir existe relación directa entre el nivel de competencia emocional y el nivel educativo, aumentando el nivel de competencia emocional a medida que aumenta el nivel académico y siendo mayor la diferencia entre el nivel de competencia del alumnado de 3° y 4°.

El siguiente gráfico facilita la observación de estos resultados.

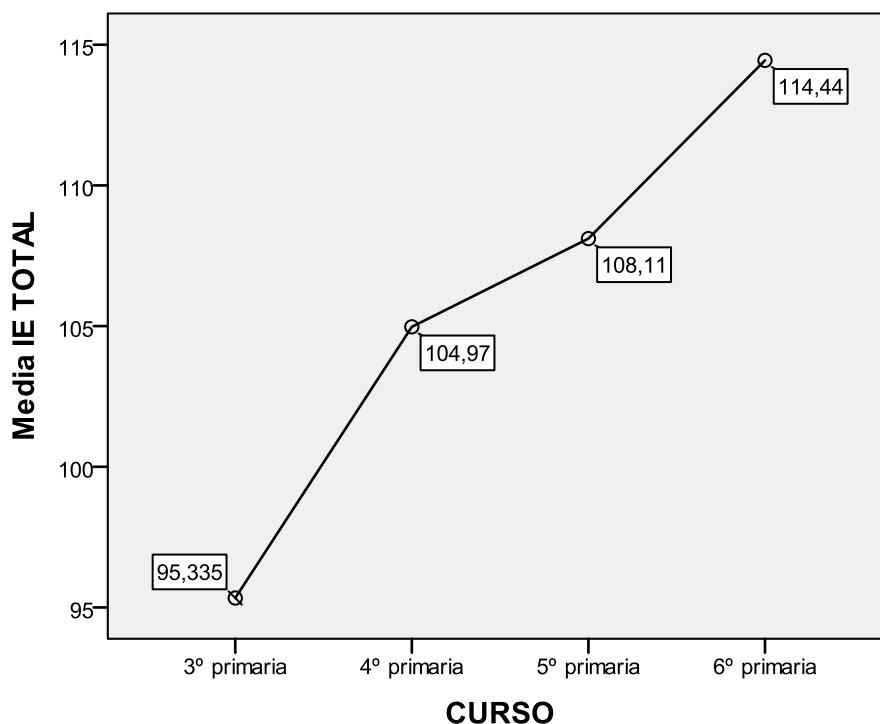


Figura 49. Nivel de competencia emocional por curso

5. COMPARACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La hipótesis 7, planteada en nuestro estudio de investigación, establecía que los estudiantes que superan los objetivos según lo previsto o los sobrepasan, tienen mayor competencia emocional que los estudiantes que no superan los objetivos previstos o presentan dificultades para ello, de modo que existe relación directa entre el nivel de rendimiento escolar y el nivel de competencia emocional.

Para comprobar las diferencias en las puntuaciones, la variable rendimiento académico se ha transformado en una variable categórica con cuatro niveles de agrupamiento: (1) No supera los objetivos previstos, (2) supera con dificultad y ayuda los objetivos, (3) supera los objetivos según lo previsto, (4) sobrepasa los objetivos previstos (Anexo 6).

Para conocer el rendimiento académico del alumnado, durante la aplicación del instrumento se solicita al tutor de cada uno de los grupos participantes que cumplimente un registro de observación en el que deben valorar a cada uno de los alumnos aportando una puntuación de acuerdo a los cuatro niveles de agrupamiento descritos.

Para comprobar si la hipótesis formulada se cumple, se ha realizado el Coeficiente de correlación de Spearman y estudio descriptivo (media aritmética). Para cuantificar la covariación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico se ha empleado el grado de asociación lineal entre las variables, realizamos la Correlación lineal de Pearson, en cuyo análisis obtenemos la siguiente información:

Tabla 51. Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

			Correlaciones	
			IE TOTAL	RENDIMIENTO ACADÉMICO
Rho de Spearman	IE TOTAL	Coefficiente de correlación	1,000	,444**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	1367	1362
RENDIMIENTO ACADÉMICO	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Coefficiente de correlación	,444**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	1362	1362

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo con estos datos, existe correlación significativa entre la puntuación obtenida por el alumno en Inteligencia Emocional total en el test y su nivel de rendimiento académico. Al estudiar las correlaciones en función de la edad, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 52. Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico por edades

EDAD				RENDIMIENTO ACADÉMICO	IE TOTAL
8 años	Rho de Spearman	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Coefficiente de correlación	1,000	,493**
			Sig. (bilateral)	.	,000
			N	230	230
IE TOTAL	IE TOTAL	IE TOTAL	Coefficiente de correlación	,493**	1,000
			Sig. (bilateral)	,000	.
			N	230	230

9 años	Rho de Spearman	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 333	,490** ,000 333
		IE TOTAL	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,490** ,000 333	1,000 . 336
10 años	Rho de Spearman	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 354	,508** ,000 354
		IE TOTAL	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,508** ,000 354	1,000 . 356
11 años	Rho de Spearman	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 319	,469** ,000 319
		IE TOTAL	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,469** ,000 319	1,000 . 319
12 años	Rho de Spearman	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 126	,579** ,000 126
		IE TOTAL	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,579** ,000 126	1,000 . 126

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Del mismo modo, como puede observarse en las siguientes tablas, al estudiar la relación entre Inteligencia Emocional y cada uno de los intervalos de rendimiento académico establecidos, se percibe una relación directa entre el nivel de competencia emocional y el rendimiento escolar, siendo significativas las diferencias entre los estudiantes que no superan los objetivos y los que los superan con dificultad ($p=0,001$), así como entre éstos y los que los superan según lo previsto ($p=0,000$) y entre estos últimos y los que los sobrepasan ($p=0,000$).

Tabla 53. Comparación entre inteligencia emocional de estudiantes que no superan los objetivos y los que los superan con dificultad

Rangos			
RENDIMIENTO ACADÉMICO	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL No supera los objetivos	72	126,11	9080,00
Supera con dificultad o ayuda	239	165,00	39436,00
Total	311		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	6452,000
W de Wilcoxon	9080,000
Z	-3,218
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tabla 54. Comparación entre inteligencia emocional de estudiantes que superan los objetivos con dificultad y los que los superan según lo previsto

Rangos			
RENDIMIENTO ACADÉMICO	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL Supera con dificultad o ayuda	239	338,16	80820,00
Supera según lo previsto	707	519,25	367111,00
Total	946		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	52140,000
W de Wilcoxon	80820,000
Z	-8,860
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tabla 55. Comparación entre inteligencia emocional de estudiantes que superan los objetivos según lo previsto y los que los sobrepasan

Rangos				
	RENDIMIENTO ACADÉMICO	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	Supera según lo previsto	707	465,70	329251,50
	Sobrepasa los objetivos	340	645,23	219376,50
	Total	1047		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	78973,500
W de Wilcoxon	329251,500
Z	-8,998
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: RENDIMIENTO ACADÉMICO

En la siguiente figura puede observarse la tendencia.

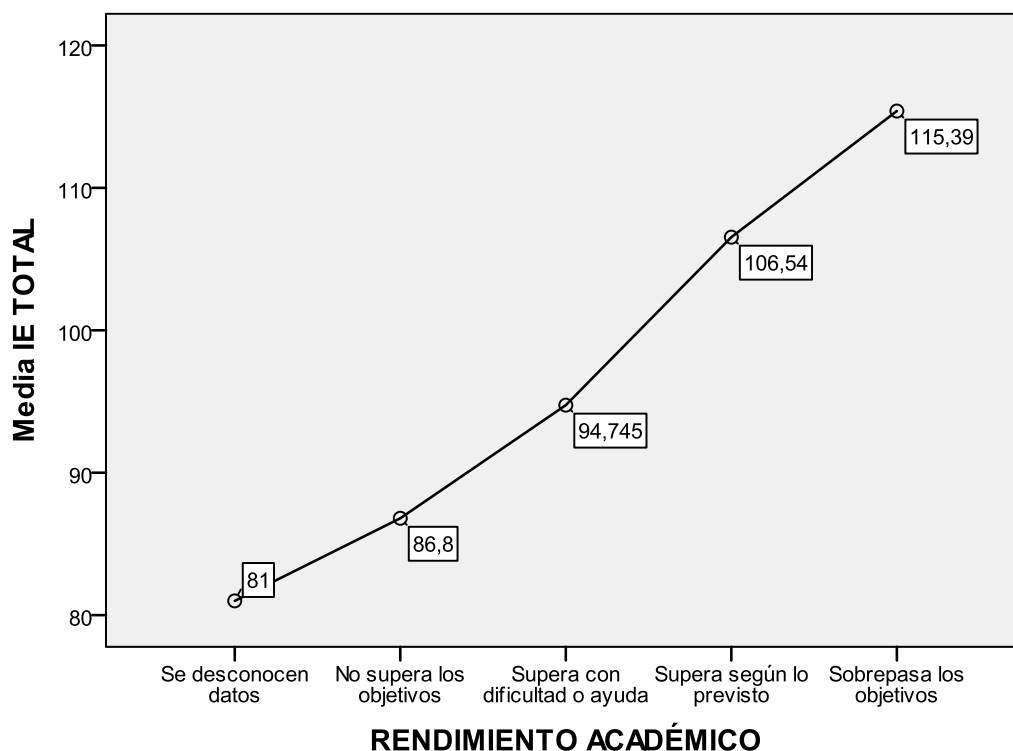


Figura 50: Nivel de competencia emocional en comparación con el nivel de rendimiento académico

6. COMPARACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

Para comprobar si se cumple la novena hipótesis planteada en nuestra investigación, según la cual no existen diferencias significativas entre los niveles de competencia emocional del alumnado de centros educativos públicos y el nivel del alumnado de centros educativos concertados, realizamos análisis empleando la prueba U de Mann-Whitney que nos aportan los siguientes resultados.

Tabla 56. Nivel de inteligencia emocional del alumnado de Centros Públicos y Centros Concertados

		Rangos		
TITULARIDAD DEL CENTRO		N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	Público	962	672,02	646486,00
	Concertado	405	712,45	288542,00
	Total	1367		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	183283,000
W de Wilcoxon	646486,000
Z	-1,729
Sig. asintót. (bilateral)	,084

a. Variable de agrupación: TITULARIDAD DEL CENTRO

En relación con la titularidad de los centros, comprobamos que existe cierta tendencia a que los centros concertados tengan una puntuación media ligeramente más alta que los centros públicos. No obstante, observamos que esta diferencia no es significativa ($p=0,084$). Para conocer si esta tendencia existe en todas las edades, se realiza un análisis considerando edad, género y titularidad de centro, obteniéndose la siguiente información.

Tabla 57. Medias de Inteligencia Emocional total en centros públicos y concertados en función de edad y género

	Público		Concertado	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
8 años	92,57	94,71	98,83	95,08
9 años	98,20	102,59	105,83	104,78
10 años	106,39	108,67	107,20	110,82
11 años	109,22	113,66	110,00	115,13
12 años	107,76	117,61	114,82	116,00

En la tabla anterior puede observarse que la puntuación obtenida por el alumnado de centros concertados de ambos géneros y en todas las edades es superior a la obtenida por el alumnado de centros públicos. Además, la puntuación obtenida por las chicas es superior a la alcanzada por los chicos en centros de titularidad pública y concertada.

En el siguiente gráfico se muestran los resultados.

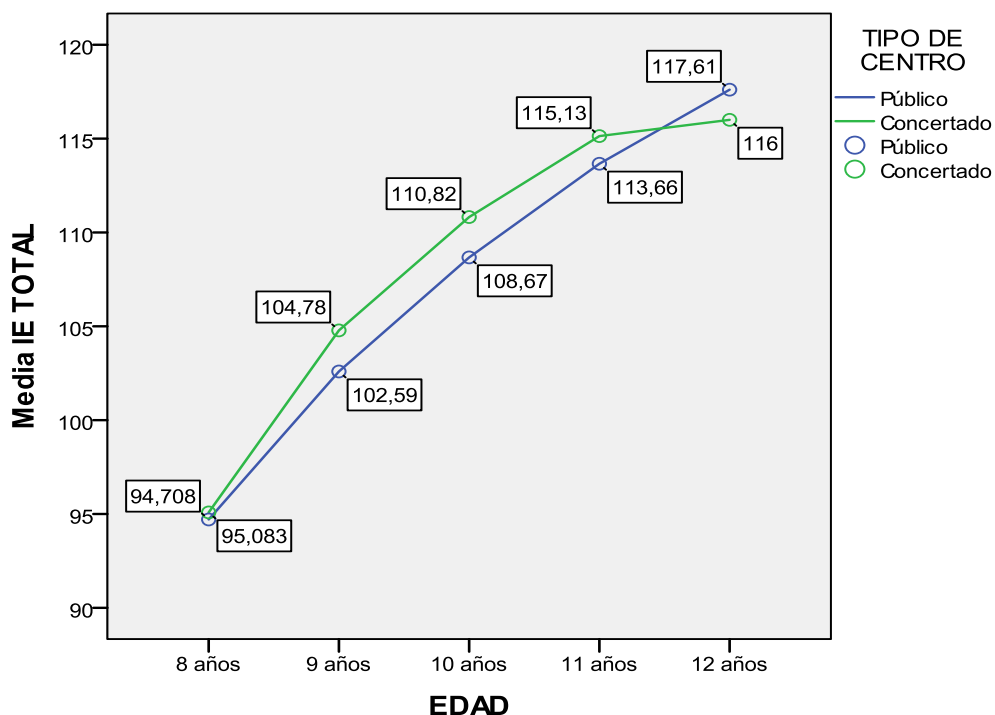


Figura 51: Nivel de competencia emocional en relación a la edad y la titularidad del centro educativo

7. COMPARACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA DEL CENTRO

La hipótesis 10 establecía que no existen diferencias significativas entre los niveles de competencia emocional del alumnado de centros educativos situados en zonas rurales, zonas urbanas y zonas de periferia. Para comprobar esta hipótesis se ha realizado un análisis de resultados a través la Prueba U de Mann-Whitney, realizando comparaciones de grupos dos a dos, entre los niveles de estudio establecidos. A continuación se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 58. Comparación entre inteligencia emocional de estudiantes de centros rurales y periféricos

Rangos			
LOCALIZACIÓN	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL Rural	320	381,39	122045,00
Periférico	474	408,38	193570,00
Total	794		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	70685,000
W de Wilcoxon	122045,000
Z	-1,626
Sig. asintót. (bilateral)	,104

a. Variable de agrupación: LOCALIZACIÓN

Los resultados confirman que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por estudiantes de zonas rurales y las obtenidas por estudiantes de zonas periféricas ($p=0,104$). No sucede lo mismo al comparar las puntuaciones en competencia emocional de estudiantes de centros urbanos y periféricos ($p=0,000$), así como las puntuaciones de estudiantes de centros rurales y urbanos ($p=0,000$), como se observa a continuación.

Tabla 59. Comparación entre competencia emocional de estudiantes de centros urbanos y periféricos

Rangos				
LOCALIZACIÓN		N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	Periférico	474	478,65	226880,00
	Urbano	573	561,51	321748,00
	Total	1047		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	114305,000
W de Wilcoxon	226880,000
Z	-4,415
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación:
LOCALIZACIÓN

Tabla 60. Comparación entre competencia emocional de estudiantes de centros rurales y urbanos

Rangos				
LOCALIZACIÓN		N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	Rural	320	381,26	122003,50
	Urbano	573	483,71	277167,50
	Total	893		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	70643,500
W de Wilcoxon	122003,500
Z	-5,693
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación:
LOCALIZACIÓN

De acuerdo con estos resultados podemos decir en cuanto a la zona geográfica en la que se sitúan los centros, que existe una tendencia a obtener mejor puntuación total en

los centros urbanos que en los periféricos, así como en los urbanos y periféricos que en los rurales, aunque no existen diferencias significativas entre estos dos últimos.

Las siguientes figuras muestran estos resultados:

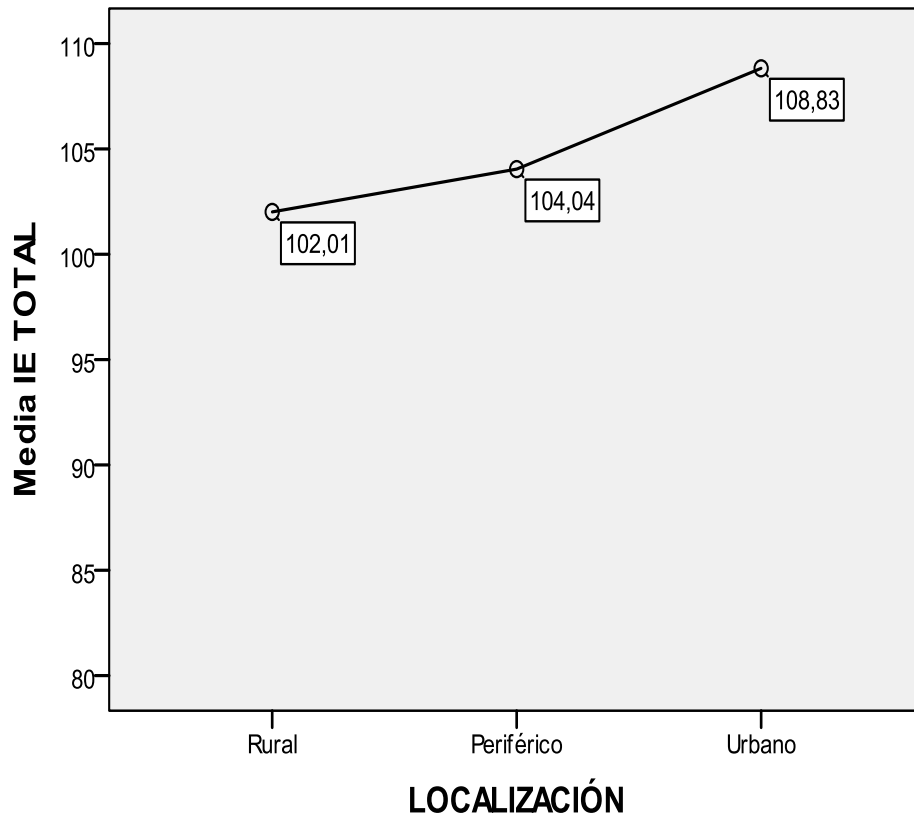


Figura 52: Nivel de competencia emocional en relación a la ubicación del centro

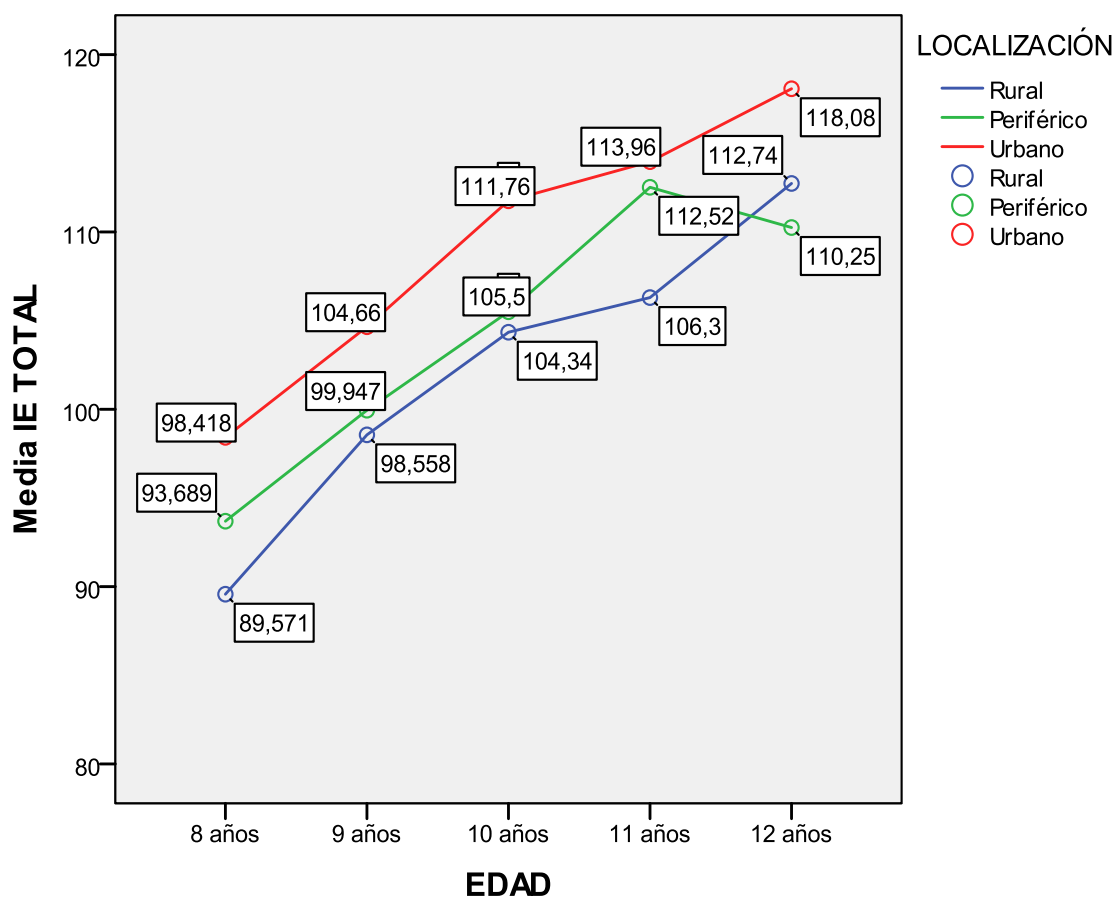


Figura 53: Nivel de competencia emocional en relación a la ubicación del centro y la edad

8. NIVEL SOCIO-CULTURAL Y ECONÓMICO DE LAS FAMILIAS

La hipótesis 5 establecía que los estudiantes procedentes de familias con nivel académico medio-elevado tienen un nivel de competencia emocional significativamente superior al que presentan los estudiantes procedentes de familias con niveles bajos.

Para conocer el nivel socio-cultural y económico de las familias, y considerando que éste está relacionado con el nivel de estudios de los progenitores, durante la aplicación del instrumento se solicita al tutor de cada uno de los grupos participantes que cumplimente un registro de observación en el que deben valorar a cada uno de los alumnos de acuerdo a los siguientes criterios (Anexo 6):

2. Nivel de estudios de los padres (1) Sin titulación, (2) Con Título de Graduado Escolar, (3) FP media o bachillerato, (4) FP superior o Título Universitario).

Para comprobar esta hipótesis se ha realizado un análisis de resultados a través la Prueba U de Mann-Whitney, realizando comparaciones de grupos dos a dos, entre los niveles de estudio establecidos. A continuación se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 61: Comparación entre estudiantes cuyos progenitores no tienen estudios y los que tienen el título de graduado en ESO

		Rangos		
NIVEL FAMILIA		N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	Sin titulación	141	229,09	32302,00
	ESO	358	258,23	92448,00
	Total	499		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	22291,000
W de Wilcoxon	32302,000
Z	-2,033
Sig. asintót. (bilateral)	,042

a. Variable de agrupación: NIVEL FAMILIA

Estos análisis demuestran que no existen diferencias significativas ($p=0,042$) entre las puntuaciones en competencia emocional obtenidas por los estudiantes cuyos padres no tienen titulación académica y las obtenidas por aquellos cuyos progenitores tienen el título de graduado en ESO.

Al comparar los resultados obtenidos entre los estudiantes cuyos progenitores tienen el título de graduado en ESO y aquellos procedentes de familias cuyos padres son titulados en Bachillerato o Formación profesional de Grado medio, observamos que en existen diferencias significativas ($p=0,005$) entre el nivel de competencia emocional de estos grupos de estudiantes.

Tabla 62: Comparación entre estudiantes cuyos padres son titulados en ESO y estudiantes cuyos padres son titulados en Bachillerato y/o Formación Profesional

Rangos				
NIVEL FAMILIA		N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	ESO	358	332,57	119059,00
	FP-Bachillerato	349	375,99	131219,00
	Total	707		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	54798,000
W de Wilcoxon	119059,000
Z	-2,827
Sig. asintót. (bilateral)	,005

a. Variable de agrupación: NIVEL FAMILIA

Del mismo modo se han comparado los niveles de competencia emocional de alumnos cuyos padres tienen título de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio con los obtenidos por estudiantes cuyos padres tienen estudios universitarios o Formación Profesional de Grado Superior.

Tabla 63: Comparación entre estudiantes cuyos padres son titulados en FP-Bachillerato y Formación Profesional-Universidad

Rangos				
NIVEL FAMILIA		N	Rango promedio	Suma de rangos
IE TOTAL	FP-Bachillerato	349	354,28	123642,50
	FP-Universidad	469	450,59	211328,50
	Total	818		

Estadísticos de contraste ^a	
	IE TOTAL
U de Mann-Whitney	62567,500
W de Wilcoxon	123642,500
Z	-5,768
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: NIVEL FAMILIA

Los resultados muestran que en este grupo existen diferencias significativas ($p=0,000$).

En estos resultados, comprobamos que existe cierta tendencia a que el nivel de estudios de los padres influya en el nivel de competencia emocional de los estudiantes, siendo mayor el nivel de los estudiantes. No obstante, observamos que esta diferencia es significativa sólo a partir de titulaciones superiores, de bachillerato, formación profesional superior y universidad ($p \geq 0,005$), mientras que en el resto de los niveles dicha diferencia a favor del nivel de estudios de los padres no es significativa ($p = 0,042$).

En la siguiente figura se observa la tendencia.

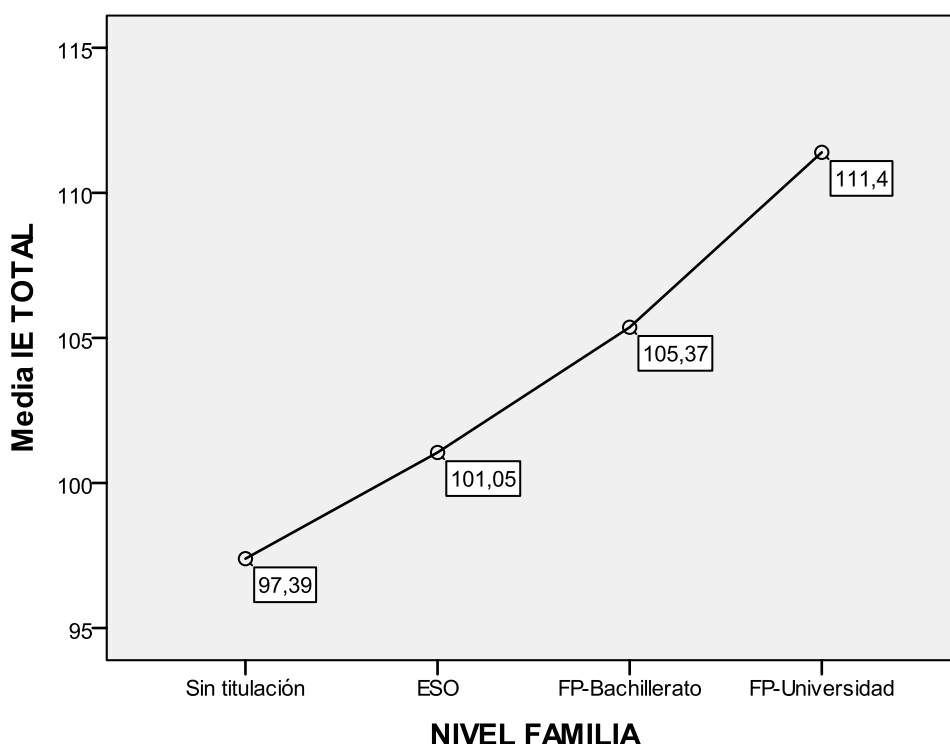


Figura 54: Nivel de competencia emocional en comparación con el nivel de estudios de la familia

Como puede observarse en la gráfica, se desconoce el nivel de estudios de las familias de algunos estudiantes (50 alumnos). Sin embargo los datos que conocemos, demuestran una relación directa entre el nivel de estudios de la familia y el nivel de competencia emocional de los estudiantes, habiendo obtenido una media de 97,39 puntos en el test los estudiantes cuyos padres no tienen ninguna titulación (141 estudiantes), 101 puntos los estudiantes cuyos padres son graduados en ESO (358 estudiantes), 105,37 los hijos de padres con estudios de bachillerato y/o FP (349 estudiantes) y 111,4 los hijos de titulados Universitarios o de FP superior (469 estudiantes).

Discusión de resultados y Conclusiones

Introducción

Discusión de resultados y Conclusiones desde el marco teórico

Discusión de resultados y Conclusiones desde el marco empírico

Implicaciones para la práctica educativa

Limitaciones y futuras líneas de investigación

1. INTRODUCCIÓN

La creación de un instrumento de evaluación de la Inteligencia Emocional es, como puede observarse en los primeros capítulos del marco empírico, una tarea compleja, que debe comenzar por la definición del constructo a medir, que resulta difícil por la existencia de diferentes modelos con sus definiciones respectivas que afectan a su vez a las competencias que se consideran forman parte de la Inteligencia Emocional, como se expone en los capítulos I y II.

El Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) diseñado y validado en esta tesis, se ha desarrollado a partir del modelo teórico de Salovey y Mayer (1997), al igual que el MSCEIT de Salovey y Mayer (1990), que de acuerdo con los datos estadísticos ha sido la mejor medida de habilidad de Inteligencia Emocional diseñada hasta el momento. Aunque el test de este trabajo ha considerado el planteamiento y aspectos positivos del MSCEIT, no se trata de una validación del mismo, sino de la creación de un test que mida la inteligencia emocional de niños de 8 a 12 años, considerando las cuatro habilidades que contempla el modelo de las cuatro ramas de Salovey y Mayer (1997): percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Tras la revisión del estado de la cuestión en la parte teórica y el posterior marco empírico, en este Capítulo se presenta la Discusión de Resultados y las Conclusiones de esta tesis, es decir, se sintetizan los aspectos teóricos más relevantes de la inteligencia emocional y las aportaciones fundamentales que esta investigación ha pretendido realizar con la elaboración del Test Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE), analizando la consecución de los objetivos planteados, así como si se han verificado las hipótesis formulados al comienzo de la investigación.

2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DESDE EL MARCO TEÓRICO

Revisando el marco teórico destacamos que el estudio de la Inteligencia Emocional ha evolucionado considerablemente desde que Salovey y Mayer utilizaran el término por primera vez en 1990 hasta la actualidad, en la que no existe duda del relevante papel que tiene en el desarrollo personal.

Sin embargo, las aportaciones de otros autores como Goleman (1995) o Bar-On (1997), supusieron cambios en el modelo inicial propuesto por Salovey y Mayer (1990) y dieron lugar, al interés por el conocimiento del término Inteligencia Emocional y con éste a la realización de diferentes investigaciones cuyo objetivo fundamental ha sido presentar un modelo teórico que sustente las investigaciones y permita aportar instrumentos de evaluación de este constructo.

Los principales modelos de Inteligencia Emocional pueden clasificarse atendiendo a modelos mixtos, modelos de habilidad y modelos de competencias, según si consideran la Inteligencia Emocional como un rasgo de personalidad, un conjunto de habilidades mentales o un conjunto de competencias. Los modelos mixtos más destacados son el modelo de Goleman (1995) y el de Bar-On (1997), de los modelos de habilidad destaca el Modelo de las cuatro ramas de Salovey y Mayer (1990) y de los modelos de competencias el modelo de Bisquerra (2000).

El test de esta tesis se enmarca en el modelo de las cuatro ramas de Salovey y Mayer (1990), por tratarse de un modelo bien contrastado y que se ha convertido en modelo de referencia en el campo de la Inteligencia Emocional. La explicación de la conducta desde este modelo es realista, correlaciona con constructos psicológicos y criterios externos y finalmente y su estructura facilita la elaboración de programas para el desarrollo de la inteligencia emocional y de pruebas de evaluación.

En lo que respecta a la medida de la Inteligencia Emocional, hay que señalar que los instrumentos de evaluación publicados y más utilizados se corresponden con las corrientes teóricas existentes en el momento, siendo diseñados para medir esos constructos objetos del estudio. De este modo, puede concluirse la existencia de tres procedimientos de evaluación: medidas de autoinforme, medidas de observadores externos y medidas de habilidad.

Como se expone en el capítulo III de esta tesis, todos los tipos de evaluación tienen ventajas e inconvenientes, no habiendo ningún instrumento de evaluación que haya alcanzado un nivel general de aceptación como para afirmar que sea realmente idóneo para medir la inteligencia emocional, aunque se considera que el mejor procedimiento de evaluación es aquel que combina medidas de habilidad con medidas de observadores externos, aportando las destrezas que el sujeto demuestra en contraste con lo que los demás perciben. El MSCEIT se ha convertido en la prueba más adecuada hasta el momento para medir las habilidades cognitivas de la Inteligencia Emocional, pero este test se dirige a población mayor de 16 años, no existiendo una prueba dirigida a menores de 16 años que tenga un grado de aceptación similar.

De ahí la necesidad de desarrollar un instrumento que evalúe la Inteligencia Emocional de este grupo de población, atendiendo a las dimensiones de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Para ello, además de considerar el constructo teórico, se han estudiado también las características cognitivas, de personalidad, sociales y emocionales de los niños entre 8 y 12 años.

En la etapa que nos incumbe (8-12 años) destaca la mejora del procesamiento de la información, la atención selectiva, la concentración y la memoria, así como el mecanismo de metacognición, avances que les aportan una mayor conciencia de los propios procesos cognitivos para adaptarlos en función de la tarea y una mayor capacidad de regular su conducta cognitiva. Asimismo se produce la descentración, la capacidad de inferir la realidad y la reversibilidad de pensamiento. A nivel de personalidad, progresa el autoconcepto en la vertiente social y la autoestima global. Y, finalmente, en el plano social, mejorará el conocimiento y la comprensión de los pensamientos de los demás, favoreciéndose el desarrollo de la empatía y de la comprensión de emociones que no se identifican a través de la expresión facial, como el orgullo.

El desarrollo en estas áreas repercutirá en el desarrollo emocional, de manera que experimentarán y percibirán emociones más complejas, comprenderán y experimentarán ambivalencia emocional y comenzarán a desarrollar el autocontrol emocional y a percibir cuando una emoción es fingida así como a fingir emociones.

Finalmente, se ha dedicado un capítulo al conocimiento de la relación entre Inteligencia Emocional y otras variables, tales como la edad, el nivel socio-cultural

(educativo), el género, el nivel socio-cultural, el rendimiento escolar, la titularidad de los centros educativos y la ubicación geográfica. Las investigaciones realizadas para comprobar estas relaciones ponen de manifiesto, como se ha detallado en el capítulo V y en el apartado de discusión de resultados de este capítulo, que la inteligencia emocional se incrementa a medida que aumenta la edad y con ella el nivel educativo, del mismo modo sucede con el nivel socio-cultural. Por el contrario, los estudios que evalúan la relación entre Inteligencia Emocional y género presentan resultados contradictorios, al igual que los estudios que miden la relación de este constructo con el rendimiento escolar y la ubicación geográfica del centro educativo o residencial del sujeto. Por último, los estudios muestran una relación directa, aunque no significativa, entre la titularidad del centro y el nivel emocional de su alumnado, a favor de los centros concertados.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DESDE EL MARCO EMPÍRICO

El objetivo general de la investigación ha sido el diseño y validación de un test de evaluación de la Inteligencia Emocional para niños de 8 a 12 años, que permita conocer el nivel de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, a partir de tareas de ejecución. El trabajo realizado en la tesis, de fundamentación teórica y de trabajo de campo con la validación del instrumento como se ha expuesto en el marco empírico de este trabajo, ha permitido su consecución.

En el diseño, construcción y validación del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) se suceden varias etapas que van desde el diseño inicial del test, a la administración del instrumento en un estudio piloto con una muestra de 200 alumnos y a someterlo a juicio de expertos. Tras la mejora del test, se administra a una muestra de 1425 estudiantes de 3º, 4º, 5º, y 6º de educación primaria de los centros educativos de las provincias de Cáceres y de Badajoz, que se recogen en el capítulo VII de esta tesis.

Una vez realizado el proceso de construcción y validación, el Test definitivo consta de 49 ítems, organizados en 7 situaciones. En el diseño inicial, estaba constituido

por 75 ítems repartidos entre 4 factores, habiéndose eliminado 6 de ellos en el estudio piloto y el resto en el muestreo definitivo. En cuanto al tiempo de aplicación, se ha pasado de 65 minutos iniciales a una duración entre 35 y 45 minutos en la versión final.

En ambos análisis se ha comprobado previamente si los datos cumplían los requisitos exigibles para aplicar el análisis factorial. El valor del KMO ha sido de ,489 en la primera administración y 0,899 en la segunda y la prueba de esfericidad de Bartlett, nivel de significación de 0,000 en los dos momentos, han dado como resultado índices satisfactorios para el desarrollo del análisis factorial. El primer análisis factorial realizado para 4 factores (inicialmente los ítems han estado repartidos entre 4 sub-competencias) y para los 49 ítems, explica sólo un 23.85% de la varianza de las variables originales. Tras la rotación factorial existieron dificultades al interpretar la tendencia a agruparse de algunos ítems para cada factor porque no se han incluido dentro de ninguno o bien han aparecido en distintos factores.

Para la evaluación de la validez de contenido, 15 expertos en el ámbito de la Inteligencia Emocional han cumplimentado una tabla de especificaciones, a partir de la cual se han redefinido las cuestiones y las respuestas, consiguiendo una validez de contenido elevada, superior a 0,80 (Polit y Hungler, 2000).

Respecto al índice de dificultad de los ítems, se ha analizado en dos momentos, durante la primera administración y en la segunda. En la segunda versión, se ha obtenido un índice de dificultad en su conjunto bajo, siendo el 38% muy fáciles, el 36% fáciles y el resto de dificultad normal. Esto permite que el test discrimine a los sujetos menos capaces y por tanto con carencias y dificultades en el desarrollo emocional.

La validez de criterio se ha analizado por medio de la comparación de las puntuaciones obtenidas en el test con las puntuaciones otorgadas por los profesores como evaluadores externos. Con ello se ha pretendido valorar si el instrumento diseñado puede ser utilizado para medir aquello que se desea medir: la Inteligencia Emocional. A través de la Correlación de Pearson se ha apreciado una relación directa entre la puntuación en el Área Estratégica y la del Área Experiencial obtenida por los alumnos en el test y la otorgada por el profesorado.

En el análisis de la varianza se ha comprobado previamente si los datos cumplen los supuestos teóricos (Pérez et al., 2009) exigidos para su correcta aplicación, siendo satisfactorios los resultados del análisis.

El cálculo de la fiabilidad se ha realizado también en dos momentos, tras la administración del test en el estudio piloto y tras la administración del test en la aplicación definitiva. En ambos momentos, los índices de fiabilidad calculados han sido superiores a ,80 obteniéndose una alta fiabilidad del conjunto del test y mostrando una consistencia interna alta. Los índices de fiabilidad de los cuestionarios y tests de inteligencia emocional comercializados presentan cifras similares.

Para completar la construcción y validación del instrumento se han considerado otros aspectos, como son el peso dedicado a cada competencia en el análisis de componentes rotados en relación a la clasificación de los ítems en las dimensiones realizada inicialmente y que validaron los expertos, observándose la existencia de porcentajes de coincidencia superiores en la primera administración a los obtenidos en la segunda. También se han considerado una serie de cambios para dar respuesta a las dificultades detectadas por los expertos en su evaluación, cambios entre los que cabe destacar la presentación de las situaciones en forma de comic para favorecer su lectura y la motivación, la reorganización de las situaciones alterando el orden, y la redacción de algunos ítems consiguiendo la construcción de un instrumento más válido y fiable.

Finalmente, en cuanto a los estadísticos descriptivos llevados a cabo para la elaboración definitiva del instrumento, el análisis de tendencia central y de variabilidad muestra la existencia de diferencias significativas en la puntuación total de la prueba y en cada una de las dimensiones estudiadas según la edad de los sujetos.

Respecto a la distribución muestral, el índice de asimetría total indica una puntuación negativa, de manera que la prueba resulta sencilla para los alumnos, tendencia que se mantiene en el análisis por edades, siendo la puntuación del alumnado de 8 años la que más se aproxima al modelo teórico de la curva normal. El valor de la curtosis corresponde a la curva normal en todas las edades excepto en 8 años (-,748) y en 12 años (894), edades en las que no se sitúa entre - 0,5 y 0,5. Finalmente la prueba de normalidad, medida con K-S, aporta la existencia de diferencias significativas en todas las edades, y por tanto, las distribuciones muestrales en cada una de las edades no se identifican con el *modelo normal*.

En cuanto a la incidencia en el estudio de otras variables susceptibles de modular los resultados, como son el género, la edad, el nivel educativo, el nivel socio-cultural de las familias, el rendimiento académico, la titularidad de centro y la localización del centro, se consideraron en la selección de la muestra participante en la investigación todas ellas excepto el nivel académico de las familias y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

Se comprobó si existen diferencias de género, como se ha apreciado en distintas investigaciones y en estadísticas educativas. La Prueba U de Mann-Whitney muestra diferencias significativas a favor de las chicas, lo que demuestra la hipótesis de partida de la investigación de esta tesis, y concuerda con las investigaciones realizadas por Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough (2014), Pulido y Herrera (2015), Molero, Ortega y Moreno (2010), Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014), entre otros.

Sin embargo, en relación con la diferencia de género, los datos de esta investigación no concuerdan con los que presentan los estudios de Navarro (2014) y Ugarriza y Pajares (2005). Estas discrepancias pueden deberse a que dependiendo del tipo de medida utilizada, autoinforme o prueba de habilidad, las diferencias observadas son distintas en función del género (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006), puntuando más alto los varones en pruebas de autoinforme por tener una autopercepción más positiva y las chicas en pruebas de ejecución, como es el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)

En cuanto a la edad, existen diferencias significativas en la Inteligencia Emocional de la muestra evaluada por edades en todas las edades, excepto entre 11 y 12 años, lo que demuestra que la Inteligencia Emocional se incrementa con la edad, tal y como se planteaba en la hipótesis 4 de esta investigación. Además, esta tendencia se mantiene diferenciando por géneros también, de modo que las chicas de una edad son emocionalmente más inteligentes que los chicos de su misma edad y a su vez ambos superan a los de las edades inferiores.

Los resultados en este estudio coinciden con los hallados por investigadores como Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003), Bernarás, Garaigordobil y de las Cuebas (2011) y Pulido y Herrera (2015). La revisión teórica realizada para este trabajo muestra que todos los estudios coinciden en que a medida que aumenta la edad aumenta la Inteligencia Emocional en la etapa de educación primaria.

Como es lógico suponer, puesto que está relacionado con la edad, al estudiar la relación entre Inteligencia Emocional y nivel educativo, se aprecian diferencias significativas entre todos los niveles, aumentando la Inteligencia Emocional a medida que el estudiante se escolariza en un nivel educativo superior. Esto concuerda con los datos obtenidos en el análisis de la relación entre Inteligencia Emocional y edad, ya que la superación de un nivel académico se produce en paralelo al aumento de edad y puede explicar que las diferencias en el alumnado de 11 y 12 años no sean significativas, ya que la diferencia de edad es de pocos meses. Estos resultados van en la línea de los hallado por Pulido y Herrera (2015).

El estudio de la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento escolar ha sido muy recurrente en el ámbito educativo. Al poner en relación las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el test con su rendimiento académico, se ha obtenido un coeficiente de correlación de Pearson alto y significativo, por lo que se cumple la hipótesis 7 de la investigación, que planteaba que el rendimiento académico predecía el rendimiento emocional, tanto en la muestra total como en el análisis por edades. Estas diferencias son significativas entre todos los niveles de rendimiento académico establecidos en el estudio: no supera los objetivos, supera con dificultad o ayuda, supera según lo previsto y sobrepasa los objetivos.

La revisión teórica realizada indicaba que la Inteligencia Emocional estaba relacionada e incluso tenía capacidad predictiva sobre el Rendimiento, así lo demuestran Mestre, Gil-Olarte, Guil y Núñez (2006); Otero, Martín del Barco y Castro (2009); Vallejo, Martínez, García y Rodríguez (2012); Gil-Olarte, Palomera y Bracket (2006); Pérez y Castejón (2007); Brouzos, Misailidi y Hadjimatheou (2014); y Pulido y Herrera (2015) entre otros. De este modo, los resultados de esta tesis se contraponen a los que presentan Ferragut y Fierro (2012) y Navarro (2014). Una de las razones que puede explicar esta discrepancia es el tipo de instrumento empleado, ya que las investigaciones demuestran que las correlaciones son mayores si se emplean instrumentos de autoinforme que instrumentos de habilidad, sin embargo en esta tesis se han hallado correlaciones positivas.

Respecto a la variable titularidad no existen diferencias significativas entre los centros públicos y los concertados. Estos datos coinciden con los que sugería el Informe PISA de 2015, según el cual la distinción entre centros públicos y privados apenas

explica el 1,5% de las diferencias en las puntuaciones de rendimiento de los estudiantes. Así, los hallazgos de este trabajo van en la línea de los de Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González (2011) y son contrarios a los presentados por Ugarriza y Pajares (2005).

Lo mismo sucede con la variable localización geográfica, según la cual no hay diferencias significativas en la puntuación obtenida por la muestra en función de la zona geográfica en la que se sitúan los centros, existiendo una leve tendencia a obtener mayor puntuación en Inteligencia Emocional en los centros urbanos que en los periféricos y en ambos que en los rurales. Estos datos concuerdan con los del INEE 2012, que defendía que España es uno de los países donde menos influye la localización del centro en el rendimiento académico de los alumnos. Así, se cumple la hipótesis de partida de esta investigación y los resultados concuerdan con los obtenidos por Buitrago (2012); García, Valenzuela y Miranda (2012); Pérez y Castejón (2006); García, Valenzuela y Miranda (2012), en cuyas investigaciones los estudiantes urbanos han mostrado mejores niveles de Inteligencia Emocional que los de zonas rurales y periféricas, sin embargo en estos estudios las diferencias halladas son significativas, lo que no sucede en la investigación de esta tesis.

La última variable utilizada ha sido nivel socio-cultural familiar, se había considerado en la hipótesis 5 de este trabajo que existe una relación directamente positiva entre el nivel socio-cultural de los progenitores y el nivel de Inteligencia Emocional de los hijos. Los resultados ponen de manifiesto que el nivel socio-cultural de los padres influye en la Inteligencia Emocional de sus hijos, existiendo diferencias significativas entre aquellas familias cuyos progenitores tienen titulaciones académicas superiores de bachillerato, FP superior y Universidad y los que o no tienen titulación o tienen los estudios básicos de graduado escolar. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Núñez (2007); Garaigordobil y Oñederra (2010); Sánchez-Núñez y Latorre (2012); Pulido y Herrera (2015) entre otros.

Además, estos resultados concuerdan con el Informe PISA de 2015, según el cual las escuelas públicas obtienen unas puntuaciones significativamente más bajas que las privadas-concertadas fundamentalmente por el perfil socioeconómico de sus alumnos. Este informe sostiene que dos tercios de las diferencias en rendimiento entre

centros públicos y privados se deben a las diferencias en el estatus socioeconómico de sus alumnos.

Finalmente, existe relación directa entre el nivel de Inteligencia Emocional evaluado a través del test y la puntuación asignada por el profesor como observador externo, lo que apoya la validez de criterio del instrumento.

A modo de conclusión, las aportaciones que hace este trabajo, en relación a las hipótesis planteadas son:

A modo de conclusión, las aportaciones que hace este trabajo, en relación a las hipótesis planteadas son:

- El instrumento diseñado presenta validez de contenido y validez de constructo significativas de acuerdo con el modelo teórico planteado.
- El instrumento diseñado presenta una fiabilidad de Alfa de Cronbach 0,849, por lo que se cumple la segunda hipótesis del estudio, que definía que la fiabilidad del instrumento sería adecuada ($>0,70$). Al cumplirse esta hipótesis y la anterior, la presente tesis doctoral aporta al campo de estudio de la Inteligencia Emocional un instrumento de evaluación de la misma válido y fiable.
- La variable género influye en el desarrollo emocional: las chicas tienen mayor nivel de competencia emocional que los chicos.
- La Inteligencia Emocional de los estudiantes incrementa significativamente con la edad, es decir, a mayor edad mayor nivel de competencia emocional.
- La Inteligencia Emocional de los estudiantes es mayor a medida que se avanza en el nivel educativo.
- Existe relación entre el nivel de rendimiento escolar y el nivel de Inteligencia Emocional, es decir, los estudiantes que sobrepasan los objetivos previstos tienen mayor Inteligencia Emocional que los estudiantes que los superan según lo previsto y la de éstos es mayor que la que presentan los que superan los objetivos con dificultad o ayuda, siendo aquellos alumnos que no superan los objetivos los que tienen menor nivel de Inteligencia Emocional.

- El nivel de Inteligencia Emocional del alumnado de centros educativos públicos no se diferencia significativamente del nivel que presenta el alumnado de centros concertados.
- No existen diferencias significativas entre el nivel de Inteligencia Emocional del alumnado y la situación geográfica (centros educativos situados en zonas rurales, zonas urbanas y zonas de periferia).
- El nivel socio-cultural de los padres influye en el nivel de Inteligencia Emocional, es decir, los estudiantes procedentes de familias con mayor nivel académico tienen mayor nivel de competencia emocional.
- Existe relación entre el nivel de Inteligencia Emocional evaluado a través del test y el valor que le asigna el profesor como observador externo, es decir, el test correlaciona con criterios externos.

4. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las implicaciones para la práctica educativa se agrupan en tres apartados según se refieran a la evaluación de la Inteligencia Emocional, al diagnóstico escolar y la detección de necesidades y a la intervención educativa.

a) En relación a la Evaluación de la Inteligencia Emocional.

La detección a través del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) permite hacer un “análisis emocional” del aula en un momento determinado y observar el nivel de Inteligencia Emocional del alumnado y el tipo de carencias y fortalezas emocionales que posee. El instrumento elaborado se caracteriza por su profundización en las dimensiones emocionales evaluadas (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional), permitiendo obtener puntuaciones individuales de cada una de estas dimensiones y por la posibilidad de ser implementado a un grupo-clase, así como por la facilidad de ejecución y la escasa y puntual inversión de recursos que requiere.

Por último, la opción de evaluar una única competencia con una única batería o cuadernillo responde a la práctica habitual en las evaluaciones sobre competencias realizadas a nivel nacional e internacional. Fernández-Alonso y Muñiz (2011, p.7) señalan que en las evaluaciones escolares externas pese a que todas las comunidades autónomas evalúan más de una competencia, hasta el momento la decisión prácticamente unánime es que cada competencia tenga su propio diseño de cuadernillos. A su vez, este instrumento puede ser útil para aportar información cualitativa de otras competencias básicas como la lingüística, aprender a aprender o autonomía personal.

b) En relación al diagnóstico escolar y a la intervención educativa.

El trabajo por competencias implica el desarrollo de las capacidades necesarias y aplicables a la vida real, dejando de ser los contenidos el eje vertebrador del currículo y teniendo presentes los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje. Es conocido por todos que las competencias emocionales vertebran el proceso de enseñanza-aprendizaje, estando presentes en todo el mismo. De ahí la importancia de disponer de un instrumento que permita conocer la Inteligencia Emocional del alumnado y poder intervenir para su mejora en beneficio de la mejora de la convivencia y el aprendizaje del grupo-clase y el sujeto individualmente.

Además, este instrumento ha sido diseñado para que favorezca la evaluación formativa cuya finalidad no es la obtención de resultados estáticos que permitan “etiquetar” al alumno como competente o no emocionalmente, sino de resultados dinámicos que permitan el conocimiento de las competencias emocionales en cada una de las dimensiones que componen la Inteligencia Emocional por separado, lo que hace posible organizar la intervención para trabajar alguna/s dimensión/es en lugar de todo el constructo y favorecer así la evolución personal del alumno.

c) En relación a la intervención educativa.

La intervención educativa centrada en competencias básicas facilita una atención escolar que favorezca el desarrollo de diferentes capacidades, motivaciones y logros e instrumentos de evaluación como el THInEmE permitirán partir del nivel de competencia del alumno en un momento concreto para elaborar planes de trabajo

individualizados, abiertos e integradores que incidan en los contenidos y procesos curriculares.

Para el desarrollo de las competencias básicas en las aulas, el docente tendrá que contar con una formación específica en el campo de la Inteligencia Emocional.

5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las muestras que se han tomado para la realización del estudio han sido amplias para evitar, en la medida de lo posible, el efecto de variables ajenas a la investigación, así como para que los resultados obtenidos fueran representativos de la población objeto de estudio. Es por ello que se han considerado los distintos estratos sociales, titularidad de los centros y zonas geográficas en la selección de los centros educativos, con el objetivo de que la muestra fuera representativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura, así como de las provincias que la constituyen.

En segundo lugar, el estudio sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y las variables que pueden modularla, se trata de un estudio transversal que nos permite conocer la influencia de estas variables en el momento en que se toman los datos. Sería pertinente llevar a cabo un estudio longitudinal, que abarcara la evolución del alumnado tomando datos desde el 3º curso hasta el último de la Educación Primaria para poder analizar la evolución de sus competencias emocionales a medida que transcurren sus estudios académicos, aumentan su edad, etc.

En la evaluación de la relación entre Inteligencia Emocional y la variable rendimiento académico, se ha hecho una valoración global de esta variable. Hubiera sido interesante haber estudiado la correlación entre Inteligencia Emocional y las distintas materias escolares que componen el currículo, teniendo en cuenta los estudios realizados por Otero, Martín del Barco y Castro (2009) en los que se demuestra que existen distintas correlaciones en función de las materias.

Como posibles líneas de investigación futura, se podrían indicar las siguientes:

- La ya expuesta, consistente en hacer un estudio longitudinal en lugar de trasversal.

- Evaluar la correlación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento académico valorando éste de una forma más exhaustiva, como se ha dicho anteriormente.
- Considerar la correlación entre Inteligencia Emocional y otras variables, como la creatividad o la motivación.
- Aumentar la riqueza metodológica del estudio con la inclusión de un instrumento de evaluación para que padres y profesores completen la evaluación como observadores externos.
- Validar el instrumento en la población española tomando como muestras estudiantes de otras comunidades autónomas.
- Realizar estudios que se orienten a la modificación de la realidad existente, sobre todo a través de modelos que posibiliten el diagnóstico como punto de partida para las intervenciones, de modo que el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) permita medir la eficacia de un programa Inteligencia Emocional a través de un pretest-postest.
- Llevar a cabo estudios en los que se mida la correlación del THInEmE con otros instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional.
- Realizar una versión del instrumento para estudiantes de los primeros cursos de la Educación Primaria, con el fin de disponer de un instrumento que evalúe la Inteligencia Emocional a lo largo de toda esta etapa educativa y también con el objetivo de comenzar a intervenir en desajustes emocionales o como forma de prevención lo antes posible.
- Continuar con las líneas de investigación que tienen como objetivos conocer la Inteligencia Emocional de los maestros, profundizar en cómo desarrollar las prácticas de enseñanza-aprendizaje sobre competencias emocionales y qué materiales específicos utilizar.

CONCLUSIONS

1. INTRODUCTION

The creation of an instrument for the evaluation of Emotional Intelligence is, as can be seen in the first chapters of the empirical framework, a complex task, which must begin with the definition of the construct to be measured, which is difficult due to the existence of different models with their Respective definitions that in turn affect the competencies considered to be part of Emotional Intelligence, as discussed in Chapters I and II.

The Test of Ability of Emotional Intelligence in the School (THInEmE) designed and validated in this thesis, has been developed from the theoretical model of Salovey and Mayer (1997), like the MSCEIT of Salovey and Mayer (1990), that According to statistical data has been the best measure of Emotional Intelligence skill designed so far. Although the test of this work has considered the approach and positive aspects of the MSCEIT, it is not a validation of it, but the creation of a test that measures the emotional intelligence of children from 8 to 12 years, considering the four skills that Contemplates the model of the four branches of Salovey and Mayer (1997): emotional perception, emotional facilitation, emotional comprehension and emotional regulation.

After reviewing the state of the question in the theoretical part and the subsequent empirical framework, this Chapter presents the Discussion of Results and Conclusions of this thesis, that is, synthesize the most relevant theoretical aspects of emotional intelligence and Fundamental contributions that this research has tried to carry out with the elaboration of an emotional intelligence skills test in the school (THInEmE), analyzing the achievement of the objectives, as well as if the hypotheses formulated at the beginning of the investigation have been verified.

2. DISCUSSION OF RESULTS AND CONCLUSIONS FROM THE THEORETICAL FRAMEWORK

Reviewing the theoretical framework we emphasize that the study of Emotional Intelligence has evolved considerably since Salovey and Mayer used the term for the first time in 1990 until today, in which there is no doubt of the relevant role that it has in personal development.

However, the contributions of other authors such as Goleman (1995) or Bar-On (1997), implied changes in the initial model proposed by Salovey and Mayer (1990) and gave rise, to interest in the knowledge of the term Emotional Intelligence and This one to the realization of different investigations whose main objective has been to present a theoretical model that supports the investigations and allows to contribute instruments of evaluation of this construct.

The main models of Emotional Intelligence can be classified according to mixed models, skill models and competency models, depending on whether they consider Emotional Intelligence as a personality trait, a set of mental abilities or a set of competencies. The most prominent mixed models are Goleman's model (1995) and Bar-On's model (1997), the models of skill emphasize the Model of the four branches of Salovey and Mayer (1990) and the models of competencies model Of Bisquerra (2000).

The test of this thesis is framed in the model of the four branches of Salovey and Mayer (1990), because it is a well-tested model and has become a reference model in the field of Emotional Intelligence. The explanation of the behavior from this model is realistic, correlates with psychological constructs and external criteria and finally and its structure facilitates the development of programs for the development of emotional intelligence and evaluation tests.

With regard to the measure of Emotional Intelligence, it should be noted that the published and most used evaluation instruments correspond to the current theoretical currents, being designed to measure those constructs objects of the study. In this way, the existence of three evaluation procedures can be concluded: self-report measures, measures of external observers and measures of ability.

As discussed in Chapter III of this thesis, all types of evaluation have advantages and disadvantages, there being no evaluation instrument that has reached a general level of acceptance to assert that it is really suitable for measuring emotional intelligence, although Considers that the best evaluation procedure is one that combines skill measures with measures of external observers, providing the skills that the subject demonstrates in contrast to what others perceive. MSCEIT has become the most adequate test to measure the cognitive abilities of Emotional Intelligence, but this test is aimed at people over 16 years of age, there is no test aimed at children under 16 years old with a degree of Similar acceptance.

Hence the need to develop an instrument that evaluates the Emotional Intelligence of this population group, taking into account the dimensions of perception, facilitation, understanding and emotional regulation. In addition to considering the theoretical construct, we have also studied the cognitive, personality, social and emotional characteristics of children between 8 and 12 years.

In the stage that concerns us (8-12 years) highlights the improvement of information processing, selective attention, concentration and memory, as well as the mechanism of metacognition, advances that give them a greater awareness of their own cognitive processes To adapt them according to the task and a greater ability to regulate their cognitive behavior. Decentration, the capacity to infer reality and the reversibility of thought are also produced. At the level of personality, self-concept progresses in the social aspect and global self-esteem. And finally, on the social level, will improve the knowledge and understanding of the thoughts of others, favoring the development of empathy and understanding of emotions that are not identified through facial expression, such as pride.

Development in these areas will impact emotional development, so that you will experience and perceive more complex emotions, understand and experience emotional ambivalence, and begin to develop emotional self-control and perceive when an emotion is feigned as well as feigning emotions.

Finally, a chapter has been devoted to understanding the relationship between Emotional Intelligence and other variables, such as age, socio-cultural (educational) level, gender, socio-cultural level, school performance, Educational centers and geographical location. Research to verify these relationships reveals, as detailed in

chapter V and in the discussion section of the results of this chapter, that emotional intelligence increases as age increases and with it the educational level, So does the socio-cultural level. In contrast, studies evaluating the relationship between Emotional Intelligence and gender present contradictory results, as do studies that measure the relationship between this construct and school performance and the geographical location of the subject's educational or residential center. Finally, the studies show a direct but not significant relationship between the ownership of the center and the emotional level of its students, in favor of the concerted centers.

3. DISCUSSION OF RESULTS AND CONCLUSIONS FROM THE EMPIRICAL FRAMEWORK

The general objective of the research has been the design and validation of an evaluation test of Emotional Intelligence for children aged 8 to 12 years, which allows to know the level of perception, facilitation, understanding and emotional regulation, from execution tasks . The work done in the thesis, theoretical foundation and field work with the validation of the instrument as it has been exposed in the empirical framework of this work, has allowed its achievement.

In the design, construction and validation of the THInEmE there are several stages that range from the initial design of the test, to the administration of the instrument in a pilot study with a sample of 200 students and to submit it According to experts. After the improvement of the test, a sample of 1425 students in grades 3, 4, 5 and 6 of primary education in the provinces of Cáceres and Badajoz are administered, which are included in Chapter VII of this thesis.

Once the construction and validation process is completed, the final test consists of 49 items, which revolve around 7 situations. In the initial design, it consisted of 75 items divided among 4 factors, 6 of them being eliminated in the pilot study and the rest in the definitive sampling. As for the application time, it has been changed from initial 65 minutes to a duration between 35 and 45 minutes in the final version.

In both analyzes, it was previously verified whether the data met the requirements required to apply the factor analysis. The KMO value was 0.899 in the first administration and 0.899 in the second and the Bartlett sphericity test, significance level of 0.000 in the two moments, have resulted in satisfactory indices for the development of the factorial analysis. The first factorial analysis performed for 4 factors (initially the items have been distributed among 4 sub-competencies) and for the 49 items, explains only 23.85% of the variance of the original variables. After the factorial rotation, there were difficulties in interpreting the tendency to group some items for each factor because they have not been included in any or have appeared in different factors.

For the evaluation of the validity of content, 15 experts in the field of Emotional Intelligence have completed a table of specifications, from which questions and answers have been redefined, achieving a high content validity, higher than 0,80 (Polit and Hungler, 2000).

Regarding the index of difficulty of the items, it has been analyzed in two moments, during the first administration and in the second one. In the second version, a low difficulty index has been obtained, being 38% very easy, 36% easy and the rest of normal difficulty. This allows the test to discriminate the less capable subjects and therefore with deficiencies and difficulties in the emotional development.

The criterion validity has been analyzed by comparing the scores obtained in the test with the scores given by the teachers as external evaluators. This has been tried to assess if the instrument designed can be used to measure what you want to measure: Emotional Intelligence. Through the correlation of Pearson has shown a direct relationship between the score in the Strategic Area and the Experiential Area obtained by the students in the test and the one awarded by the faculty.

In the analysis of the variance it has been previously verified if the data fulfill the theoretical assumptions (Pérez et al., 2009) required for its correct application, being the results of the analysis satisfactory.

The calculation of the reliability was also performed in two moments, after administration of the test in the pilot study and after administration of the test in the final application. At both times, the calculated reliability indices have been higher than, 80 obtaining a high reliability of the test set and showing a high internal consistency.

The reliability indexes of the questionnaires and tests of emotional intelligence commercialized present similar figures.

In order to complete the construction and validation of the instrument, other aspects have been considered, such as the weight dedicated to each competency in the analysis of rotated components in relation to the classification of the items in the competencies initially carried out and validated by the experts, observing the existence of coincidence percentages higher in the first administration than those obtained in the second. A number of changes have also been considered in order to respond to the difficulties detected by the experts in their evaluation, such as the presentation of situations in the form of comics to encourage reading and motivation, the reorganization of situations Altering the order, and the writing of some items, achieving the construction of a more valid and reliable instrument.

Finally, as regards the descriptive statistics carried out for the definitive elaboration of the instrument, the analysis of central tendency and variability shows the existence of significant differences in the total score of the test and in each one of the dimensions studied according to the age of subjects.

Regarding the sample distribution, the total asymmetry index indicates a negative score, so that the test is simple for the students, a trend that is maintained in the analysis by age, with the score of the 8-year-old student coming closest To the theoretical model of the normal curve. The value of kurtosis corresponds to the normal curve in all ages except for 8 years (-, 748) and 12 years (894), ages in which it is not between 0.5 and 0.5. Finally, the normality test, measured with K-S, provides the existence of significant differences in all ages, and therefore, the sample distributions at each age are not identified with the normal model.

As for the incidence in the study of other variables likely to modulate the results, such as gender, age, educational level, socio-cultural level of families, academic performance, center ownership and location of the Center were considered in the selection of the sample participating in the research all of them except the academic level of the families and the level of academic achievement of the students.

It was verified whether there are gender differences, as has been seen in different research and educational statistics. The Mann-Whitney U-test shows significant

differences in favor of girls, which demonstrates the starting hypothesis of the research of this thesis, and agrees with the investigations done by Billings, Downey, Lomas, Lloyd and Stough (2014), Pulido and Herrera (2015), Molero, Ortega and Moreno (2010), Gorostiaga, Balluerka and Soroa (2014), among others.

However, in relation to the gender difference, the data of this research do not agree with those presented by Navarro (2014) and Ugarriza and Pajares (2005). These discrepancies may be due to the fact that, depending on the type of measure used, self-report or skill test, the differences observed are different according to gender (Extremera, Fernández-Berrocal and Salovey, 2006), with men being self- Have a more positive self-perception and girls in performance tests, such as the THInEmE.

As for age, there are significant differences in the Emotional Intelligence of the sample evaluated by ages in all ages, except between 11 and 12 years, which shows that Emotional Intelligence increases with age, as it was raised in Hypothesis 4 of this research. In addition, this trend remains differentiated by gender as well, so that girls of an age are emotionally smarter than boys of their own age and in turn both surpass those of the lower ages.

The results in this study coincide with those found by researchers such as Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes and Ortiz (2003), Bernarás, Garaigordobil and de los Cuebas (2011) and Pulido y Herrera (2015). The theoretical review made for this study shows that all studies agree that as age increases, Emotional Intelligence increases in the primary education stage.

As is logical to assume, since it is related to age, when studying the relationship between Emotional Intelligence and educational level, there are significant differences between all levels, increasing Emotional Intelligence as the student is enrolled in a higher educational level. This agrees with the data obtained in the analysis of the relationship between Emotional Intelligence and age, since the achievement of an academic level occurs in parallel with the increase in age and may explain that the differences in the students of 11 and 12 years are not Significant, since the age difference is a few months. These results are in line with those found by Pulido and Herrera (2015).

The study of the relationship between Emotional Intelligence and school performance has been very recurrent in the educational field. By correlating the scores obtained by the students in the test with their academic performance, a high and significant Pearson correlation coefficient was obtained, so that the hypothesis 7 of the research, which stated that the academic performance predicted The emotional performance, both in the total sample and in the analysis by age. These differences are significant among all the levels of academic achievement established in the study: it does not exceed the objectives, it surpasses with difficulty or help, it surpasses as planned and surpasses the objectives.

The same happens with the variable geographical location, according to which there are no significant differences in the score obtained by the sample according to the geographical area in which the centers are located, there being a slight tendency to obtain a higher score in Emotional Intelligence in the Urban centers than in the peripheral ones and in both that in the rural ones. These data are consistent with those of the INEE 2012, which argued that Spain is one of the countries where the location of the center is less influenced by the academic performance of students. Thus, the starting hypothesis of this research is fulfilled and the results agree with those obtained by Buitrago (2012); García, Valenzuela and Miranda (2012); Pérez and Castejón (2006); García, Valenzuela and Miranda (2012), whose research has shown that urban students have better levels of Emotional Intelligence than those in rural and peripheral areas, but in these studies the differences found are significant, which is not the case in this research thesis.

The last variable used was family socio-cultural level, it was considered in hypothesis 5 of this work that there is a directly positive relationship between the socio-cultural level of the parents and the level of Emotional Intelligence of the children. The results show that the socio-cultural level of the parents influences the emotional intelligence of their children, and there are significant differences between families whose parents have higher academic qualifications of high school, higher education and university and those who do not have a degree or Have basic undergraduate studies. These results coincide with those obtained by Núñez (2007); Garaigordobil and Oñederra (2010); Sánchez-Núñez y Latorre (2012); Pulido and Herrera (2015) among others.

In addition, these results are in line with the PISA Report of 2015, according to which public schools obtain significantly lower scores than private ones, mainly due to the socio-economic profile of their students. This report argues that two-thirds of the differences in performance between public and private schools are due to differences in the socioeconomic status of their students.

Finally, there is a direct relationship between the level of Emotional Intelligence assessed through the test and the score assigned by the teacher as an external observer, which supports the validity of the instrument's criterion.

As a conclusion, the contributions made by this work, in relation to the hypotheses raised are:

- The instrument designed has significant content validity and construct validity according to the theoretical model proposed.
- The instrument designed has a reliability of Cronbach's Alpha 0.849, so that the second hypothesis of the study, which defined that the reliability of the instrument would be adequate (> 0.70), is fulfilled. When this hypothesis is fulfilled and the previous one, this doctoral thesis contributes to the field of study of the Emotional Intelligence an instrument of evaluation of the same valid and reliable.
- The gender variable influences emotional development: girls have a higher level of emotional competence than boys.
- The Emotional Intelligence of the students increases significantly with the age, that is to say, to greater age greater level of emotional competition.
- The Emotional Intelligence of the students is greater as one advance in the educational level.
- There is a relationship between the level of school performance and the level of Emotional Intelligence, that is, students who exceed the expected objectives have higher Emotional Intelligence than students who exceed them as planned and that of students is higher than those presented by That surpass the objectives with difficulty or aid, being those students that do not surpass the objectives the ones that have lower level of Emotional Intelligence.

- The level of Emotional Intelligence of the students of public schools does not differ significantly from the level that the students of concerted centers present.
- There are no significant differences between the level of Emotional Intelligence of students and the geographical situation (educational centers located in rural areas, urban areas and peripheral areas).
- The socio-cultural level of parents influences the level of Emotional Intelligence, that is, students from families with higher academic level have a higher level of emotional competence.
- There is a relationship between the level of Emotional Intelligence assessed through the test and the value assigned by the teacher as an external observer, that is, the test correlates with external criteria.

4. IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL PRACTICE

The implications for the educational practice are grouped in three sections as they refer to the evaluation of Emotional Intelligence, to the school diagnosis and to the educational intervention.

A) In relation to the Evaluation of Emotional Intelligence.

Detection through the Emotional Intelligence Skills Test at the School (THINE) allows an "emotional analysis" of the classroom at a given time and observes the level of Emotional Intelligence of the student body and the type of emotional deficiencies and strengths that it possesses. The developed instrument is characterized by its deepening of the emotional dimensions evaluated (perception, facilitation, understanding and emotional regulation), allowing to obtain individual scores of each one of these dimensions and by the possibility of being implemented to a group-class, as well as by the ease of execution and the scarce and timely investment of resources required.

Finally, the option of evaluating a single competence with a single battery or booklet responds to the usual practice in national and international competency assessments.

Fernández-Alonso and Muñiz (2011, p.7) point out that in the external school evaluations, although all the autonomous communities evaluate more than one competition, until the moment the almost unanimous decision is that each competition has its own design of booklets. In turn, this tool can be useful to provide qualitative information of other basic skills such as linguistics, learning to learn or personal autonomy.

B) Regarding the school diagnosis and the educational intervention.

Competency-based work involves the development of the necessary skills applicable to real life, leaving content to be the backbone of the curriculum and taking into account the contexts in which learning takes place. It is well-known by all that the emotional competences are behind the teaching-learning process, being present in all the same. Hence the importance of having an instrument that allows to know the Emotional Intelligence of the students and to be able to intervene for its improvement in benefit of the improvement of the coexistence and the learning of the group-class and the individual subject.

In addition, this instrument has been designed to favor formative evaluation whose purpose is not to obtain static results that allow the student to be labeled as competent or not emotionally but dynamic results that allow the knowledge of the emotional competences in each one of the dimensions that make up Emotional Intelligence separately, which makes it possible to organize the intervention to work some dimensions / instead of the whole construct and thus favor the personal evolution of the student.

C) In relation to the educational intervention.

The educational intervention centered on basic competences facilitates a school attendance that favors the development of different capacities, motivations and achievements and evaluation instruments such as THINEME will allow starting from the level of competence of the student at a specific moment to develop individualized, open and Integrators that influence the contents and curricular processes.

For the development of basic skills in the classroom, the teacher will have to have a specific training in the field of Emotional Intelligence.

5. LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH LINES

Samples taken to carry out the study have been broad to avoid, as far as possible, the effect of variables unrelated to the research, as well as for the results obtained to be representative of the population under study. It is for this reason that the different social strata, ownership of the centers and geographical areas in the selection of the educational centers have been considered, in order that the sample be representative of the Autonomous Community of Extremadura, as well as of the provinces that the Constitute.

Second, the study on the relationship between Emotional Intelligence and the variables that can modulate it, it is a cross-sectional study that allows us to know the influence of these variables at the time the data are taken. It would be pertinent to carry out a longitudinal study, covering the evolution of students taking data from the 3rd year to the last of the Primary Education in order to analyze the evolution of their emotional competencies as they go through their academic studies, increase their age, etc.

In the evaluation of the relationship between Emotional Intelligence and the variable academic performance, an overall assessment of this variable has been made. It would have been interesting to have studied the correlation between Emotional Intelligence and the different school subjects that compose the curriculum, taking into account the studies carried out by Otero, Martín del Barco and Castro (2009) in which it is shown that there are different correlations depending on the subjects.

As possible lines of future research, the following could be indicated:

- The already exposed, consisting of doing a longitudinal study instead of cross.
- Evaluate the correlation between Emotional Intelligence and Academic Performance by assessing this in a more exhaustive way, as stated above.

- Consider the correlation between Emotional Intelligence and other variables, such as creativity or motivation.
- Increase the methodological richness of the study with the inclusion of an evaluation instrument for parents and teachers to complete the evaluation as external observers.
- Validate the instrument in the Spanish population taking as samples students from other autonomous communities.
- Conduct studies that aim at modifying the existing reality, especially through models that make diagnosis possible as a starting point for interventions, so that the Emotional Intelligence Ability Test in the School (THInEmE) allows to measure The effectiveness of an Emotional Intelligence program through a pretest-posttest.
- Carry out studies in which the correlation of THInEmE with other instruments of evaluation of Emotional Intelligence is measured.
- To make a version of the instrument for students of the first courses of Primary Education, in order to have an instrument that evaluates Emotional Intelligence throughout this educational stage and also with the aim of beginning to intervene in emotional imbalances Or as a form of prevention as soon as possible.
- To continue with the research lines that aim to know the Emotional Intelligence of teachers, to deepen in how to develop teaching-learning practices on emotional competences and what specific materials to use.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: España.
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's emotional intelligence: What do we know? The family. *Counseling and therapy for couples and families*, 19 (1) 56-62.
- Allen, J. y Cohen, J. (2006). Emotional Intelligence in Classrooms and in Schools: What we see in the Educational Setting. En K.R. Murphy, *A Critique of Emotional Intelligence: What are the problems and How can they be fixed?* (Series in Applied Psychology) (pp. 125-139). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Alonso, J. y Román, J.M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 187-202.
- Álvarez, M. y GROPE (2006). Cuestionario de Educación Emocional. En M. Álvarez (Coord.), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (pp. 193-225). Bilbao: Praxis.
- Anadón, O. (2005). La formación en Estrés para la Prevención del Síndrome de "Burnout" en el Currículo de Formación Inicial de los Maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 197-220.
- Andreu, Y., Martínez, P. y Castillo, C. (2013). Adaptación española de la "Escala de Afrontamiento por Aproximación Emocional (EAC)". *Psicología Conductual*, 21 (2), 363-379.
- Arnal, J.; del Rincon, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Lapor.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Arnold, M. (1970). *Feeling and emotions: the Loyola symposium*. New York: Academic Press.
- Ato, E., González, C. y Carranza, J.A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-79.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., y McKenny, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al. (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Barchard, K. (2003). Does emocional intelligence assist in the predictions of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Barrett, L.F., Gross, J., Conner, T. y Benvenuto, M. (2001). Emotion differentiation and regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQi): A test of emotional intelligence. Technical Manual*. Toronto: MultiHealth Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *EQ-I: Bar-On emotional quotient inventory technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Bar-On, R. (2010). *The Bar-On Prenatal Anxiety Scale (PAS)*. Houston, TX: Bar-On Test Developers.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barraca, J. y Fernández, A. (2008). El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS). Una medida de habilidad de la percepción y comprensión emocionales. En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (Coord). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional; Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp.45-50). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Barraca, J., Fernández, A. y Sueiro, M. (2009). *TESIS. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales. Manual de Referencia*. Bilbao: Albor-Cohs.
- Barret, L.F. y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.

- Bernal, J. y Ferrándiz, C. (2014). Competencia socio-emocional en alumnos de 6º de educación primaria. *Investigación e Innovación en Educación infantil y primaria*, 1, 53-70.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M. y de las Cuebas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Billings, C., Downey, L.A., Lomas, J.E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009b). Apuntes para una historia de la educación emocional. En P. Fernández-Berrocal et al., *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 405-411). Santander: Fundación Botín.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º. Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24 (1), 187-203.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 129-147.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.
- 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 sigues and future directions*. New Cork: The Guildford Press.
- Boyatzis, R. y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI*. Boston, MA: Hay/McBer Group.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory development*,

assessment and application at home, school and in the workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- 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* (2nd ed.) (pp. 27-50). New York, NY: Psychology Press.
- Brackett, M.A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brouzos, A., Misailidi, P. y Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: the influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29 (2), 83-99.
- Buendía, L. (1994). *Metodos de investigacion en psicopedagogia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buitrago, R.E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del Departamento de Boyacá (Colombia)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada: España.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 155-166.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero J.M. y Castillo, R. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario ERQ de regulación emocional en una muestra española. En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (Coord). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional; Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp.15-20). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Cannon, W. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotions. *Psychological Review*, 38, 281-295.
- Carretero, R. (2015). *Inteligencia Emocional y Sexismo. Estudio del componente emocional del sexismo*. Tesis doctoral. Uned.
- Caruso, D. Mayer, J. y Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In R.E. Riggio and S.E. Murphy (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 55-73). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Castillo, K. y Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología*, 23 (2), 116-132.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63 (1), 109-123.

- Ceci, S.J. (1995). Cognitive And social factors in children's testimony. In B.D. Sales and G.R. Vandebos (Eds), *Psychology in Litigation and Legislation* (pp. 11-54). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cerón, Pérez, Olmos e Ibáñez (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (1), 49-64.
- Checa, I. (2012). *Bidimensionalidad de las emociones en el deporte: desarrollo y validación de un instrumento de evaluación*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Chiriboga, R.D. y Franco, J.E. (2001). Validación de un test de Inteligencia Emocional en niños de diez años de edad. *Revista Médico de Familia*, 9 (1), 24-38.
- Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. En *Página de Mariano Chóliz Montañés*. [En Línea]. Valencia, disponible en: http://www.uv.es/=chóliz_
- Ciarrochi, J., Chan, A., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Clemes, H., Bean, R., Clark, A. (1991). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Editorial debate.
- Cole, P. & Kaslow, N. (1988). Interactional and cognitive strategies for affect regulation: Developmental perspective on childhood depression. En L. Alloy (Ed.), *Cognitive processes in depression* (pp. 310-343). New York: The Guilford Press.
- Corral, A., Gutiérrez Martínez, F. y Herranz Ybarra, M.P. (1997)
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cronbach, L.J. (1949). *"Essentials of Psychological Testing"*. New York: Harper & Row.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (Coords.). (2011). *Metodos de investigacion y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 111-121.
- Damasio, A.R. (2006). *El error de Descartes*. Madrid: Crítica.

- Davis, M., Stankov, L., y Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Dennis, R. (2003). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw Hill.
- Denzin, N.K. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.
- Delgado, B. y Contreras, F. (2008). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. Madrid: McGraw-Hill.
- Díaz, J.V. (1993). *Teoría de los tests. Psicometría II: clásica y de las respuestas al ítem*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 77-96.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In *Review of Personality and Social Psychology: Emotion and Social Behavior*, ed. MS Clark, 14:119-50. Newbury Park, CA: Sage
- Ekman, P. (1992). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48 (4), 384-392.
- Ekman, P., Levenson, R. y Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221, 1208-1210.
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional*, Barcelona: Plaza y Janés
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 147-161.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga: España.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: la educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds). *Corazones Inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairos.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002b). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, vol 15 (2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004c). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.). *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Guil y Mestre, J. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2004, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish versión of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences, *Psicothema*, 18, suplemento, 42-48.
- Fehr, B. y Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology*, 113, 464-486.
- Feliz, T. (2015). *Inteligencia emocional y sexismo. Estudio del componente emocional del sexismo*. Tesis doctoral. Uned.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, M. y Martín, M. (2003). *Emoción y Motivación: La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández –Abascal, E.G. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.

- Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 39 (2), 3-34.
- Fernández-Berrocal, P., Alcalde, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. y Rovira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal y Extremera (2003). Educar en inteligencia emocional. *Tamadaba*, 6, 4-5.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical overview of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). “La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey”. En Instituto Superior de Formación del Profesorado (España). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación, pp. 163-178.
- Fernández-González, A. (2010). *La inteligencia emocional como variable predictora de adaptación psicosocial en estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid: España.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual técnico*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.

- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M.R. y Prieto, M.D. (2006). Emotional intelligence and personality. Paper presented at the *Annual Meeting British Educational Research Association (BERA)*. September (6-9). Warwick University (UK)
- Ferrándiz, C., Hernández, D., López-Pina, J.A., Soto, G. y Bermejo, R. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (475-481).
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: España.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16 (6), 110-125.
- Frey, A., Hartig, J. y Rupp, A. A. (2009). An NCME instructional Module on booklet designs in large-scale assessments of student achievement: Theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28 (3), 39-53.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius* (reimpreso en 1892). London: Macmillan and Co.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology* 3 (2), 243-256.
- Garber, J. y Dodge, K. (1991). Domains of emotion regulation. En J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-11). New York: Cambridge University Press.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5. Manual*. Madrid: TEA.
- García, L.C., Valenzuela, M.E. y Miranda, J.F. (2012). Inteligencia emocional en niños de sexto grado de contextos urbano, urbano marginado, rural e indígena. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 4 (12), 7-21.
- 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. (1993). *Múltiple inteligencia: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Nekane, B. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28 (2), 567-575.
- Geher, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. Hauppauge, N.Y: Nova Science Publishing.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Gignac, G.E., Palmer, B.R., Manocha, R. y Stough, C. (2005). An examination of the factor structure of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 39, 1029-1042.
- Gil-Olarte, P., Brackett, M. y Palomera, R. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, 341, 687-704.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M. y Núñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 351-357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Londres: Alen Lane.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldenberg, C., Rueda, R. y August, D. (2006). Synthesis: sociocultural context and literacy development. In D. August y T. Shanaham (Eds.), *Report of the national literacy panel on language minority youth and children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- Goleman, D. (2001^a). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure*

- and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations* (Vol. 1, pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. y Boyatzis, R. (2013). *Emotional and social competency inventory*. Nueva York: Hay Group.
- González, J.D. y Merchán, I.M. (2011). Investigación Transfronteriza sobre un programa de Inteligencia Emocional con alumnos de Educación Primaria de Badajoz (España) y Castelo Branco (Portugal): Análisis de la eficacia del programa con alumnos de Badajoz. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1 (1), 303-312.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Gottman, J., Katz, L. y Hooven, C. (1997). *Meta-emoción: Cómo las familias se comunican emocionalmente*. Mahwah, NJ: Lorenzo Erlbaum.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330–339.
- Grib, G. (1985). *Los tests psicológicos, en Metodología de la psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia / MEC.
- Gross, J. y Muñoz, R. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2 (2), 151-164.
- Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-22). New York: Guilford Press.
- Guerra, J., Guerrero, E. y León del Barco, B. (1997). Relación entre apego e inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13, 34.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.
- Guilford, J.P. (1985). The structure of intellect model. En B.B. Wolmn (Ed.). *Handbook of Intelligence. Theories, measurements and applications* (pp. 225-226). New York: John Wiley y Sons.
- Harré, R. (1986). *The social construction of emotions*. Nueva York: Blackwell.

- Harter, S. y Buddin, B. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23 (3), 388-89.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor.
- Higgins, E.T., Grant, H. y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Holodynski, M. (2004). The miniaturization of expression in the development of emotion self-regulation. *Development Psychology*, 40, 16-28.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM.
- Irala, N. (1966) *Control cerebral y emocional. Manual práctico de salud y felicidad*. Bilbao: Ediciones Paulinas-Ledesmas.
- Isen, A.M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.). *The handbook of cognition and emotion*. (pp. 521-539). New York: Wiley.
- Izard, C.E. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. (1977). *Human emotion*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1 (3), 249-257.
- Izard, C.E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- Izard, C.E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.
- Izard, C.E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A.J., Ackerman, B. y Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychol. Sci.* 12, 18-23.
- Izard, C.E. y Malatesta, C.Z. (1987). A developmental theory of emotions. En J. Osofsky (Ed.). *The handbook of infant development* (pp. 494-554). New York: Wiley Interscience.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C. y Shultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2, 156-163.
- Izard, C., Trentacosta, C., King, K., Morgan, J.K. Y Díaz, M. (2007). Emotions, Emotionality and Intelligence in the Development of Adaptive Behavior. En G.

- Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts (eds.), *The science of emotional intelligence* (pp. 127-150). New York: Oxford University Press.
- Jensen, L.C y Wells, M.G (1980) *Sentimientos. Para ayudar a los niños a comprender las emociones*. Madrid: S.M
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jiménez Morales, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- Jornet, J., Suárez, J. y Pérez, A. (2000). La validez en evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 341-356.
- Joseph, D.L. y Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 54-78.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigacion del Comportamiento, Metodos de Investigacion en Ciencias Sociales*. (4a Edicion). Mexico: McGraw-Hill
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and socialization. The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed), *Moral development and behavior* (pp.31-53). New York: Holt-Rinehart-Winston.
- Korkman, M., Kirk, U., y Kemp, S.L. (2007). *NEPSY II. Administrative manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Landy, F.J. (2005). Some historical and scientific issnes related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 411-424.
- Lang, P. (1979). A bioinformational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 495-512.
- Latorre, A.; Rincon, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lazarus, R. (1991). *Emotions and Adaptation*. New York: Oxford Universtity Press.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping response*. New York: McGraw-Hill
- LeDoux, J.E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Legree, P.J. (1995). Evidence For an oblique social intelligence factor established with a Likert based testing procedure. *Intelligence*, 21, 247-266.

- Levinson, J. (1997). Music and negative emotion. In : Jenefer Robinson (Ed.) *Music and Meaning*. Ithaca and London: Cornell University Press, 215-241.
- Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J.M. y Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de psicología*, 20 (2), 241-259
- Lopes, P.N., Coté, S. y Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. En V. Druskat, F. Sala y G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence* (pp. 53-80). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- López, C. (2011). *Relación de la inteligencia emocional con el desempeño en los estudiantes de enfermería*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz: España.
- López, C.P. (2004). *La Inteligencia Emocional como herramienta para alcanzar el éxito escolar en niños y niñas*. Tesis doctoral. Universidad de San Carlos: Guatemala.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Mandler, J.M. (1992). How to Build a Baby II: Conceptual Primitives. *Psychological Review*, 99 (4), 587-604.
- Marina, J. y López, M. (1999). *El diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, R., Hernández, V. y Hernández, M.J. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Universidad.
- Matthews, G. Zeidner, M. y Roberts, R.D. (2007). *Emotional intelligence. Knowns and Unknowns*. Oxford: University Press.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Boston: MIT Press.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53 (3), 371-399
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C. y Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.

- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas y J.D. Mayer (eds.): *Emotional intelligence and everydaylife* (pp. 3-24). New York: Psychology Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2000)^a. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer J.D., Di Paolo, M. T., Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal Personality Assessment*, 54, 772-81.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (1999). *MEIS Item Booklet* (Research Version 1.1) Toronto, ON: MHS Publisher.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In *Handbook of Intelligence*, ed. RJ Sternberg, pp. 396-420. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): *User's manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2004b). A further consideration of the issues of emotional Intelligence. *Psychological inquiry*, 15 (3), 249-255.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits?. *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Cherkasskiy, L. (2011). *Emotional intelligence*. The Cambridge handbook of intelligence, 528-599. New York.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.

- Merchán, I.M., Bermejo, M.L. y González, J.D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (1), 91-99.
- Merchán, I.M. y González, J.D. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, 31 (1), 51-68.
- Mestre, J.M. (2003). *Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz: España.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M., Gil-Olarte, P., Guil, R. y Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, 9 (22).
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16), recuperado de <http://reme.uji.es/reme/numero16/index-sp.html>.
- Mestre, J.M. Güil, R. y Guillén, C. (2003). Clima familiar e inteligencia emocional percibida. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 291-292.
- Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 37-54.
- Mestre, J.M., Guil R. y Mestre, R. (2005). Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, 2 (2), 269-281.
- Mishel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102 (2), 246-268.
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F. y Moreno, R., (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.

- Moraleda, M., García-Gallo, J. y González, A. (1998). *AECS Actitudes y estrategias cognitivas sociales: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Muir-Ryan, N. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing and Health*, 12 (2), 111-122.
- Navarro, V. (2014). Validación del Programa de Inteligencia Emocional "9 meses, 9 emociones". En Sánchez, M., Mirete, A.B. y Orcajada, N. (Eds.). *Investigación educativa en las aulas de primaria* (pp. 313-322). Murcia: Universidad de Murcia.
- Navas, M. J. (2011). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Núñez, M.T. (2007). *Inteligencia Emocional Autoinformada y Ajsute Perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha: España.
- Olmedo, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización. En P. Fernández-Berrocal et al., *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 449-453). Santander: Fundación Botín.
- Ortega-Álvarez, F. (2009). *La educación emocional de los escolares de educación primaria*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Jaén: Universidad de Jaén. Inédito.
- Otero, O.F. (2001) *Educación la inteligencia*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17, 275-284.
- Padilla, M, Merino, J.M, Rodríguez-Miñón, P. y Mereno, E. (1996). *Psicología matemática I*. Madrid: Unviersidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 329-341.
- Palacios, J. e Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 355-376). Alianza: Madrid.

- Palacios, J., Marchesi, A., Col, C. (comps.) (2000). *Desarrollo psicológico y educación. Vol 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Palmero, F. y Mestre, J.M. (2004). "Emoción". En J.M. Mestre & F. Palmero (eds.), *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: McGraw-Hill, 215-247.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Parker E, Hubbard J, Ramsden S, Relyea N, Dearing K, Smithmyer C, Schimmel K. (2001). Children's use and knowledge of display rules for anger following hypothetical vignettes versus following live peer interaction. *Social Development*, 10 (4), 528-557.
- Pellitteri, J. (2008). Preliminary results of the Children's Emotional Intelligence Assessment measure (CEIA). En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (Coord). *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional; Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp.15-20). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, Vol. 6 (2), 400-420
- Pérez, N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22).
- Pérez, N. (2013). *Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante: España.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22), 1-24.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Pérez, R., García, J.L., Gil, J.A. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: UNED.
- Pérez, J.C. y Repetto, E. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. En E. Barberá et al. (eds.). *Motivos, emociones y procesos*

- representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 325-334). Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT).
- Pérez- Escoda, N., Bisquerra, R. y Soldevilla, F. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos. *REOP*, 21 (2), 367-379.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 523-546.
- Pérez-González, J.C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36 (2), 277-293.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R. y Soldevilla, F. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos. *REOP*, 21 (2), 367-379.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Petrill, S.A. (2003). The development of intelligence: behavioral genetic approaches. En R.J. Sternberg, J. Lautrey y T.I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence. International perspectives*, 81-89. Washington: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1947). *La psicología de la Inteligencia*. México: Trillas.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella (traducción española: 1976)

- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969b). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary análisis*. New York: Harper & Row
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 297-320.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1 (2), 98-105.
- Qualter, P., Whiteley, H.E. y Gardner, K.J. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education*, 25 (1), 11-20.
- Quintana, M.A. (2002). Influencias del clima familiar. Estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Revista de Investigación en Psicología*, 5 (1), 53-69.
- Ramalho, A. (2004). *El estado emocional de estudiantes de E.U de enfermería: comparación de los centros Artur Ravara y San Francisco das Misericórdias de Lisboa*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla: España.
- Ramírez, A. Ferrando, M. y Sainz, M. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil?. *Acción psicológica*, 12 (1), 65-78.
- Renom, A. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Praxis.
- Repetto, E. y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 92-112.
- Rippeth, R.A.M. (2003). An investigation of the relationship between emotional intelligence and family environment, ego development and alexithymia. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64, 410.
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., y Salovey, P. (2008). Measuring emotional intelligence as a mental ability in adults and children. In G.J. Boyle, G. Matthews & D.H. Saklofske (Eds.), *The Sage handbook of personality theory and assessment: Vol. 2, Personality measurement and testing* (pp. 440-460). Los Ángeles: Sage.

- 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, 196-321.
- Rovira (1998). *Como saber si un és emocionalment intelligent*. Aloma, 2, 57-68.
- Saarni, C. (1997). Emotional *competence and self regulation in childhood*, en *Emotional development and emotional intelligence*, 35-66. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1997b). Emotion management and strategies for social interaction. In A. Sroufe (Chair), *What develops in emotional development*. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Saarni, C., Mumme D. y Campos, J.J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In: Eisenberg N, editor. *Handbook of child psychology, Vol. 3 Social, emotional and personality development*. (5th ed. New, 237–309). New York: Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Reseach. In V. Druskat; F. Sala; G. Mount (Ed.), *Linking EI and Performance at Work-Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 267-272). LEA Inc.
- Salovey, P. y Grewlar, D. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, darity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disdosure and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Salovey, P. y Pizarro, D. (2003). The value of emotional intelligence. In R. Sterberg, J. Lautrey & T. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher & M.S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, M.A.: Blackwell Publishers (pp. 279-307).
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, R. y Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias

- emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (2), 455-474.
- Sánchez-Núñez, M.T. y Latorre, J.M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología Conductual*, 20 (1), 103-117.
- Santesteban, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Ediciones Norma.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Shaffer, H.R. (1994). *Interacción y socialización*. Madrid: Aprendizaje-Visor
- Scherer, K. R. (2007). Component Models of Emotion Can Inform the Quest for Emotional Competence. In G. Matthews, M. Zeidner, and R. D. Roberts (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. (pp. 101–126). New York: Oxford University Press
- Schmitt, N.W. y Klimoski, R.J. (1991). *Research methods in human resources management*. Cincinnati: South-Western Publishing.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggery, D., Cooper, J.T., Golden, C. y Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Slavin, R.E. (2008). What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), 5-14.
- Sosa, M. (2008). *Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE). Validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid: España.
- Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de investigación en psicología*, 11 (2), 55-65.
- Sperman, C. (1927). *The abilities of man*. London: MacMillan.
- Stanton, A.L., Kirk, S.B., Cameron, C.L. y Danoff-Burg, S. (2002). Coping through emotional approach. Scale construction and validation. *Journal of Personality and social Psychology*, 74, 1078-1092.
- Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: A theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R.J. (2000). *Handbook of intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.

- Taylor, G.J. y Bagby, M. (2000). An overview of the alexithymia construct. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 40-67). San Francisco: Jossey Bass.
- Terman, L. (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*. Boston. Houghton Mifflin Co.
- Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tiwari, P.S.N. y Srivastava, N. (2004). Schooling and Development of Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 49, 151-154.
- Tomkins, S.S. (1979). Script theory: Differential magnification of affects. En H.E. Howe y R.A. Dienstbier (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 26. Lincoln, EE.UU: University of Nebraska Press.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. y Baldo, M. (eds) (2000). *Introducción a los tests psicológicos*. Córdoba: Brujas.
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*. Tesis doctoral. Universidad de León: España.
- Trujillo, M.M. y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 1, 9-24.
- Ugarriza, N. (2001) La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Perú. *Persona*, 4, 129-160.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Vallejo, B., Martínez, J., García, C., y Rodríguez, C. (2012). *Influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico escolar*, 13º congreso virtual de psiquiatría.com. www.interpsiquis 2012- Febrero 2012.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vila, E. y Pérez-González, J.C. (2007). Madurez para la carrera e inteligencia emocional en alumnado de secundaria: una aproximación correlacional. En F. Etxeberria, L. Sarasola, J.F. Lukas, J. Etxeberria y A. Martxueta (Coords), *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 712-717). Donostia: Erein/AIDIPE.

- Villanueva, L., Adrián, J.E. y Clemente, R.A. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *REME*, 3 (4) Extraído de <http://reme.uji.es/articulos/avill7280806100/texto.html>
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales C.A.
- Vygotsky, L. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-96.
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (fourth ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Wong, C. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35 (2), 151-170.
- Zajonc, R.B. (1984). On the primacy of the affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.
- Zajonc, R.B. (1985). Emotion and facial efference: A theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.
- Zavala Berbena, M.A., Valadez Sierra, M.D., Vargas Vivero, M.C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (15), 319-338.
- Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13 (1), 64-78.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. y Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27 (2), 155-168.
- Zeman, J., Cassano, M., Suveg, C., Adrian, M. & Parrish, C. (2005). *Development of the Children's Worry Management Scale*. Presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Zeman, J., Shipman, K., Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25 (3), 187-205.

Zins, J.E., Payton, J.W., Weissberg, R.P y O'Brien, M.U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. En G. Matthews, M. Zeidner y R.D. Roberts, *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 376-395). Oxford/New York: Oxford University Press.

Anexos

Índice de cuadros

Índice de figuras

Índice de tablas

Dossier facilitado a los jueces

Tabla de relación de ítems desde el tes inicial al definitivo

Valoración del profesor

Test definitivo

ANEXO 1. ÍNDICE DE CUADROS

- Cuadro 1. Modelos explicativos de inteligencia
- Cuadro 2. Teorías de las Emociones
- Cuadro 3. Análisis de las Emociones
- Cuadro 4. Dimensiones y subdimensiones del modelo de Mayer y Salovey
- Cuadro 5. Comparación entre modelos de inteligencia emocional
- Cuadro 6. Medidas de autoinforme de Inteligencia Emocional
- Cuadro 7. Medidas de observadores externos de Inteligencia Emocional
- Cuadro 8. Medidas de habilidad de Inteligencia Emocional
- Cuadro 9. Medidas de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes
- Cuadro 10. Otros instrumentos de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes
- Cuadro 11. Definición operativa de las variables del test
- Cuadro 12. Dimensiones y subdimensiones de la competencia emocional en THInEmE
- Cuadro 13. Relación de ítems y su vinculación con las dimensiones y subdimensiones en el test inicial
- Cuadro 14. Población por cursos y colegios en la primera aplicación
- Cuadro 15. Grado de coincidencia de la Matriz de componentes rotados y el constructo teórico de elaboración del Test en el test provisional
- Cuadro 16. Distribución y cantidad de ítems por dimensiones y subdimensiones en el test reestructurado
- Cuadro 17. Alumnado de Extremadura en el curso 2015/2016
- Cuadro 18. Población por cursos y colegios en la aplicación del test definitivo
- Cuadro 19. Clasificación de ítems según dificultad
- Cuadro 20. Resumen de los ítems del test reestructurado que corresponden a cada dimensión y subdimensión
- Cuadro 21. Grado de coincidencia de la Matriz de componentes rotados y el constructo teórico de elaboración del Test reestructurado
- Cuadro 22. Relación de ítems para cada dimensión y subdimensión en el test definitivo
- Cuadro 23. Puntuación otorgada a cada respuesta de los ítems.
- Cuadro 24. Relación de ítems desde el test inicial al definitivo

ANEXO 2. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases del desarrollo del estudio empírico

Figura 2. Continuum entre Emoción y Rasgos de Personalidad

Figura 3. Funciones de las emociones

Figura 4. Componentes de la respuesta emocional

Figura 5. Parte emocional del cerebro

Figura 6. Procesamiento de la información emocional

Figura 7. Clasificación de las emociones de Vivas, Gallego y González (2007)

Figura 8. Modelos de inteligencia emocional

Figura 9. Modelo inicial de Salovey y Mayer (1990)

Figura 10. Modelo de Goleman (2000)

Figura 11. Modelo de Bar-On (1997)

Figura 12. Modelos de Competencias de Bisquerra (1997)

Figura 13. Enfoques evaluativos de la Inteligencia Emocional

Figura 14. Aislamiento social

Figura 15. Fases del diseño del instrumento

Figura 16. Fases del diseño del instrumento

Figura 17. Gráfico de sedimentación de componentes en el test provisional

Figura 18. Representación de los alumnos pertenecientes a la muestra en función del género

Figura 19. Representación de los alumnos pertenecientes a la muestra en función de la edad

Figura 20. Representación de los niveles educativos en la muestra

Figura 21. Representación del rendimiento académico en la muestra

Figura 22. Representación del nivel socio-cultural de las familias de los estudiantes de la muestra

Figura 23. Representación de colegios públicos y concertados en la muestra

Figura 24. Representación de la provincia de los centros educativos en la muestra

Figura 25. Representación de la localización geográfica de los centros en la muestra

Figura 26. Representación de los centros educativos en la muestra

Figura 27. Gráfico de sedimentación de componentes en el test reestructurado

- Figura 28. Relación entre la puntuación en el Área Experiencial obtenida en la prueba y la otorgada en la valoración del Profesor en esta área.
- Figura 29. Relación entre la puntuación en el Área Estratégica obtenida en la prueba y la otorgada en la valoración del Profesor en esta área
- Figura 30. Relación entre Inteligencia Emocional total y Dimensión Percepción
- Figura 31. Relación entre Inteligencia Emocional total y Dimensión Facilitación
- Figura 32. Relación entre Inteligencia Emocional total y Dimensión Comprensión
- Figura 33. Relación entre Inteligencia Emocional total y Dimensión Regulación
- Figura 34. Puntuación media obtenida por cada grupo de edad en Percepción Emocional
- Figura 35. Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Facilitación Emocional
- Figura 36. Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Comprensión Emocional
- Figura 37. Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Regulación Emocional
- Figura 38. Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Área experiencial
- Figura 39. Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Área Estratégica
- Figura 40. Puntuación obtenida por cada grupo de edad en Inteligencia Emocional total
- Figura 41. Distribución muestral de la puntuación total
- Figura 42. Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 8 años
- Figura 43. Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 9 años
- Figura 44. Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 10 años
- Figura 45. Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 11 años
- Figura 46. Distribución muestral correspondiente a la puntuación total en 12 años
- Figura 47. Nivel de inteligencia emocional en comparación con el género
- Figura 48. Nivel de inteligencia emocional por edad
- Figura 49. Nivel de inteligencia emocional por curso
- Figura 50. Nivel de competencia emocional en comparación con el nivel de rendimiento académico
- Figura 51. Nivel de competencia emocional en relación a la edad y la titularidad del centro educativo
- Figura 52. Nivel de competencia emocional en relación a la ubicación del centro
- Figura 53. Nivel de competencia emocional en relación a la ubicación del centro y la edad
- Figura 54. Nivel de competencia emocional en comparación con el nivel de estudios de la familia

ANEXO 3. ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Porcentaje y número de ítems para cada dimensión
- Tabla 2. Coeficiente de variación para cada ítem en el test provisional
- Tabla 3. Índice de homogeneidad del test provisional
- Tabla 4. Alfa de cronbach para el test provisional inicial
- Tabla 5. Alfa de cronbach para el test provisional mejorado
- Tabla 6. Alfa de cronbach para el test provisional por edades y género
- Tabla 7. KMO y prueba de Bartlett para el test provisional
- Tabla 8. Varianza total del test provisional explicada a partir de los componentes principales
- Tabla 9. Matriz de componentes rotados del test provisional para 4 factores
- Tabla 10. Error muestral
- Tabla 11. Porcentaje del total de los participantes en función del género
- Tabla 12. Porcentaje del total de los participantes en función de la edad
- Tabla 13. Porcentaje del total de los participantes en función del curso
- Tabla 14. Porcentaje del total de los participantes en función del rendimiento académico
- Tabla 15. Porcentaje de la formación académica de las familias de los participantes
- Tabla 16. Distribución de los participantes en centros públicos y concertados
- Tabla 17. Localización provincial de los centros educativos en la muestra
- Tabla 18. Localización de los centros educativos de la muestra
- Tabla 19. Distribución del alumnado en los centros participantes
- Tabla 20. Coeficiente de variación para cada ítem en el test reestructurado
- Tabla 21. Índice de homogeneidad del test reestructurado
- Tabla 22. Índice de dificultad por ítem del test reestructurado
- Tabla 23. Índice de dificultad para cada dimensión y para el total del test
- Tabla 24. Alfa de Cronbach para el test reestructurado
- Tabla 25. Alfa de Cronbach para el test reestructurado mejorado
- Tabla 26. Alfa de Cronbach para el test reestructurado por edades y género
- Tabla 27. KMO y prueba de Bartlett para el test reestructurado
- Tabla 28. Varianza total del test reestructurado explicada a partir de los componentes principales

-
- Tabla 29. Matriz de componentes rotados del test reestructurado para 4 factores
- Tabla 30. Correlación entre puntuación del test y valoración del profesor como observador
- Tabla 31. Baremo para 8 años
- Tabla 32. Baremo para 9 años
- Tabla 33. Baremo para 10 años
- Tabla 34. Baremo para 11 años
- Tabla 35. Baremo para 12 años
- Tabla 36. Medidas de tendencia central y de variabilidad a partir de la puntuación total de la prueba en cada una de las dimensiones evaluadas
- Tabla 37. Medidas de tendencia central y de variabilidad obtenidas a partir de la puntuación total y de las dimensiones de la prueba en cada una de las edades evaluadas
- Tabla 38. Estadísticos Descriptivos de Distribución de la muestra
- Tabla 39. K-S de la muestra
- Tabla 40. Valores de la distribución de las muestras: asimetría, curtosis y ajuste a la normalidad
- Tabla 41. Comparación del nivel de inteligencia emocional de chicos y chicas por edad
- Tabla 42. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 8 y 9 años
- Tabla 43. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 9 y 10 años
- Tabla 44. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 10 y 11 años
- Tabla 45. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 11 y 12 años
- Tabla 46. Nivel de inteligencia emocional por edades y género
- Tabla 47. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 3° y 4° curso de primaria
- Tabla 48. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 4° y 5° curso de primaria
- Tabla 49. Comparación del nivel de inteligencia emocional de alumnos de 5° y 6° curso de primaria
- Tabla 50. Nivel de inteligencia emocional por Nivel educativo y Género
- Tabla 51. Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico
- Tabla 52. Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico por edades

Tabla 53. Comparación entre inteligencia emocional de estudiantes que no superan los objetivos y los que los superan con dificultad

Tabla 54. Comparación entre inteligencia emocional de estudiantes que superan los objetivos con dificultad y los que los superan según lo previsto

Tabla 55. Comparación entre inteligencia emocional de estudiantes que superan los objetivos según lo previsto y los que los sobrepasan

Tabla 56. Nivel de inteligencia emocional del alumnado de Centros Públicos y Centros Concertados

Tabla 57. Medias de Inteligencia Emocional total en centros públicos y concertados en función de edad y género

Tabla 58. Comparación entre competencia emocional de estudiantes de centros rurales y periféricos

Tabla 59. Comparación entre competencia emocional de estudiantes de centros urbanos y periféricos

Tabla 60. Comparación entre competencia emocional de estudiantes de centros rurales y urbanos

Tabla 61: Comparación entre estudiantes cuyos progenitores no tienen estudios y los que tienen el título de graduado en ESO

Tabla 62: Comparación entre estudiantes cuyos padres son titulados en ESO y estudiantes cuyos padres son titulados en Bachillerato y/o Formación Profesional

Tabla 63: Comparación entre estudiantes cuyos padres son titulados en FP-Bachillerato y Formación Profesional-Universidad

ANEXO 4. DOSSIER FACILITADO A LOS JUECES

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE JUECES

Test de Evaluación de la Competencia Emocional en niños de 8 a 12 años

Nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración como experto/a en la validación del siguiente Test. Con la emisión de su juicio experto podremos valorar si el Test mantiene una correspondencia entre lo que mide y lo que pretende medir, es decir, la validez del mismo (tanto en su estructura como en su contenido).

Este Test ha sido diseñado con el objetivo de medir la competencia emocional que poseen niños de entre 8 y 12 años. Partimos del concepto de Inteligencia emocional como la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás, pudiendo distinguir 4 dimensiones básicas que componen esta capacidad:

- Percepción emocional. Capacidad de percibir emociones en uno mismo y en los demás, así como en los objetos, el arte, las narraciones, la música y otros estímulos.
- Facilitación emocional. Capacidad de generar, utilizar y sentir emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos.
- Comprensión emocional. Capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales y apreciar los significados emocionales.
- Manejo emocional o Regulación emocional. Capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás, así como de promover la comprensión personal y el crecimiento.

El objetivo del Test es medir la capacidad de los sujetos en cada una de estas dimensiones, así como obtener una puntuación global de competencia emocional, para lo cual se han planteado ítems con 5 alternativas, que se valoran como 0, 1, 2 ó 3.

Le agradeceríamos mucho que analizase la coherencia, adecuación e importancia de los ítems, en relación con las dimensiones que se pretenden medir, siendo 1: Muy poco coherente/adecuado/importante y 5: muy coherente/adecuado/importante, y anotase las observaciones, que considere oportuno. En el caso de que considerase suprimir o dar una redacción alternativa al ítem, le rogamos lo anote en el apartado de observaciones.

Rogamos la no difusión, réplica o empleo del test con motivo diferente al que se solicita. Dicho test consta en el Registro de la Propiedad Intelectual con el número BA-0104-2014.

Muchas gracias por su colaboración.

Escriba su nombre y/o institución en la que trabaja:

Con respecto a cada ítem le rogamos que valore y rodee:

Intelegibilidad (1) Nada

(2) Poco

(3) Bastante

(4) Mucho

(5) Totalmente o casi totalmente

Validez de contenido (es representativo de la subdimensión del constructo de la prueba que mide)

(1) No tiene nada que ver

(2) Sólo se centra en algunas características de la subdimensión que mide.

(3) Tienen lo esencial pero le faltan características de de la subdimensión que mide.

(4) Contiene casi todas las características de la subdimensión que mide.

(5) Representa por completo la subdimensión que mide.

SITUACIÓN 1			
Ítem	Intelegibilidad	Contenido	Observaciones
1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
7	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
9	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
10	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

SITUACIÓN 2			
Ítem	Intelegibilidad	Contenido	Observaciones
11	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
12	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
13	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
14	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
15	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
16	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
17	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
18	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
19	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
20	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
21	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

22	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
23	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
24	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

SITUACIÓN 3			
Ítem	Intelegibilidad	Contenido	Observaciones
25	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
26	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
27	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
28	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
29	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
30	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
31	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

32	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
33	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
34	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

SITUACIÓN 1 (SEGUNDA PARTE)			
Ítem	Intelegibilidad	Contenido	Observaciones
35	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
36	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
37	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
38	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
39	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
40	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
63	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

64	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
65	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

SITUACIÓN 4			
Ítem	Intelegibilidad	Contenido	Observaciones
41	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
42	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
43	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
44	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
45	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
46	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
47	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
48	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
49	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
50	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

51	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
52	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

SITUACIÓN 5			
Ítem	Intelegibilidad	Contenido	Observaciones
53	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
54	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
55	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
56	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
57	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
58	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
60	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
61	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
62	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

SITUACIÓN 6			
Ítem	Intelegibilidad	Contenido	
66	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
67	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
68	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
69	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
70	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
71	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

SITUACIÓN 7			
Ítem	Intelegibilidad	Contenido	Observaciones
72	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
73	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
74	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
75	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Validez de Constructo: Tras analizar los ítems y las subescalas del cuestionario, valore hasta qué punto la clasificación de dimensiones y subdimensiones propuestas da cuenta del constructo “competencia emocional”.

1. La clasificación de dimensiones y subdimensiones en su globalidad:

2. La clasificación de las subdimensiones de la dimensión I:

3. La clasificación de las subdimensiones de la dimensión II:

4. La clasificación de las subdimensiones de la dimensión III:

5. La clasificación de las subdimensiones de la dimensión IV:

Incluya las sugerencias, rectificaciones y comentarios que considere oportunos:

ANEXO 5.

CUADRO 24. RELACIÓN DE ÍTEMS DESDE EL TEST INICIAL AL DEFINITIVO

SITUACIÓN 1: Imagina que hoy en tu colegio hacéis una excursión a un museo de arte. Nunca has visitado uno y estás muy ilusionado. El autobús y tus amigos esperan en la puerta del colegio.

SITUACIÓN 2: Yolanda va a cambiar de colegio porque sus padres han encontrado un nuevo trabajo en otra ciudad. No quiere vivir en otra ciudad, aquí tiene a sus amigos. Cuando sus compañeros se enteran, le organizan una fiesta sorpresa para despedirse de ella.

SITUACIÓN 3: En la clase de 4º, han hecho un examen de matemáticas. La maestra les había avisado unos días antes. Patricia había estudiado mucho y suspendió el examen, al igual que Alejandro, que no había estudiado nada y Macarena, que estudió muy poco. Lucía y Ana obtuvieron muy buena nota. Lee como se siente cada alumno y marca la respuesta correcta:

SITUACIÓN 4: Margarita acaba de enterarse que ha ganado el concurso de creación de cuentos del colegio. Su amiga Celia ha quedado eliminada.

Al principio Margarita se sintió asombrada y poco a poco fue poniéndose muy contenta y orgullosa de sí misma.

SITUACIÓN 5: Miguel se ha apuntado al equipo de fútbol de la localidad y el entrenador le ha dicho que el próximo domingo juega su primer partido oficial. Miguel se lo ha contado a su amigo Nacho y le ha invitado a ir a verle. Nacho no sabía que Miguel estaba entrenando y si lo hubiera sabido le hubiera gustado apuntarse él también.

SITUACIÓN 6: En la clase de ciencias naturales, la maestra ha mandado que os organicéis en grupos de 4 personas para hacer un mural explicando la función de nutrición, las partes del aparato digestivo, el proceso de la digestión y hacer una pirámide alimenticia

SITUACIÓN 7: Luís se entera de que sus padres se están separando. Están todo el día discutiendo y ya casi no se hablan. Según pasan los días, Luis está más triste, no le apetece salir y sus notas han bajado.

Test Provisional	Test Reestructurado	Test definitivo
1. Cuando subes al autobús y la maestra pasa lista os dais cuenta de que no ha venido Ángel, que siempre llega el primero a clase, y es la hora de marcharse. Mientras miras por la ventana se tensan tus músculos, se interrumpe tu respiración por un momento y elevas los párpados superiores mientras tu boca está ligeramente abierta. ¿Qué	25. Miras por la ventana y tus músculos se tensan, se interrumpe tu respiración por un momento y elevas los párpados superiores mientras tu boca está ligeramente abierta. ¿Qué sientes?	25. Miras por la ventana y tus músculos se tensan, se interrumpe tu respiración por un momento y elevas los párpados superiores mientras tu boca está ligeramente abierta. ¿Qué sientes?

emoción sientes?		
2. El chófer del autobús dice que ha llegado la hora de salir, el autobús sale sin Ángel. Tú y otros compañeros queréis esperarle. Entonces, empiezas a sentir que tus músculos se tensan, aumenta tu respiración y tu corazón late más rápido, tus labios y tus orificios nasales están tensos, ¿Qué emoción experimentas?	X	X
3. Durante el viaje estás sentado con Elvira y vais hablando cuando de repente el autobús comienza a balancearse hasta el punto de que Elvira se apoya sobre ti. Entonces se tensan tus músculos, sudas y se te seca la boca, al mismo tiempo que miras a tu alrededor percibiendo todo lo que sucede ¿Qué emoción experimentas?	X	X
4. Al momento el autobús se desplaza con normalidad y llegáis a la galería de arte. Ángel está esperando, le ha llevado su madre. Al verlo tu corazón y respiración se aceleran y tienes muchas ganas de moverte y bajar del autobús. ¿Qué emoción experimentas?	26. Cuando lo ves, tu corazón y respiración se aceleran y tienes muchas ganas de moverte y bajar del autobús. ¿Qué sientes?	26. Cuando lo ves, tu corazón y respiración se aceleran y tienes muchas ganas de moverte y bajar del autobús. ¿Qué sientes?
5. Al entrar en la Galería, la primera sala muestra fotografías de niños. Observa cada una de ellas e indica haciendo un círculo cuál de las siguientes emociones experimenta cada niño. Marca sólo una respuesta para cada imagen. Imagen 1	27. Observa cada fotografía y rodea la emoción que experimenta cada niño. Marca sólo una respuesta para cada imagen. 30. Imagen 4	27. Observa cada fotografía y rodea la emoción que experimenta cada niño. Marca sólo una respuesta para cada imagen. 30. Imagen 4
6. Imagen 2	31. Imagen 5	31. Imagen 5
7. Imagen 3	32. Imagen 6	32. Imagen 6
8. Imagen 4	27. Imagen 1	27. Imagen 1
9. Imagen 5	28. Imagen 2	28. Imagen 2
10. Imagen 6	29. Imagen 3	29. Imagen 3

11. La alegría suele aparecer acompañada de:	48. La alegría suele aparecer acompañada de:	48. La alegría suele aparecer acompañada de:
12. La sorpresa es una emoción:	49. La sorpresa es una emoción:	49. La sorpresa es una emoción:
13. La admiración es una emoción:	X	X
14. La envidia es:	X	X
15. Nos sentimos orgullosos, cuando vivimos una situación que nos provoca:	50. Nos sentimos orgullosos, cuando vivimos una situación que nos provoca:	50. Nos sentimos orgullosos, cuando vivimos una situación que nos provoca:
16. ¿Cuándo es útil (le vendría bien) sentir asco?	51. ¿Cuándo es útil (le vendría bien) sentir asco?	51. ¿Cuándo es útil (le vendría bien) sentir asco?
17. ¿Qué emoción experimentará Yolanda cuando sus padres le digan que se trasladan a vivir a otra ciudad?	40. ¿Qué crees que sintió Yolanda cuando sus padres le dijeron que se mudaban a otra ciudad?	40. ¿Qué crees que sintió Yolanda cuando sus padres le dijeron que se mudaban a otra ciudad?
18. ¿Qué debería hacer Yolanda para expresar a sus padres lo que siente?	41. ¿Qué debería hacer Yolanda para expresar a sus padres lo que siente?	X
19. Cada vez que Yolanda pensaba sobre el cambio de ciudad experimentaba una sensación rara porque tenía desasosiego, inquietud y temor producido por la anticipación de la situación difícil a la que se tenía que enfrentar, pero su temor no era excesivo. Yolanda sentía:	42. Cuando Yolanda piensa en el cambio de ciudad experimenta una sensación rara porque tiene desasosiego, inquietud y temor producido por la anticipación de la situación difícil a la que se tiene que enfrentar, pero su temor no es excesivo. Yolanda siente:	42. Cuando Yolanda piensa en el cambio de ciudad experimenta una sensación rara porque tiene desasosiego, inquietud y temor producido por la anticipación de la situación difícil a la que se tiene que enfrentar, pero su temor no es excesivo. Yolanda siente:
20. Los días siguientes a enterarse de que su familia se trasladaba a otra ciudad, Yolanda estaba triste y por eso, su comportamiento era:	43. Los días siguientes Yolanda sentía tristeza y por eso, su comportamiento era:	43. Los días siguientes Yolanda sentía tristeza y por eso, su comportamiento era:
21. Yolanda se lo cuenta a sus amigos y éstos deciden hacerle una fiesta sorpresa. Al verla, Yolanda se quedó paralizada ¿Por qué crees que actuaba así?	44. Cuando Yolanda descubre la fiesta, se queda paralizada ¿Por qué crees que actúa así?	X
22. Transcurridas unas horas, cuando Yolanda piense sobre lo que han hecho sus amigos, ¿Qué sentirá?	45. Después de la fiesta, cuando Yolanda piensa sobre lo que han hecho sus amigos, ¿qué siente?	45. Después de la fiesta, cuando Yolanda piensa sobre lo que han hecho sus amigos, ¿qué siente?
23. ¿Qué emoción experimentará Yolanda cuando se marche de la ciudad?	46. ¿Qué emoción experimenta Yolanda cuando se marche de la ciudad?	46. ¿Qué emoción experimenta Yolanda cuando se marche de la ciudad?

24. Cuando Yolanda llegó a su nueva casa estaba triste y lo veía todo negativo, no le gustaba nada. Al subir a su habitación, ésta le gustó, era más grande y luminosa que la que tenía antes y tenía muebles y juguetes nuevos. Cuando Yolanda colocaba su ropa, sentía:	47. A Yolanda le gustó su nueva habitación, era más grande y luminosa que la que tenía antes y tenía muebles y juguetes nuevos. Cuando Yolanda colocaba su ropa, sentía:	47. A Yolanda le gustó su nueva habitación, era más grande y luminosa que la que tenía antes y tenía muebles y juguetes nuevos. Cuando Yolanda colocaba su ropa, sentía:
25. ¿Quién pensaba que el examen había sido difícil?	1. ¿Quién pensaba que el examen había sido difícil?	X
26. Patricia había estudiado bastante para este examen y lo había suspendido, así que sintió mucha tristeza y decepción, por ello:	X	X
27. La tristeza que experimenta Patricia es la mezcla de:	2. La tristeza que experimenta Patricia es la mezcla de:	X
28. ¿Cómo debía expresar Patricia a su maestra que estaba decepcionada?	3. ¿Cómo debía expresar Patricia a su maestra que estaba decepcionada?	1. ¿Cómo debía expresar Patricia a su maestra que estaba decepcionada?
29. ¿Qué emoción sería útil (le vendría bien) que sintiera Patricia?	4. ¿Qué emoción sería útil (le vendría bien) que sintiera Patricia?	2. ¿Qué emoción sería útil (le vendría bien) que sintiera Patricia?
30. ¿Cuál de los siguientes enunciados es la definición de vergüenza?	5. ¿Qué es la vergüenza?	3. ¿Qué es la vergüenza?
31. Alejandro no había estudiado porque pensaba que lo sabía todo, así que sintió arrepentimiento, y por ello:	6. Alejandro no había estudiado porque pensaba que lo sabía todo, así que sintió arrepentimiento, y por ello:	X
32. ¿Cómo debía expresar Alejandro a su maestra que estaba arrepentido de no estudiar?	7. ¿Cómo debía expresar Alejandro a su maestra que estaba arrepentido de no estudiar?	X
33. Lucía había sacado un 9, su esfuerzo se había visto recompensado. Por ello Lucía estaba muy contenta y orgullosa de sí misma, ¿qué crees que pensaba e hizo?	8. Lucía había sacado un 9, su esfuerzo se había visto recompensado. Por ello Lucía estaba muy contenta y orgullosa de sí misma, ¿qué crees que pensaba e hizo?	4. Lucía había sacado un 9, su esfuerzo se había visto recompensado. Por ello Lucía estaba muy contenta y orgullosa de sí misma, ¿qué crees que pensaba e hizo?
34. ¿Cómo crees que debía mostrar Lucía a sus compañeros lo que sentía?	9. ¿Cómo crees que debía mostrar Lucía a sus compañeros lo que sentía?	X
35. Indica en qué grado te transmiten una	33. Rodea la opción que indica lo que sientes	33. Rodea la opción que indica lo que sientes

emoción positiva (alegría): Imagen 1	cuando observas cada imagen. Imagen 1	cuando observas cada imagen. Imagen 1
36. Imagen 2	X	X
37. Imagen 3	X	X
38. Imagen 4	34. Imagen 2	X
39. Imagen 5	35. Imagen 3	X
40. Imagen 6	36. Imagen 4	36. Imagen 4
41. Tras ver la galería, vais a un parque cercano donde podéis comer el bocadillo y jugar un poco con los amigos. Encontráis caracoles en la arena, cuando los ves comienzas a sentir que late tu corazón, tienes tensión muscular y comienzas a sentir repulsión y malestar en el estómago. ¿Qué emoción experimentas?	37. Encontráis caracoles en la arena, cuando los ves comienzas a sentir que late tu corazón, tienes tensión muscular y comienzas a sentir repulsión y malestar en el estómago. ¿Qué emoción experimentas?	X
42. Ha llegado la hora de volver a casa. En ese momento sientes que disminuye el latido de tu corazón y tu tono muscular, te cuesta volver al autobús y empiezas a recordar lo bien que lo has pasado ¿Qué emoción experimentas?	38. Ha llegado la hora de volver a casa. En ese momento sientes que disminuye el latido de tu corazón y tu tono muscular, te cuesta volver al autobús y empiezas a recordar lo bien que lo has pasado ¿Qué emoción experimentas?	38. Ha llegado la hora de volver a casa. En ese momento sientes que disminuye el latido de tu corazón y tu tono muscular, te cuesta volver al autobús y empiezas a recordar lo bien que lo has pasado ¿Qué emoción experimentas?
43. ¿Cómo crees que debes expresar a la maestra lo bien que lo has pasado en la excursión?	39. ¿Cómo crees que debes expresar a la maestra lo bien que lo has pasado en la excursión?	39. ¿Cómo crees que debes expresar a la maestra lo bien que lo has pasado en la excursión?
44. Cuando Margarita se dio cuenta de que su amiga Celia había quedado descalificada se sentía:	20. Cuando Margarita se dio cuenta de que su amiga Celia había quedado descalificada se sentía:	X
45. ¿Qué sintió Celia al enterarse de que había quedado descalificada del concurso?	21. ¿Qué sintió Celia al enterarse de que había quedado descalificada del concurso?	28. ¿Qué sintió Celia al enterarse de que había quedado descalificada del concurso?
46. ¿Qué crees que pensaba Celia?	X	
47. ¿Qué crees que hizo?	22. ¿Qué crees que hizo Celia?	15. ¿Qué crees que hizo Celia?
48. ¿Cómo se sentía Celia al ver que ella había perdido y su amiga Margarita había ganado?	23. ¿Cómo se sentía Celia al ver que ella había perdido y su amiga Margarita había ganado?	X
49. Celia era la mejor amiga de Margarita. Cuando Celia leyó el relato de Margarita pensó que era	24. Celia era la mejor amiga de Margarita. Cuando Celia leyó el relato de Margarita pensó que era	16. Celia era la mejor amiga de Margarita. Cuando Celia leyó el relato de Margarita pensó que era

una niña muy inteligente y creativa, que era perfecta y que quería ser su amiga siempre. Celia empezó a:	una niña muy inteligente y creativa, que era perfecta y que quería ser su amiga siempre. Celia empezó a:	una niña muy inteligente y creativa, que era perfecta y que quería ser su amiga siempre. Celia empezó a:
50. Cuando el entrenador le dijo a Miguel que jugaría como portero el próximo partido, a Miguel le extrañó mucho porque llevaba poco tiempo entrenando. ¿Cómo se sintió Miguel?	52. Cuando el entrenador le dijo a Miguel que jugaría como portero el próximo partido, a Miguel le extrañó mucho porque llevaba poco tiempo entrenando. ¿Cómo se sintió Miguel?	52. Cuando el entrenador le dijo a Miguel que jugaría como portero el próximo partido, a Miguel le extrañó mucho porque llevaba poco tiempo entrenando. ¿Cómo se sintió Miguel?
51. Cuando Miguel estaba calentando en la pista para empezar el entrenamiento de ese día, la emoción anterior fue dando paso al entusiasmo que Miguel empezaba a sentir cuando pensaba en el partido del domingo. ¿Qué crees que pensaba e hizo?	53. Cuando Miguel estaba calentando en la pista para empezar el entrenamiento de ese día, la emoción anterior fue dando paso al entusiasmo que Miguel empezaba a sentir cuando pensaba en el partido del domingo. ¿Qué crees que pensaba e hizo?	53. Cuando Miguel estaba calentando en la pista para empezar el entrenamiento de ese día, la emoción anterior fue dando paso al entusiasmo que Miguel empezaba a sentir cuando pensaba en el partido del domingo. ¿Qué crees que pensaba e hizo?
52. Los jugadores del equipo de Miguel se ilusionaron mucho cuando supieron que Miguel jugaba porque era muy buen portero y pensaban que con él ganarían el partido. ¿Cómo crees que debían expresar su emoción?	54. Los jugadores del equipo de Miguel se ilusionaron mucho cuando supieron que Miguel jugaba porque era muy buen portero y pensaban que con él ganarían el partido. ¿Cómo crees que debían expresar su emoción?	54. Los jugadores del equipo de Miguel se ilusionaron mucho cuando supieron que Miguel jugaba porque era muy buen portero y pensaban que con él ganarían el partido. ¿Cómo crees que debían expresar su emoción?
53. Cuando Miguel, muy ilusionado, le contó a Nacho que el entrenador le había seleccionado para jugar el partido y le gustaría que fuera a verlo jugar, Nacho sintió:	55. Cuando Miguel, muy ilusionado, le contó a Nacho que el entrenador le había seleccionado para jugar el partido y le gustaría que fuera a verlo jugar, Nacho sintió	55. Cuando Miguel, muy ilusionado, le contó a Nacho que el entrenador le había seleccionado para jugar el partido y le gustaría que fuera a verlo jugar, Nacho sintió
54. ¿Qué puede hacer Miguel para que Nacho tenga emociones positivas ante la noticia?	56. ¿Qué puede hacer Miguel para que Nacho tenga emociones positivas ante la noticia?	X
55. Como Nacho estaba triste porque le hubiera gustado jugar también al fútbol en el equipo de Miguel, ¿qué crees que pensaba?	57. A Nacho le hubiera gustado jugar también al fútbol en el equipo de Miguel, ¿qué crees que pensaba?	57. A Nacho le hubiera gustado jugar también al fútbol en el equipo de Miguel, ¿qué crees que pensaba?
56. Como Nacho estaba triste y pensaba eso, ¿cuál crees que será su comportamiento?	X	X
57. Si Nacho quiere seguir siendo amigo de Miguel sin tener ninguna disputa, como ha sido hasta el	58. Si Nacho quiere seguir siendo amigo de Miguel sin tener ninguna disputa, como ha sido hasta el	X

momento, ¿cuál debería ser su comportamiento?	momento, ¿cuál debería ser su comportamiento?	
58. En los minutos previos al partido, Miguel se encontraba intranquilo, incapaz de permanecer sentado en el vestuario ¿Qué le pasaba a Miguel?	59. En los minutos previos al partido, Miguel se encontraba intranquilo, incapaz de permanecer sentado en el vestuario ¿Qué le pasaba a Miguel?	59. En los minutos previos al partido, Miguel se encontraba intranquilo, incapaz de permanecer sentado en el vestuario ¿Qué le pasaba a Miguel?
59. El sentimiento de aprecio (estima) y reconocimiento que tiene una persona hacia quien le ha hecho un favor o le ha prestado algo es:	60. El sentimiento de aprecio (estima) y reconocimiento que tiene una persona hacia quien le ha hecho un favor o le ha prestado algo es:	60. El sentimiento de aprecio (estima) y reconocimiento que tiene una persona hacia quien le ha hecho un favor o le ha prestado algo es:
60. Decides agruparte con María, José y Felipe porque son tus mejores amigos y además vivís cerca. Marta quiere ponerse en tu grupo y no es posible porque ya estáis 4 miembros, además Marta nunca hace los deberes ¿Qué puedes hacer para que Pedro no se enfade?	10. Te agrupas con María, José y Felipe porque son tus mejores amigos y vivís cerca. Pedro quiere ponerse con vosotros pero no puede porque ya sois 4, además Pedro nunca hace los deberes ¿Qué puedes hacer para que Pedro no se enfade?	5. Te agrupas con María, José y Felipe porque son tus mejores amigos y vivís cerca. Pedro quiere ponerse con vosotros pero no puede porque ya sois 4, además Pedro nunca hace los deberes ¿Qué puedes hacer para que Pedro no se enfade?
61. Cuando Marta se entera de que no puede estar en vuestro grupo y tiene que buscar otro grupo, ¿qué emoción crees que sería útil (le vendría bien) que sintiera?	X	X
62. Marta, te dice que ya no es tu amiga. ¿Por qué crees que ha dicho eso?	11. Pedro, te dice que ya no es tu amigo. ¿Por qué crees que Pedro ha dicho eso?	6. Pedro, te dice que ya no es tu amigo. ¿Por qué crees que Pedro ha dicho eso?
63. Si Marta siente optimismo, ¿qué conducta llevará a cabo?	12. Si Pedro siente optimismo, ¿qué conducta llevará a cabo?	7. Si Pedro siente optimismo, ¿qué conducta llevará a cabo?
64. ¿Cuál crees que va a ser el comportamiento de Marta las semanas siguientes si está enfadado?	13. ¿Cuál crees que va a ser el comportamiento de Pedro las semanas siguientes si está enfadado?	X
65. Decidís repartir el trabajo y buscar información sobre lo que hay que poner en el mural. María y José proponen buscar información sobre la función de nutrición y el resto tenéis que hacerlo Felipe y tú. Te enfadas porque no estás de acuerdo, vosotros tenéis que hacer más. ¿Qué podrías hacer?	14. Decidís repartir el trabajo y buscar información sobre lo que hay que poner en el mural. María y José proponen buscar información sobre la función de nutrición y el resto tenéis que hacerlo Felipe y tú. Te enfadas porque no estás de acuerdo, vosotros tenéis que hacer más. ¿Qué podrías hacer?	8. Decidís repartir el trabajo y buscar información sobre lo que hay que poner en el mural. María y José proponen buscar información sobre la función de nutrición y el resto tenéis que hacerlo Felipe y tú. Te enfadas porque no estás de acuerdo, vosotros tenéis que hacer más. ¿Qué podrías hacer?

66. Cuando os reunís Felipe no lleva nada porque ha estado enfermo y no lo ha hecho. Cuando lo explica, Felipe está triste, tú te sorprendes mucho, María se enfada y José comienza a sentir miedo. ¿Quién pensaba que Felipe era un vago?	X	X
67. ¿En qué momento es útil (le vendría bien) sentir miedo?	19. ¿En qué momento es útil (le vendría bien) sentir miedo?	27. ¿En qué momento es útil (le vendría bien) sentir miedo?
68. ¿Quién pensaba que Felipe había defraudado a sus amigos?	15. ¿Quién pensaba que Felipe había defraudado a sus amigos?	9. ¿Quién pensaba que Felipe había defraudado a sus amigos?
69. ¿Quién pensaba que no iba a darles tiempo a hacer el trabajo e iban a suspender?	16. ¿Quién pensaba que no iba a darles tiempo a hacer el trabajo e iban a suspender?	10. ¿Quién pensaba que no iba a darles tiempo a hacer el trabajo e iban a suspender?
70. ¿Quién pensaba que no lo había hecho porque realmente había estado enfermo, ya que él siempre hacía las tareas?	17. ¿Quién pensaba que no lo había hecho porque realmente había estado enfermo, ya que él siempre hacía las tareas?	25. ¿Quién pensaba que no lo había hecho porque realmente había estado enfermo, ya que él siempre hacía las tareas?
71. Como María se enfada mucho al enterarse que Felipe no lo ha hecho, quiere echarlo del grupo ¿qué puedes hacer para que María cambie su actitud?	18. María quiere echar a Felipe del grupo ¿qué puedes hacer para que María cambie su actitud?	26. María quiere echar a Felipe del grupo ¿qué puedes hacer para que María cambie su actitud?
72. ¿Qué crees que piensa Luís?	61. ¿Qué crees que piensa Luís?	61. ¿Qué crees que piensa Luís?
73. ¿Cuál crees que será el comportamiento de Luís?	62. ¿Cuál crees que será el comportamiento de Luís?	62. ¿Cuál crees que será el comportamiento de Luís?
74. ¿Cómo crees que influirá en el comportamiento de Luís la separación de sus padres?	63. ¿Cómo crees que influirá en el comportamiento de Luís la separación de sus padres?	63. ¿Cómo crees que influirá en el comportamiento de Luís la separación de sus padres?
75. ¿Qué emoción crees que es útil (le vendría bien) que sienta Luís ante la separación de sus padres?	X	X

ANEXO 6. VALORACIÓN DEL PROFESOR

Centro: _____ **Localidad:** _____

Nivel: _____ **Grupo:** _____

VALORE EN LAS CASILLAS EN BLANCO Y PARA CADA ALUMNO-A SEGÚN SU OPINIÓN EN FUNCIÓN DE LOS SIGUIENTES CRITERIOS:

COLUMNAS 1 y 2: (1) nada o poco, (2) suficiente, (3) bastante, (4) mucho

COLUMNA 3: (1) Sin titulación, (2) Con Título de Graduado Escolar, (3) FP media o bachillerato, (4) FP superior o Título Universitario

COLUMNA 4: (1) No supera los objetivos previstos, (2) supera con dificultad y ayuda los objetivos, (3) supera los objetivos según lo previsto, (4) sobrepasa los objetivos previstos.

Alumno	1. Identifica sus emociones y las de los demás y se comporta según lo que siente	2. Comprende que las emociones cambian según la situación y las controla sin minimizarlas ni exagerarlas	3. Nivel de estudios de los padres	4. Rendimiento escolar
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

THInEmE

Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela

CUADERNILLO DE ANOTACIÓN

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y apellidos:

Nombre del examinador:

Edad:

Centro Educativo:

Curso:

Fecha de Evaluación:

Fecha de nacimiento:

RESUMEN DE RESULTADOS Y PERFIL

TABLA DE PUNTUACIONES

Pruebas	PD	Centil
Percepción		
Facilitación		
Comprensión		
Regulación		



PERFIL

Centil						
Muy bajo	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto	Muy alto
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suma total =



Centil =

SITUACIÓN 1: En la clase han hecho un examen de matemáticas. La maestra les había avisado unos días antes. Patricia había estudiado mucho y suspendió el examen, al igual que Alejandro, que no había estudiado nada y Macarena, que estudió muy poco. Lucía y Ana obtuvieron muy buena nota. Lee como se siente cada alumno y marca la respuesta correcta:



No entiendo por qué he suspendido si he estudiado...

1. ¿Cómo debía expresar Patricia a su maestra que estaba decepcionada?
 - a) Como tenía ganas de llorar, debería decirle a la maestra todo lo que había estudiado y llorar mucho para que la maestra percibiera lo que sentía.
 - b) Como tenía ganas de gritar y golpear, debería hacerlo.
 - c) Como tenía ganas de llorar y se sentía inútil, debía decirle a la maestra todo lo que había estudiado
 - d) Debía insultar a todas las niñas de la clase que habían sacado más nota que ella para que la maestra percibiera lo que sentía.
 - e) Como tenía ganas de llorar y estaba triste, la maestra al verla ya sabía lo que sentía y no necesitaba decirle nada.

2. ¿Qué emoción sería útil (le vendría bien) que sintiera Patricia?
 - a) Tristeza
 - b) Ira
 - c) Vergüenza
 - d) Motivación
 - e) Sorpresa

3. ¿Qué es la vergüenza?
 - a) El sentimiento que experimentamos cuando tenemos que aceptar las normas de los adultos.
 - b) El sentimiento de ira que aparece cuando algo nos parece injusto.
 - c) El sentimiento que aparece cuando vivimos una situación nueva que no sabemos cómo es
 - d) El sentimiento producido por el temor a hacer el ridículo en una determinada situación.
 - e) El sentimiento que aparece horas después de hacer el ridículo en una determinada situación

4. Lucía había sacado un 9, su esfuerzo se había visto recompensado. Por ello Lucía estaba muy contenta y orgullosa de sí misma, ¿qué crees que pensaba e hizo?
- a) Pensaba que lo había hecho muy bien y en los exámenes siguientes estudiaría mucho.
 - b) Pensaba que ya lo sabía todo para aprobar el curso, así que no estudiaría más.
 - c) Pensaba que lo había hecho muy bien y tenía ganas de decírselo a todo el mundo.
 - d) Pensaba que no había estudiado lo suficiente porque no había sacado un 10, así que tenía ganas de llorar.
 - e) Pensaba que no había estudiado lo suficiente porque no había sacado un 10, así que tenía ganas de gritar y golpear.

SITUACIÓN 2: En clase de Ciencias Naturales, la maestra ha mandado que os organicéis en grupos de 4 personas para hacer un mural explicando la función de nutrición, las partes del aparato digestivo, el proceso de la digestión y hacer la pirámide alimenticia.



1. Te agrupas con María, José y Felipe porque son tus mejores amigos y vivís cerca. Pedro quiere ponerse con vosotros pero no puede porque ya sois 4, además Pedro nunca hace los deberes ¿Qué puedes hacer para que Pedro no se enfade?
 - a) Le digo que no puede formar parte del grupo porque estamos cuatro.
 - b) Hago un nuevo grupo con Pedro aunque no podamos quedar y hacer el trabajo.
 - c) Le digo que no lo queremos en el grupo porque es un vago y va a suspender el curso
 - d) Le digo que hemos formado un grupo los cuatro porque vivimos cerca y es más fácil reunirnos.
 - e) No puedo hacer nada para que no se enfade.

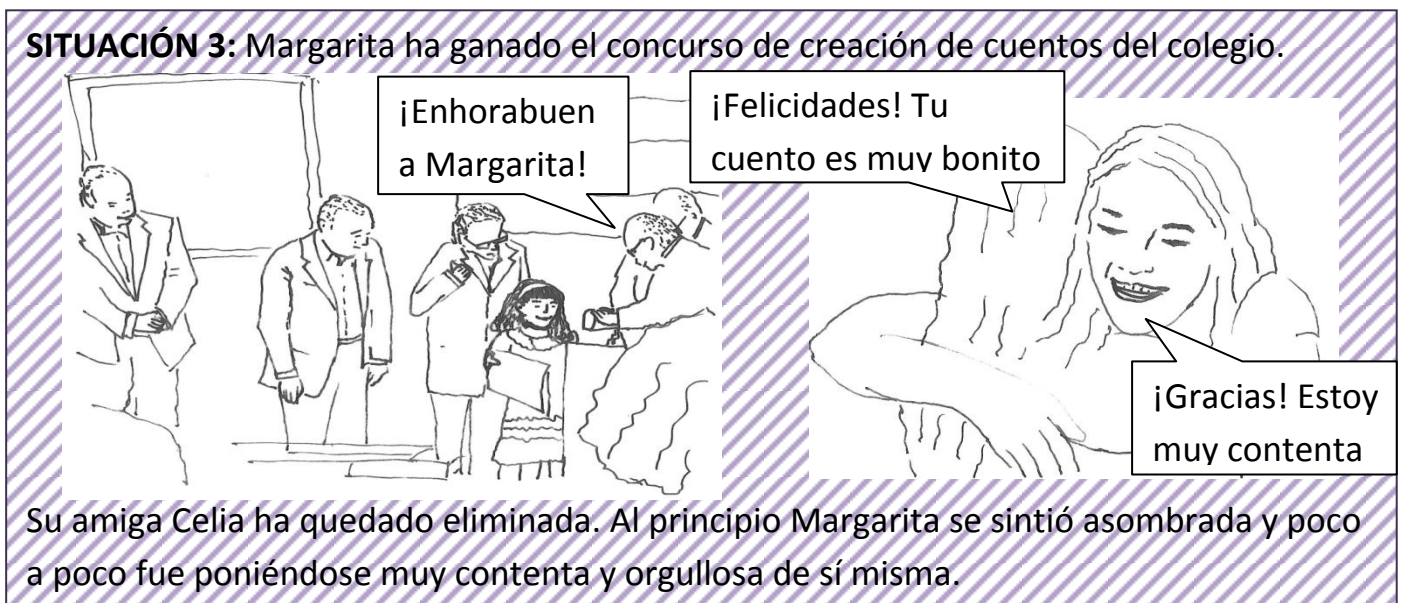
2. Pedro, te dice que ya no es tu amigo. ¿Por qué crees que Pedro ha dicho eso?
 - a) Porque le caigo mal
 - b) Porque le ha molestado no estar en mi grupo
 - c) Porque ha querido decírmelo y es lo que siente
 - d) Porque le ha parecido bien lo que hemos hablado
 - e) Porque tiene un amigo nuevo

3. Si Pedro siente optimismo, ¿qué conducta llevará a cabo?
 - a) Buscará otro grupo.
 - b) Romperá cosas
 - c) Llorará en su mesa
 - d) Esperará que alguien le pida que forme parte de su grupo
 - e) Estará feliz aunque no pueda estar en ese grupo y sonreirá

4. Decidís repartir el trabajo y buscar información sobre lo que hay que poner en el mural. María y José proponen buscar información sobre la función de nutrición y el resto tenéis que hacerlo Felipe y tú. Te enfadas porque no estás de acuerdo, vosotros tenéis que hacer más. ¿Qué podrías hacer?
- a) Quitarme del grupo porque son unos vagos
 - b) Decirles que no estoy de acuerdo y que hagan ellos mi parte
 - c) Decirles que no estoy de acuerdo y que lo repartamos de otra manera
 - d) Pensar que es justo para dejar de estar enfadado y ponerme contento
 - e) No decirles nada para que no se enfaden
5. Cuando os reunís Felipe os explica que no ha hecho nada porque ha estado enfermo. Felipe está triste, tú te sorprendes mucho, María se enfada y José comienza a sentir miedo. ¿Quién pensaba que Felipe era un vago?
- a) Felipe
 - b) María
 - c) José
 - d) Tú
 - e) Pedro
6. ¿Quién pensaba que Felipe había defraudado a sus amigos?
- a) Felipe
 - b) María
 - c) José
 - d) Tú
 - e) Pedro
7. ¿Quién pensaba que no iba a darles tiempo a hacer el trabajo e iban a suspender?
- a) Felipe
 - b) María
 - c) José
 - d) Tú
 - e) Pedro
8. ¿Quién pensaba que no lo había hecho porque realmente había estado enfermo, ya que él siempre hacía las tareas?
- a) Felipe
 - b) María
 - c) José
 - d) Tú
 - e) Pedro

9. Como María quiere echarlo del grupo ¿qué puedes hacer para que María cambie su actitud?
- a) Me parece muy bien que María lo eche del grupo.
 - b) Decirle que quiero que sea ella la que se vaya del grupo.
 - c) Le digo a María que la entiendo pero que no es culpa de Felipe estar enfermo
 - d) No puedo hacer nada porque no está enfada conmigo
 - e) Decirle a María que no quiero que Felipe se vaya del grupo

SITUACIÓN 3: Margarita ha ganado el concurso de creación de cuentos del colegio.



Su amiga Celia ha quedado eliminada. Al principio Margarita se sintió asombrada y poco a poco fue poniéndose muy contenta y orgullosa de sí misma.

1. Cuando Margarita se dio cuenta de que su amiga Celia había quedado descalificada se sentía:
- a) Satisfecha y feliz
 - b) Feliz y triste
 - c) Feliz
 - d) Triste
 - e) Enfadada y decepcionada

2. ¿Qué sintió Celia al enterarse de que había quedado descalificada del concurso?
 - a) Felicidad
 - b) Enfado
 - c) Tristeza
 - d) Satisfacción
 - e) Decepción

3. ¿Cómo se sentía Celia al ver que ella había perdido y su amiga Margarita había ganado?
 - a) Feliz y triste
 - b) Enfadada y triste
 - c) Triste y decepcionada
 - d) Alegre
 - e) Triste

4. Celia era la mejor amiga de Margarita. Cuando Celia leyó el relato de Margarita pensó que era una niña muy inteligente y creativa, que era perfecta y que quería ser su amiga siempre. Celia empezó a...
 - a) Sorprenderse
 - b) Querer a Margarita
 - c) Admirar a Margarita
 - d) Sentir ira por Margarita
 - e) Tener envidia a Margari

SITUACIÓN 4: Imagina que hoy en tu colegio hacéis una excursión a un museo de arte. Nunca has visitado ninguno y te hace mucha ilusión.

¿Cuándo llega el autobús?

No lo sé pero ¡quiero ir ya!



Tú y tus amigos esperáis al autobús en la puerta del colegio.

¡Subid con cuidado chicos!



¡Yo me siento contigo!

Cuando subís al autobús te das cuenta de que tu amigo Ángel, que siempre es el primero no ha llegado, y el autobús se va sin él.

1. Miras por la ventana y tus músculos se tensan, se interrumpe tu respiración por un momento y elevas los párpados superiores mientras tu boca está ligeramente abierta. ¿Qué sientes?
 - a) Alegría
 - b) Tristeza
 - c) Ira
 - d) Sorpresa
 - e) Miedo

¡Amigo estás aquí!



Al llegar a la galería, Ángel está en la puerta.

2. Cuando lo ves, tu corazón y respiración se aceleran y tienes muchas ganas de moverte y bajar del autobús. ¿Qué sientes?
- a) Alegría
 - b) Tristeza
 - c) Ira
 - d) Sorpresa
 - e) Asco

Al entrar en la Galería, la primera sala muestra fotografías de niños.

Observa cada fotografía y rodea la emoción que experimenta cada niño. Marca sólo una respuesta para cada imagen.

3.



- a) Sorpresa
- b) Alegría
- c) Miedo
- d) Asco
- e) Aburrimiento

4.



- a) Sorpresa
- b) Enfado/Ira
- c) Miedo
- d) Asco
- e) Aburrimiento

5.



- a) Sorpresa
- b) Tristeza
- c) Enfado/Ira
- d) Miedo
- e) Asco

6.



- a) Aburrimiento
- b) Enfado/ira
- c) Tristeza
- d) Miedo
- e) Alegría

7.



- a) Aburrimiento
- b) Ira
- c) Tristeza
- d) Miedo
- e) Alegría

8.



- a) Asco
- b) Sorpresa
- c) Alegría
- d) Miedo
- e) Enfado/Ira

En la segunda sala hay cuadros con formas y colores, como las siguientes:

Rodea la opción que indica lo que sientes cuando observas cada una de las imágenes:

9.



- a) Alegría
- b) Algo de alegría
- c) No siento nada
- d) Algo de tristeza
- e) Tristeza

10.



- a) Alegría
- b) Algo de alegría
- c) No siento nada
- d) Algo de tristeza
- e) Tristeza



Tras ver la galería, vais a un parque cercano donde podéis comer el bocadillo y jugar un poco con los amigos.

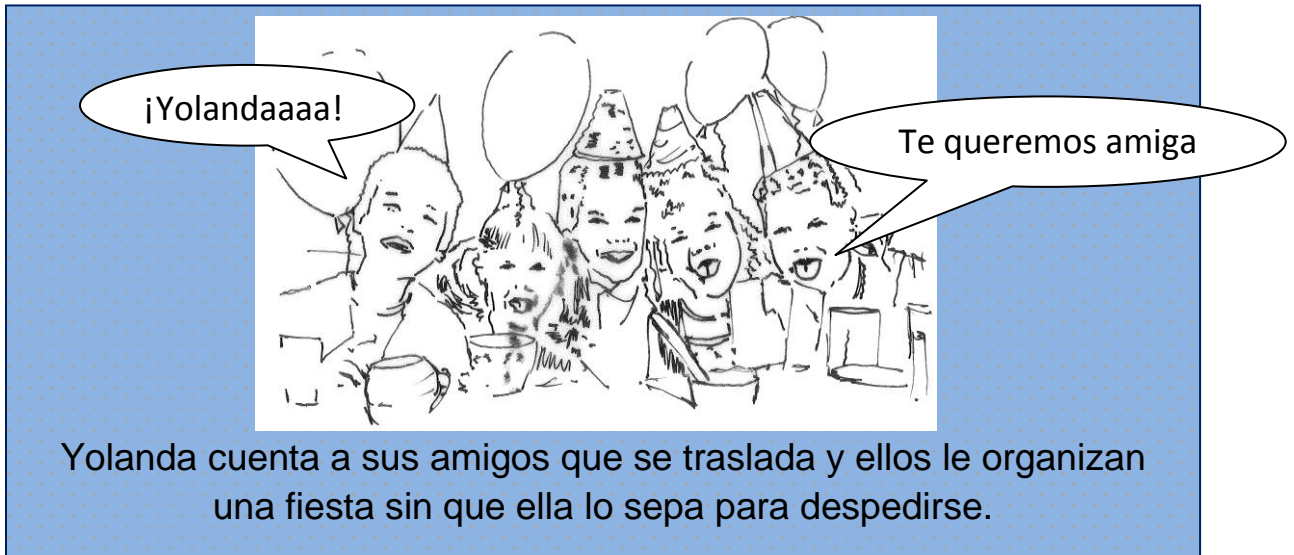
- 11.** Ha llegado la hora de volver a casa. En ese momento sientes que tu corazón late más despacio y disminuye tu tono muscular, te cuesta volver al autobús y empiezas a recordar lo bien que lo has pasado ¿Qué emoción experimentas?
- a) Miedo
 - b) Tristeza
 - c) Ira
 - d) Sorpresa
 - e) Asco
- 12.** ¿Cómo crees que debes expresar a la maestra lo bien que lo has pasado en la excursión?
- a) Diciéndole que ha sido un día fantástico y lo he pasado muy bien
 - b) Gritando "¡qué bien lo he pasado!" varias veces
 - c) Cantando y saltando todo el tiempo
 - d) No debo decirle nada porque ella sabe que lo estoy pasando bien
 - e) Diciéndole que estoy muy triste porque no quiero volver a casa

SITUACIÓN 5: Yolanda se va a trasladar a otra ciudad porque sus padres tienen un nuevo colegio. Ella no quiere vivir en otra ciudad ni cambiar de colegio porque aquí tiene a sus amigos.

1. ¿Qué crees que sintió Yolanda cuando sus padres le dijeron que se mudaban a otra ciudad?
 - a) Tristeza
 - b) Ira
 - c) Gratitud (agradecimiento, dar las gracias)
 - d) Alegría
 - e) Miedo



2. Cuando Yolanda piensa en el cambio de ciudad experimenta una sensación rara porque tiene desasosiego, inquietud y temor producido por la anticipación de la situación difícil a la que se tiene que enfrentar, pero su temor no es excesivo. Yolanda siente:
 - a) Tristeza
 - b) Sorpresa
 - c) Ira
 - d) Miedo
 - e) Preocupación
3. Los días siguientes Yolanda sentía tristeza y por eso, su comportamiento era:
 - a) No le apetecía salir con sus amigos
 - b) Quería hacer muchas actividades y pasárselo bien
 - c) Estaba callada, pensativa, distraída y sin ganas de hacer cosas
 - d) Siguió comportándose como siempre
 - e) Estaba seria y callada pero tenía ganas de salir



4. Después de la fiesta, cuando Yolanda piensa sobre lo que han hecho sus amigos, ¿qué siente?
- a) Sorpresa
 - b) Agradecimiento (gratitud, dar las gracias)
 - c) Orgullo
 - d) Tristeza
 - e) Ira
5. ¿Qué emoción experimenta Yolanda cuando se marche de la ciudad?
- a) Sorpresa
 - b) Miedo
 - c) Orgullo
 - d) Tristeza
 - e) Ira



Yolanda y su familia se instalan en la nueva ciudad. Cuando Yolanda llegó a su nueva casa estaba triste y lo veía todo negativo, no le gustaba nada. Su padre le enseñó su habitación.

6. A Yolanda le gustó su nueva habitación, era más grande y luminosa que la que tenía antes y tenía muebles y juguetes nuevos. Cuando Yolanda colocaba su ropa, sentía:
- Tristeza
 - Aceptación
 - Felicidad
 - Preocupación
 - Sorpresa
7. La alegría suele aparecer acompañada de:
- Admiración, felicidad y amor.
 - Ira, afecto y orgullo.
 - Asco, vergüenza y rechazo.
 - Asombro, entusiasmo y felicidad.
 - Entusiasmo, felicidad y simpatía.
8. La sorpresa es una emoción:
- Positiva que aparece cuando nos sucede algo alegre.
 - Positiva que aparece siempre que hay un cambio o sucede algo que no esperamos
 - Puede ser positiva o negativa, depende de la situación que genera esta emoción
 - Negativa que aparece cuando nos sucede algo triste.
 - Negativa que aparece siempre que hay un cambio o sucede algo que no esperamos
9. Nos sentimos orgullosos, cuando vivimos una situación que nos provoca:
- Sorpresa
 - Satisfacción
 - Alegría
 - Enfado
 - Culpa
10. ¿Cuándo es útil (le vendría bien) sentir asco?
- Nunca
 - Cuando alguien tiene algo que queremos tener nosotros
 - Cuando estamos en un sitio sucio
 - Cuando un alimento que vamos a comer huele o sabe mal
 - Cuando ves a alguien comer dándose un “atracción”

SITUACIÓN 6: Miguel se ha apuntado al equipo de fútbol de la localidad y el entrenador le ha dicho que el próximo domingo juega su primer partido oficial. Miguel se lo ha contado a su amigo Nacho y le ha invitado a ir a verle. Nacho no sabía que Miguel estaba entrenando y si lo hubiera sabido le hubiera gustado apuntarse él también.



Miguel, la semana que viene tenemos un partido oficial y quiero que seas el portero

¡Qué bien! Seguro que ganamos porque Miguel es muy bueno



Nacho, juego de portero del equipo de la localidad el domingo y me gustaría que vinieras a verme



1. Cuando el entrenador le dijo a Miguel que jugaría como portero el próximo partido, a Miguel le extrañó mucho porque llevaba poco tiempo entrenando. ¿Cómo se sintió Miguel?
 - a) Alegre
 - b) Triste
 - c) Asombrado
 - d) Enfadado
 - e) Asustado
2. Cuando Miguel estaba calentando en la pista para empezar el entrenamiento de ese día, la emoción anterior fue dando paso al entusiasmo que Miguel empezaba a sentir cuando pensaba en el partido del domingo. ¿Qué crees que pensaba e hizo?
 - a) Pensaba que era malo en el fútbol y tenía ganas de dejar de jugar en el equipo.
 - b) Pensaba que estaba haciendo muy bien los entrenamientos y ya no tenía ganas de seguir haciendo caso al entrenador.
 - c) Pensaba que no estaba entrenando lo suficientemente bien y tenía que mejorar.
 - d) Pensaba que lo estaba haciendo muy bien y ya había aprendido todo.
 - e) Pensaba que lo estaba haciendo muy bien y tenía ganas de entrenar mucho.

3. Los jugadores del equipo de Miguel se ilusionaron mucho cuando supieron que Miguel jugaba porque era muy buen portero y pensaban que con él ganarían el partido. ¿Cómo crees que debían expresar su emoción?
 - a) Debían felicitarle y abrazarle.
 - b) Debían cogerle y lanzarle al aire.
 - c) Debían saltar, sonreír, gritar y correr mucho.
 - d) Debían ir a celebrarlo y no entrenar ese día porque iban a ganar.
 - e) Debían bailar, cantar, saltar y gritar.

4. Cuando Miguel, muy ilusionado, le contó a Nacho que el entrenador le había seleccionado para jugar el partido y le gustaría que fuera a verlo jugar, Nacho sintió
 - a) Sorpresa, gratitud y celos
 - b) Orgullo, alegría y ansiedad
 - c) Sorpresa, ira y tristeza
 - d) Sorpresa, tristeza y gratitud
 - e) Miedo, rabia y tristeza

5. A Nacho le hubiera gustado jugar también al fútbol en el equipo de Miguel, ¿qué crees que pensaba?
 - a) Pensaba que Miguel había sido un mal amigo por no avisarle de que estaba entrenando en un equipo de fútbol
 - b) Pensaba que Miguel quería darle una sorpresa
 - c) Pensaba que Miguel tenía que haberle avisado de que estaba entrenando
 - d) Pensaba que Miguel no le quería como amigo y por eso no le había avisado para ir a entrenar
 - e) Pensaba que lo pasaría genial al ir a ver a Miguel al campo de fútbol

6. En los minutos previos al partido, Miguel se encontraba intranquilo, incapaz de permanecer sentado en el vestuario ¿Qué le pasaba a Miguel?
 - a) Sentía Ira
 - b) Estaba nervioso
 - c) Estaba asustado
 - d) Estaba sorprendido
 - e) Sentía alegría

7. El sentimiento de aprecio (estima) y reconocimiento que tiene una persona hacia quien le ha hecho un favor o le ha prestado algo es:
 - a) Agradecimiento
 - b) Amor
 - c) Satisfacción
 - d) Desprecio
 - e) Arrepentimiento

SITUACIÓN 7: Luís se entera de que sus padres se están separando.

Luís nos vamos a separar mamá y yo

¡Que no digas nada!

¡Cállate tú!



Están todo el día discutiendo y ya casi no se hablan.

Según pasan los días, Luís está más triste, no le apetece salir

1. ¿Qué crees que piensa Luís?
 - a) Luís pensará que él es el culpable de la separación porque estaba sacando malas notas
 - b) Se daba cuenta de que la relación de los padres no era buena y no hizo nada para cambiarla
 - c) Quiere que sus padres sigan juntos.
 - d) Quiere que sus padres sigan juntos pero sin discutir.
 - e) Luís quiere que sus padres se separen.

2. ¿Cuál crees que será el comportamiento de Luís?
 - a) No debo hablar con ellos de la separación
 - b) No debo hablar con ellos de la separación porque los voy a enfadar más.
 - c) Debo hablar con ellos para pedirles que lo piensen bien y ver si hay otra solución
 - d) Debo hablar con ellos y decirles lo mucho que les quiero
 - e) Debo hablar con ellos y decirles que me da igual que se separen para que no se preocupen.

3. ¿Cómo crees que influirá en el comportamiento de Luís la separación de sus padres?
 - a) Le da igual, ya se arreglará
 - b) No le influirá mucho
 - c) No tendrá ganas de salir con sus amigos
 - d) No cambiará su comportamiento
 - e) Estará triste y le costará adaptarse a la nueva situación

