



universidad
de león

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

**Inteligencia Emocional en Jóvenes y
Adolescentes Españoles y Peruanos: variables
psicológicas y educativas**

*Emotional Intelligence in Spanish and Peruvian youth and
adolescents: psychological and educational variables*

Tesis Doctoral

Presentada por Milagros Trigos Rubio

Dirigida por Dr. Jesús Nicasio García Sánchez

Y Dra. Deilis Ivonne Pacheco Sanz

León, 2013



universidad
de león

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

INFORME DEL DIRECTOR DE LA TESIS

(Art. 11.3 del R.D. 56/2005)

El Dr. Jesús Nicasio García Sánchez, y la Dra. Deilis Ivonne Pacheco Sanz, como Directores de la Tesis Doctoral titulada

Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas, y cuyo título en inglés es Emotional Intelligence in Spanish and Peruvian youth and adolescents: psychological and educational variables,

Realizada por Dña. Milagros Trigoso Rubio en el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, se autoriza la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa. Lo que se firma, para dar cumplimiento al art. 11.3 del R.D. 56/2005,

en León 15 de Julio de 2013

Dr. Jesús Nicasio García Sánchez

Dra. Deilis Ivonne Pacheco Sanz

Los Directores de la Tesis



ADMISION A TRÁMITE DEL DEPARTAMENTO
(Art. 11.3 del R.D. 56/2005)

El Departamento de PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA en su reunión celebrada el día _ de _ de 2013 ha acordado dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada: *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*

Dirigida por el Dr. Jesús Nicasio García Sánchez, y la Dra. Deilis Ivonne Pacheco Sanz, elaborada por Dña. Milagros Trigoso Rubio, y cuyo título en inglés es *Emotional Intelligence in Spanish and Peruvian youth and adolescents : psychological and educational variables.*

Lo que firmo, para dar cumplimiento al art. 11.3 del R.D. 56/2005, en León
a ___ de ___ del 2013.

Vº Bº Director del Departamento

La Secretaria del Departamento

Fdo.: Jesús N. García Sánchez

Fdo.: Ana Mª de Caso Fuertes



DEPOSITO DE TESIS DOCTORAL

La Licenciada Doña Milagros Trigoso Rubio,

Una vez autorizada la presentación de la Tesis Doctoral por los Directores de la misma, el Dr. Jesús Nicasio García Sánchez, y la Dra. Deilis Ivonne Pacheco Sanz, y tras la conformidad del Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía para el inicio de los trámites,

PROCEDE al Depósito de la misma en formato electrónico a través de la aplicación generada por la Universidad de León, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado al efecto para su aprobación y eventual defensa pública.





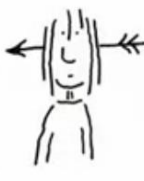







El título de la Tesis es, *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*, y cuyo título en inglés es: *Emotional Intelligence in Spanish and Peruvian youth and adolescents: psychological and educational variables*.

Realizada en el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía por la Doctoranda Doña Milagros Trigoso Rubio.

En León, a 15 de julio de 2013

Fdo.: Milagros Trigoso Rubio

Doctoranda

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>be happy (sé feliz)</p>  <p>ROBIN BOOK</p> |  <p>Muéstrate</p> |  <p>Sigue tu instinto</p> |  <p>Inspírate</p> |
|  <p>Deja de ser una víctima</p> |  <p>Haz todo aquello que sabes hacer bien</p> |  <p>Acaba lo que empezaste</p> |  <p>Míralo todo desde una nueva perspectiva</p> |
|  <p>Ayuda a los demás</p> |  <p>Márcate Objetivos</p> |  <p>Ama tu trabajo</p> |  <p>Haz una lista de agradecimientos</p> |

AGRADECIMIENTOS

Después de un largo camino, llego el gran día. Ahora entiendo perfectamente porque los agradecimientos se escriben al final... tan llenos de emoción. Finalmente al hacer el balance, me doy cuenta que aprendí muchísimo, no solo del tema de investigación, sino también sobre la vida. Qué importante es poder manejar tus emociones ante retos simples o complejos, puedes observar como ellas se van regulando y se convierten en fortalezas para poder seguir. Durante la realización de la tesis me acompañó gente maravillosa...me siento muy bendecida.

Muchas gracias de modo especial a mis directores de tesis, el Dr. D. Jesús Nicasio García Sánchez y a la Dra. Dña. Deilis Ivonne Pacheco Sanz, por la paciencia y todo el tiempo dedicado, muchas gracias por su gran calidad humana, que siempre me sirvió de motivación y fue una gran aporte a mi mundo emocional.

A la Universidad de León, y en especial, al Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, por el apoyo recibido desde siempre. A mis lindas compañeras, por haber sido un gran apoyo e inspiración, sobre todo en estos últimos meses.

A todas las personas que de una u otra forma han contribuido a la realización de este trabajo: a los alumnos que amablemente rellenaron todos los cuestionarios y se sintieron muy curiosos por el tema, a los directores y padres de familia tanto de España como Perú.

A mi adorado esposo, por apoyarme siempre, porque desde que te conocí soy cada día mejor, por todas tus sonrisas llenas de amor que iluminan mis días, y por todo ese tiempo arrebatado, que te será devuelto minuto a minuto. Gracias, mi vida por ser así, tan perfecto para mí.

A mi madre bella, por tu apoyo incondicional, porque siempre escuche de ti, un sí se puede cuando más lo necesitaba. Por hacer que vea la vida tan llena de colores y siempre con una sonrisa, definitivamente todo eso lo aprendí de ti.

A mi padre, aunque ya no estás aquí, sabes perfectamente que sonrío en tu recuerdo, hace mucho sé que nunca te fuiste y que vives en mí y en los que tuvieron el privilegio de conocerte, gracias por enseñarme a ver la vida con el corazón.

A mis hermanos Erika y Rubén por apoyarme siempre, por haber tenido una niñez tan hermosa a su lado, y porque a pesar de la distancia siempre sé que están ahí.

A mis lindos suegris Nines y Tomas y a mi cuñadito Javi, por ser mi familia en España, por mostrarme su gran corazón y siempre esperarme con los brazos abiertos, muchas gracias por todo.

A mis amigos del alma que conocí en este gran viaje que fue la tesis, Alicia, Carolina, Sergio, Lina, Paul, Alberto, Carmencita, Mónica, Karla, Lara y al resto de mi familia y amigos un abrazo grande lleno de agradecimiento.

Índice

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción General | 21 |
| Capítulo 1. Introducción general | 23 |
| Descripción de la investigación | 23 |
| Primera parte : Antecedentes | 31 |
| Capítulo 2. Inteligencia emocional y variables psicológicas y educativas | 33 |
| Introducción | 33 |
| Los orígenes de la Inteligencia emocional | 36 |
| Modelos de Inteligencia emocional | 41 |
| Modelo Mixto | 42 |
| El modelo de Goleman | 43 |
| El modelo de Bar-On | 46 |
| Modelo de Habilidad | 49 |
| El modelo de Mayer y Salovey | 49 |
| Diferencias entre los modelos de habilidad y los modelos mixtos | 52 |
| Revisión de investigaciones empíricas nacionales e | 54 |

| | |
|---|-----|
| internacionales sobre ajuste psicológico | |
| Revisión de investigaciones empíricas nacionales e internacionales sobre el ámbito académico | 79 |
| Revisión de investigaciones empíricas nacionales e internacionales sobre Liderazgo | 97 |
| Discusión y conclusiones | 102 |
| Capítulo 3. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional y estudios empíricos | 107 |
| Introducción | 107 |
| Medidas de autoinforme | 110 |
| Medidas de autoinforme basada en la formulación de Salovey y Mayer | 111 |
| Medidas de autoinforme basada en revisiones de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral. | 115 |
| Medidas de habilidad basada en la formulación de Salovey y Mayer | 123 |
| Evaluación por otros | 131 |
| Instrumentos utilizados en la revisión de estudios empíricos | 133 |
| Ventajas e inconvenientes de la utilización de cuestionarios de autoinforme | 147 |
| Discusión y conclusiones | 150 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4. Objetivos e hipótesis | 155 |
| Objetivos de revisiones internacionales | 156 |
| Objetivos del estudio | 160 |
| SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS | 165 |
| Capítulo 5. Primer estudio empírico: inteligencia emocional y variables psicológicas y educativas en estudiantes universitarios. | 167 |
| Introducción | 167 |
| Metodología | 171 |
| Participantes | 171 |
| Instrumentos | 172 |
| Diseño y procedimiento | 177 |
| Resultados | 178 |
| Discusión y conclusiones | 192 |
| Limitaciones y perspectivas futuras | 196 |
| Capítulo 6. Segundo estudio empírico: inteligencia emocional y variables psicológicas y educativas en estudiantes de secundaria. | 199 |
| Introducción | 199 |
| Metodología | 201 |

| | |
|---|-----|
| Participantes | 201 |
| Instrumentos | 202 |
| Diseño y procedimiento | 210 |
| Resultados | 213 |
| Discusión y conclusiones | 256 |
| Discusión y conclusiones generales | 269 |
| Capítulo 7. Discusión y conclusiones generales | 271 |
| Limitaciones y perspectivas futuras | 288 |
| APÉNDICES | 291 |
| REFERENCIAS | 365 |

Introducción

General

Introducción General

1

La Inteligencia Emocional (en adelante, IE), ha producido un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional. Las primeras publicaciones que aparecieron realizaron multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la IE en el aula. El único inconveniente fue que todas estas aseveraciones no estaban avaladas por datos empíricos contrastados que demostrasen, por un lado el nivel predictivo de la IE, por otro, el papel real de la IE en las distintas áreas vitales. Ha sido recientemente cuando se han investigado los efectos que una adecuada IE ejerce sobre las personas.

Desde la década pasada e inicios de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Salovey & Mayer, 1990; Salovey, Woolery, & Mayer, 2001). En los últimos años, se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la IE, el éxito académico y el ajuste emocional de estudiantes. En concreto Salovey y Mayer

(1990) iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje proponiendo una teoría de IE en la literatura académica, con la esperanza de integrar la literatura emocional en los currículos escolares (Fernández- Berrocal & Extremera, 2006).

Según los estudios revisados la IE cumple un papel determinante en el control de las emociones y en el bienestar de la persona. A Partir de una revisión exhaustiva de estudios, podemos destacar varias investigaciones (Barbutto & Burbach, 2006; Boyatzis, 2006; Extremera, Salguero, & Fernández- Berrocal, 2011; García, García & Ramos, 2007; Gartzia, Aritzeta, Balluerka, & Barberá, 2012; Jiménez & López-Zafra, 2011; Palomera, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2012; Rey & Extremera, 2012; Revuelta, 2006; Vallejo, Martínez, García, & Rodríguez, 2012; Villanueva & Sánchez, 2007). Por lo cual parece necesario realizar un estudio para comprobar la importancia de la IE en los diferentes ámbitos de la vida.

El objetivo de las investigaciones realizadas en este campo en los últimos años ha demostrado la validez predictiva de la IE en diferentes ámbitos del ser humano (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011; Zeider, Matthews, & Roberts, 2008). Concretamente una parte de ellas aluden al papel de la IE en la adaptación al entorno, proponiendo como mecanismos explicativos a diferentes variables

El constructo Inteligencia Emocional hace referencia a un conjunto de habilidades para la identificación, procesamiento y

manejo de las emociones (Mayer & Salovey, 1997) que facilitan la resolución de problemas y por tanto, contribuyen a la adaptación efectiva de las personas a su entorno (García-León & López-Zafra, 2009). La investigación en este tema ha subrayado que el concepto de la Inteligencia Emocional (IE) ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio. Los próximos años seguramente deparan interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a). Existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de la Inteligencia Emocional con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. La línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente (Extremera & Duran, 2006).

El progresivo desarrollo de investigaciones sobre la IE y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés que se produce en el contexto educativo. A

raíz de las investigaciones empíricas realizadas, se observa numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre la IE, el éxito académico y el ajuste emocional (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

El estudio que se presenta consta de dos partes bien diferenciadas: Los antecedentes empíricos, compuesta por cuatro capítulos y los estudios empíricos, compuesta por tres capítulos. Lo que hacen un total de siete capítulos. A esto hay que añadir la introducción general donde se justifica la investigación realizada y se da una visión general del trabajo, y la discusión y conclusiones generales donde se ponen de manifiesto los logros alcanzados y las implicaciones del estudio realizado.

En el segundo capítulo, se recoge los antecedentes empíricos, cuyo fundamento apoya y valida la investigación realizada a través de una amplia revisión de estudios, orientada a justificar, a nivel teórico y empírico, la representatividad de nuestra investigación.

En el tercer capítulo, se recoge información relevante sobre diferentes instrumentos de evaluación utilizados en los estudios empíricos referentes a nuestro tema.

En el cuarto capítulo, se analiza el objetivo y las hipótesis que guían la investigación, intentando justificar, en todo momento, tanto la aportación académica como la aplicabilidad del trabajo

realizado. La presente tesis doctoral persigue mediante la realización de dos estudios, conocer las relaciones que existen entre la Inteligencia Emocional, variables psicológicas, educativas, como rasgos de personalidad en alumnos universitarios y de bachillerato, a través de instrumentos validados como el *cuestionario de datos generales (CDG)*, el *TMMS-24* que mide la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), el instrumento *CASH Cuestionario de Autoevaluación del sentido del Humor (SH)*, así, como el *NEO-FFI*, *Inventario de personalidad* es la versión resumida del *NEO-PI-R*, y el *cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación CEAM*.

En el segundo bloque o parte, se hace referencia a los estudios empíricos.

En el quinto capítulo se realiza una primera aproximación al estudio de la investigación teniendo como objetivo: Analizar la relación de la IE, con el rendimiento académico, y estados de ánimos como el humor, en alumnos universitarios de las carreras de Magisterio, Educación física, ingeniería Aeronáutica y psicopedagogía de la ULE. Así como identificar, la validez de los instrumentos utilizados, teniendo en cuenta que uno de ellos ha sido realizado por el equipo de investigación. Y se describe el instrumento elaborado especialmente para el estudio, denominado *Cuestionario de datos generales (CDG)* que ha sido elaborado *ad hoc*

para el estudio. Consiste en elementos agrupados en datos generales, percepción del rendimiento, conocimientos específicos, demora de la gratificación, asertividad, humor, tolerancia a la frustración y habilidades sociales.

El sexto capítulo se describe el segundo estudio empírico, donde se busca analizar las relaciones de la IE en variables psicológicas y educativas en alumnos de secundaria y bachillerato de España y Perú, aplicando instrumentos relacionados a la Inteligencia emocional, rasgos de personalidad, estrategias de motivación y aprendizaje. En el segundo estudio se aplicaron las pruebas de manera virtual (*on line*).

En el séptimo capítulo se exponen las principales conclusiones y perspectivas futuras, haciéndose un resumen de las relaciones que hemos explorado entre IE y variables psicológicas y educativas. Además se expone las limitaciones de nuestra investigación, las implicaciones que consideramos relevantes de nuestros hallazgos y proponemos futuras líneas de trabajo en las que nos gustaría continuar investigando. Y todo ello nos permite reflexionar si la formación en IE está relacionada con distintas variables, como rendimiento académico, humor, motivación, rasgos de personalidad, estrategias de aprendizaje, etc.

Y, por último, mostramos los anexos o índices, las referencias bibliográficas citadas en el texto o discurso escrito que

da cuerpo y constituye las bases que sustentan el trabajo de investigación que se presenta.

Antecedentes

Inteligencia Emocional y variables psicológicas y educativas

2

Introducción

En este capítulo se explicará con detalle los diferentes modelos de Inteligencia Emocional (IE) que existen, y el que será utilizado para el estudio de la tesis. La postura racionalista extrema, que consideraba a la cognición y la emoción entidades dispares y diametralmente opuestas, ha quedado relegada (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Desde sus inicios a la fecha el concepto de IE ha sufrido algunos cambios. Sin embargo, de manera general sigue manteniendo la idea de una inteligencia práctica y personal que involucra la capacidad para razonar sobre las emociones y estas últimas ayudan a incrementar el pensamiento (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004a).

En la actualidad los aspectos racionales y emocionales comienzan a relacionarse asumiendo que no se trata de dos polos opuestos sino que son sistemas complementarios. Al igual que las emociones van a influir en nuestros pensamientos, nuestros

procesos cognitivos van a influir en nuestros estados emocionales (Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011).

Este reconocimiento de los aspectos emocionales como factores determinantes de la adaptación de los individuos a su entorno, ha contribuido al surgimiento de un interés renovado por el estudio de la influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

A raíz de las investigaciones empíricas realizadas, se observa numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre la IE, el éxito académico y el ajuste emocional (Mestre et al., 2006; Palomera, Gil-Olarte, & Brackett, 2005; Petrides et al., 2010; Rey & Extremera, 2012; Zavala & López, 2012).

Los principales modelos de Inteligencia Emocional dan mucha importancia a la regulación de las propias emociones. De hecho, se trata de una piedra angular del concepto, ya que de nada sirve reconocer las emociones propias, sino se cuenta con la habilidad para manejarlas de forma adaptativa. Concretamente, la revisión de la literatura científica actual, define tres modelos teóricos de IE, diferentes en sus planteamientos y componentes, que han recibido apoyo empírico y poseen sus propios

instrumentos de evaluación estandarizados, los cuales se explicaran más adelante. Los tres modelos teóricos de IE han sido desarrollados con el objetivo de analizar qué factores componen la IE, así como los mecanismos y procesos que permiten su uso en la vida diaria. Estas aproximaciones al concepto de IE han dirigido la investigación en este campo hasta la actualidad. Los tres modelos que se describirán son: el modelo de Bar-On (1997), el modelo de Goleman (1998,2001) y el modelo de Salovey y Mayer (1990,1997).

Luego mostraremos la revisión de investigaciones empíricas, que son una muestra del gran interés que ha producido el constructo Inteligencia Emocional como una vía para la mejora del desarrollo socioemocional (Jiménez & López-Zafra, 2011; Rey & Extremera, 2012). Estas revisiones de investigaciones empíricas lo clasificaremos en tres grandes grupos: Ajuste psicológico, Ámbito académico y Liderazgo.

Finalmente, concluiremos con la discusión y conclusiones generales de lo que apporto este capítulo, mostrando que existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable, la relación de la Inteligencia Emocional con otras variables relevantes (Extremera & Duran, 2006).

Los orígenes de la Inteligencia Emocional

El estudio de la psicología introduce a lo largo del siglo XX un concepto controvertido pero que ha suscitado un gran interés en las últimas décadas, tanto en el plano académico como profesional, como es el de la IE (Goleman 1998). En 1920, Thorndike introduce el concepto de “inteligencia social”, refiriéndose al mismo como la capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas para actuar sabiamente en las relaciones humanas (Law, Wong, Huang, & Li, 2008). Siguiendo a Mayer, Salovey y Caruso, (2004) en la década de los años sesenta, se utilizó el término Inteligencia Emocional de manera incidental en la crítica literaria (Van Ghent, 1961) y la psiquiátrica (Leuner, 1966). En los años ochenta se utiliza de manera sistematizada, en una tesis (Payne, 1986). También aunque sin hacer uso del término, Gardner (1983) expone su teoría acerca de las inteligencias múltiples (IM). Haciendo referencia a que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias. La inteligencia, ha sido asociada con la realización del test de IQ, a lo largo de las últimas décadas, sin embargo, nos hemos dado cuenta que el IQ es solo uno de las diferentes tipos de inteligencias que existen. Gardner (1983, 1995) también señaló que nuestra cultura había definido la inteligencia de manera muy

restrictiva; que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de conjunto de habilidades, y consideró las siguientes inteligencias. i) En primer lugar la *inteligencia lingüística*, que se refiere a la capacidad de usar las palabras de modo efectivo. ii) Además diferencia *La Inteligencia lógico-matemática*, que es la capacidad de usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. iii) Por otra parte, *la inteligencia espacial*, se refiere a la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. iv) En cuanto a la *Inteligencia corporal-kinética*, que supone la capacidad para usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas. v) Hace también referencia a *la Inteligencia musical*, la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. vi) *La inteligencia interpersonal*, que supone la capacidad de percibir y establecer distinciones entre los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. vii) Finalmente, *la inteligencia intrapersonal*, el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta clasificación que se amplía en dos tipos más de inteligencias (Gardner, 2001). Por una parte viii) *La inteligencia existencial*, su núcleo radica en la capacidad para reconocer plantas, animales y otros elementos del entorno natural.

Y por último ix) *La inteligencia naturalista*, la que favorece el hecho de poder plantearse cuestiones sobre la propia existencia, la vida, la muerte. Las cuales se muestran resumidas en la tabla 2.1

Tabla 2.1

Inteligencias múltiples de Gardner (1983, 2001)

| Inteligencias Múltiples | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Inteligencia lingüística | La capacidad de usar las palabras de modo efectivo. |
| 2. Inteligencia lógico-matemática | La capacidad de usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. |
| 3. Inteligencia espacial | La habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. |
| 4. Inteligencia corporal-kinestésica | La capacidad para usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas. |
| 5. Inteligencia musical | La capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. |
| 6. Inteligencia interpersonal | La capacidad de percibir y establecer distinciones entre los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. |
| 7. Inteligencia intrapersonal | Conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. |

| | |
|-----------------------------|---|
| 8. Inteligencia naturalista | Capacidad de reconocer y categorizar los objetos del entorno y los seres de la naturaleza. |
| 9. Inteligencia existencial | Capacidad y proclividad humana de aprender y comprender las cuestiones fundamentales y místicas de la vida. |

Salovey y Mayer acuñaron para la inteligencia personal (en la terminología de Gardner) la denominación IE, a la que definieron como “La capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Salovey & Mayer, 1990). Cuando emerge este nuevo constructo teórico se le dio poca importancia a nivel científico y su difusión fue limitada. Fue hasta 1995 que el término se popularizó gracias a Goleman. El gran interés suscitado por el tema se reflejó en la publicación de artículos al respecto en medios de difusión masivos, particularmente en los Estados Unidos. Goleman (1995) comienza a trabajar sobre el desarrollo de Gardner, llevándolo a un plano más pragmático y centrado en las emociones como foco de la inteligencia, convirtiendo estas dos palabras en un término de moda al publicar su famoso *best-seller Inteligencia Emocional*. Después del éxito del libro de Goleman surgieron multitud de definiciones, concepciones y componentes

de lo más variado que aseguraban formar parte del concepto, y que desprestigiaron el concepto (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). El constructo desde la perspectiva de Goleman (1995) es entendido como una mezcla de aspectos motivacionales y de personalidad. Posteriormente otros autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Goleman (1998), Gottman (1997) y Shapiro (1997) publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la IE y elaboraron herramientas que debe poseer una persona emocionalmente inteligente. Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) opinan que lamentablemente desde estas aproximaciones se han realizado multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la IE, que no han sido contrastadas de forma empírica. Paralelamente a las formulaciones más populares, los trabajos científicos seguían apareciendo, así que autores como Mayer y Salovey, dan mayor énfasis a los aspectos cognitivos, siendo reformulada la definición, pues reconocieron que resultaba insuficiente en algunas situaciones, ya que incidía solamente en la regulación de las emociones, omitiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento. Para esquivar las carencias encontradas, propusieron la siguiente definición: “La Inteligencia Emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o

generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).

Modelos de Inteligencia Emocional

A lo largo de la última década , la literatura ha distinguido de forma clara entre dos grandes acercamientos conceptuales en el estudio de la IE: Los modelos teóricos de IE como habilidad, es decir , aquellas aproximaciones que analizan las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo y, por otro lado, los conocidos como modelos mixtos o modelos rasgos, aquellos acercamientos que en sus postulaciones incluyen , dentro de la definición IE, tanto habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y de personalidad, competencias sociales e indicadores de ajuste (Fernández-Berrocal & Extremera, 2008; Mayer, Salovey, & Caruso , 2008).

Concretamente, la revisión de la literatura científica actual, define tres modelos teóricos de IE, diferentes en sus planteamientos y componentes, que han recibido apoyo empírico y poseen sus propios instrumentos de evaluación estandarizados.

Los tres modelos teóricos de IE han sido desarrollados con el objetivo de analizar qué factores componen la IE, así como los mecanismos y procesos que permiten su uso en la vida diaria (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Estas aproximaciones al concepto de IE han dirigido la investigación en este campo hasta la actualidad. Las habilidades integrantes del constructo IE son numerosas y diversas según los modelos teóricos propuestos. La literatura científica divide estos tres modelos en dos grupos: Los modelos mixtos y los modelos de habilidad (Cobb & Mayer, 2000). Dentro del modelo mixto se encuentran Goleman y Bar-On; y dentro de los modelos de habilidad se encuentran Mayer y Salovey.

Modelo Mixto

Es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 1997, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995). Este modelo está representado fundamentalmente por) *Goleman* (1995) y *Bar-On* (1997) y en él se combinan aspectos de personalidad con habilidades emocionales.

El *Modelo de Goleman* (1995) refiere que son las habilidades emocionales las que mayor relación tienen con la IE, afirma que la IE puede interpretarse como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento orientado a nuestra propia conducta y en el segundo caso, como la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de la otras personas. Se refiere a ellas llamándolas competencias personales y competencias sociales. Goleman (1998) distingue cinco habilidades emocionales y sociales básicas. i) Haciendo referencia al conocimiento de las propias emociones, siendo esta la capacidad de reconocer los propios sentimientos, este es uno de los puntos más importantes de la IE. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas. ii) Se refiere a la capacidad para controlar las emociones, siendo la habilidad básica que permite el autocontrol de los propios sentimientos según la circunstancia. iii) Por otra parte la capacidad para motivarse, la motivación constituye un imponderable que subyace a todo logro. iv) Luego hace referencia al Reconocimiento de las emociones de los demás, siendo la capacidad de sintonizar con los demás a través de la empatía; v) Finalmente se refiere a la Gestión de las relaciones, siendo la habilidad para relacionarse eficazmente con los demás.

Goleman (1995, 1998) define las competencias como un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño más eficaz. Goleman (1998) orienta su modelo a explicar las causas del éxito personal y profesional y su objetivo es el de predecir la efectividad y el rendimiento en ambos ámbitos

El modelo de Goleman (1998) engloba habilidades muy distintas (25 competencias) y complementarias a las de la inteligencia académica. Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) reducen estas 25 competencias a 20. Mediante un proceso estadístico de integración. El mérito de la aportación de Goleman (1998) está en el desarrollo de un modelo de Inteligencia Emocional basado en competencias emocionales, un modelo que se perfila como una teoría del rendimiento. El mundo empresarial encuentra en este modelo algunas de las claves esenciales para el liderazgo eficaz.

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2005) este modelo ha sido el más extendido en España como fruto del éxito editorial del *bestseller* de Goleman (ver tabla 2.2 para la síntesis del *modelo de Goleman*).

Tabla 2.2

Síntesis del modelo de Goleman (1998)

| Competencias personales | Competencias sociales |
|---|--|
| <p>-Conciencia de uno mismo:</p> <p>Conciencia emocional</p> <p>Valoración de uno mismo</p> <p>Confianza en uno mismo</p> <p>-Autorregulación:</p> <p>Autocontrol</p> <p>Confiabilidad</p> <p>Integridad</p> <p>Adaptabilidad</p> <p>Innovación</p> <p>Motivación de logro</p> <p>Compromiso</p> <p>Iniciativa</p> <p>Optimismo</p> | <p>-Empatía:</p> <p>Comprensión de los demás</p> <p>Orientación al servicio</p> <p>Desarrollo de los demás</p> <p>Aprovechar la diversidad</p> <p>Conciencia política</p> <p>-Habilidades sociales:</p> <p>Liderazgo</p> <p>Comunicación</p> <p>Influencia</p> <p>Gestión de conflictos</p> <p>Crear vínculos</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Colaboración y Cooperación</p> |

Modelo de Bar-On (1997). A este modelo mixto se le atribuye la autoría del término EQ (Coeficiente Emocional) por semejanza y complemento al término IQ (Coeficiente Intelectual). Su modelo de IE ha sido desarrollado sobre la base de muchos años de investigación y representa básicamente un modelo de bienestar psicológico en el que se define la IE como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno.

A pesar de la amplitud de su modelo, Bar-On (1997) es relativamente cauteloso, aunque su modelo predice el éxito, este éxito sería el producto final del esfuerzo para alcanzar los logros. De hecho su instrumento de evaluación, el *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*, lo relaciona con el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo. Posteriormente, Bar-On (2000) redefine su modelo como un modelo comprensivo y una medida de la inteligencia social y emocional “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.

Este autor presenta un modelo donde se distinguen factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales,

adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuáles a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor. Por subcomponentes, como aprobación de la realidad, manejo de estrés, control de impulso entre otros, se clasifica como modelo mixto. No obstante, como sus propios autores han afirmado, se trata de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales. Estos factores correlacionan de manera positiva con la IE y la inteligencia social, además tienden a facilitar la habilidad global de esta medida para cubrir eficazmente las demandas y presiones diarias (Mestre & Guil, 2006).

Recientemente, Bar-On (2006) ha considerado a la inteligencia socio-emocional como la interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismo y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día. El énfasis en factores no cognitivos sigue siendo patente en sus formulaciones y su objetivo sigue siendo el mismo, encontrar los componentes o factores clave del funcionamiento socio-emocional que permiten al individuo un mejor bienestar psicológico (ver tabla 2.3 del *modelo de Bar-On*).

Tabla 2.3

Síntesis del modelo de Bar-On (1997)

| Factores | Habilidades Medidas |
|----------------------------|--|
| Inteligencia intrapersonal | Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto actualización e independencia. |
| Inteligencia interpersonal | Empatía Relaciones interpersonales, responsabilidades sociales |
| Adaptación | Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad |
| Gestión de estrés | Tolerancia al estrés Control de impulsos, sociales |
| Humor general | Felicidad, optimismo |

Modelo de Habilidad

En forma general, los modelos de habilidades se centran exclusivamente en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

El modelo de Mayer y Salovey (1997) con la finalidad de explicar el concepto de IE lo seccionaron en sus dos conceptos: inteligencia y emoción.. La construcción teórica de la IE considera la inteligencia como la representación primaria, una habilidad de adaptación y de aprendizaje y una capacidad para resolver problemas abstractos. Así mismo retoma de psicometría la idea de medición de las habilidades. El segundo aspecto corresponde a la emoción. Dentro del modelo de Mayer, las emociones se producen cuando un estímulo es evaluado en términos de bienestar o daño para el individuo y el medio ambiente. Las emociones son vistas como un proceso que nos puede llevar a la adaptación y la transformación personal, social y cognitiva y se manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004a).

Estas dos esferas cognitiva y emocional se encuentran en constante interacción, permitiendo definir la IE como “La capacidad del individuo de percibir, evaluar y expresar las emociones. Las emociones facilitan los pensamientos, permiten

conocer las fases de las emociones y sus mezclas, y su autorregulación (Mayer & Salovey, 1997). De esta definición se desprenden cuatro habilidades dentro de la IE (ver tabla 2.4).

Tabla 2.4

Síntesis del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)

| Habilidades Integrantes | Descripción |
|-------------------------|---|
| Percepción de emociones | Habilidad para percibir las propias emociones en objetos, arte, historia, música y otros estímulos. |
| Facilitación emocional | Habilidad necesaria para comunicar para generar, usar y sentir las emociones como sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos. |
| Comprensión emocional | Habilidad para comprender la información emocional, como las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales. |
| Regulación de emociones | Habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y crecimiento personal. |

Siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997), se encuentra la adaptación española de Extremera y Fernández Berrocal (2001), este modelo evalúa tres variables percepción, comprensión y regulación. Ha sido utilizado en forma empírica en diferentes estudios con estudiantes de distintos niveles y ha mostrado su utilidad tanto en contextos escolares como clínicos. EL TMMS-24 está basado en el *Trait Meta Mood-Scale (TMMS)* de Salovey y Mayer. El TMMS-24 (Extremera & Fernández- Berrocal, 2001) contiene tres dimensiones claves de IE, percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional (ver tabla 2.5).

Tabla 2.5

Componentes de la IE según Extremera y Fernández- Berrocal (2001).

| Dimensiones | Definiciones |
|--------------------|---|
| Percepción | Capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente |
| Comprensión | Comprensión de los estados emocionales |
| Regulación | Capacidad de regular estados emocionales correctamente |

Diferencias entre los modelos de habilidad y modelos mixtos

Tras la revisión de la literatura, se observa la existencia de claras diferencias significativas entre ambos acercamientos teóricos: modelos de habilidad y modelos mixtos, éstos radican principalmente en la forma de abordar el concepto de IE, concretamente en la teoría de la que parte, los objetivos, los métodos de evaluación del concepto y, sobre todo, se diferencian en las dimensiones que consideran claves dentro del constructo de IE (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008).

En los modelos mixtos, se agrupan los desarrollos teóricos de Bar-On (1997) y Goleman (1995). En ellos, los autores incluyen numerosos rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad, además de la inteligencia y de las emociones. También se incluyen otras variables con escasa o dudosa relación con la inteligencia y con los procesos cognitivos *motivación* y *felicidad* (Mayer et al., 1999, 2000). Es decir, que los modelos mixtos no se unen únicamente a los conceptos de inteligencia y emociones, sino que incluyen gran número de variables, de ahí que se hayan denominado modelos mixtos. El método de evaluación del concepto, que se utiliza en estos modelos es el autoinforme, en el que los individuos realizan una estimación sobre el nivel propio que creen tener en determinadas habilidades emocionales (Bar-On,

2006; Petrides & Furnham, 2003).

Desde los modelos de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) se define la IE como un conjunto de habilidades que nos permite percibir, comprender y regular nuestros estados afectivos y utilizar la información que nos proporcionan las emociones con el objetivo de facilitar nuestro procesamiento cognitivo. Como se indicó anteriormente, la IE sería una inteligencia genuina que permite mejorar la adaptación de los individuos al ambiente desde el procesamiento de la información emocional.

Petrides y Furnham (2000) proponen otra clasificación de los modelos de IE, estableciendo también dos grupos: el modelo de IE basado en el procesamiento de la información emocional (Modelo de Mayer y Salovey) y los modelos basados en rasgos (Bar-On y Goleman). El primer grupo ubica a la IE en el ámbito de la inteligencia y el segundo en la dimensión de la personalidad (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004). Es importante recordar que autores como Ciarrochi, Chan, y Caputti (2000) contemplan una visión más integradora o complementaria. Entienden que los modelos mixtos y de habilidad podrían estar midiendo constructos distintos, por lo que serían complementarios y no contrarios. De hecho, serán varios los investigadores que apoyan esta visión llegando a incorporar los conceptos de IE rasgo para los modelos mixtos y la IE habilidad para los modelos de habilidad.

Revisión de investigaciones empíricas sobre ajuste psicológico

La Inteligencia Emocional (IE) ha producido un gran interés en diferentes ámbitos como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Rey & Extremera, 2012; Sánchez, Rodríguez, & Padilla, 2007). Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer & Salovey, 2000; Salovey & Mayer, 1990; Salovey, Woolery, & Mayer, 2001). Ha sido recientemente cuando se han investigado los efectos que una adecuada Inteligencia Emocional ejerce sobre las personas (Elipe, Ortega, Hunter, & del Rey, 2012; Extremera & Fernández-Berrocal, 2009, 2010; Jiménez & López-Zafra, 2011).

En los últimos años, se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la Inteligencia Emocional, el éxito académico y el ajuste emocional de estudiantes. En concreto Salovey y Mayer (1990) iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje proponiendo una teoría

de IE en la literatura académica, con la esperanza de integrar la literatura emocional en los currículos escolares (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). En este apartado se enumera diferentes investigaciones empíricas relacionadas con el ámbito de ajuste psicológico.

En este sentido Aguilar, Calvo y Monteoliva (2012) emprendieron un trabajo empírico orientado a examinar la relación entre apego e Inteligencia Emocional Percibida (IEP) desde un doble enfoque; evaluando, por una parte, tal relación desde la medida de los cuatro estilos de apego y, por otra, desde las dimensiones que configuran o subyacen a dichos estilos de apego, en una muestra de estudiantes universitarios de la titulación de psicología de la universidad de Granada. Según los resultados obtenidos no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones de la IEP. El contraste de medias, muestra que existen diferencias significativas en claridad emocional, de tal manera que los participantes seguros poseían más claridad emocional que los preocupados, los temerosos y los indiferentes. En relación con la claridad emocional, solo fueron significativos los relativos a la edad. Finalmente, en relación con la regulación emocional, cuando se consideraron los efectos de la edad y el sexo, solo se obtuvieron efectos significativos respecto a la edad. En este trabajo se ha constatado

que el estilo de apego adulto se relaciona con la Inteligencia Emocional evaluada a través del *TMMS* y que las dimensiones ansiedad y evitación contribuyen a explicarla. Los resultados revelan que la seguridad en el apego implica una mayor capacidad para entender, regular y percibir las emociones que la inseguridad, confirmando el vínculo encontrado entre las tipologías de apego y las estrategias para regular el afecto y las emociones. Los resultados también indicaron que los participantes con apego seguro, presentaban una mayor claridad emocional que aquellos con estilos inseguros. El uso de medidas de autoinforme podría estar proporcionando unos datos que se hacen difíciles de comparar con estudios que han utilizado medidas de la IEP basadas en habilidad y medidas de apego basadas en tipologías. Los resultados aunque suponen un nuevo enfoque al estudio de la relación entre la IEP y el apego, debería ser replicado utilizando otras medidas. El empleo de una muestra formada por universitarios implicaría que los resultados no puedan generalizarse a distintas poblaciones, futuros trabajos podrían utilizar muestras diferentes.

Por otro lado, Bermúdez, Álvarez y Sánchez (2003) investigaron la probabilidad de encontrar una relación positiva entre IE, bienestar psicológico y estabilidad emocional aplicaron los instrumentos de *escala de bienestar psicológico (EBP)*, el cual se

compone de cuatro subescalas, bienestar psicológico subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y bienestar con las relaciones de pareja; cuando se aplican las cuatro subescalas se obtienen además una valoración global total escala de bienestar psicológico, también aplicaron el inventario de pensamiento constructivo (CTI), el cual se encarga de medir la Inteligencia Emocional, así como la escala de estabilidad emocional del cuestionario *Big Five* compuesta de dos subescalas control de las emociones y control de los impulsos. Según los resultados obtenidos, existe una correlación positiva entre IE y estabilidad emocional, cuanto mayor es la IE, mayor es la estabilidad emocional de las personas, también agregan que las personas estables emocionalmente y, por tanto, con un gran control emocional y de impulsos, aceptan mejor las críticas de los demás y a la incertidumbre, aprendiendo de esto aun cuando sea un fracaso.

Por una parte Caruso, Mayer y Salovey (2002) examinaron la relación entre un test de habilidad, *The Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)* con las variables del test de personalidad para determinar hasta donde estos constructos se solapan, en una muestra de 183 alumnos entre 18 y 19 años de USA, evaluaron la relación de IE con comportamiento social y también buscaban encontrar, relación entre IE y la carrera escogida. Este estudio demostró que existe una pequeña correlación significativa entre IE

y personalidad. Alegan que sería necesario investigar sobre la relación de la IE con la conducta real, a diferencia del comportamiento de autoinforme.

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003), emprendieron un trabajo empírico orientado a examinar a 183 profesores de enseñanza secundaria, investigaron la capacidad predictiva de ciertas destrezas emocionales y estrategias cognitivas de afrontamiento para explicar los niveles de salud mental y *Burnout* en el profesorado, utilizando *The Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*, el cual proporciona un indicador de Inteligencia Emocional percibida (IEP). Este estudio ha constatado la influencia que tienen ciertas habilidades emocionales como la IEP y estrategias de afrontamiento como la supresión de pensamientos en la aparición de *Burnout* y el desajuste emocional. En conjunto los análisis de correlaciones y regresión han demostrado el papel diferencial de diversos factores de IEP sobre variables de ajuste emocional y dimensiones de *Burnout*, incluso cuando se han controlado aspectos como la edad y el tiempo de enseñanza del profesorado. Los hallazgos de este estudio proporcionan evidencias sobre ciertos factores emocionales y cognitivos relacionados con la aparición del desajuste emocional y *Burnout* que deben ser tenidos en cuenta en futuros programas dirigidos a

la prevención, formación y entrenamiento en el control del estrés laboral del profesorado.

Otra investigación realizada ese mismo año fue el realizado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos-Díaz (2003) en donde analizan un aspecto de la Inteligencia Emocional, la capacidad para regular nuestras emociones y su relación con los síntomas de la depresión endógena y la depresión por desesperanza, en una muestra de 250 estudiantes de instituto en España, de entre 14 y 19 años. Utilizando instrumentos como *The Trait Meta Mood-Scale (TMMS)*, el cual evalúa la IE percibida y el *Back Depression Inventory (BDI)* medida de autoinforme que mide síntomas de depresión. La hipótesis principal presuponía que los síntomas endógenos por su naturaleza no reactivan al ambiente y se verían menos afectados por la capacidad para regular las emociones, que los síntomas de la depresión por desesperanza. La correlación entre regulación emocional y depresión endógena fue comparada con la correlación entre regulación emocional y depresión por desesperanza, siendo la diferencia entre las dos correlaciones significativa. Los resultados encontrados apoyan esta predicción, los cuales muestran que el conjunto teóricamente más reactivo (depresión por desesperanza) estuvo más asociado con uno de los factores claves de la IEP como es la capacidad de regulación emocional que el conjunto teóricamente menos reactivo (depresión

endógena). Estos resultados y los encontrados en estudios previos desde perspectivas neurobiológicas y clínicas, sustentan la idea del conjunto de síntomas de depresión endógena como síndrome coherente e independiente y diferenciable a otros aspectos de la sintomatología depresiva.

Otro ejemplo, es el estudio llevado a cabo por Gartzia, Aritzeta y Barbera (2012) tienen como propósito investigar el efecto de la identidad de género sobre la IE, se buscaba encontrar diferencias sexuales en la aceptación de rasgos de expresividad, siendo estas diferencias las que podrían explicar las diferencias entre mujeres y hombres en IE. Se utilizaron instrumentos como el *The Trait Meta Mood-Scale (TMM-24)* versión en español, el cual se encarga de evaluar la Inteligencia Emocional percibida (IEP) y el test de habilidad *Mayers-Salovey- Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT)*. Se observan diferencias significativas y de magnitud moderada en las dimensiones de expresividad, manejo de las emociones propias. En todos los casos, las mujeres muestran puntuaciones superiores a los hombres. Los resultados mostraron que la identidad de género ejerce un efecto estadísticamente significativo tanto sobre la habilidad para manejar las emociones propias, como sobre la habilidad para manejar las emociones ajenas. El presente trabajo confirma que, en línea con lo previsto, la identidad de género ejerce influencia sobre la IE evaluada tanto

a través de medidas de autopercepción (*TMMS*) como de habilidad, estos datos coincidieron con los obtenidos en otros estudios (Joseph & Newman, 2010). Los autores ven conveniente que futuros estudios examinaran el papel de la identidad de género en relación al resto de dimensiones de la IE (Joseph & Newman, 2010; Petrides, Furnham, & Martin, 2004). Dado que se ha mostrado que la aceptación de rasgos de expresividad podría ser clave para un mayor desarrollo de la IE, parece pertinente que se continúe trabajando a nivel aplicado, en la construcción del modelo de masculinidad exclusivamente instrumental. La inclusión de la perspectiva de género en el estudio de las competencias socioemocionales y la IE resultan clave para favorecer referentes individuales y grupales más acordes a los requerimientos de la sociedad actual.

En otro estudio, Jiménez y López-Zafra (2011) el objetivo de este trabajo ha sido analizar la relación existente entre las actitudes sociales y la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) en una muestra de adolescentes españoles, así como comprobar la influencia de ambas variables sobre el nivel de adaptación social que presentan los alumnos informados por sus profesores. Se aplicó el *Trait Meta Mood-Scale* (TMM-24) versión en español., el cual evalúa la Inteligencia Emocional percibida (IEP), así como, el *Cuestionario de actitudes y estrategias cognitivo sociales* (CAECS) y el *Informe del*

profesor. Los resultados muestran que la IEP autoinformada se relaciona significativamente con actitudes pro-sociales concretas. Además, la actitud prosocial ayuda y colaboración y la dimensión interpersonal atención emocional, predicen el nivel de adaptación social de los estudiantes informado por sus profesor. Los estudiantes que informan altos niveles de IEP muestran en mayor medida, actitudes prosociales relacionadas con la competencia social. Los estudiantes que informaron altos niveles de atención a sus emociones y altos niveles de claridad en la comprensión de sus estados afectivos, mostraron una mayor tendencia a compartir con los demás. También podemos observar que los que presentan mayor capacidad para reparar sus estados afectivos negativos, también parecen mostrar una mayor tendencia a dirigir grupos. Una limitación del estudio tiene que ver con la representatividad de la muestra, ya que los participantes de este estudio pertenecían al entorno rural y los participantes de menor edad tenían bajo nivel de comprensión lectora.

En un estudio muy reciente es el de López-Barajas y Ortega (2011) cuyo propósito fue investigar sobre el nivel de desarrollo de la IE en cada una de las dimensiones consideradas para la evaluación de la misma en escolares de 4º, 5º y 6º de educación primaria, así como también, valorar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en

cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional de las dos escalas empleadas, finalmente buscan estudiar las correlaciones, significativas a nivel estadístico, entre las valoraciones de la IE y las calificaciones de las materias instrumentales de los escolares de la muestra. Se utilizó *The Emotional Quotient Inventory (EQi-YV)*, cuestionario de Inteligencia Emocional (versión para jóvenes) y el *Cuestionario de Educación emocional* versión reducida, que evalúa la conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales, habilidades de vida y bienestar subjetivo. Las dimensiones que han recibido una mayor valoración del *EQi- YV* han sido las dimensiones estado general de ánimo, interpersonal y adaptabilidad, mientras que las menos valoradas han sido control de estrés e interpersonal. Sólo se han obtenido correlaciones significativas, a nivel estadístico, entre la dimensión estado de ánimo del *EQi-YV* y la materia matemáticas, no existiendo evidencias de correlaciones significativas entre los demás análisis realizados entre las demás materias. Existen diferentes vías para evaluar la IE de manera autoinformada, pero cuando las muestras son escolares menores de 16 años es difícil encontrar instrumentos que permitan que sean ellos mismos los que valoren sus propias emociones. Los instrumentos considerados han ofrecido información de utilidad y además ha sido concurrente, encontrándose valores relacionadas

en las dimensiones de las dos escalas. Se ha seleccionado una muestra de estudiantes de los últimos cursos de educación primaria, con el objeto de poder recoger información a través de escalas autoinformadas, ya que con edades más reducidas es muy difícil que los escolares valoren sus emociones. Se recomienda que en futuras investigaciones fuera recomendable completar los resultados obtenidos con evaluaciones que contemplen, no solo la propia valoración de los estudiantes, sino con otras que empleen más fuentes de evaluación como las denominadas evaluaciones de 360°.

También podemos encontrar la investigación de Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda (2012) el objetivo principal de este trabajo es analizar la influencia de la percepción emocional sobre el ajuste psicosocial adolescente, utilizando una metodología longitudinal. Se evaluó la percepción emocional mediante una tarea de ejecución diseñada para adolescentes y basada en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), también se midió el Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes (*Behavior Assessment System for Children, BASC-S3*) de Reynolds y Kamphaus (2004). Es un auto informe ampliamente utilizado y bien validado para la evaluación del ajuste socio-emocional en la infancia y adolescencia. La percepción emocional correlaciona de forma significativa con todas las variables de ajuste psicosocial analizadas, tanto en tiempo 1

como en tiempo 2. En tiempo 1, un mayor nivel de percepción emocional se relacionó con menor desajuste clínico y escolar, con un mejor ajuste personal y con un menor índice de síntomas emocionales. También se observó la Influencia de la percepción emocional sobre las variables de ajuste psicosocial a nivel longitudinal, así como, el efecto moderador del sexo y la edad en la influencia de la percepción emocional sobre las variables de ajuste psicosocial a nivel longitudinal. En esta investigación el grado de habilidad para identificar emociones faciales aparece como un factor predictivo del nivel de ajuste personal y social de los adolescentes. Como se observa, a medida que avanza la adolescencia, la habilidad de percibir emociones se hace más importante para predecir el ajuste, lo que es especialmente importante a medida que nos acercamos a la media adolescencia y aumentan los problemas de comportamiento y salud mental. Las emociones son imprescindibles para un adecuado funcionamiento personal y social. También es necesario llevar a cabo investigaciones en las que poder analizar la relación de la percepción emocional con el resto de habilidades de la IE en su predicción sobre el ajuste psicosocial. En futuros estudios se debería tener en cuenta además el contexto y sus claves debido a su gran efecto en la tarea de percibir emociones en los demás. Los resultados encontrados tienen implicaciones tanto en el ámbito

educativo, como en el clínico. En conclusión, la percepción emocional se muestra como una habilidad importante dentro de la IE a la hora de explicar el desarrollo positivo personal y social en la adolescencia.

Por otro lado, Pena, Extremera & Rey (2011) buscan examinar la validez predictiva de la IE en población adolescente española, controlando las variables socio-demográficas (Sexo/edad). Se aplicaron los siguientes instrumentos :*Trait Meta Mood-Scale*(TMM-24) versión en español, el cual evalúa la Inteligencia Emocional percibida (IEP): , así como *el Inventario de Solución de problemas sociales (SPSI-R)*, el cual evalúa la orientación positiva al problema (*OPP*), Orientación negativa al problema (*ONP*), resolución racional de problemas (*RRP*), estilo impulsivo/irreflexivo (*EII*) y el estilo de evitación (*EE*). Los resultados de los análisis de varianza *ANOVA* mostraron diferencias significativas en la dimensión de atención emocional en función del género. De este modo las mujeres indicaron mayores niveles de atención a los sentimientos que los varones. En cuanto a las diferencias en función de la edad, los análisis de varianza *MANOVA*, solo muestran diferencias significativas en la dimensión orientación negativa al problema. Tras la prueba *post hoc*, se observaron diferencias entre dos grupos de edad. En este sentido, los alumnos de más de 18 años informaron menores

niveles de orientación negativa al problema, que los de 15 y 16 años. Los resultados de la presente investigación han puesto de manifiesto relaciones significativas entre la IE de los adolescentes y las dimensiones de resolución de problemas sociales. Se aprecia que la dimensión de reparación emocional, presenta mayor poder predictivo. En cuanto a las diferencias en función del género los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas solo en la dimensión de atención emocional. Este estudio recomienda que en futuros trabajos, deberían de llevar a cabo estudios longitudinales que permitan examinar los beneficios de la IE en las estrategias de los adolescentes para resolver problemas, sería deseable analizar las habilidades emocionales de los adolescentes desde un punto de vista interpersonal, que no es recogido en el *TMMS-24*, ya que puede influir en la resolución de problemas sociales. Se propone el desarrollo de programas diferenciales de formación para chicos y chicas en estrategias de resolución de problemas y de habilidades emocionales teniendo en cuenta los perfiles diferenciales obtenidos en función del género.

Petrides et al., (2011) investigaron la relación entre la Inteligencia Emocional rasgo (*TEIQue-SF*) y las cinco grandes dimensiones de la personalidad (*NEO-FFI*) en dos muestras holandesas. Utilizando instrumentos como el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-short form (TEIQue-SF)*. Los resultados

fueron consistentes con los estudios realizados con las formas completas de los inventarios, en el norte de América y Gran Bretaña. Neuroticismo era el más fuerte correlato de la IE rasgo en ambas muestras, seguido por la extraversión, la conciencia, la amabilidad y apertura.

Un estudio muy interesante es el de Rey, Extremera y Pena (2011) los cuales buscaron examinar la relación entre la IEP, autoestima y satisfacción de vida en una muestra de adolescentes españoles. También analizaron el grado en el que la autoestima puede mediar la influencia de la IEP en satisfacción de vida. Se utilizaron *The Trait Meta Mood-Scale(TMM-24)* versión en español, la cual evalúa la Inteligencia Emocional percibida (IEP), así como también la escala de autoestima y la escala de satisfacción vital. Las dimensiones emocionales especialmente claridad y reparación emocional, mostraron una asociación positiva con la satisfacción vital. Autoestima también correlaciono significativamente y positivamente con los niveles de satisfacción vital de los adolescentes. Este estudio responde y amplía previas investigaciones, las cuales indicaron que la IEP estaba asociada con un alta satisfacción de vida en adolescentes. El estudio concluye que encontró que la IEP, principalmente claridad y reparación emocional, fueron relacionadas en las direcciones esperadas dan alta satisfacción de vida. Esta investigación contribuye a la mejor

comprensión de los procesos subyacentes entre IEP y la satisfacción de vida. Se pone de manifiesto la necesidad de ir más allá del examen de las asociaciones directas entre IEP y satisfacción vital, centrándonos en el posible papel de otros mecanismos potenciales tales como la autoestima implicados en el vínculo entre IEP y satisfacción en adolescentes.

Rey y Extremera (2012) buscan analizar la Inteligencia Emocional percibida (IEP), felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. Los instrumentos utilizados fueron *The Trait Meta Mood-Scale (TMM-24)* versión en español, el cual evalúa la Inteligencia Emocional percibida (IEP); *The Response style questionnaire*, el cual mide estilos de respuesta hacia los estados de ánimo, tienen tres dimensiones: rumiación, distracción y solución de problemas; *Subjective happiness Scale*, la cual mide la felicidad subjetiva global. Las acciones más utilizadas estaban relacionadas con la participación social y las actividades instrumentales. Las acciones de distracción menos utilizadas por los adolescentes eran distracciones relacionadas con ir a un sitio agradable o distracción mental. Con respecto a las diferencias de género, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en felicidad, las acciones más utilizadas por los adolescentes estaban relacionadas con la participación social y las actividades instrumental, lo cual va en línea con estudios anteriores en muestras universitarias. En la

única acción que mostraron diferencias hombres y mujeres es en realizar acciones instrumentales, como “hago cosas que me diviertan” como forma de distracción más frecuente en hombres. Las limitaciones de este estudio serían, que el diseño correlacional de este trabajo limita la interpretación y la relación de causalidad entre las variables. Los investigadores recomiendan que en futuras investigaciones longitudinales, ayudarían a esclarecer las relaciones entre IEP, estrategias de regulación emocional efectivas y felicidad. El estudio está basado en el uso de cuestionarios autoinformados para evaluar los niveles de felicidad de los individuos con el consiguiente sesgo cognitivo de memoria.

En otro estudio, Sáinz et. al., (2012) investigaron el manejo del estrés como competencia de la IE en alumnos. El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre el clima familiar y la IEP desde una perspectiva ecológica, además de evaluar la IEP de los hijos sobre sí mismos, se les pidió que evalúen la IE que perciben en sus padres y comprobar su influencia conjunta sobre la percepción del clima familiar. Para evaluar la inteligencia se utilizó el *Test de aptitudes diferenciales, versión 5* (Differential Aptitude Tests 5 versión, DAT-5), cuyo objetivo es evaluar las aptitudes intelectuales destinado a estudiantes de Educación Secundaria y de ciclos formativos de grado medio. También se utilizó el inventario de Inteligencia Emocional para jóvenes, *Emotional Quotient-*

Inventory: Youth Version, EQ-i:YV, se trata de una escala de auto informe para niños y adolescentes de 7 a 18 años. Los análisis de diferencia de medias para muestras relacionadas realizados, evidenciaron diferencias significativas entre la percepción del manejo del estrés de los alumnos participantes según el observador. Fiabilidad de las tres versiones (padres, profesores y alumnos) de manejo del estrés. Los análisis de correlación mostraron correlaciones positivas y moderadas sobre el manejo emocional entre la percepción de alumnos y la percepción de padres. Los resultados mostraron relaciones positivas y estadísticamente significativas entre la percepción que los observadores (padres y profesores) y los alumnos tienen con respecto al manejo del estrés de estos últimos, siendo más elevada la relación entre la percepción de padres y alumnos. Además, los resultados evidencian que el grupo de mayor inteligencia tiene una autopercepción más alta de su manejo del estrés, a excepción de cuando este es percibido por los padres, pues son los alumnos con una inteligencia media los que obtienen una puntuación superior. Una primera limitación es el uso exclusivo de una prueba de autoinforme. Se recomienda en el futuro utilizar otros procedimientos basados en modelos de habilidad. Otra limitación es la escasa muestra de profesores participantes, lo cual no ayudo a

realizar análisis que hubiesen sido de enorme importancia para este estudio, y que será necesario ampliar en futuros análisis.

Por otro lado Zavala y López (2012) analizan el papel de Inteligencia Emocional percibida (PEI) incluyendo sus componentes en el temperamento hacia los comportamientos de riesgo social y psicológico en adolescentes. Para valorar la IEP, se utilizó el *Inventario de coeficiente emocional de Bar-On: versión juvenil*; Para la identificación de las conductas de riesgo se utilizó el *Inventario clínico para adolescentes Millon adolescent clinical inventory, MACI*; evalúa las características de personalidad, las preocupaciones expresadas y los síndromes clínicos de los adolescentes. Los resultados mostraron una diferencia significativa entre hombres y mujeres en la escala Interpersonal. No se encontraron diferencias significativas de sexo en el resto de los componentes del *EQ-i:YV*. Por otra parte, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en todas las conductas de riesgo psicosocial valoradas con el *MACI*; las puntuaciones en trastornos alimentarios, sentimientos de ansiedad, afecto depresivo y tendencia suicida fueron mayores para la muestra de mujeres; en cambio, la inclinación al abuso de sustancias, la predisposición a la delincuencia y la impulsividad fueron mayores para la muestra de hombres. Se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en la IEP. Las mujeres

obtuvieron mayores puntuaciones de manera específica en el componente interpersonal de la IEP. Se encontraron diferencias de sexo en las puntuaciones de las conductas de riesgo psicosocial; las mujeres adolescentes a diferencia de los varones adolescentes informan de mayor disposición hacia los trastornos alimentarios, los sentimientos de ansiedad, la depresión y la tendencia suicida y los varones informaron de mayor predisposición hacia la inclinación al abuso de sustancias, predisposición a la delincuencia y la propensión a la impulsividad. Entre las limitaciones de esta investigación se señala que los coeficientes de determinación obtenidos tienen un poder explicativo muy moderado, debido a que las conductas de riesgo son comportamientos multideterminados, por un complejo de variables tanto personales como del medio ambiente. Los resultados de este trabajo son de interés para mejorar la comprensión de la relación entre la Inteligencia Emocional y las conductas de riesgo psicosocial; asimismo, destacan la importancia de favorecer en los adolescentes (varones y mujeres) el desarrollo de habilidades emocionales para prevenir la disposición hacia las conductas de riesgo psicosocial (ver tabla 2.6, ajuste psicológico).

Tabla 2.6

Estudios empíricos internacionales revisados relativos al ajuste psicológico.

| Estudio | Instrumentos | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|---|--|---|---|--|
| Aguilar-Luzón, Calvo-Salguero & Monteoliva-Sánchez (2012) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMMS-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> | Analizar la relación entre apego e Inteligencia Emocional percibida desde un doble enfoque: evaluando, por una parte, tal relación desde la medida de los cuatro estilos de apego y, por otra, desde las dimensiones que configuran o subyacen a dichos estilos de apego. | Estudiantes universitarios de la titulación de Psicología de la Universidad de Granada. | No había diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones de la IEP. Finalmente, en relación con la regulación emocional, cuando se consideraron los efectos de la edad y el sexo, solo se obtuvieron efectos significativos respecto a la edad. |
| Bermúdez, Álvarez & Sánchez (2003) | <i>Inventario de pensamiento Constructivo (CTI)</i> | La probabilidad de existir una relación positiva entre Inteligencia Emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional | Estudiantes universitarios Españoles | Los resultados de los análisis de correlación de Pearson indicaron que existen correlaciones positivas significativas entre Inteligencia Emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional. |
| Caruso, Mayer & Salovey (2002) | <i>Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)</i> | Relación de las medidas y la habilidad de la Inteligencia Emocional en la personalidad | Estudiantes de pregrado americanos | La IE emocional puede jugar algún rol en la carrera y podría ser vista como una ampliación de nuestro entendimiento de las habilidades mentales humanas. |
| Extremera, Fernández-Berrocal & Durán (2003) | <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i> | Examinar la capacidad predictiva de ciertas destrezas emocionales y estrategias cognitivas de afrontamiento para explicar los niveles de salud mental y Burnout en el | Profesores de secundaria Españoles | Los hallazgos evidencian que ciertos factores cognitivos y emocionales deben ser tenidos en cuenta para explicar el síndrome del Burnout en la práctica docente. |

| Estudio | Instrumentos | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|--|---|--|---|---|
| | | profesorado | | |
| Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos-Díaz(2003) | <i>Trait Meta-Mood scale (TMMS)</i> | Examinar la capacidad predictiva de ciertas destrezas emocionales y estrategias cognitivas de afrontamiento para explicar los niveles de salud mental y Bournout en el profesorado | Estudiantes de instituto Españoles | Los resultados mostraron que la relación entre la habilidad para regular las emociones y la depresión por desesperanza fue mayor que la relación entre la habilidad para regular las emociones y la depresión endógena, tal como se predecía. |
| Gartzia, Aritzeta & Barbera (2012) | <i>Trait Meta Mood-Scale(TMMS-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> <i>Mayers-Salovey- Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT)</i> | Efecto de la identidad de género sobre la IE | Empresas sector industrial/sector servicios | Los resultados mostraron que la identidad de género ejerce un efecto estadísticamente significativo tanto sobre la habilidad para manejar las emociones propias, como sobre la habilidad para manejar las emociones ajenas. |
| Jiménez & López-Zafra (2011) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMMS-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> | Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes, la importancia de la Inteligencia Emocional percibida | Estudiantes de primer y segundo ciclo de enseñanza obligatoria (E.S.O), españoles | La IEP autoinformada se relaciona significativamente con actitudes pro-sociales concretas. Además , la actitud prosocial ayuda y colaboración y la dimensión interpersonal atención emocional, predicen el nivel de adaptación social de los estudiantes informado por sus profesor |
| Lopez-Barajas & Ortega (2011) | <i>Emotional QIotient Inventory) young version ED I- YV</i> <i>Cuestionario de</i> | Inteligencia Emocional percibida en escolares de educación primaria | Alumnos de 4º, 5º y 6º de educación primaria | Las dimensiones que han recibido una mayor valoración del EQi- YV han sido las dimensiones Estado general de ánimo, |

| Estudio | Instrumentos | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|---|--|--|---|--|
| | <i>Educación emocional versión reducida, evalúa la conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales, habilidades de vida y bienestar subjetivo</i> | | | interpersonal y adaptabilidad, mientras que las menos valoradas han sido control de estrés e interpersonal. |
| Palomera, Salguero & Ruiz-Aranda (2012) | <i>Percepción emocional adolescente. Evaluamos la percepción emocional mediante una tarea de ejecución diseñada para adolescentes y basada en el modelo de IE de Mayer y Salovey</i> | Analizar la influencia de la percepción emocional sobre el ajuste psicosocial adolescente, utilizando una metodología longitudinal en dos tiempos separados. | Estudiantes de secundaria pertenecientes a diferentes centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria | La percepción emocional correlaciono de forma significativa con todas las variables de ajuste psicosocial analizadas, tanto en tiempo 1 como en tiempo 2. En tiempo 1, un mayor nivel de percepción emocional se relacionó con menor desajuste clínico y escolar, con un mejor ajuste personal y con un menor índice de síntomas emocionales Influencia de la percepción emocional sobre las variables de ajuste psicosocial a nivel longitudinal Efecto moderador del sexo y la edad en la influencia de la percepción emocional sobre las variables de ajuste psicosocial a nivel longitudinal |
| Pena, Extremera & Rey (2011) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMM-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> | Análisis de la relación entre la Inteligencia Emocional percibida (IEP) y el grado en que el estudiante afronta y soluciona problemas sociales. | Alumnos que cursaban sus estudios en 3ºESO, 4º Eso, ciclos formativos de grado medio y 1º y 2º de bachillerato. | Los resultados de los análisis de varianza (ANOVA) mostraron diferencias significativas en la dimensión de atención emocional en función del género. De este modo los adolescentes indicaron mayores niveles de atención a los sentimientos que los varones. |

| Estudio | Instrumentos | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|--|--|---|---|---|
| Petrides, Vernon, Schermer, Ligthart, Boomsma & Veselka (2011) | <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire-short form (TEIQue-SF)</i> | Relaciones entre la Inteligencia Emocional rasgo y los cinco grandes en los Países Bajos | Participantes Holandeses | Neuroticismo era la más fuerte correlato de la IE rasgo en ambas muestras, seguido por la extraversión, la conciencia, la amabilidad y apertura. |
| Rey, Extremera & Pena (2011) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMM-24) versión en español. IE percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> | Inteligencia Emocional percibida, autoestima y satisfacción vital | Estudiantes adolescentes que cursaban sus estudios en 3º y 4º de ESO | Las dimensiones emocionales especialmente claridad y reparación emocional, mostraron una asociación positiva con la satisfacción vital. |
| Rey & Extremera (2012) | <i>Trait Meta Mood-Scale(TMM-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> | Relación de la Inteligencia Emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes | Estudiantes adolescentes que cursaban sus estudios en 3º y 4º de ESO | Con respecto a las diferencias de género, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en felicidad |
| Sáinz, Ferrando, Hernández, Fernández, Ferrándiz, Bermejo, & Prieto (2012) | <i>Inventario de Inteligencia Emocional para jóvenes, Emotional Quotient-Inventory: Youth Version, EQ-i:YV; Se trata de una escala de auto informe para niños y adolescentes de 7 a 18 años.</i> | Manejo del estrés como competencia de la Inteligencia Emocional en alumnos. | Alumnos que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en distintos centros concertados de la Comunidad Valenciana (España). Además, participaron 103 profesores y 406 padres quienes informaron sobre la IE de dichos alumnos. | Los análisis de diferencia de medias para muestras relacionadas realizados, evidenciaron diferencias significativas entre la percepción del manejo del estrés de los alumnos participantes según el observador. Los análisis de correlación mostraron correlaciones positivas y moderadas sobre el manejo emocional entre la percepción de alumnos y la percepción de padres |
| Zavala & López (2012) | <i>Para valorar la IEP, prueba de auto informe se utilizó el Inventario de coeficiente emocional de Bar-On: versión</i> | Analizar el papel de Inteligencia Emocional percibida (PEI) incluyendo sus componentes en el | Estudiantes de a cuatro escuelas secundarias públicas situadas en zonas de bajos | Los resultados mostraron una diferencia significativa entre hombres y mujeres en la escala |

| Estudio | Instrumentos | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|----------------|---------------------|---|------------------------------|--|
| | <i>juvenil</i> | temperamento hacia los comportamientos de riesgo social y psicológico | recursos económicos de León. | Interpersonal. No se encontraron diferencias significativas de sexo en el resto de los componentes del EQ-i: YV. |

Revisión de Investigaciones empíricas sobre el ámbito académico

La Inteligencia Emocional (IE) ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos (Elipe, Ortega, Hunter, & del Rey, 2012; Mestre, Guil, López, & Salovey 2006; Otero, Martín, León del Barco, & Castro, 2009; Vallejo, Martínez, García & Rodríguez, 2012). Las primeras publicaciones que aparecieron, realizaron multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la Inteligencia Emocional en el aula. El único inconveniente fue que todas estas aseveraciones no estaban avaladas por datos empíricos contrastados que demostrasen, por un lado, el nivel predictivo de la IE y, por otro, el papel real de la IE en las distintas áreas vitales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b).

En este apartado se revisan los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo con la finalidad de recopilar las evidencias existentes sobre la influencia de la IE, evaluada mediante diferentes instrumentos, en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos.

En estos últimos años se presentan mayores trabajos empíricos realizados con adolescentes, como los trabajos de (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Jiménez & López- Zafra, 2011;

Palomera, Salguero & Ruíz-Aranda, 2012; Rey & Extremera, 2012; Rey Extremera & Pena, 2011; Ruiz - Aranda, Castillo, & Palomera, 2011; Sáinz, Ferrando, & Hernández, 2012). La investigación en este tema ha subrayado que el concepto de la IE ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio. Ciertamente, a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en clase será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica.

Como podemos observar, en este capítulo se realiza una revisión exhaustiva de estudios empíricos, donde podemos destacar varias investigaciones, como la de Garaigordobil y Oñederra (2010) en donde analizan las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y tener bajo nivel de IE, o por ejemplo Mestre et al., (2006) en donde investigan la relación entre habilidades emocionales y sociales y la adaptación al colegio, encontrando que las habilidades emocionales están relacionadas con indicadores de adaptación social académica en la escuela. Con los cual sería necesario realizar un estudio para conocer la importancia de la IE en los diferentes ámbitos de la vida.

Referente a los estudios relacionados con el ámbito académico, se encontraron importantes aportes, como la investigación realizada por Cerón, Pérez, Olmos y Ibáñez (2011) los cuales Investigan sobre la Inteligencia Emocional en

adolescentes de dos colegios colombianos. Este estudio tiene como objetivo determinar las diferencias en el grado de desarrollo de la IE asociadas con sexo, edad y escolaridad en población adolescente de dos colegios de Bogotá. Se utilizó el *Trait Meta Mood-Scale TMM-24*) versión en español. Para medir la Inteligencia Emocional percibida (IEP): el cual evalúa Atención, claridad, reparación emocional. Se puede observar que en el grupo de estudio en general, y por género la puntuación predominante en percepción fue adecuada y significativamente mayor en las mujeres con respecto a los hombres. No se encontraron diferencias significativas entre los géneros, ni en los puntajes ni en las medianas de comprensión. Sin embargo en el género femenino por grado de escolaridad, las tres subescalas mostraron mayor frecuencia en la calificación adecuada, sin evidenciar diferencias significativas en la percepción, ni la comprensión. El presente estudio confirmó el hallazgo de investigaciones previas, de puntajes mayores en percepción para el género femenino, se encontró una relación estadísticamente significativa entre las variables género y percepción, con una diferencia importante en su puntuación a favor de las mujeres. En cuanto a los componentes de comprensión y regulación, usualmente mejor puntuados en los hombres, sin embargo no se encontraron diferencias significativas en cuanto a sus puntuaciones asociadas a dicho género. Las

limitaciones encontradas fueron las dificultades logísticas de las instituciones educativas, las cuales impidieron realizar un muestreo aleatorizado, el uso único de una escala de tipo autoinforme, sin escalas de habilidad o de desempeño adicionales, puede considerarse como otra limitante, al evaluar la IE desde un solo enfoque teórico, por ello para futuras investigaciones sería recomendable utilizar también pruebas de habilidad. Por último, el presente estudio muestra la necesidad de realizar más investigación acerca de la IE en nuestro medio, para conocer las particularidades de la población. Así como las implicaciones asociadas a este constructo.

Por otro lado Extremera y Durán (2006) analizaron la relación entre IE percibida y el grado de *Bernout*, sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realiza (*Engagement*) durante su carrera y conocer los niveles de estrés en una muestra de 373 estudiantes de universidades andaluzas, utilizando el *TMM-24* la versión castellana reducida del *Trait Meta-Mood Scale*, midiendo la escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales. Los resultados han puesto de manifiesto relaciones significativas entre IE de las demás dimensiones, mostrando diferencias de género, en donde las mujeres prestan mayor atención a las emociones que los varones, mientras que estos informan de una mayor capacidad para reparar sus estados

emocionales. Finalmente cabe resaltar que la única dimensión de IE que predijo significativamente todas las variables evaluadas fue la reparación emocional.

Otra investigación más reciente de Elipe et al., (2012) los cuales analizan si la IEP permite discriminar entre, por una parte, implicados y no implicados y, por otra, entre los distintos implicados (victimas, agresores y victimas de *bullying*) en tres tipos de acoso escolar tradicional, *cyberbullying* mediante internet en una muestra de 5754 estudiantes de 24 escuelas de Andalucía (España). Los cuales estaban distribuidos en tres niveles educativos: Primer ciclo de la E.S.O, Segundo ciclo de la E.S.O y Bachillerato. Los instrumentos aplicados fueron el *Cuestionario sobre convivencia, conflictos y violencia escolar*, Para valorar acoso escolar y *cyberbullying*; *The Trait Meta Mood-Scale (TMM-24)* versión en español, para evaluar la Inteligencia Emocional percibida (IEP). Las variables que formaron parte del modelo son: sexo, edad, atención y reparación. Se puede observar que tienen mayor probabilidad de implicación los chicos, frente a las chicas, de menor edad. En relación con la IEP, es más probable que los implicados muestren niveles más elevados de atención y más bajos de reparación. Con relación al factor atención, el modelo resulto significativo, pero únicamente fueron significativos las variables edad y sexo. Los resultados obtenidos confirman la utilidad de la

IEP como factor discriminante en el acoso escolar tradicional, donde la IEP resulta importante para discriminar tanto entre no implicados e implicados, como entre distintos tipos de implicados. No obstante, apenas se encontraron diferencias entre víctimas de *bullying*. Contrariamente a lo esperado, en el caso de del *cyberbullying* la IEP no ayuda a discriminar entre no implicados e implicados, ni dentro de los implicados. Respecto a las medidas de autoinforme con los sesgos que dichas medidas conllevan. No obstante, tanto en el análisis de los fenómenos acoso escolar y *cyberbullying* como en el de la IE, las medidas de autoinforme aportan información sobre percepciones personales necesarias para comprender los mismos, tal y como es el caso de la victimización y la autoeficacia, constructos ambos de naturaleza subjetiva.

Otra investigación muy interesante es la de Garaigordobil y Oñederra (2010) los cuales investigan la Inteligencia Emocional en víctimas de acoso escolar y en los agresores en 248 alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) pertenecientes a tres institutos de la ciudad de San Sebastián. Para medir las variables, se utilizaron tres instrumentos de evaluación: *CTI. Inventario de Pensamiento Constructivo*. Una medida de IE, *LC. Lista de chequeo mi vida en la escuela*; *el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas*. Los resultados obtenidos confirmaron que los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o *bullying*,

tuvieron bajo nivel de IE, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de Inteligencia Emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia. Los adolescentes que tenían muchas conductas sociales positivas, tenían alto pensamiento constructivo global o Inteligencia Emocional. Los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o *bullying* y los que tenían alto índice general de agresión, también tuvieron bajo nivel de pensamiento constructivo global o Inteligencia Emocional, baja emotividad. Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de pensamiento constructivo global o IE, bajo nivel de eficacia, de actividad. Estos hallazgos, tienen implicaciones prácticas y permiten sugerir la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que estimulen la IE (autoestima, tolerancia a la frustración, afrontamiento de situaciones estresantes, optimismo, afrontamiento de desafíos con orientación de éxito, responsabilidad). Estos programas de intervención tendrían implicaciones positivas de cara a disminuir el número de niños y adolescentes que sufrirán situaciones de violencia o acoso por parte de los iguales, así como el número de niños y adolescentes

que realizaran este tipo de conductas tan nocivas tanto para las víctimas como para los agresores.

Justice y Espinoza (2008) analizaron el perfil de las habilidades de IE (estudiantes para maestros de secundaria), utilizando *The emotional skills assessment process (ESAP)* instrumento de autoconciencia que mide diez habilidades emocionales y tres indicadores de problema. Todas las áreas evaluadas podrían usar alguna intervención para formar estudiantes seguros de sí mismos, emocionalmente preparados para entrar al aula, si los maestros supieran que técnicas podrían aplicar cuando ellos se enfrentan a retos o desafíos esto podría mantenerlos en clase por un tiempo mayor de cinco años y así se trabajaría directamente con la deserción del profesorado. Concluyeron, que si los estudiantes para profesores obtienen un conocimiento emocional importante, útil sobre ellos mismos y desarrollan las técnicas emocionales para guiar y apoyar el aprendizaje emocional para toda la vida puede fortalecer su trabajo en el aula.

También podemos encontrar el estudio de Mestre, et al., (2006) los cuales utilizando una muestra de 127 estudiantes de instituto, donde querían examinar la relación entre habilidades emocionales y sociales y la adaptación académica, el instrumento para medir la IE utilizado fue el test *MSCEIT* (versión 2.0) adaptada al Castellano con el cual se mide las habilidades para

percibir, usar, entender y manejar las emociones, concluyendo que las estrategias de IE valoradas correlacionan positivamente con la clasificación de adaptación académica para ambos géneros, aunque no se puede determinar causalidad. La presente investigación sugiere la posibilidad de que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y académica de los estudiantes en el colegio. Finalmente señalan que no está claro porque la habilidad para entender y manejar las emociones parecía estar fuertemente asociada con la adaptación académica para los chicos y la adaptación social para las chicas.

También podemos destacar la investigación de Mikolajczak, Luminet y Menil (2006) que estudiaron como lograr predecir la resistencia al estrés, validez incremental de la IE rasgo sobre la alexitimia y el optimismo, en una muestra de 80 estudiantes en el primer estudio y 100 estudiantes en el segundo estudio, utilizando instrumentos tales como *The trait emotional intelligence questionnaire TEIQue-SF* (adaptación francesa) y *The trait emotional intelligence questionnaire* (versión larga) para medir la IE rasgo, los hallazgos sugieren que la IE representa un factor adicional que merece consideración en el estudio de las relaciones entre personalidad y salud. Se sugieren que futuras investigaciones deberían examinar hasta qué punto los resultados se mantienen cuando otros tipos de estresores son examinados.

Otero, Martín del Barco y Castro (2009) En este estudio se pretende encontrar relaciones entre la IE y el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. Los instrumentos utilizados fueron *The Trait Meta Mood-Scale (TMM-24)* versión en español, la cual evalúa la Inteligencia Emocional percibida (IEP), para evaluar el rendimiento académico, utilizaron las medidas globales como la *nota media* y el *número de suspensos*. Se analizó la existencia de diferencias en IE según el 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 “. Se mostró correlaciones entre IE y medidas globales del rendimiento como nota media de las asignaturas básicas y el número de suspensos. Las correlaciones son muy bajas y no se encontró ninguna significativa. Los resultados de las correlaciones entre IE y las puntuaciones obtenidas en las cinco materias básicas de la ESO. Se encontró correlaciones moderadas y significativas con todos los participantes entre IE y la calificación obtenidas en las materias de lengua e inglés. Con relación a las diferencias significativas encontradas entre chicos y chicas en el factor atención “expresar sentimientos y sentir”, a pesar que los resultados obtenidos con prueba de autoinforme ha sido confuso y no se han encontrado diferencias significativas claras. Los estudiantes con puntuaciones

más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones. Los resultados coinciden con otras investigaciones que recurren a autoinformes para evaluar la IE y encuentran relaciones significativas y moderadas en el rendimiento académico. Los investigadores sugieren que estudios posteriores tendrían que encontrar explicaciones al hecho de encontrar esas relaciones exclusivamente con las materias de lengua e inglés. ¿Qué aspectos comparten estas asignaturas que guarden relación con la claridad, la comprensión de las emociones? ¿Qué tienen en común el aprendizaje de esas materias y la comprensión de emociones?, ¿Por qué no se han encontrado esas relaciones con materias más científicas como matemáticas y ciencias naturales. Los investigadores creen firmemente que un trabajo continuado de las habilidades de expresión, comprensión y regulación emocional puede mejorar la atención, la motivación y en consecuencia el rendimiento académico de los alumnos.

Otro estudio es el que nos presenta Palomera, Gil, Olarte y Brackett (2005) los cuales investigan en una muestra de 121 estudiantes de magisterio y profesores en educación infantil, primaria y secundaria españoles, las expectativas y percepciones entorno a su propia capacidad emocional de maestros en activo, así como futuros maestros. El instrumento de medida utilizado es *The*

Trait Meta Mood-Scale en la versión española el *TMMS-24*. En este estudio se ha probado que los docentes y futuros docentes por regla general no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional. Concluyendo que la IE no es una panacea, puesto que no soluciona todos los problemas ni puede evitar que los estresores aparezcan, aunque sí podría ayudar a manejar las situaciones difíciles y estresantes con mayor efectividad y menos desgaste personal. Los investigadores sugieren que futuras investigaciones, podrían buscar observar cuáles son los niveles reales de IE de los docentes gracias a un *test de Habilidad de IE (MSCEIT)*, además de sus percepciones sobre su capacidad emocional, y a su vez observar diferencias de género y edad.

En la investigación que presenta Revuelta (2006) busca investigar sobre las relaciones entre Inteligencia Emocional percibida (IEP) y el optimismo disposicional, con una muestra de 102 estudiantes universitarios de magisterio, mediante el uso de la medida de Autoinforme, *The trait meta mood scale*, versión reducida y adaptada al castellano *TMMS-24*. Los resultados atendiendo a los baremos de corrección del *TMMS-24*, los cuales se pueden considerar bastante positivos, ya que la medida de IEP en los distintos subfactores se sitúa en un nivel adecuado. Las habilidades de regulación emocional han demostrado su influencia

en la mejora de diferentes ámbitos del funcionamiento personal y social de las personas. Este estudio muestra como limitación que el uso del *TMMS-24*, al igual que otras medidas de auto-informe son propensas a los problemas de deseabilidad social. Se consideran que sería interesante seguir analizando los niveles de IE y su relación con el optimismo disposicional en muestras más heterogéneas en cuanto a edad, género y niveles de estudio, así como la creación de medidas adaptadas al modelo teórico de IE de Salovey y Mayer (2000) basada en la observación externa, también sería útil en este tipo de investigaciones.

Otro estudio de notable relevancia fue el realizado por Ulutas y Omeroglu (2007) con 120 de preescolar en Turquía, buscando evaluar el efecto de un programa educativo de IE en la IE de los niños. Utilizando como instrumento, *la escala de habilidades de IE de Sullivan* para niños, basada en habilidades de IE como, reconocimiento, entendimiento y manejo de las emociones. Este estudio mostró que un programa de educación de la IE puede influir en los niños apoyando el desarrollo de su IE. También ayuda al desarrollo de sus habilidades académicas aumentando sus habilidades emocionales en los primeros años, lo cual proporciona a los niños una herramienta útil para lograr el éxito durante su vida. Concluyendo que cuando se diseña un currículo

para preescolar, la inclusión de un programa de desarrollo de IE debe ser considerada.

Vallejo, Martínez, García y Rodríguez (2012) pretenden explorar la Influencia de la IE en el rendimiento escolar en 24 estudiantes de secundaria de entre 16 y 18 años. Se aplicaron *The Trait Meta Mood-Scale (TMM-24)* versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional, también se aplicó *la Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos III (TEA, 1998)* prueba de inteligencia más conocida y de uso más extendido, aplicable a sujetos de 16 a 94 años. En primer lugar, se hizo un estudio descriptivo de las puntuaciones obtenidas. En cuanto a la selección de la técnica estadística para análisis de datos, se ha empleado el análisis de varianza, con una variable independiente (Inteligencia Emocional) con tres variables de bloqueo, para aislarla y formar grupos lo más homogéneo posible. Existen diferencias significativas entre dos de los grupos a un nivel de confianza de un 95%, y por tanto, el rendimiento escolar está influido por la IE. Se observan diferencias entre los alumnos con baja IE y los alumnos con excelente IE, también se producen relaciones moderadas, aunque significativas entre la IE y el rendimiento académico en el nivel de Bachillerato, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. Una de las limitaciones de este estudio, se refiere al

hecho que se han encontrado diferencias en IE en función del género, por lo que habría sido recomendable analizar por separado hombres y mujeres para evitar efectos de regresión a la media. Otra limitación sería el tamaño de la muestra, excesivamente pequeño. Otro aspecto es la artificialidad de los comportamientos, los alumnos pueden haberse presentado con una imagen diferente a la que realmente tienen de sí mismo (Ver tabla 2.7 sobre el ámbito académico).

Tabla 2.7

Estudios empíricos internacionales revisados relativos al ámbito académico.

| Estudio | Instrumento | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|--|--|---|--|--|
| Cerón , Pérez, Olmos & Ibáñez (2011) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMM-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> | Inteligencia Emocional en adolescentes de dos colegios colombianos | Alumnos de Secundaria | <p>En el grupo de estudio en general, y por género la puntuación predominante en percepción fue adecuada y significativamente mayor en las mujeres con respecto a los hombres.</p> <p>No se encontraron diferencias significativas en géneros, ni en puntajes ni en las medianas de comprensión.</p> <p>En el género femenino por grado de escolaridad, las tres subescalas mostraron mayor frecuencia en la calificación adecuada, sin evidenciar diferencias significativas en la percepción, ni la comprensión.</p> |
| Elipe, Ortega, Hunter, & del Rey (2012). | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMM-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional.</i> | Analizar si la IEP permite discriminar entre, por una parte, implicados y no implicados y, por otra, entre los distintos implicados (victimas, agresores y <i>bullyvictims</i>) en tres tipos de acoso: acoso escolar tradicional, | Estudiantes de Primer ciclo de E.S.O, Segundo ciclo de E.S.O y Bachillerato | <p>Las variables que formarían parte del modelo son: sexo, edad, atención y reparación. Puede observarse mayor probabilidad de implicación los chicos, frente a las chicas, de menor edad.</p> <p>En relación con la IEP, es más probable que los implicados muestren niveles más elevados de atención y más bajos de reparación.</p> <p>Con relación al factor atención, el modelo resulto significativo, pero únicamente fueron significativos las variables edad y sexo.</p> |
| Extremera & Durán (2006) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMMS-24) version castellana.</i> | Examinar la capacidad predictiva de ciertas destrezas emocionales y estrategias cognitivas de afrontamiento para explicar los niveles de salud mental y Burnout en el profesorado. | Profesores de enseñanza secundaria en diversos institutos de Málaga, España. | Los resultados mostraron que la relación entre la habilidad para regular las emociones y la depresión por desesperanza fue mayor que la relación entre la habilidad para regular las emociones y la depresión endógena, tal como se predice. |

| Estudio | Instrumento | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|--|---|---|---|---|
| Garaigordobil & Oñederra (2010). | <i>CTI. Inventario de Pensamiento Constructivo. Una medida de IE</i> | Analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la Inteligencia Emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión) | Alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) pertenecientes a 3 institutos de la ciudad de San Sebastián | Los resultados obtenidos confirmaron que: Los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o <i>bullying</i> , tuvieron bajo nivel de Inteligencia Emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y que los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de Inteligencia Emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia. |
| Justice & Espinoza (2008) | <i>The emotional skills assessment process (ESAP).</i> | Perfil de las habilidades de Inteligencia Emocional de los estudiantes. | Estudiantes para maestros de secundaria de la universidad de Southwestern-Texas. | Obtienen un conocimiento emocional importante y útil sobre ellos mismos y desarrollando las técnicas emocionales para guiar y apoyar el aprendizaje emocional para toda la vida puede fortalecer su trabajo en el aula. |
| Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte (2006) | <i>Test MSCEIT (versión 2.0) versión adaptada al castellano (2002).</i> | Examinar la relación entre habilidades emocionales y sociales y la adaptación académica al colegio. | Estudiantes de instituto en España. | Se apoya parcialmente las hipótesis en que las habilidades emocionales están relacionadas con indicadores de adaptación social académica en la escuela. |
| Mikolajczak, Luminet & Menil (2006) | <i>Trait emotional intelligence Questionnaire"</i> <i>TEIQue-SF (ad Inteligencia Emocional adaptación Francesa)</i> <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire- versión larga Inteligencia Emocional rasgo</i> | Predecir la resistencia al estrés: validez incremental de la Inteligencia Emocional rasgo sobre la alexitimia y el optimismo | Características : Estudiantes de psicología de primer año | La IE fue encontrada más alta y negativamente correlativa con el total de desórdenes mentales, así como, correlaciones negativas bajas se observaron entre la IE, la somatización y la hostilidad. La IE está altamente relacionada con el total de síntomas físicos de autoinforme, el cual fue completamente replicado con la IE explicado una cantidad significativa de variación tanto de los síntomas mentales como físicos. |
| Otero, Martín, León del Barco & Castro (2009) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMM-24) versión en español. Inteligencia Emocional</i> | Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de | Alumnos de 1º y 2º de la ESO | Se analizó la existencia de diferencias en IE según el género. Aunque las medias son más altas en las chicas en los tres factores, solo se encontró diferencias |

| Estudio | Instrumento | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|--|---|--|---|---|
| | <i>percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> | enseñanza secundaria. diferencias de género | | significativas en el factor "expresar mis sentimientos y sentir". Los resultados de las correlaciones entre IE y las puntuaciones obtenidas en las cinco materias básicas de la ESO. También se encontró correlaciones moderadas y significativas con todos los participantes entre IE y la calificación obtenidas en las materias de lengua e Inglés |
| Palomera, Gil-Olarte & Brackett (2005) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMMS-24) versión castellana.</i> | Ver las expectativas y percepciones entorno a su propia capacidad emocional de maestros en activo así como futuros maestros. | Maestros en educación infantil, primaria y secundaria españoles. | Señalan que las mujeres perciben con mayor capacidad las emociones mientras que los jóvenes y estudiantes de educación comprenden mejor las emociones propias y los docentes de más edad son capaces de reparar mejor sus emociones activando una serie de estrategias. |
| Revuelta (2006) | <i>Trait Mood Scale (TMMS-24) versión castellana.</i> | Relaciones entre Inteligencia Emocional percibida (IEP) y el optimismo disposicional. | Universitarios de segundo curso de magisterio, facultad de educación de Zaragoza. | Se muestra una moderada intercorrelación entre el subfactor de reparación de la IE y el optimismo disposicional. |
| Ulutas & Omeroglu (2007) | <i>The Sullivan emotional Intelligence scale for children</i> | El efecto de un programa educativo de Inteligencia Emocional en la Inteligencia Emocional de los niños. | Niños de preescolar Turcos. | Este estudio mostro que un programa de educación de IE puede influir en la Inteligencia Emocional de los niños apoyando en el desarrollo de la misma. |
| Vallejo, Martínez, García & Rodríguez (2012) | <i>Trait Meta Mood-Scale (TMM-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional</i> | Influencia de la IE en el rendimiento escolar | Alumnos de secundaria | En primer lugar, se hizo un estudio descriptivo de las puntuaciones obtenidas. En cuanto a la selección de la técnica estadística para análisis de datos, se ha empleado el análisis de varianza o ANAVA de bloques, con una variable independiente (Inteligencia Emocional) con tres variables de bloqueo, para aislarla y formar grupos lo más homogéneo posible. |

Revisión de Investigaciones empíricas sobre Liderazgo.

Barbuto y Burbach (2006) con una muestra de 80 líderes, investigan la relación entre la IE y los líderes transformacionales usando tanto evaluaciones de autoinforme y porcentaje de reporte de los líderes transformacionales, utilizando *el instrumento para medir la IE* (desarrollado por Carson). El presente estudio muestra la relación entre IE y liderazgo transformacional, encontrándose varias correlaciones que refuerzan el papel de la IE en el liderazgo. Los investigadores destacan la importancia de realizar más investigaciones para examinar la relación entre IE y otros comportamientos del liderazgo y para examinar las relaciones en otras poblaciones.

Otros investigadores como García, García y Ramos (2007) realizan un estudio con una muestra de ciento treinta candidatos en proceso de selección de personal para comprobar la mejora de la validez orientada al criterio de la IE y la autoeficacia como variables predictoras del rendimiento en un proceso de selección de personal, para medir la IE se utilizó el instrumento *Constructive Thinking Inventory (CTI)* adaptación al castellano, se evaluaron también las variables sociodemográficas como experiencia laboral, fluidez verbal, razonamiento abstracto , variables criterio como

satisfacción en el trabajo en equipo, autoeficacia, personalidad. Los resultados muestran que la IE se relaciona significativamente con las variables de personalidad teniendo una alta correlación con estabilidad emocional; este estudio analizó también como diferentes predictores pueden pronosticar criterios simples en el ámbito de la selección de personal, la orientación profesional y la inserción laboral. Se destaca la fuerza de la asociación entre estabilidad emocional e IE. Los investigadores proponen que futuras investigaciones podrían orientarse a comprobar la influencia de esta variable y de la autoeficacia formando parte de un modelo integrado con variables de personalidad, en diferentes contextos tanto académicos como laborales.

Lopes, et al., (2006) buscan encontrar evidencias sobre si la IE está relacionada con el rendimiento laboral, con el estado de ánimo y las actitudes en el trabajo, se tomó una muestra de 44 empleados oficinistas y administrativos, utilizando *The emotional intelligence test (MSCEIT)* de Mayer, Salovey y Caruso, (2002). El estudio concluye que en consonancia con las predicciones teóricas, la IE está relacionada con varios indicadores de rendimiento en el trabajo. Los investigadores ponen como puntos en contra que este estudio está limitado por el tamaño de la muestra, los resultados deben ser interpretados con precaución hasta que sean replicados, sin embargo, los resultados proporcionan evidencias preliminares

de que la IE, medida como un conjunto de habilidades y se asocia de manera positiva con importantes resultados.

En el estudio realizado por Villanueva y Sánchez (2007) con una muestra de 217 estudiantes universitarios de psicología, examinaron las relaciones entre IE rasgo, la auto eficacia para el liderazgo y la autoeficacia para la tarea del líder con las creencias de eficacia colectiva para la tarea y el desempeño grupal, se utilizó la versión adaptada de *Schutte self-report Inventory (SSRI)* para medir la Inteligencia Emocional rasgo IER, inesperadamente los investigadores encontraron que la IER de los líderes esta significativamente relacionado con la autoeficacia del liderazgo y también relacionado en menor grado con la prueba colectiva de eficacia y como se esperaba, el grupo estaba fuertemente relacionado con la prueba de eficacia colectiva , cuanto más alto era el sentido de la eficacia colectiva mejor realizaban la tarea como grupo. Una de las limitaciones del estudio seria la muestra realizada, ya que predominan las mujeres y había una diferencia significativa entre las puntuaciones medias de rasgo de IE. Otra posible desventaja del estudio es aquella asociada con las medidas de autoinforme.

Finalmente hago mención al estudio realizado por Boyatzis (2006) con una muestra de 1300 socios y una submuestra de 32 socios más populares, se analizó los puntos críticos de la IE y

competencias cognitivas para predecir el rendimiento financiero de los líderes, se utilizó como instrumento de medida *The popularity of 360° Questionnaire assessment*, cuestionario que recoge los diferentes puntos de vista del entorno de la persona. Fue utilizado un estudio longitudinal directo, medias de representación financiera por variables dependientes. La mayor limitación del estudio es que el tamaño de la muestra fue pequeño, las investigaciones futuras deben ser diseñadas para incluir muestras de mayor tamaño (ver tabla 2.8 de resumen a continuación).

Tabla 2.8

Estudios empíricos internacionales revisados relativos al ámbito de liderazgo y rendimiento laboral.

| Estudio | Instrumento | Foco | Tipo de participantes | Resultados |
|---|---|---|--|---|
| Barbuto & Burbach (2006) | <i>Instrumento para medir la Inteligencia Emocional desarrollado por Carson</i> | Probar la relación entre IE y los líderes transformacionales usando tanto el auto reporte y porcentaje de los líderes transformacionales. | Funcionarios públicos americanos. | Las relaciones fueron satisfactorias al relacionar las subescalas de IE con las subescalas de auto reporte de líderes. |
| García, García, & Ramos (2007) | <i>Constructive thinking Inventory (CTI) adaptación al castellano.</i> | Comprobar la mejora de la validez orientada al criterio de la IE y la autoeficacia como variables predictoras del rendimiento en un proceso de selección de personal. | Candidatos en selección de personal. | Indican la relación de estas variables con los criterios y el incremento de la capacidad predictiva del modelo, aunque la aportación de cada variable es escasa. |
| Lopes, Grewal, Kadis, Gall & Salovey (2006) | <i>Multifactor emotional Intelligence scale-MEIS</i> | Evidencia de que la IE está relacionada con el rendimiento laboral, con el estado de ánimo y las actitudes de trabajo. | Empleados, oficinistas o administrativos, todos tienen inglés como lengua materna. | En consonancia con las predicciones teóricas, la IE está relacionada con varios indicadores de rendimiento en el trabajo, incluyendo, rango de la empresa, aumento por mérito, afectos y actitudes. |
| Villanueva & Sánchez (2007) | <i>Versión adaptada del Schutte self-report inventory</i> | Examinar las relaciones entre la IE rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y la autoeficacia para la tarea del líder con las creencias de eficacia colectiva para la tarea y el desempeño grupal. | Estudiantes universitarios de psicología. | La IE rasgo no tuvo relación con la eficacia colectiva para la tarea pero en una dirección no esperada, la IE rasgo se asoció positivamente con la autoeficacia para el liderazgo. |
| Boyatzis (2006) | <i>The popularity of 360 questionnaire assessment.</i> | Análisis de los puntos críticos de IE y competencias cognitivas para predecir el rendimiento financiero de líderes. | Alrededor de 1300 socios con una submuestra de 32 socios más populares. | Diez competencias se correlacionaron significativamente con el margen del estudio. |

Discusión y conclusiones

En la actualidad, los aspectos racionales y emocionales comienzan a relacionarse asumiendo que no se trata de dos polos opuestos sino que son sistemas complementarios. Al igual que las emociones van a influir en nuestros estados emocionales (Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy, 2011). La IE es un término que refleja la fusión de la razón y el corazón. No obstante, históricamente ambos conceptos se han desarrollado de forma separada, y es este constructo de IE el que permite integrar estos dos aspectos fundamentales de la persona, la inteligencia y la emoción (Fernández- Berrocal & Ramos, 2002). Aunque para algunos autores se trata de modelos complementarios, para los autores del modelo de habilidad, la IE debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y su competencia general.

Los modelos de habilidades son los que fundamentan el constructo de la Inteligencia Emocional, en habilidades para el procesamiento de la información emocional. En este sentido, estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad, siendo el más relevante de estos modelos el de Salovey y Mayer (1997) que postulan la existencia de una serie de habilidades

cognitivas para evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente. En resumen, los autores, establecen una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar, en base a la práctica y la mejora continua, dentro de este modelo se encuentra la adaptación al español de Extremera y Fernández Berrocal (2001) el cual ha sido utilizado en forma empírica en diferentes estudios con estudiantes de distintos niveles, descritos anteriormente en varios apartados de la tesis, y ha mostrado su utilidad tanto en contextos escolares como clínicos y es el que utilizamos para el estudio de la tesis.

El Modelo de Mayer y Salovey (1997) muestra ser el planteamiento científico que mayor apoyo está recibiendo y cuya fundamentación teórica ha sido más desarrollada y respaldada empíricamente. La categorización conceptual más admitida en IE distingue entre modelo de Inteligencia Emocional basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas, y aquellos modelos denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad (Fernández- Berrocal & Extremera, 2005; Mestre, Palmero & Guil, 2004; Pena & Repetto, 2008). Los modelos de rasgos mixtos plantean un acercamiento amplio de la Inteligencia Emocional, entendiéndola como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades

cognitivas (Bar-On, 1997, Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000., Goleman., 1995). En España, en el ámbito organizacional, ha sido hasta hace poco el modelo de trabajo más extendido, como fruto del éxito editorial y mediático de Goleman (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Por otro lado, el modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por Salovey y Mayer (1997) que conciben la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Partiendo de esta definición, la Inteligencia Emocional se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento afectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer & Salovey 1997). Asimismo, se considera un sistema inteligente y como tal debe de formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) considera que la Inteligencia Emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que son la habilidad para percibir, valorar y

expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

El equipo Salovey y Mayer (1990) una vez que definió el término de Inteligencia Emocional, se avocó al desarrollo de un instrumentos de medición con confiabilidad y validez en cada una de las habilidades .En esta última década empiezan a proliferar instrumentos de medición de la Inteligencia Emocional basados en diferentes marcos teóricos, entre ellos los de Bar-On (1997); Boyatzis, Goleman Y Rhee (2000); Mayer, Salovey y Caruso (1997) entre otros.

Medidas de evaluación de la **3** Inteligencia Emocional y estudios empíricos

Introducción

En la actualidad, la evaluación de los distintos modelos de IE es una tarea controvertida, ya que depende de la naturaleza teórica de la que parten los distintos modelos sobre IE. En esta última década empiezan a proliferar instrumentos de medición de la IE basados en diferentes marcos teóricos, entre ellos los de Bar-On (1997); Boyatzis, Goleman y Rhee (2000); Mayer, Salovey y Caruso (1999) entre otros, pudiéndose agrupar básicamente en dos tipos de modelos: unos basados en el procesamiento de la información emocional centrados en las habilidades básicas de Mayer y Salovey, y otros basados en rasgo de la personalidad como el de Goleman y Bar-On (Mestre, Palmero, & Guil, 2004) si bien otros autores, como Fernández-Berrocal y Extremera (2006) señalan la existencia de tres modelos, ya que además de la IE como habilidad, establecen diferencias entre los modelos de rasgo dividiéndolos en los modelos de Bar-On (1997) y de Goleman (1995).

Hasta la fecha, uno de los instrumentos de autoinforme más utilizados para evaluar la Inteligencia Emocional ha sido *The trait meta-mood scale (TMMS*; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). El *TMMS* proporciona un indicador de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y su utilización presenta ciertas ventajas prácticas respecto a otros formatos. (Extremera, & Fernández-Berrocal, 2004). La evaluación de la IE, es importante porque predice algunos aspectos del éxito académico, definido como éxito académico o estatus ocupacional. La inteligencia general a menudo explica entre el 10% y el 20% del éxito, dejando entre un 80 o 90% para que sea explicado por otros factores. Por tanto, hay un cierto margen para que la IE pueda predecir un porcentaje de logro. Se entiende pues, que los individuos más emocionalmente inteligentes pueden triunfar en sus trabajos con más facilidad (Otero, Martín, León del Barco, & Castro, 2009).

En este capítulo describiremos los instrumentos de medidas de la IE, una rigurosa y extensa revisión llevada a cabo por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señala que los métodos principales en la medición de la IE son los *autoinformes*, las *pruebas de ejecución* y la *evaluación 360 grados o de observadores externos*. A pesar de esta variedad de instrumentos, la mayoría de los estudios publicados, hasta el momento utilizan autoinformes, los cuales son más adecuados para medir rasgos de personalidad y nivel de

autoeficacia emocional pero inadecuados para evaluar las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional.

Finalmente a manera de resumen, agruparemos en tablas todos los instrumentos utilizados en las revisiones de estudios empíricos, utilizamos como antecedentes teóricos de la tesis.

Medidas de autoinforme

La IE inicio su desarrollo investigativo mediante el uso de cuestionarios o autoinformes que evaluaban el nivel de IE a través de una serie de ítems, en escala tipo Likert, con varias opciones de respuesta. Mientras algunas herramientas solamente requieren la respuesta personal de la escala, otras presentan una perspectiva más global e incluyen una evaluación externa que reafirme, o al menos complemente, los resultados dados por el sujeto. Dentro de esta tipología de medidas de auto-informe podemos diferenciar dos conceptualizaciones de la IE. Por un lado, encontramos aquellas medidas que se han basado en la formulación original de IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990). Por otro lado existen otras herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre factores esenciales para el funcionamiento emocional y social en algunos casos, y aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional en otros.

Esta intencionalidad da lugar a dos vertientes de investigación, las medidas basadas en autoinformes, también llamadas Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y las medidas con tareas que involucran habilidades o ejecuciones.

Medidas de autoinforme basada en la formulación de Salovey y Mayer (1997).

El grupo de investigación de Salovey y Mayer ha desarrollado una medida de auto-informe acorde a su modelo teórico. El objetivo de esta escala es conseguir un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos. Estas medidas de autoinforme son la que describiré a continuación. *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*, consiste en una escala rasgo de metac conocimiento de los estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa, a través de 48 ítems, las diferencias individuales de las destrezas con las que los individuos son conscientes de regularlas. El *TMMS-48* contiene tres dimensiones claves en la IE: i) Atención a los sentimientos. ii) Claridad emocional, y por último iii) Reparación de las emociones. A la persona se le pide que evalúe el grado en el que está de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo *Likert* de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo). No obstante, el grupo de Salovey recomienda la versión reducida del *TMMS* que consta de 30 ítems en la que mantiene sus tres factores pero donde han eliminado aquellos enunciados con menor consistencia interna (Salovey, et al., 1995).

El cuestionario *Spanish modified Trait meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), es una versión reducida del TMMS-48, realizado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Está compuesta por las tres dimensiones de la escala original, *atención, claridad y reparación*, aunque los factores han sido depurados y ciertos ítems de la escala han sido eliminados por diversos motivos. Primero varios de los ítems fueron excluidos debido a su baja fiabilidad y escaso aporte a la fiabilidad total de la escala general en castellano. En segundo lugar, otros ítems no parecían evaluar exactamente Inteligencia Emocional intrapersonal y aspectos emocionales más generales, por lo que también fueron eliminados. Tras esta reducción, la escala ha visto incrementada su fiabilidad en todos sus factores. Este es el instrumento seleccionado para nuestro estudio, por su fiabilidad y por ser el más respaldado empíricamente.

El cuestionario *Schutte Self Report Inventory* (SSRI), tomando como punto de partida el modelo original de IE de Salovey y Mayer (Salovey & Mayer, 1990). Han creado este instrumento, que incluye aspectos tanto intrapersonales como interpersonales. La prueba SSRI está compuesta por 33 ítems que se puntúan en una escala de tipo *likert* de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo). El propósito de estos investigadores era abarcar las tres habilidades adaptativas del modelo inicial de

Salovey y Mayer, aunque el resultado de los análisis factoriales determinó un único factor general (Schutte, *et al.*, 1998). Investigaciones realizadas han establecido que el factor general del SSRI se puede dividir en 4 subfactores (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Petrides, & Furnham, 2003). En primer lugar estaría la percepción emocional, en segundo lugar el manejo de emociones propias, en tercer lugar manejo de las emociones de los demás y por último la utilización de las emociones. En general esta escala de medida de IE autoinformada tiene claras evidencias de fiabilidad, adecuada validez, con un carácter distintivo respecto a otras variables de personalidad sólidamente constatadas y con una demostrada capacidad predictiva (se puede ver en la tabla 3.1, un resumen de las características de los instrumentos de autoinforme).

Tabla 3.1

Resumen de las características de autoinforme de IE, medidas de autoinforme basadas en la formulación de Mayer y Salovey (1990) (1997).

| Medidas de Evaluación | Fuente | Sub escalas | Observaciones |
|---|--|---|--|
| <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)</i> | Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfal (1995) | 1. Atención 2. Claridad 3. Reparación | Consta de 48 ítems El grupo de Salovey recomienda la versión reducida del TMMS que consta de 30 ítems en la que mantiene sus tres factores pero donde se han eliminado aquellos enunciados con menor consistencia interna. Tipo likert de 5 puntos. |
| <i>Trait Meta-mood Scale (TMMS-24)</i> | Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004) | 1. Atención 2. Claridad 3. Reparación | Consta de 24 ítems, tras esta reducción, la escala ha visto incrementada su fiabilidad en todos sus factores. Tipo likert de 5 puntos. |
| <i>Schutte Self Report Inventory (SSRI)</i> | Schutte, Malou, Hall, Hasserty, Cooper, Golden & Dornheim (1998) | 1. Evaluación y expresión 2. Regulación emocional 3. Utilización de las emociones | Consta de 33 ítems, Los hallazgos confirman que dicha escala es una medida de IE autoinformada con claras evidencias de fiabilidad, adecuada validez, con un carácter distintivo respecto de otras variables de personalidad sólidamente contrastadas y con una demostrada capacidad predictiva. Tipo likert de 5 puntos. |

Medidas de auto-informe basadas en revisiones de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral.

El *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) en búsqueda de una herramienta congruente con su enfoque teórico, Bar-On (1997), adaptación al castellano (MHS, 2000) diseñó una medida de IE compuesta por los mismos factores descritos en su modelo conceptual y denominada, *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i). Este instrumento contiene 133 ítems y está compuesto por cinco factores de orden superior, los cuales se descomponen en un total de 15 subescalas: i) *Inteligencia interpersonal*, que evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia. ii) *Inteligencia interpersonal*, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social, iii) *Adaptación*, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; iv) *Gestión del estrés*, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y v) *humor general*: integrada por las subescalas de felicidad y optimismo. El EQ-I es un inventario amplio, que abarca múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no solo una estimación del nivel de IE sino también un perfil social afectivo (Bar-On, 2000).

En la actualidad se está desarrollando una versión reducida del inventario (EQ-i:short) de 51 ítems que evalúa las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002) y sus propiedades psicométricas son prometedoras. Finalmente, acaba de desarrollarse el *Bar-On EQ-360°* que evalúa la IE desde la perspectiva de un observador externo (subordinados, superior, pareja, familiares) y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el *EQ-i*. Igualmente está en proceso de desarrollo el *Bar-On EQ-Interview*; se trata de una entrevista semiestructurada utilizada como medida de seguimiento tras la administración del *EQ-i* y que brinda al evaluador de una herramienta para comprobar la veracidad de las respuestas.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) del grupo Británico de Petrides y Furnham, siguiendo la perspectiva de los modelos mixtos o modelos basados en rasgos, ha creado un instrumento similar al de Bar-On denominado *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)* (Petrides & Furnham , 2003). El *TEIQue* está compuesto por 144 ítems, que constituyen un total de 15 subescalas. Por último, se obtiene una puntuación global de la escala a través de la suma de los 144 ítems (*TEIQue* total). Además se ha desarrollado el *TEIQue-SF* (Petrides, Pérez & Furnham , 2003) que es una versión reducida de 30 ítems que proporciona un índice global de Inteligencia Emocional rasgo y que correlaciona con un

amplio abanico de criterios tales como estilos de afrontamiento, satisfacción vital, trastornos de personalidad, o satisfacción laboral, así como felicidad incluso cuando se controlan variable de personalidad. En España existe una adaptación al castellano de la prueba extensa con propiedades psicométricas muy similares a la escala original anglosajona (Pérez, 2003) y que muestra evidencia de su validez de criterio (Concurrente e incremental) respecto a depresión y a distintos trastornos de la personalidad.

Emotional Competence Inventory (ECI) surge a raíz del segundo libro de Goleman sobre IE, en este libro titulado en castellano la práctica de la Inteligencia Emocional, Goleman propone una teoría de ejecución sobre la base de un modelo de IE construido para predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial. El modelo está basado en diversas competencias, identificadas a lo largo de investigaciones en cientos de compañías y empresas, que aparecen como distintivas en los trabajadores más brillantes (Goleman, 2001). Aunque su modelo de 1998 identificaba 5 dimensiones de IE fragmentada en 25 competencias, un trabajo posterior reduce las dimensiones a 4 divididas en 20 competencias (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Algunos años antes, Goleman había elaborado un *test de IE (EQ-test; Goleman 1995)* para medir las áreas de IE esbozadas en su primer libro. Aunque, más tarde afirmaría que no

fue creada con objeto de evaluar con rigurosidad la IE (Goleman, 2001). Sin embargo su segundo inventario presenta evidencias de solidez científica. Partiendo de una medida previa de Boyatzis, estos investigadores conciben el *ECI* con una aplicabilidad netamente centrada en el mundo laboral y empresarial. El *ECI* contiene 110 ítems con un mínimo de tres para evaluar cada competencia. Contempla dos formas de evaluación, por un lado una medida de autoinforme en la que se pide a las personas que den una estimación en cada una de las competencias y, por otro lado, se solicita la evaluación por parte de un observador externo, ya sean compañeros de trabajo o superiores. Si recurrimos al superior inmediato, a los colaterales y a los subordinados, se utiliza lo que se denomina el *Enfoque 360°*. Si suprimimos a los colaterales o subordinados, se utiliza el *Enfoque 180°*. Los sujetos deben describirse a ellos mismos o a otras personas en cada uno de los ítems en una escala tipo *Likert* de seis puntos (1= la persona se comporta así solo esporádicamente; 6=la persona se comporta de esta manera en la mayoría de las situaciones).

Como se ha comentado anteriormente, el *ECI* mide cuatro dimensiones de IE orientadas al mundo laboral y liderazgo empresarial. La primera área, *auto-conciencia*, incluye medidas de conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y autoconfianza. La segunda área, *auto-manejo*, mide auto-control,

fidelidad, coherencia, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa. La tercera área, *conciencia social*, está compuesta por empatía, orientación al cliente y comprensión organizativa. La cuarta, *manejo de las relaciones*, incluye medidas de desarrollo de los demás, liderazgo, influencia, comunicación, manejo de conflictos, impulso del cambio, desarrollo de relaciones, trabajo en equipo y colaboración.

El Cuestionario de Inteligencia Emocional (CEI) ha sido realizado por el grupo de investigación de Cádiz (Mestre, 2003). Este instrumento está basado en la propuesta de modelos mixtos y especialmente, en el primer modelo de Goleman (1995). El *CEI* consta de 56 ítems que son respondidos en una escala tipo Likert de 5 puntos (1=completamente falso, 5 = completamente verdadero) correspondiendo, respectivamente, a una menor o mayor aproximación de los enunciados con la forma habitual de pensar, sentir y actuar de las personas. Los ítems se dividen en cuatro subescalas y una puntuación total. La primera subescala es *autoconocimiento/bienestar psicológico* compuesta por 16 ítems y muestra el grado en que una persona es dinámica, abierta al trato con los demás, perseverante en los objetivos que se propone y que sabe demorar las gratificaciones en la consecución de las metas. Igualmente proporciona información sobre el grado de conocimiento de sus estados emocionales, de habilidades

metacognitivas y de apertura mental. La escala de *autorregulación* presenta 11 ítems y facilita información sobre el grado de capacidad del individuo para controlar y manejar sus emociones y sus impulsos. La escala de *autoeficacia* está formada por 10 elementos que evalúan el grado de expectativas que la persona desarrolla para conseguir objetivos personales y grupales. Por último, la *subescala de empatía* a través de 9 ítems, muestra el grado en que una persona sabe entender y comprender las emociones y sentimientos de los demás. El resto de los ítems no son descartados y son utilizados para hallar el valor total de la escala. Con respecto a la puntuación total, una elevada puntuación en el *CIE* implica mayor grado de competencia emocional, obteniéndose un índice global del conocimiento emocional propio, de satisfacción personal, de regulación afectiva y de comprensión de los estados emocionales de los demás. Su validez predictiva ha sido demostrada con un gran abanico de medidas de personalidad basadas en el modelo de los cinco grandes, utilizando el *Big Five Questionnaire*, variables metacognitivas relacionadas con el uso de las emociones en la consecución de metas académicas y diversos factores de clima familiar (Mestre, Guil, & Guillen, 2003). Ver tabla 3.2 a manera de resumen.

Tabla 3.2

Evaluación de la Inteligencia Emocional con pruebas de autoinforme. Se indica el instrumento y el número de ítems incluidos, subescalas y aspectos evaluados, así como observaciones relativas a limitaciones, ventajas, o datos de interés para nuestro estudio

| Medidas de Evaluación | Fuente | Sub escalas | Observaciones |
|---|---------------------------|--|---|
| <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)</i> | Bar-On (1997) | Autoconciencia –emocional Asertividad Autoestima personal Auto actualización Independencia Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social Solución de problemas Comprobación de la realidad Flexibilidad Tolerancia al estrés Control de Impulsos Felicidad Optimismo | Consta de 133. En la actualidad se está desarrollando una versión reducida del inventario (<i>EQ-i short</i>) de 51 ítems que evalúa las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002) y sus propiedades psicométricas son prometedoras. Finalmente, acaba de desarrollarse <i>el Bar-On EQ 360</i> que evalúa la IE desde la perspectiva de un observador externo (subordinados, superior, pareja, familiares) y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i. |
| <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i> | Petrides & Furnham (2003) | Expresión emocional Empatía Automotivación Autorregulación emocional Felicidad-satisfacción vital Competencia social Estilo reflexivo Percepción emocional Autoestima Asertividad Dirección emocional de otros Optimismo Habilidades de mantenimiento de las | Consta de 144 ítems, tipo Likert de siete puntos Se obtiene una puntuación global de la escala a través de la suma de los 144 ítems (TEIQue total). Además se ha desarrollado el TEIQue-SF (Petrides, Pérez & Furnham, 2003) que es una versión reducida de 30 ítems que proporciona un índice global de IE rasgo correlacionada con |

| | | | |
|---|---------------------------------|---|--|
| | | relaciones Adaptabilidad Tolerancia al estrés | un amplio abanico de criterios tales como estilos de afrontamiento, satisfacción vital, trastornos de personalidad, o satisfacción laboral, así como felicidad incluso cuando se controlan variable de personalidad. |
| <i>Emotional Competence Inventory (ECI)</i> | Boyatzis, Goleman & Rhee,(2000) | Conciencia emocional Evaluación adecuada de uno mismo Autoconfianza Autocontrol Fidelidad Coherencia Adaptabilidad Orientación al logro Iniciativa Empatía | Consta de 110 ítems El modelo está basado en diversas competencias, identificadas a lo largo de investigaciones en cientos de compañías y empresas, que aparecen como distintivas en los trabajadores más brillantes (Goleman, 2001). Aunque su modelo de 1998 identificada 5 dimensiones de IE fragmentada en 25 competencias, un trabajo posterior reduce las dimensiones a 4 divididas en 20 competencias. |
| <i>Cuestionario de IE(CEI)</i> | Mestre (2003) | Autoconocimiento/Bienestar psicológico Autorregulación Autoeficacia Empatía | Consta de 56 ítems Escalas tipo Likert Este instrumento está basado en la propuesta de modelos mixtos y especialmente , en el primer modelo de Goleman (1995) |

Medidas de habilidad basada en la formulación de Salovey y Mayer (1997).

La Corriente actual de investigación en IE comienza a defender la utilización de las llamadas medidas de ejecución o de habilidad para evaluar qué tan inteligente es una persona (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Su principal ventaja es que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea y no sólo en su creencia sobre tal capacidad. Con objeto de disponer de una medida fiable y válida en consonancia en el modelo de habilidad defendido y, por otro lado, para evitar las dificultades inherentes al uso de cuestionarios. El grupo de investigación de Mayer han sido los primeros en elaborar medidas de IE basadas en un acercamiento práctico y dirigido a medir niveles actuales de IE de las personas.

Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) basada en el modelo de Mayer y Salovey, está compuesta por doce tareas divididas en 4 áreas que evalúan las habilidades expuestas en su formulación teórica (Mayer y Salovey, 1997). No se conoce en la actualidad ninguna adaptación de esta escala válida en muestras de habla castellana. En la primera área, *Percepción Emocional*, se pide a la persona que identifique emociones en una serie de estímulos. Concretamente, esta área presenta cuatro subescalas que

miden la percepción de emociones en caras, historias, música y diseños abstractos. La segunda área, denominada *Asimilación Emocional*, comprende dos tareas que valoran la habilidad para asimilar emociones dentro de nuestros procesos cognitivos y perceptuales. Está integrada por la subescala de sinestesia que mide la habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y compararlas con otras modalidades sensoriales como el tacto, el color, el movimiento del mismo modo incluye la escala de sentimientos sesgados en la que se pide a la persona que asimile su estado anímico actual, generado por una situación concreta, dentro de su razonamiento y juicio, con objeto de medir cómo se sentiría hacia una persona (ficticia) en ese momento. La tercera área es la *comprensión de emociones*. En ella se incluyen actividades de razonamiento y comprensión emocional y está integrada por cuatro tareas. La primera tarea es la combinación de emociones en la que se analiza la habilidad para comprender sentimientos complejos formados por dos o más emociones. La segunda tarea, *progresiones*, evalúa la comprensión de las personas sobre cómo las reacciones emocionales varían a lo largo del tiempo, centrándose especialmente en la intensificación de sentimientos. La tercera tarea, *transiciones*, concierne a la comprensión de las personas sobre cómo las emociones (y las situaciones que las generan) se siguen unas a otras. Por último, en

la cuarta tarea, *relatividad*, los sujetos son expuestos a situaciones de conflicto social entre dos personas y deben precisar el estado afectivo de cada personaje. La última área, titulada manejo emocional, está comprendida por dos tareas. Por un lado, la tarea de manejo de emociones ajenas en la que se analiza a través de situaciones sociales la capacidad de las personas para regular las emociones de los demás. Por otro lado, se encuentra la tarea de manejo de los propios sentimientos, que evalúa la capacidad de una persona para reparar sus propias emociones. Las respuestas correctas de las personas son estimadas en función de tres criterios: consenso, experto y *target*. El método consenso evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona está relacionada con la del público en general. Se parte de la base de que puntuaciones ofrecidas por cantidades de muestra convergen hacia la respuesta correcta. Por tanto, desde este acercamiento se considera que una persona responde adecuadamente si esa respuesta coincide con la ofrecida por el grupo normativo. El método experto confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Se asume que las respuestas de estos especialistas es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos. El último acercamiento, el método *target*, sólo es posible para ciertos ítems,

concretamente para aquellos de expresiones faciales o diseños abstractos. Desde este método, se le pregunta a la persona que aparece en la imagen qué emoción estaba sintiendo cuando tomaba la fotografía. O bien se le pregunta al artista qué sentimientos estaba intentando transmitir cuando realizó esa pintura o dibujo abstracto. En la medida en que la respuesta de la persona se asemeje a la del artista, la respuesta se considerará correcta.

Mayer, *et al.* (1999) informaron correlaciones positivas entre los tres métodos. Tanto en el método de consenso como en el *target* las puntuaciones fueron bastante similares. Esta similitud entre métodos permite identificar ciertas respuestas como más acertadas que otras. En general, las puntuaciones totales de IE, de percepción emocional y de comprensión de emociones son fiables, aunque ciertas tareas, especialmente las relacionadas al manejo de emociones, poseen menor fiabilidad. Por otro lado, es una medida distintiva, es decir, no se solapa, a diferencia de los autoinformes, con medida de afectividad positiva o negativa (Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000), muestra validez divergente con escalas de personalidad como el *16PF* (Caruso, Mayer y Salovey, 2002) y presenta, como era de esperar, una correlación moderada con inteligencia verbal (Mayer, *et al.* 1999). Sin embargo, el *MEIS* presenta algunas deficiencias; por ejemplo, algunas subescalas concretas no gozan de niveles de fiabilidad totalmente

satisfactorios, a ello se suma la aparición de ciertas incongruencias en los resultados obtenidos con cada método de baremación. Por último, otra desventaja en el uso del *MEIS*, en evaluaciones tanto clínicas como de investigación, es que es un instrumento que requiere gran cantidad de tiempo para su diligenciamiento individual (402 ítems que la persona tarda más de una hora en completar).

Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test (MSCEIT) ha sido diseñado para solventar las dificultades presentadas por su predecesora. Se han desarrollado dos versiones, el *MSCEIT v.1.1*. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el *MSCEIT v.2.0* (Mayer, Salovey y Caruso, 2001; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Presenta las mismas áreas del *MEIS* aunque han depurado algunas actividades y eliminado algunas tareas con propiedades psicométricas relativamente pobres. Además. Se han mejorado los métodos de puntuación, especialmente el de experto, que junto con el consenso son utilizados para hallar las puntuaciones finales y muestran una convergencia adecuada (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitareos, 2003). La versión *MSCEIT v.2.0* está compuesta de 8 tareas y 141 ítems en total y cada factor se compone de dos grupos de tareas. En el factor *Percepción*

Emocional, los sujetos deben identificar las emociones que suscitan determinadas fotografías de caras (Percepción emocional en rostros) así como diversos paisajes y diseños abstractos (Percepción emocional en dibujos). En el área de *Asimilación Emocional*, a las personas se les pide que describan sentimientos utilizando vocabulario no emocional y que indiquen los sentimientos que facilitarían o interferirían con la realización exitosa de diversas tareas cognitivas y conductuales (Facilitación emocional). En la esfera de *Comprensión Emocional*, la persona debe responder preguntas sobre la manera en que las emociones evolucionan y se transforman a través del tiempo (cambio) y cómo algunos sentimientos forman combinaciones de emociones más complejas (combinación). Finalmente, *la habilidad para manejar emociones* es evaluada por una serie de escenarios donde las personas deben elegir la manera más adaptativa de regular sus propios sentimientos (Automanejo emocional) y los sentimientos que surgen en situaciones sociales y con otras personas (Manejo social).

Aunque todavía no hay demasiados datos empíricos con este instrumento, los hallazgos preliminares son bastante prometedores. *El MSCEIT* es una medida de habilidad de IE con una adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, y sus propiedades psicométricas son bastante adecuadas (Salovey, Mayer, Caruso & López, 2002). Muestra, además, una validez

discriminante con respecto a otras medidas de inteligencia analítica y diversos constructos de personalidad, relacionándose con una mejor calidad en las relaciones interpersonales (Podemos ver un resumen de este apartado en la tabla 3.3)

Tabla 3.3

Evaluación de la Inteligencia Emocional con pruebas de habilidades. Se indica el instrumento y el número de ítems incluidos, subescalas y aspectos evaluados, así como observaciones relativas a limitaciones, ventajas, o datos de interés para nuestro estudio

| Instrumentos | Estudios | Sub escalas | Observaciones |
|---|--|---|--|
| MEIS (402) | Mayer, Caruso & Salovey (1998); Mayer, Salovey & Caruso (1999) | <p>I. Identificación de emociones: 1. caras; 2. sonidos; 3. imágenes; 4. historias</p> <p>II. Utilización de emociones: 1. sinestesia; 2. sesgos de sentimientos</p> <p>III. Comprensión de Emociones 1. mezcla de emociones; 2. progresiones; 3. transiciones; 4. relatividad</p> <p>IV. Regulación de emociones 1. en otros; 2. uno mismo</p> | <p>Presenta algunas deficiencias; por ejemplo, algunas subescalas concretas no gozan de niveles de fiabilidad totalmente satisfactorios, a ello se suma la aparición de ciertas incongruencias en los resultados obtenidos con cada método de baremación.</p> <p>Otra desventaja en el uso del MEIS, en evaluaciones tanto clínicas como de investigación, es que es un instrumento que requiere gran cantidad de tiempo para su diligenciamiento individual (402 ítems que la persona tarda más de una hora en completar.</p> |
| <p>Questionario de Inteligencia Emocional (CEI) (141)</p> | <p>Mayer, Salovey & Caruso (2001); Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios (2002); Salovey, Mayer, Caruso & López (2002)</p> | <p>I Percepción de emociones 1. caras; 2. imágenes</p> <p>II. Asimilación del pensamiento 1. facilitación; 2. sensaciones</p> <p>III. Comprensión de Emociones 1. cambios ; emocionales; 2. mezcla de emociones</p> <p>IV. Regulación de emociones 1. manejo de emociones; 2. relaciones emocionales</p> | <p>Ha sido diseñado para solventar las dificultades presentadas por su predecesora. Se han desarrollado dos versiones, El MSCEIT v.11 (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el MSCEIT v.2.0 (Mayer, Salovey y Caruso, 2001; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación.</p> |

Evaluación por otros

Otra forma de evaluar la Inteligencia Emocional es por mediación de las personas que conocen bien al individuo que hay que evaluar. Este procedimiento se considera eficaz para conocer la percepción que los demás tienen de la capacidad emocional del otro. Sin embargo, esta alternativa de evaluación no está exenta de limitaciones, entre ellas cabe destacar: Con este procedimiento de evaluación no se tiene información sobre las habilidades emocionales interpersonales. La evaluación sólo hace referencia al tiempo que la persona evaluada está en contacto con el evaluador por lo que la información que se obtiene se restringe a contexto limitado. Sin embargo, este tipo de evaluación es útil para evaluar las habilidades interpersonales tales como la impulsividad, el autocontrol o solución de problemas. Este tipo de evaluación recibe también el nombre de *evaluación 360°* y es complementaria a la autoevaluación utilizándose como control de la deseabilidad social.

Dentro de esta alternativa de evaluación se cita también el *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* de Bar-On (1997) en su versión de heteroevaluación. En las instrucciones se indica: a continuación te presentamos una serie de afirmaciones que describen formas de ser o comportamientos generales de la persona. *El Emotional Competence Inventory (ECI)*, basado en el modelo de Goleman, tiene

como objetivo predecir la efectividad y el rendimiento en el mundo laboral. Es un instrumento de *medición 360°*, su primera versión fue elaborada por Boyatzis y Burckle (1999) y fue revisada por Boyatzis, Goleman y Rhee (2000). Consta de 110 ítems agrupados en un total de 4 dimensiones y 20 competencias, orientadas al mundo laboral y al liderazgo en la empresa. En el trabajo de estos investigadores, la evaluación fue realizada por el inmediato superior de la persona evaluada. Como en casi todos los instrumentos mencionados, las alternativas de respuesta son escala Likert, en este caso, las alternativas de respuesta están comprendidas entre la persona que se comporta así solo esporádicamente y a la persona que se comporta de esta manera en la mayoría de las situaciones. El procedimiento de evaluación por otros necesita de más estudios ya que debido a su contenido y forma de evaluar es necesario adaptarse a cada situación por lo que su estandarización es complicada. Los investigadores más representativos de España son Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, los cuales han dado numerosas contribuciones para el conocimiento de este constructo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; Ramos & Hernández, 2010; Pena, Extremera & Rey, 2011; Rey & Extremera, 2012; Rey, Extremera & Pena, 2011).

Instrumentos utilizados en la revisión de estudios empíricos

En los últimos años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico (Bermúdez, Álvarez, & Sánchez, 2003; Echevarría & López-Zafra, 2011; Extremera, Duran, & Rey, 2009; Rey, Extremera, & Pena, 2011). La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997), quienes como se ha mencionado en capítulos anteriores, definen la IE con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, lo cual nos proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal. Puesto que los componentes de la IE incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades.

Podemos observar que existe un mayor número de investigaciones, donde utilizan pruebas de autoinforme en especial

de *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* con referencias 2007, versión en castellano) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida puntualmente, percepción, comprensión y regulación, el cual fue utilizado para nuestro estudio. Esta escala es una adaptación del *TMMS-48* (Salovey, Mayer, Goldeman, Turvey & Palfai, 1995).

Rey y Extremera (2012) Tenía como objetivo analizar la relación existente entre las actitudes sociales y la Inteligencia Emocional percibida (IEP) en una muestra de 142 adolescentes españoles, que cursaban sus estudios en 3º y 4º de ESO; así como comprobar la influencia de ambas variables sobre el nivel de adaptación social que presentan los alumnos informados por sus profesores, utilizando los instrumentos de *Trait Meta-Mood Scale (TMM-24)* versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): la cual evalúa Atención, claridad, reparación emocional, así como *The Response Style Questionnaire*, el cual mide estilos de respuesta hacia los estados de ánimo, tienen tres dimensiones: rumiación, distracción y solución de problemas *Subjective Happiness Scale*, la cual mide la felicidad subjetiva global.

Jiménez y López-Zafra (2011) analizaron las Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes: La importancia de la Inteligencia Emocional percibida, en una muestra de 153 estudiantes españoles de primer y segundo ciclo de enseñanza

obligatoria (E.S.O) , como instrumentos de medida utilizaron el *Trait Meta Mood Scale (TMM-24)* versión en español, el cual evalúa la Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional; así como *el Cuestionario de actitudes y estrategias cognitivo sociales (CAECS)* el cual es un Informe del profesor.

Rey, Extremera y Pena (2011) tenían un propósito de este estudio es doble. El primero fue examinar la relación entre la IEP (utilizando *TMMS*), autoestima y satisfacción de vida en una muestra de 316 adolescentes españoles que cursaban sus estudios en 3º y 4º de ESO. En este estudio utilizaron los siguientes instrumentos: *Trait Meta-Mood Scale (TMM-24)* versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional; *La escala de autoestima*; *La escala de satisfacción vital*; Las dimensiones emocionales especialmente claridad y reparación emocional, mostraron una asociación positiva con la satisfacción vital.

Vallejo, Martínez, García y Rodríguez (2012) Tenían como objetivo analizar la influencia en el rendimiento de la IE, esto es, de cómo el alumno controla sus emociones para el beneficio propio, en una muestra de 24 estudiantes de edades entre 16 y 18 años , utilizando los siguientes instrumentos: *Trait Meta Mood scale*

(TMM-24) versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional; *Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos III* (TEA, 1998) prueba de inteligencia más conocida y de uso más extendido.

Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) investigaron la influencia de la percepción emocional, una de las habilidades recogidas dentro de la IE, sobre el ajuste personal y social de una muestra de 255 adolescentes españoles de diferentes centros de enseñanza secundaria obligatoria de la provincia de Málaga, utilizando los siguientes instrumentos: *Percepción emocional*, consiste en identificar el grado en que diferentes sentimientos son expresados por una persona a través de su expresión facial; *El Basac - Ajuste emocional* es una de las pruebas de autoinforme más reconocidas internacionalmente para la evaluación socio-emocional de niñas/os y adolescentes, tanto en el campo escolar como el clínico; *El Big Five 44* , para evaluar las dimensiones de personalidad de neuroticismo y extraversión.

Petrides, et al., (2011) se interesó por analizar las relaciones entre IE rasgo y los cinco grandes con la adaptación holandesa, en una muestra de 377 participantes Holandeses , utilizando como instrumentos de medida: *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-*

short form (TEIQue-SF). Investigó la relación entre la Inteligencia Emocional rasgo (rasgo de la IE; *TEIQue-SF*) y las cinco grandes dimensiones de la personalidad (*NEO-FFI*) en dos muestras holandesas.

Gartzia, Aritzeta y Barbera (2012) se interesaron por estudiar el efecto de la identidad de género sobre la IE en 338 trabajadores, utilizando como instrumentos de medida: *Personal Attributes questionnaire (DAQ)*, medición de la identidad de género; el *Trait Meta-Mood Scale (TMM-24)* versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional; el *Mayers-Salovey- Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT)*. Los resultados del presente trabajo confirman que, en línea con lo previsto, la identidad de género ejerce influencia sobre la IE evaluada tanto a través de medidas de autopercepción (*TMMS*) como de habilidad, estos datos coincidieron con los obtenidos en otros estudios

Cerón, Pérez, Olmos y Ibáñez (2011) tienen como objetivo determinar las diferencias en el grado de desarrollo de la IE asociadas con sexo, edad y escolaridad en 451 adolescentes de dos colegios de Bogotá. Utilizando como instrumentos de medida en su estudio: *El Trait Meta Mood scale (TMM-24)* versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad,

reparación emocional. No se encontraron diferencias significativas entre los géneros, ni en los puntajes ni en las medianas de comprensión. El uso único de una escala de tipo autoinforme, sin escalas de habilidad o de desempeño adicionales, puede considerarse como otra limitante, al evaluar la IE desde un solo enfoque teórico, por ello para futuras investigaciones sería recomendable utilizar también pruebas de habilidad.

Por otro lado, López-Barajas y Ortega (2011) investigaron la correlación existente entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en dos escalas auto informadas de Inteligencia Emocional. 94 estudiantes de 4º, 5º y 6º de educación primaria, los instrumentos utilizados fueron: *Emotional Quotient Inventory (young versión ED I- YV)* , cuestionarios de Inteligencia Emocional (versión para jóvenes); el *Cuestionario de Educación emocional* versión reducida, evalúa la conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales, habilidades de vida y bienestar subjetivo. Las dimensiones que han recibido una mayor valoración del *EQi- YV* han sido las dimensiones Estado general de ánimo, interpersonal y adaptabilidad, mientras que las menos valoradas han sido control de estrés e interpersonal. Los instrumentos considerados han ofrecido información de utilidad y además ha sido concurrente, encontrándose valores relacionadas en las dimensiones de las dos escalas. Se ha seleccionado una

muestra de estudiantes de los últimos cursos de educación primaria, con el objeto de poder recoger información través de escalas autoinformadas, ya que con edades más reducidas es muy difícil que los escolares valoren sus emociones.

Otero, Martín, León del Barco y Castro (2009) En este estudio se quiere encontrar relaciones entre la IE y el rendimiento académico en una muestra de 344 etudiantes 1º y 2º de la ESO y sus diferencias de género; los instrumentos utilizados fueron: *El Trait Meta Mood scale (TMM-24)* versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional; el rendimiento académico, utilizando las medidas globales como la nota media y el número de suspensos. Se encontraron diferencias en IE según el 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 y sentir”.

Pena, Extremera y Rey (2011) analizaron la relación entre la Inteligencia Emocional percibida (IEP) y el grado en que el estudiante afronta y soluciona problemas sociales. El objetivo es examinar la validez predictiva de la IE en 217 adolescentes que cursaban sus estudios en 3ºESO, 4º ESO, ciclos formativos de grado medio y 1º y 2º de bachillerato una población española,

controlando las variables socio-demográficas (Sexo/edad). Los instrumentos utilizados fueron: *Trait Meta Mood scale (TMM-24)* versión en español. Inteligencia Emocional percibida (IEP): evalúa Atención, claridad, reparación emocional; el Inventario de Solución de problemas sociales (SPSI-R), evalúa la orientación positiva al problema (OPP), Orientación negativa al problema (ONP), resolución racional de problemas (RRP), estilo impulsivo/irreflexivo (EII) y el estilo de evitación (EE). Podemos ver un resumen de este apartado en la tabla 3.4

Tabla 3.4

Instrumentos que se utilizaron en los estudios empíricos internacionales revisados sobre Inteligencia Emocional (IE)

| Instrumento | Aspectos Evaluados | Utilidad y Limitaciones | Estudios Empíricos |
|---|---|--|--|
| <i>Multifactor emotional Intelligence scale- MEIS</i> | IE, relaciones de personalidad, relaciones de interés profesional, relaciones sociales de comportamiento, el autoinformes, comportamiento social y necesidad. | El cuestionamiento sería saber si, es posible identificar un déficit emocional específico, en la fuerza de la percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, o en la gestión emocional, el cual podría llegar a ser el foco de un plan de tratamiento. Se espera que los investigadores dirijan su atención a estas interrogantes. | Caruso, Mayer, & Salovey (2002). Lopes, Grewl, Kadis, Gall, & Salovey (2006). |
| <i>Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT V2.0)</i> | IE, incluye 8 tareas que evalúan la percepción de emociones, uso de las emociones, entendimiento de las emociones y manejo de las emociones. | Los resultados proporcionan evidencia preliminar sobre que la IE, medida como un conjunto de habilidades, se asocia de manera positiva con importantes resultados. Existen dudas acerca de la medición de la IE que no se puede abordar en este documento. | Gartzia, Aritzeta, & Barbera (2012) |
| <i>Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT V.2.0) traducida al español</i> | Autopercepción de la IE y mide las habilidades para percibir, usar, entender y manejar las emociones. | Este estudio debería ser parcial para las diferencias culturales o de edad, las cuales explicarían porque las puntuaciones medias para el estudio actual puntúan significativamente inferior a la media de 100 en el ejemplo normativo. Se administró el test <i>MSCEIT</i> instrumento para personas entre 14 y 17 años, siendo este test desarrollado para personas | Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte (2006). |

| Instrumento | Aspectos Evaluados | Utilidad y Limitaciones | Estudios Empíricos |
|--|--|---|---|
| <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i> | Esta escala evalúa la capacidad percibida de reflexión emocional de las personas sobre sus propios sentimientos, es decir, proporciona un índice de Inteligencia Emocional Percibida (IEP), mediante tres factores, atención, claridad y reparación de las propias emociones, Salovey et al. (1995). | de 17 años a Por otro lado, una elevada habilidad para discriminar (claridad) y regular (reparación) nuestras emociones ayuda a reducir el malestar subjetivo y las emociones negativas. Así las personas con una alta capacidad para clarificar y regular sus propias emociones presentan menor sintomatología ansiosa y depresiva, más satisfacción vital, menor supresión de pensamientos y menor cantidad de pensamientos rumitativos. | Extremera, Fernández-Berrocal, & Durán (2003). Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2003). |
| <i>Trait Meta-Mood-Scale(TMMS-24) versión en español</i> | Se trata de una escala rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales que proporciona un índice de IEP mediante tres factores: atención, claridad y reparación de las propias emociones. | Las Limitaciones del <i>TMMS-24</i> , al igual que otras medidas de auto-informe, son propensas a los problemas de deseabilidad social La creación de medidas adaptadas al modelo teórico de IE de Salovey y Mayer basadas en la observación externa, serian útiles en este tipo de investigaciones. En futuras Investigaciones, se podría observar cuáles son los niveles reales de IE de los docentes con el test de habilidad de IE (<i>MSCEIT</i>), además de sus percepciones sobre su capacidad emocional (<i>TMMS-24</i>) y a su vez, observar diferencias de género y edad. | Aguilar-Luzón, Calvo-Salguero, & Monteoliva-Sánchez (2012) Cerón, Pérez, Olmos, & Ibáñez (2011) Elipe, Ortega, Hunter, & del Rey (2012). Extremera & Durán (2006) Gartzia, Aritzeta & Barbera (2012) Jiménez & López-Zafra(2011) Otero, Martín, León del Barco & Castro |

| Instrumento | Aspectos Evaluados | Utilidad y Limitaciones | Estudios Empíricos |
|---|--|---|--|
| <i>Inventario de pensamiento constructivo (CTI) adaptación al castellano.</i> | <p>La IE, se trata de un test organizado de forma jerárquica. En el nivel más global se encuentra la escala llamada pensamiento constructivo global, que se compone de elementos que proceden de otras escalas del test. En un segundo nivel encontramos las seis escalas principales que evalúan formas básicas de pensamiento constructivo o destructivo; el nivel más específico los constituyen las subescalas correspondientes. Por ejemplo: Pensamiento constructivo global, emotividad (autoestima, tolerancia, impasibilidad, capacidad de sobreponerse); Eficacia (pensamiento positivo, actividad, responsabilidad).</p> | <p>Futuras investigaciones podrían orientarse a comprobar la influencia de esta variable y de la autoeficacia formando parte de un modelo integrado con variables de personalidad, en contextos tanto académicos como laborales.</p> <p>Los análisis de correlación realizados entre IE y bienestar psicológico indican que, en general, existe una correlación positiva entre ambas variables; por tanto, a mayor IE, mayor bienestar psicológico.</p> | <p>(2009)</p> <p>Palomera, Salguero, & Ruiz-Aranda (2012)</p> <p>Pena, Extremera, & Rey (2011)</p> <p>Rey, Extremera & Pena (2011)</p> <p>Garaigordobil & Oñederra (2010).</p> <p>García-Izquierdo & Ramos (2007).</p> <p>Bermúdez, Álvarez, & Sánchez (2003).</p> |
| <i>Trait emotional Questionnaire – long form (TEIQue_SF; adaptación francesa)</i> | <p>Consiste en 153 ítems medidos con 7 escalas punto: esto abarca cuatro factores, bienestar, auto-control, habilidades emocionales y habilidades sociales</p> | <p>Limitaciones serían la dependencia con las medidas de autoinforme, lo cual plantea el problema compartido del método covariancia. Por otro lado el autoinforme no parece el apropiado para medir la resistencia somática al estrés. La validez</p> | <p>Mikolajczak, Luminet, & Menil (2006).</p> |

| Instrumento | Aspectos Evaluados | Utilidad y Limitaciones | Estudios Empíricos |
|---|--|---|----------------------------|
| The Sullivan Emotional Intelligence scale for children) | <p>Basada en habilidades de IE, como reconocimiento, entendimiento y manejo de las emociones.</p> <p>Está conformado por la sección de caras, que contiene 19 fotos rostros; la sección de historias, contiene 5 historias sobre una situación específica como la tormenta, la muerte; la sección de comprensión, contiene 10 ítems; y 7 elementos en el manejo de las emociones. Los investigadores leen cada ítem a los niños y los niños deben de responder, sí; no; no sé.</p> | <p>incremental del rasgo de IE sobre los rasgos de personalidad (ejemplo lugar de control) o próximos constructos (ejem. resiliencia, habilidad Inteligencia Emocional) deberían ser examinadas más extensivamente.</p> <p>Este estudio mostró que un programa de educación de la Inteligencia Emocional puede influir en la IE de los niños apoyando el desarrollo de su IE.</p> <p>También ayuda al desarrollo de sus habilidades académicas aumentando sus habilidades emocionales en los primeros años, lo cual proporciona a los niños una herramienta Útil para lograr el éxito durante su vida.</p> <p>Los profesores además pueden añadir al currículo ya existente una serie de actividades que tengan la intención de incrementar las habilidades emocionales en los estudiantes.</p> <p>Los padres deberían de saber que el éxito en la vida de sus hijos no solo depende de las habilidades cognitivas sino también de las técnicas afectivas como el autoconocimiento, la motivación, la colaboración, el trabajo y la sensibilidad de las</p> | Ulutas, & Omeroglu (2007). |

| Instrumento | Aspectos Evaluados | Utilidad y Limitaciones | Estudios Empíricos |
|---|--|--|------------------------------|
| Emotional Intelligence , | <p>Este instrumento contiene 30 ítems de autoconcept , los participantes responden en una escala tipo likert de 5 puntos.</p> <p>Cada de las cinco subescalas contiene (la respuesta enfática, la regulación del humor, habilidades interpersonales, la motivación interna, y la autoconciencia) y consta de 6 ítems.</p> | <p>emociones de cada uno y con otros.</p> <p>Muestra la relación entre Inteligencia Emocional y liderazgo transformacional. Se encontró varias correlaciones que refuerzan el papel de la IE en el liderazgo.</p> <p>Futuros investigadores deberían evaluar la relación entre Inteligencia Emocional y liderazgo transformacional en el sector privado. Se necesita más investigaciones para probar la relación de la Inteligencia Emocional y otros comportamientos de liderazgo para poner a prueba la relación en otras poblaciones.</p> | Ulutas, & Omeroglu (2007). |
| Schutt Self-report Inventory (SSRI; version adaptada. | <p>Originalmente esta escala compuesta por 33 ítems. Los Participantes responden en una escala de 5 puntos con formato tipo Likert, que van desde 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo).</p> <p>En estudios de validación, los investigadores informan que teóricamente, la escala abarca el modelo conceptual de Salovey y Mayer (1990) Sin embargo, sugieren utilizar una solución unifactorial de la escala.</p> | <p>Una de las limitaciones seria la muestra utilizada ya que predominan las mujeres, teniendo una diferencia significativa entre las puntuaciones medias de rasgo de IE.</p> <p>Otra posible desventaja metodológica del estudio es aquella asociada con las medidas de autoinforme.</p> <p>En el análisis correlacional del estudio, el rasgo de IE mostro poca relación con la variable de la prueba de eficacia colectiva y en contraste tuvo una mayor correlación con la autoeficacia del liderazgo.</p> | Villanueva & Sánchez (2007). |

| Instrumento | Aspectos Evaluados | Utilidad y Limitaciones | Estudios Empíricos |
|---|---|--|--------------------|
| The Popularity of 360 Questionnaire assessment. | <p>Cuestionario que recoge los diferentes puntos de vista del entorno de la persona.</p> <p>Se pidió identificar en una hoja en blanco a aquellos socios que habían distinguido como excepcionales en la gestión de clientes y relaciones internas en el crecimiento de los negocios y en la gestión de una parte de la práctica o un área de negocios.</p> | <p>La medición de las competencias se realizó a través de la vista de los demás que se evaluará a través de la evaluación de 360°.</p> <p>La mayor limitación del estudio es que el tamaño de la muestra fue pequeño, lo cual impide el análisis multivariado y modelos de ecuaciones estructurales. Investigaciones futuras deben incluir muestras de mayor tamaño.</p> <p>Las competencias impulsaran la investigación de nuevos conocimientos sobre el desempeño de los líderes y como desarrollarlo.</p> | Boyatzis (2006). |

Ventajas e inconvenientes de la utilización de cuestionarios de autoinforme.

La IE conceptualizada como una habilidad muy a menudo ha sido evaluada utilizando medidas de autoinforme (Salovey et al., 1995; Schutte et al., 1998). No obstante, Mayer y Salovey conciben la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina y consideran deficiente una evaluación exclusivamente basada en cuestionarios de papel y lápiz o autoinformes y abogan por la utilización de métodos similares a los utilizados en la medición de la inteligencia general o analítica (Bracket & Salovey, 2006; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003; Mayer, Salovey & Caruso, 2004b). Estos autores advierten que los cuestionarios de IE pueden verse afectados, en primer lugar, por los propios sesgos perceptivos y de memoria provocada por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar. En segundo lugar, el problema de la aquiescencia, responder siempre la misma casilla de respuesta independientemente del ítem (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a) y, en tercer lugar, la tendencia a falsar la respuesta para crear una imagen más positiva (Ciarrochi, Chan, & Caputi 2000; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2001; Schutte et al., 1998), lo que se conoce como deseabilidad social. En relación a esta última dificultad, se han sugerido soluciones para

solventarla, como la utilización de ítems de sinceridad para cuantificar la distorsión en las respuestas de los sujetos (ej. EQ-i; Bar-On, 1997) o bien el uso de evaluaciones de observadores externos allegados a la persona para comparar sus contestaciones (Boyatzis et al., 2000).

Otro aspecto interesante es el problema de las correlaciones moderadas, a veces incluso altas, que este tipo de medidas presentan con variables de personalidad (Bracket & Salovey, 2006); lo que podría explicar la mayor validez predictiva de las medidas de auto-informe frente a las medidas de habilidad. Otra alternativa explicativa a la mayor predictibilidad de lo autoinformes podría ser, el método de varianza compartida para aquellas variables criterio evaluadas, también, a través de autoinformes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a). Por otro lado, investigaciones recientes señalan que estas correlaciones entre autoinformes no son debido únicamente al método de varianza compartida porque autoinformes de IE correlacionan significativamente con otras medidas no consideradas de autoinforme. A esto se suma el apoyo adicional de diversos estudios sobre la validez incremental de las medidas de autoinforme en IE y, entre ellas la *TMMS*, como única varianza en los resultados de diversas variables criterio (felicidad, satisfacción de vida, soledad, depresión y ansiedad) independientemente de la personalidad (Extremera & Fernández-

Berrocal, 2005); Por ello, en el terreno emocional, es indiscutible la utilidad de las medidas de auto-informe en comparación con las medidas de ejecución (Goldenberg et al., 2006) proporcionan información sobre experiencias y creencias internas y evalúan procesos de conciencia relacionados con el pensamiento emocional (que difícilmente se conseguirían con las medidas de ejecución), requieren menor cantidad de tiempo en su cumplimentación, son fáciles de administrar, tan solo son necesarias unas breves instrucciones y pueden realizarse de forma colectiva o de modo privado, sin excesivas explicaciones.

Discusión y conclusiones

Después de una revisión exhaustiva sobre los diferentes instrumentos de medidas utilizados para evaluar la IE podemos concluir que los procedimientos de evaluación son tres:

Autoinforme, medidas de habilidad o ejecución y evaluación por otro. Las medidas de Autoinformes, también llamadas Inteligencia Emocional percibida, están compuestas por enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales.

Las Medidas de habilidad o de ejecución implican que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos.

Evaluación por otro, una nueva forma de evaluación de la IE que es complementaria a las otras dos. Se trata de instrumentos basados en la observación externa, es decir, se solicita a los compañeros de clase o de trabajo o al profesor/jefe que nos den su opinión y su valoración sobre cómo la persona es percibida por ellos, De esta forma, nos proporcionan información sobre la interacción del sujeto con el resto de personas del entorno, su

manera de resolver los conflictos o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés.

Existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de la IE con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. La línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la Inteligencia Emocional determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente (Extremera & Duran, 2006).

A raíz de las investigaciones empíricas realizadas, se observan numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre la Inteligencia Emocional, el éxito académico y el ajuste emocional (Fernández- Berrocal & Ruiz, 2008).

Esta investigación toma como referencia el modelo de Mayer y Salovey (1997), con la adaptación de Fernández- Berrocal, Extremera & Ramos, (2004) utilizando el *TMMS-24*, el cual es una versión reducida del *TMMS-48*. Esta escala se ha aplicado en un buen número de investigaciones y en diversos ámbitos. Por ejemplo, en el ámbito psicológico, donde se examina la capacidad

predictiva de ciertas destrezas emocionales y estrategias cognitivas de afrontamiento para explicar los niveles de salud mental en el profesorado (Aguilar, Calvo, & Monteoliva, 2012; Extremera, Fernández-Berrocal, & Durán, 2003; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004; Gartzia, Aritzeta & Barbera, 2012; Jiménez & López-Zafra, 2011; Palomera, Salguero & Ruiz-Aranda, 2012; Pena, Extremera, & Rey, 2011; Rey & Extremera, 2012; Rey, Extremera & Pena, 2011). En el ámbito académico (Cerón, Pérez, Olmos & Ibáñez, 2011; Elipe, Ortega, Hunter, & del Rey, 2012; Extremera & Durán, 2006; Palomera, Gil-Olarte, & Brackett 2005; Revuelta, 2006; Sánchez, Rodríguez, & Padilla, 2007; Vallejo et al., 2012).

Objetivos e hipótesis

4

A partir de la revisión de los estudios empíricos descritos en los primeros capítulos de la tesis, dan prueba del estado actual de la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), así como su vinculación positiva con diferentes variables dentro del ámbito educativo, psicológico y de liderazgo (Boyatzis , 2006; Extremera, Salguero, & Fernández- Berrocal, 2011; Gartzia, Aritzeta, & Barbera, 2012; Jiménez .& López-Zafra, 2011; Palomera, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2012; Rey & Extremera, 2012; Revuelta, 2006; Vallejo, Martínez, García, & Rodríguez, 2012, Villanueva, & Sánchez, 2007).

Según los estudios revisados, la Inteligencia Emocional cumple un papel determinante en el control de las emociones y en el bienestar de las personas (Fernández- Berrocal & Ruiz, 2008). De esta revisión de estudios, podemos destacar varias investigaciones agrupadas en cuatro áreas para su mejor análisis, los cuales presentaremos a lo largo de este capítulo.

Objetivos de revisiones empíricas nacionales e internacionales

Algunos estudios empíricos revisados han encontrado datos significativos que apoyan la relación entre la IE y unas adecuadas relaciones interpersonales. La capacidad de la IE de predecir aspectos personales y sociales, es consecuencia inmediata de su definición como un conjunto de habilidades interpersonales e intrapersonales. La IE puede ser vista como una ampliación de nuestro entendimiento de las habilidades mentales humanas (Caruso, Mayer, & Salovey, 2002; Elipe et al., 2012; Gartzia, Aritzeta, & Barbera, 2012;).

En investigaciones realizadas con estudiantes para maestro, se concluye que obtener un conocimiento emocional útil sobre ellos (los maestros) y desarrollar las técnicas emocionales para guiar el apoyo emocional para toda la vida, puede fortalecer su trabajo (Justice & Espinoza, 2008). Así, como también las habilidades emocionales están relacionadas con indicadores de adaptación social en la escuela (Mestre et al., 2006). Adolescentes que mostraron una mayor destreza a la hora de identificar el estado emocional de otras personas informaron igualmente de mejores relaciones sociales, un menor nivel de sentimientos de estrés y tensión en las relaciones sociales (Salguero et al., 2011). Podemos

concluir que uno de los objetivos más importantes de la IE y las relaciones interpersonales, es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean.

Por otro lado, últimas investigaciones ha mostrado que una elevada IEP se asocia con indicadores positivos de bienestar y ajuste psicológico tales como una alta autoestima (Echevarría & López-Zafra, 2011; Rey, Extremera, & Pena, 2011) mayor bienestar psicológico y estabilidad emocional (Bermúdez, Álvarez, & Sánchez, 2003; Extremera, Durán, & Rey, 2009). Un mayor nivel de percepción emocional se relacionó con menor desajuste clínico y escolar, con un mejor ajuste personal (Palomera, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2012; Rey & Extremera, 2012). Los estudios realizados muestran que los alumnos con IE informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas (Extremera & Duran, 2006; Palomera, Gil-Olarte, & Brackett, 2005).

También podemos observar investigaciones relacionadas con la IE y el rendimiento académico, donde la capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos van influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes, y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al

rendimiento académico final. (López-Barajas & Ortega, 2011; Ulutas & Omeroglu, 2007). Otros investigadores creen firmemente que un trabajo continuado de habilidades de expresión, comprensión y regulación emocional pueden mejorar la atención, la motivación y en consecuencia el rendimiento académico de los alumnos (Otero, Martín, León del barco, & Castro, 2009; Vallejo, Martínez, García, & Rodríguez, 2012). Por otro lado, las personas con escasas habilidades emocionales, son más propensas a experimentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiaran más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. Educar las emociones se ha convertido en una tarea cada vez más necesaria en el ámbito educativo (Jiménez & López-Zafra, 2011).

Finalmente, podemos agrupar los estudios empíricos, donde se aborda la IE y la aparición de conductas disruptivas. Las habilidades que incluye la IE son un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Siendo lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Sainz, et al., 2012). Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor IE se

implican más en conductas autodestructivas (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2009). Otro estudio destaca la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades emocionales para prevenir la disposición hacia las conductas de riesgo psicosocial en los adolescentes (Zavala & López, 2012). Los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son capaces de afrontar estas conductas autodestructivas, presentando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). En concreto, los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de reguladores externos (tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en esas edades (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello, & Extremera, 2006).

Como podemos observar, los estudios anteriormente descritos, dan prueba del estado actual de la investigación dentro del campo de la IE, así como su vinculación positiva con aspectos relacionados con satisfacción de vida. Concretamente la IE se presenta como variable predictora del bienestar de las personas.

Objetivos del estudio

El objetivo general que persigue nuestra investigación es conocer la relación de la IE con variables psicológicas, educativas, rasgos de personalidad, estrategias de motivación y aprendizaje en alumnos de secundaria de España y Perú y universitarios de diferentes carreras de la Universidad de León, a su vez comprobar la validación de los instrumentos utilizados y de los diseñados específicamente para esta investigación.

En torno a este objetivo general, la información se presenta de la siguiente manera.

El primero es un estudio descriptivo, mediante el uso de autoinformes y cuestionarios, donde se analiza la IE y su relación con variables psicológicas y educativas como son el rendimiento académico y variables de estados de ánimo, como lo es el humor en estudiantes universitarios de la Universidad de León, procedentes de la diplomatura de Magisterio, Educación física, Ingeniería Aeronáutica, y Psicopedagogía.

Los instrumentos de evaluación, que han sido seleccionados para el primer estudio son: *El cuestionario de Inteligencia Emocional (TMMS-24)*, *el Cuestionario de Autoevaluación del sentido del Humor (CASH)* y *el cuestionario de datos generales (CDG)*, este último cuestionario fue elaborado *ad hoc* por el grupo de investigación.

El primer estudio tenía como propósito medir la relación entre estas variables y a su vez, comprobar la fiabilidad de los instrumentos de evaluación utilizados.

El Segundo estudio empírico, es también un estudio descriptivo, mediante el uso de autoinformes y cuestionarios, en el cual analizaremos la relación entre la Inteligencia Emocional y variables como el rendimiento, rasgos de personalidad, estrategias de aprendizaje y motivación en una muestra de alumnos de secundaria y bachillerato de España y Perú, en este sentido coincidimos con la selección de diversos estudios (Jiménez & López-Zafra, 2011; López-Barajas & Ortega, 2011; Palomera , Salguero & Ruiz-Aranda, 2012; Pena, Extremera, & Rey, 2011; Zavala & López, 2012) para los cuales las muestras más deseables en el estudio de Inteligencia Emocional son las de secundaria, por presentar mayor heterogeneidad que las muestras de estudiantes universitarios (Pena & Repetto, 2008).

Los instrumentos de evaluación, que han sido seleccionados para el segundo estudio son: *El cuestionario de Inteligencia Emocional (TMMS-24)*, *el cuestionario de datos generales (CDG)*, *El inventario de personalidad (NEO-FFI)* y finalmente *el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)*.

Formulado el objetivo principal de nuestra investigación, hemos organizado los objetivos específicos, agrupados de la siguiente manera:

Primer objetivo: Valorar si existen patrones diferenciales, culturales, educativos entre España y Perú en relación a las variables evaluadas.

Primera hipótesis: Consideramos la presencia de patrones diferenciales asociados a los diferentes perfiles culturales y educativos entre ambos países y pensamos que existirán diferencias significativas en algunas variables evaluadas.

Segundo Objetivo: Valorar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las puntuaciones informadas en Inteligencia emocional y el resto de variables analizadas

Segunda hipótesis: Esperamos que las mujeres obtengan mayores puntuaciones en atención emocional y orientación negativa hacia los problemas, mientras que los varones puntuaran más alto en reparación emocional y orientación positiva hacia los problemas. Estos datos coincidieron con obtenidos en otros estudios (Gartzia, Aritzeta, & Barbera, 2012; Mestre et al., 2006). En estos estudios se comprobó que el género ejerce influencia sobre

la IE evaluada tanto a través de medidas de autoinforme (*TMMS-24*) así como, medidas de habilidad (*MSCEIT*)

Tercer objetivo: Examinar si existen grandes diferencias entre los diferentes cursos (4ºESO/ 4º SEC; 1ºB/5º SEC; 2ºB).

Tercera hipótesis: Se espera que los alumnos de cursos mayores presenten estrategias de solución de problemas más adecuadas que los adolescentes más jóvenes, como en el estudio de Pena, Extremera y Rey, (2011).

Cuarto objetivo: Conocer si existen diferencias significativas al tener en cuenta la variable de agrupamiento el País /Género.

Cuarta hipótesis. Las mujeres de ambos países mostrarán mayores puntuaciones en variables de Inteligencia Emocional, como la percepción de las emociones. Algunos estudios muestran que las mujeres tienden a adaptarse socialmente mejor y muestran mayor tendencia, a una mayor puntuación en Inteligencia Emocional Percibida que los hombres, porque ellas hablarían más sobre las emociones y utilizan en su discurso más términos emocionales. Por ello son más diestras manejando sus sentimientos (Mestre et al., 2006; Zavala & López, 2012).

Quinto objetivo: Esperamos investigar si tener un mayor conocimiento de la Inteligencia General, así como, de las emociones y de la Inteligencia Emocional, estará relacionado con

altos puntajes en variables como la percepción, manejo de las emociones, o el rendimiento.

Por último el sexto objetivo: Analizar si dan diferencias significativas, el tener mayor conocimiento de lo que es la Inteligencia General, Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico, con respecto a la nota media.

Estudios Empíricos

Primer estudio empírico: Inteligencia Emocional y variables psicológicas y educativas en estudiantes universitarios.

5

Introducción

Existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de la Inteligencia Emocional con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. Se considera, según los estudios revisados, que la IE propone una nueva perspectiva en el estudio de las emociones (Boyatzis, 2006; Extremera & Duran, 2006; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; García, García, & Ramos, 2007; Lopes et al., 2006; Matthews & Roberts, 2008). En la que originalmente habían venido considerándolas como elementos distractores de los procesos cognoscitivos, para considerarlas ahora como fenómenos vitales del ser humano que proporcionan la información útil sobre cómo

resolver los problemas diarios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006). Educar las emociones se ha convertido en una tarea cada vez más necesaria en el ámbito educativo (Jiménez & López-Zafra, 2011). La línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué área de nuestra vida influye más significativamente (Extremera & Duran, 2006).

Este estudio se inscribe dentro del ámbito y línea de investigación desarrollada por el equipo de trabajo dirigido por el Doctor Jesús Nicasio García Sánchez. En este primer estudio el objetivo general es conocer las relaciones que existen entre la IE y variables psicológicas y educativas como el rendimiento académico y humor, en estudiantes de diversas carreras de la universidad de León, a través de instrumentos validados como el *TMMS-24* que mide la IE, el cual es el más utilizado en la revisión de estudios empíricos (Pena, Extremera, & Rey, 2011., Petrides et al.,2011; Rey, Extremera & Pena, 2011; Rey & Extremera , 2012; Sáinz et al.,2012). Mostrando avances significativos, tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo, que ayudan a definir el constructor y a demostrar su utilidad, sin olvidar que la IE, ha sido conceptualizada de formas distintas dando origen a distintos modelos.

En función a los datos revisados, nos parece relevante analizar la IE y su relación con variables psicológicas y educativas como son el rendimiento académico y variables de estados de ánimo como lo es el humor. Para ello, se presentan varios instrumentos de evaluación como lo son *TMMS-24*, *CASH* y el *cuestionario de datos generales (CDG)*, con el propósito de medir la relación entre estas variables y a su vez, comprobar la validación de los instrumentos de evaluación utilizados. Los componentes evaluados de los instrumentos, han sido extraídos de un análisis de todos los estudios empíricos a nivel nacional e internacional.

El primer instrumento utilizado es el *TMMS-24* versión reducida en castellano elaborada por (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004); el segundo instrumento utilizado es *El Cuestionario de Datos Generales (CDG)* ha sido elaborado *ad hoc* para el estudio y por último el instrumento *CASH Cuestionario de Autoevaluación del sentido del Humor (SH)* (García-Laurrauri, Monjas, Román, Cuetos, Polo & Muñoz, 2005). Este cuestionario ha sido elaborado por el GIE en psicología de la Educación (*GR-179*) de la universidad de Valladolid y supone una revisión del inicial *CASH-34* (García- Laurrauri, Monjas, Román, y Flores, 2001) para adecuarlo a las necesidades demandadas por el programa de mejora. Por todo ello, se pretende medir y analizar en una muestra representativa de alumnos universitarios, cómo influye la IE en su

rendimiento académico y si un estado de ánimo como es el humor y si cumple un papel determinante en la regulación de nuestras emociones.

Metodología

Participantes

La muestra estaba compuesta 359 estudiantes universitarios de la Universidad de León, procedentes de la diplomatura de Magisterio (N= 187), Educación física (N=87), Ingeniería Aeronáutica (N=20), Psicopedagogía (N=65). Ver tabla 5.1.

Tabla 5.1

Descripción de la muestra en función del curso, país y género.

| Carreras | Número | Hombres | Mujeres |
|---------------------------|------------|------------|------------|
| Diplomatura de Magisterio | 187 | 64 | 123 |
| Educación Física | 87 | 74 | 13 |
| Ingeniería Aeronáutica | 20 | 14 | 06 |
| Psicopedagogía | 65 | 19 | 46 |
| Total | 359 | 171 | 188 |

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos, uno relativo a datos generales, otro de IE y el tercero para medir el sentido del humor (Ver apéndice en donde se presentan completos).

El Cuestionario de Datos Generales (CDG) ha sido elaborado ad hoc para el estudio. Consiste en 26 elementos agrupados en datos generales (1 al 6), percepción del rendimiento (7 al 9), conocimientos específicos (10 al 15), demora de la gratificación (16 y 24), asertividad (17 y 25), humor (26), tolerancia a la frustración (18 y 23) y habilidades sociales (19, 20, 21 y 22).

The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) con referencias 2007, versión en castellano) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida puntualmente, percepción, comprensión y regulación (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004). Esta escala es una adaptación del *TMMS-48* de Salovey, Mayer, Goldeman, Turvey & Palfai (1995), con una consistencia interna de más de .80 para cada factor en sus dos versiones. La escala original es una escala rasgo, que evalúa el meta-conocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, los ítems indican las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Estructuralmente el *TMMS-24* contiene tres dimensiones claves de la IE: Percepción emocional,

comprensión de sentimientos y regulación emocional, con 8 ítems cada una de ellas. La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor y su fiabilidad para cada componente es: Percepción ($\alpha = 0.90$); comprensión ($\alpha = 0,90$) y regulación ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Percepción = .60; comprensión = .70 y regulación = .83) (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Se usaron las tablas de la escala *TMMS-24* con los criterios que indican tres niveles en cada uno de los factores: alto, medio y bajo. Para la interpretación de cada factor, se considera que el nivel bajo indica que el participante debe mejorar su percepción (presta poca atención); el nivel medio indica adecuada percepción y el nivel alto indica que debe mejorar su percepción (presta demasiada atención). Para efectos de la comprensión y regulación el nivel bajo indica que debe mejorarlo; el nivel medio indica adecuado y el nivel alto indica excelente.

CASH - Cuestionario de Autoevaluación del sentido del Humor (SH). (García - Larrauri, Monjas, Román, Cuetos, Polo & Muñoz, 2005). Este cuestionario ha sido elaborado por el GIE en psicología de la Educación (GR-179) de la universidad de Valladolid y supone una revisión del inicial *CASH-34* (García- Larrauri, Monjas, Román, y Flores, 2001) para adecuarlo a las necesidades demandadas por el programa de mejora.

Evalúa mediante autoinformes las cuatro dimensiones del *Sentido del Humor* (SH) (Creación, apreciación, afrontamiento optimista de problemas y relaciones positivas) que fundamentan y orientan el programa de mejora del SH. Además dispone de una apreciación general del SH evaluado por la persona en una escala de 1 a 10. El cuestionario, en su versión actual, consta de 32 ítems. La tarea solicitada consiste en informar en qué medida cada uno de los ítems representa su habitual forma de respuesta. Para ello se dispone de una escala que tiene cuatro categorías de respuesta que van de *casi nunca* a siempre. Requiere un tiempo aproximado de 10/15 minutos y su administración puede hacerse de forma colectiva. El cuestionario incorpora los ítems más significativos de cada dimensión, presentes en la anterior versión denominada *CASH-34*, iguala, en número de ocho, los ítems por cada dimensión e incluye nuevos ítems que hacen referencia a conductas específicas que forman parte de los objetivos perseguidos en el programa de mejora. Así pues, pretende ser una posible pauta de autovaloración de las competencias que serían necesarias para un buen sentido del humor definido según nuestro modelo. Competencias que son las que se trabajan a lo largo de las sesiones. No disponiendo de baremos, para interpretar los resultados se utilizan las puntuaciones directas. Para ello, se suman los valores obtenidos en cada dimensión, cuya máxima puntuación será de 32

puntos. Se puede estimar que una puntuación por encima de 20 puntos *indica un comportamiento adecuado* en la dimensión de la que se trate, de 12 a 20 *podría mejorarse* y menos de 12 *deberá tomar conciencia de sus hábitos e intentar abandonarlos*. Tiene la ventaja de la facilidad y rapidez con que las personas pueden tener una estimación cuantitativa y gráfica de su SH en las cuatro dimensiones. Hasta la realización del estudio no se pudo facilitar indicadores de fiabilidad y validez porque se está trabajando en ello (ver tabla resumen 5.2.)

Tabla 5.2

Descripción de las variables estudiadas (entre marzo y junio del 2010)

| Instrumentos | Aspectos evaluados | Componentes | Fiabilidad |
|--|---|---|--|
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | Variables sociodemográficas | Percepción del rendimiento, específicos, Demora de la gratificación, Asertividad, Humor, Tolerancia a la frustración, Habilidades sociales | Será comprobada en este estudio |
| <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) Versión castellana reducida</i> | Inteligencia Emocional percibida (IEP) | Percepción, Comprensión, Regulación La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor | La fiabilidad para cada componente es: Percepción ($\alpha = 0,90$); comprensión ($\alpha = 0,90$) y regulación ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Percepción = .60; comprensión = .70 y regulación = .83) |
| <i>CASH-34 (SH)</i> | Evalúa mediante autoinformes las cuatro dimensiones del Sentido del Humor | Creación, apreciación, afrontamiento optimista de problemas y relaciones positivas) que fundamentan y orientan el programa de mejora del SH. . El cuestionario, en su versión actual, consta de 32 ítems. Además dispone de una apreciación general del SH evaluado por la persona en una escala de 1 a 10 | Hasta la realización del estudio no se pudo facilitar indicadores de fiabilidad y validez porque se está trabajando en ello. |

Diseño y procedimiento.

Se trata de un estudio descriptivo, mediante el uso de autoinformes y cuestionarios. Primero se realizó una revisión de estudios empíricos internacionales recientes para justificar la investigación y plantear los antecedentes del problema, y que ha servido de base para toda la investigación. A continuación, se seleccionaron, adaptaron y prepararon los instrumentos. El paso siguiente fue el establecimiento del muestreo, y la aplicación de los tres instrumentos descritos anteriormente, la aplicación se realizó en forma grupal en las aulas de clases y fue contestada en forma individual y se indicó que debería realizarse en un periodo de 20 minutos aproximadamente. Las instrucciones se colocaron en el encabezado de cada instrumento y se dio una explicación verbal a manera más general.

Una vez realizado el trabajo de campo y recogido todos los protocolos, en total 358, se procedió a la codificación e informatización de los datos en la matriz Excel. Esta matriz se convirtió en una matriz de SPSS versión 13.0 disponible en la ULE para la realización de análisis estadísticos, efectuados por el I.P (J. N. García). A continuación, se procedió a la elaboración de tablas, figuras y otros datos relevantes para la realización de este estudio y poder así presentar información y evidencias empíricas en este estudio. Seguidamente se realizó la escritura del estudio.

Teniendo en cuenta los estudios empíricos previamente revisados, la selección y realización de instrumentos, para una debida divulgación de la información obtenida en este estudio. Concluida la parte teórica del estudio, se realizó la parte empírica, incluyendo la interpretación de los datos, la identificación, obtención de conclusiones y la extracción de limitaciones y perspectivas futuras del estudio. En la parte de los apéndices, se incluyen tanto los instrumentos utilizados, así como el listado de variables y los cuadros resumen de las revisiones internacionales referentes a los diferentes ámbitos relacionados con la IE.

Resultados

Se realizaron diversos análisis estadísticos mediante el paquete estadístico *SPSS v 17.0* de la ULE, realizados por el director de este trabajo. (JN García). Sucesivamente se analizaron los datos de la descripción de la muestra, los datos descriptivos de las variables, así como la comprobación de la normalidad de las variables. Puesto que las variables se distribuyen normalmente, según su curtosis y según su asimetría, se procedió a realizar análisis paramétricos.

Modelo lineal general (MLG).

Primero se realizaron los contrastes multivariados mediante la modelo lineal general, considerando como factores fijos (intersujetos) la carrera (4) o el género (2), obteniéndose contrastes estadísticamente significativos. Se obtiene un tamaño del efecto relevante para género [F (34, 668) = 2,247; p = 0.000; $\eta^2 = 0,103$]; e igualmente podemos afirmar lo mismo para la carrera [F (51, 995) = 1,73; p = 0,001; $\eta^2 = 0,081$]. En cambio no se obtienen resultados estadísticamente significativos para la interacción de género por carrera [F (51, 995) = 0,864; p = 0,74; $\eta^2 = 0,042$].

En segundo lugar, las pruebas de los efectos inter-sujetos, dan diferencias estadísticamente significativas en seis variables cuando se considera el género (demora en la gratificación, humor, tolerancia a la frustración, HHSS, total percepción IE, afrontamiento optimista de problemas (ver tabla 5.3 y figura 5.1).

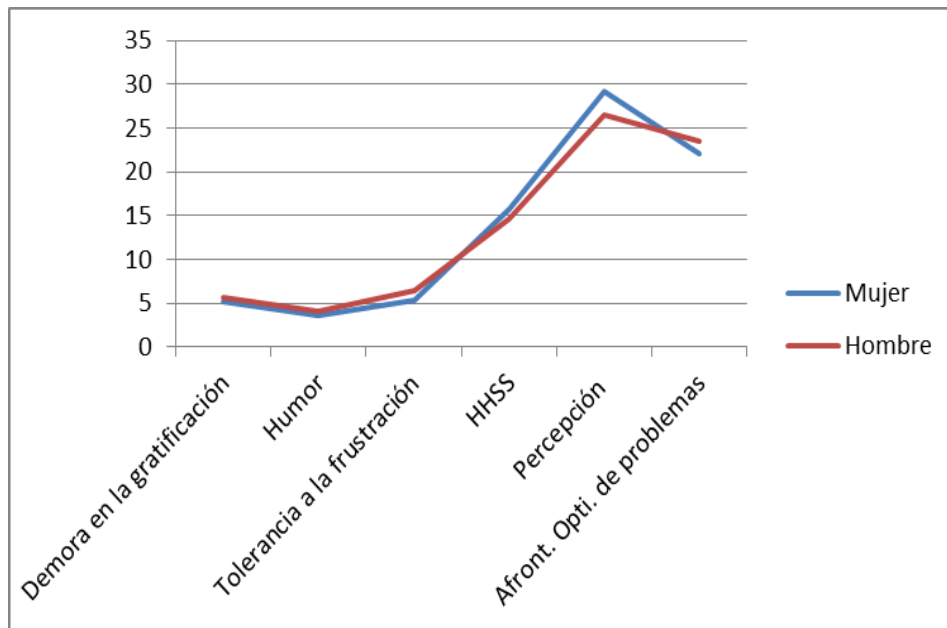
Tabla 5.3

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el género.

| N = 359 | Mujer N=188 | | Hombre N=171 | | F | p < | η^2 |
|--|----------------|----------|-----------------|----------|--------|-------|----------|
| | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | |
| Demora en la gratificación | 5,21 | 1,10 | 5,60 | 1,00 | 4,383 | 0,013 | 0,024 |
| Humor | 3,59 | 0,91 | 4,03 | 0,82 | 6,298 | 0,002 | 0,035 |
| Tolerancia a la frustración | 5,27 | 1,56 | 6,36 | 1,57 | 13,214 | 0,001 | 0,070 |
| HHSS | 15,68 | 2,31 | 14,64 | 2,77 | 3,487 | 0,032 | 0,020 |
| <i>Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | |
| Total Percepción IE | 29,23 | 4,930 | 26,43 | 4,67 | 4,215 | 0,016 | 0,024 |
| <i>Cuestionario de Autoevaluación del sentido del Humor CASH -</i> | | | | | | | |
| Total Afront. Opti. de problemas | 22,07 | 3,947 | 23,50 | 3,65 | 3,874 | 0,022 | 0,022 |

Nota: IE = Inteligencia Emocional; HHSS = Habilidades sociales.; Afront. Opti. = Afrontamiento Optimista.

Figura 5.1. Representación gráfica de los resultados correspondientes al cuestionario de datos generales (CDG), cuestionario de inteligencia emocional (TMMS-24) y cuestionario de Humor (CASH) por género.



Igualmente, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en otras seis variables diferentes, cuando se considera la carrera (conocimiento inteligencia general en el rendimiento académico, conocimiento de la influencia de la IE en el rendimiento académico, habilidades sociales y total comprensión de la IE), como puede verse en la tabla 5.4 y la figura 5.2 adjunta donde se ilustran de forma más clara los resultados encontrados.

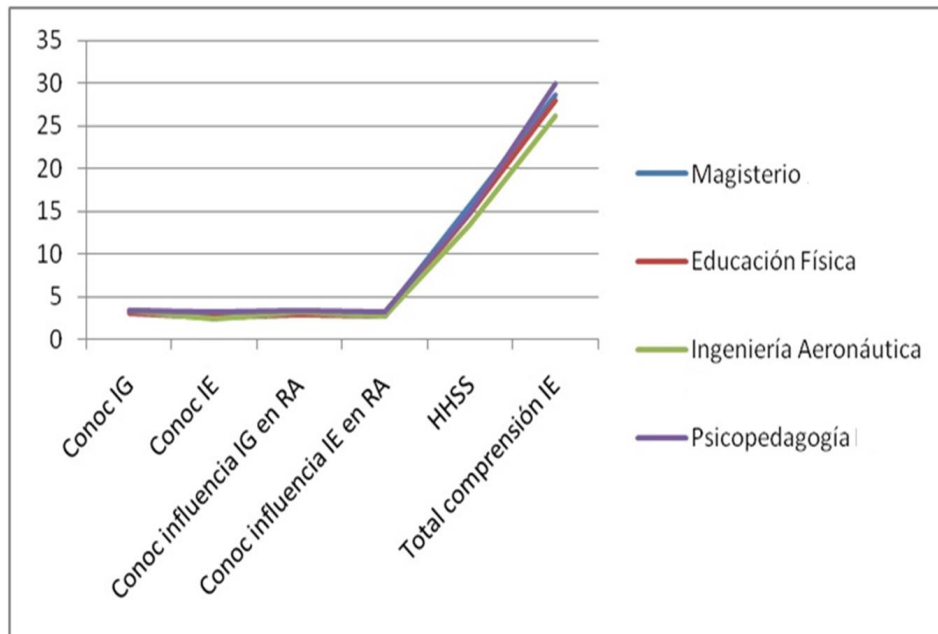
Tabla 5.4

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos al carrera.

| N = 359 | Magisterio | | Educación Física | | Ingeniería Aeronáutica | | Psicopedagógica | | F | p < | η^2 |
|---|------------|----------|------------------|----------|------------------------|----------|-----------------|----------|--------|-------|----------|
| | N=187 | | N= 87 | | N= 20 | | N= 65 | | | | |
| | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Conoc IG | 3,31 | 0,54 | 3,11 | 0,57 | 3,40 | 0,50 | 3,31 | 0,46 | 2,664 | 0,048 | 0,022 |
| Conoc IE | 3,05 | 0,64 | 2,53 | 0,72 | 2,35 | 0,98 | 3,22 | 0,63 | 10,670 | 0,001 | 0,084 |
| Conoc influencia IG en RA | 3,26 | 0,64 | 2,98 | 0,78 | 3,30 | 0,66 | 3,32 | 0,56 | 2,193 | 0,089 | 0,018 |
| Conoc influencia IE en RA | 3,10 | 0,74 | 2,69 | 0,84 | 2,70 | 0,92 | 3,22 | 0,62 | 4,914 | 0,002 | 0,040 |
| HHSS | 15,72 | 2,45 | 14,68 | 2,71 | 13,40 | 2,92 | 14,83 | 2,30 | 2,646 | 0,049 | 0,022 |
| <i>Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | | | |
| Total comprensión IE | 28,57 | 5,70 | 27,90 | 4,90 | 26,15 | 5,26 | 29,89 | 6,71 | 2,916 | 0,034 | 0,024 |

Nota: Conoc = Conocimiento; IG = Inteligencia general; IE = Inteligencia Emocional; RA = Rendimiento académico, HHSS = Habilidades sociales.

Figura 5.2. Representación gráfica de los resultados correspondientes al cuestionario de datos generales (CDG), cuestionario de inteligencia emocional (TMMS-24) por titulación.



Por último, se hicieron contrastes post-hoc por carrera, encontrándose resultados diversos según se muestra en la tabla 5.5.

Tabla 5.5

Contrastes post hoc que son estadísticamente significativos, en los análisis multivariados, considerando como factor inter-sujetos a la carrera.

| | <i>Mag vs., Ed Fis</i> | <i>Mag vs., Ing Aer</i> | <i>Mag vs., Pspg</i> | <i>Ed Fis vs., Ing Aer</i> | <i>Ed Fis vs., Pspg</i> | <i>Ing Aer vs., Pspg</i> |
|------------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Conoc IG | 0,05 | ns | ns | ns | ns | ns |
| Conoc IE | 0,001 | 0,001 | ns | ns | 0,001 | 0,001 |
| Conoc influencia IG en RA | 0,016 | ns | ns | ns | 0,019 | ns |
| Conoc influencia IE en RA | 0,001 | ns | ns | ns | 0,001 | 0,075 |
| HHSS | 0,015 | 0,001 | ns | ns | ns | ns |
| Total comprensión IE | Ns | ns | ns | ns | ns | 0,086 |

Nota: Conoc = Conocimiento; IG = Inteligencia general; IE = Inteligencia Emocional; RA = Rendimiento académico, HHSS = Habilidades sociales; ns = No significativo estadísticamente

Fiabilidad y validez de los instrumentos.

Se realizaron análisis de fiabilidad por consistencia interna, encontrándose para el Cuestionario de Informaciones Generales (CIG) un α de Cronbach de 0,717; para el Test de Inteligencia Emocional de Autoinforme (TMMS-24) un α de Cronbach de 0,791; y para Cuestionario de Autoevaluación del Sentido del Humor (CASH) un α de Cronbach de 0,90, lo que indican una fiabilidad adecuada para los tres instrumentos. Igualmente, cuando se analizan ambas pruebas considerando cada elemento, la contribución que hacen independientemente si se elimina el elemento apenas afecta a la fiabilidad total.

La validez de los instrumentos está asegurada para el caso del TMMS-24 y del CASH al haber sido previamente validados por sus autores. En cambio el CDG es la primera vez que se somete a validación. En todo caso, los tres instrumentos han sido sometidos a análisis factorial por componentes principales con rotación varimax normalizada.

Validez de constructo del TMMS-24.

Se obtienen básicamente tres factores, que explican el 53 % de la varianza predicha. Otros tres factores se solapan en parte con los anteriores, y llegan a explicar el 65 % de la varianza.

Tabla 5.6

Factores extraídos del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada para el cálculo de la validez de constructo del TMMS

| Componente o factor | % de la varianza | % acumulado |
|--------------------------------|-------------------------|--------------------|
| Factor 1. Percepción de la IE | 25 % | 25 % |
| Factor 2. Comprensión de la IE | 9 % | 34 % |
| Factor 3. Regulación de la IE | 19 % | 53 % |

Como puede verse en la tabla 5.6, los factores que se extraen coinciden a grandes rasgos con los tres componentes que dicen los autores que mide el test, con lo que se confirma la validez de constructo original.

En la siguiente tabla se detallan los pesos factoriales correspondientes a cada uno de los ítems que integran cada uno de los factores o componentes del *TMMS-24*, ver tabla 5.7.

Tabla 5.7

Pesos factoriales de cada uno de los ítems que saturan cada uno de los componentes principales con rotación varimax normalizada para el cálculo de la validez de constructo del TMMS.

| Componente o factor | Pesos factoriales |
|---|--------------------------|
| Factor 1. Percepción de la IE | |
| Presto mucha atención a los sentimientos | 0,557 |
| Normalmente me preocupo mucho por lo que siento | 0,700 |
| Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones | 0,739 |
| Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo | 0,698 |
| Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos | 0,542 |
| Pienso en mi estado de ánimo constantemente | 0,736 |
| A menudo pienso en mis sentimientos | 0,854 |
| Presto mucha atención a cómo me siento | 0,778 |
| Total Percepción | 0,977 |
| Factor 2. Comprensión de la IE | |
| Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista | 0,743 |
| Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables | 0,802 |
| Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida | 0,845 |
| Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal | 0,802 |
| Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme | 0,301 |
| Me preocupo por tener un buen estado de ánimo | 0,317 |
| Tengo mucha energía cuando me siento feliz | 0,043 |
| Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo | 0,331 |
| Total regulación | 0,821 |
| Factor 3. Regulación de la IE | |
| Tengo claros mis sentimientos | 0,730 |
| Frecuentemente puedo definir mis sentimientos | 0,819 |
| Casi siempre sé cómo me siento | 0,817 |
| Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | 0,575 |
| A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones | 0,164 |

| Componente o factor | Pesos factoriales |
|--|--------------------------|
| Siempre puedo decir cómo me siento | 0,405 |
| A veces puedo decir cuáles son mis emociones | 0,503 |
| Factor 4 Regulación y comprensión | |
| Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme | 0,636 |
| Me preocupo por tener un buen estado de ánimo | 0,637 |
| Tengo mucha energía cuando me siento feliz | 0,585 |
| Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo | 0,606 |
| Total Regulación | 0,545 |

Validez de constructo del CASH

Se obtienen básicamente cuatro factores, que explican el 51 % de la varianza predicha. Otros cuatro factores se solapan en parte con los anteriores, y llegan a explicar el 64 % de la varianza.

Tabla 5.8

Factores extraídos del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada para el cálculo de la validez de constructo del CASH.

| Componente o factor | % de la varianza | % acumulado |
|--|-------------------------|--------------------|
| Factor 1. Afrontamiento optimista de los problemas | 32 % | 32 % |
| Factor 2. Creación de humor | 9 % | 41 % |
| Factor 3. Relaciones positivas | 6 % | 47 % |
| Factor 4. Apreciación y creación del sentido del humor | 4 % | 51 % |

Como puede verse en la tabla 5.8, los factores que se extraen coinciden a grandes rasgos con los componentes que dicen los autores que mide el test, con lo que se confirma la validez de constructo original.

Si bien en este caso, es un test experimental, y por validar, lo que confiere a estos datos un valor especial.

En la tabla 5.9 se detallan los pesos factoriales correspondientes a cada uno de los ítems que integran cada uno de los factores o componentes del *CASH*.

Tabla 5.9

Pesos factoriales de cada uno de los ítems que saturan cada uno de los componentes principales con rotación varimax normalizada para el cálculo de la validez de constructo del CASH.

| Componente o factor | Pesos factoriales |
|---|--------------------------|
| <i>Factor 1. Afrontamiento optimista de los problemas</i> | |
| Soy una persona con confianza en que las cosas me van a ir bien | 0,546 |
| Persevero ante la adversidad | 0,591 |
| Procuro quitar dramatismo a las situaciones difíciles | 0,662 |
| Cuando algo me sale mal inesperadamente, trato de encontrarle el lado divertido | 0,580 |
| Ante un problema trato de resolverlo | 0,649 |
| Soy optimista ante las dificultades o problemas | 0,741 |
| Afronto mis fracasos sin hundirme | 0,733 |
| Las adversidades pueden ser fuente de oportunidades | 0,624 |
| A diario me enfrento a mis tareas con buen ánimo | 0,455 |
| Total afrontamiento optimista de problemas | 0,939 |
| <i>Factor 2. Creación de humor</i> | |
| <i>Me resulta fácil sacarle chispa a las cosas</i> | 0,617 |
| <i>Me pasan por la cabeza toda clase de ideas cómicas</i> | 0,755 |
| <i>Se me ocurren ideas para que la gente se lo pase bien</i> | 0,768 |
| <i>La gente de mi entorno espera de mí que les haga reír</i> | 0,746 |
| <i>Soy una persona divertida</i> | 0,521 |
| <i>Me gusta hacer gracias, bromas positivas</i> | 0,702 |
| <i>Factor 3. Relaciones positivas</i> | |
| <i>Pienso que el sentido del humor facilita las relaciones sociales</i> | 0,695 |
| <i>Trato con amabilidad a las personas</i> | 0,555 |
| <i>La gente me aprecia por mi buen humor</i> | 0,222 |
| <i>Me gusta que las personas que están a mi lado pasen un buen rato</i> | 0,625 |
| <i>Me gusta estar con personas divertidas</i> | 0,787 |
| <i>En situaciones tensas tiendo a romper el hielo con un toque de humor</i> | 0,179 |

| Componente o factor | Pesos factoriales |
|---|--------------------------|
| Acepto y sigo de buen grado las bromas positivas que puedan hacerme | 0,406 |
| Total de Relaciones positivas | 0,673 |
| <i>Factor 4. Apreciación y creación del sentido del humor</i> | |
| Soy una persona alegre | 0,722 |
| Soy una persona con confianza en que las cosas me van a ir bien | 0,407 |
| Sería capaz de ponerme un disfraz aunque pudiera sentirme ridícula o ridículo | 0,588 |
| Disfruto del presente del día a día | 0,635 |
| Reservo una parte de mi tiempo para hacer lo que me gusta | 0,689 |
| Mi buen o mal humor depende más de mí misma que de las circunstancias. | 0,547 |
| Me río con facilidad | 0,650 |

Discusión y conclusiones

EL objetivo del presente estudio tiene como finalidad detectar la relación de la IE, con el rendimiento académico, y estados de ánimos como el humor, en alumnos universitarios de las carreras de Magisterio, Educación física, ingeniería Aeronáutica y psicopedagogía de la ULE. También se pretende identificar la validez de los instrumentos utilizados, teniendo en cuenta que uno de ellos ha sido realizado por el equipo de investigación.

Se diseñó *El Cuestionario de Datos Generales (CDG)* ha sido elaborado ad hoc para el estudio. Consiste en 26 elementos agrupados en datos generales, percepción del rendimiento, conocimientos específicos, demora de la gratificación, asertividad, humor, tolerancia a la frustración y habilidades sociales. Se analizaron los datos de la descripción de la muestra, los datos descriptivos de las variables, distribuyéndose normalmente, según su curtosis y según su asimetría, se procedió a realizar análisis paramétricos.

Se consideraron como factores fijos (intersujetos) la carrera (4) o el género (2), obteniéndose contrastes estadísticamente significativos. Se obtiene un tamaño del efecto relevante para género, e igualmente podemos afirmar lo mismo para la carrera.

En cambio no se obtuvieron evidencias estadísticamente significativas para la interacción de género por carrera.

Las pruebas de los efectos intersujetos, dan diferencias estadísticamente significativas en seis variables cuando se considera el género (demora en la gratificación, humor, tolerancia a la frustración, habilidades sociales, percepción y afrontamiento optimista de problemas).

Las mujeres, dan mayor importancia a la capacidad de espera en búsqueda de logros futuros o satisfacción futura; presentan un estado del humor en el momento de afrontar los problemas y tolerar más situaciones extremas, ¿explicación cultural e histórica?

Los hombres destacan en la capacidad de percepción de las emociones; dan mayor importancia a la comprensión emocional, la cual implicaría la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en que categorías se agrupan los sentimientos.

Igualmente se obtienen diferencias estadísticamente significativas en otras seis variables diferentes cuando se considera la carrera (Conocimiento de la inteligencia general, conocimiento de la inteligencia emocional, conocimiento de la influencia de la inteligencia general, rendimiento académico, habilidades sociales,

total de comprensión de la inteligencia emocional) muchas de estas variables incluidas en el cuestionario de datos generales elaborado ad hoc para el estudio.

Los estudiantes de psicopedagogía perciben un conocimiento mayor de la IE, de su influencia en el rendimiento académico y total de la comprensión de IE, estos resultados se entenderían porque ellos reciben formación sobre estos términos en la carrera, lo cual explicarían los resultados altos de estas variables.

La carrera de magisterio tiene mayor resultado en habilidades sociales, esto podría ser porque el manejo de habilidades sociales es una herramienta de ayuda a los maestros para estar emocionalmente más preparados para las aulas (Justice & Espinoza, 2008).

La carrera de Ingeniería aeronáutica, tuvo mayores resultados en conocimiento de la inteligencia general, este resultado podría tener en cuenta que los ingenieros muestran mayor importancia a la inteligencia general, porque se les exige en la carrera el manejo de conocimiento de nuevas técnicas, dominio de estrategias y capacidad de generar ideas de forma rápida.

El cuestionario de datos generales (CDG) es la primera vez que se somete a validación, se realizaron análisis de fiabilidad por

consistencia interna, encontrándose para el *Cuestionario de Informaciones Generales (CIG)* un α de Cronbach de 0,717.

La validez de los instrumentos está asegurada para el caso del *TMMS-24* y del *CASH* al haber sido previamente validados y adaptados por sus autores. En todo caso, los tres instrumentos han sido sometidos a análisis factorial. En el constructo del *TMMS-24* se obtiene básicamente tres factores, que aplican el 53% que son la percepción de la IE, comprensión de la IE y la regulación de la IE., coincidiendo a grandes rasgos con los tres componentes que dicen los autores que mide el test, con lo que se confirma la validez del constructo original.

Respecto a la validez del constructo *CASH* se obtienen cuatro factores, que explican el 51% de la varianza predicha. Otros cuatro factores se solapan en parte con los anteriores, y llegan a explicar el 64% de la varianza. Los factores coinciden a grandes rasgos con los componentes que dicen los autores que mide el test, con lo que se confirma la validez del constructo pero cabe tomar en cuenta, que este test es experimental y aun esta por validarse, lo que manifiesta tomar estos datos con precaución.

Limitaciones y perspectivas futuras

Teniendo en cuenta estas aportaciones, debemos enumerar una serie de limitaciones que nos han surgido en el estudio y que nos gustaría que fueran superadas en líneas futuras de investigación. Es prematuro hablar de la IE como una variable relacionada al rendimiento académico y al humor. Se requiere de más estudios, que nos permitan tener un panorama más profundo y más amplio al respecto.

El uso de instrumentos de autoinforme, son propensas a los problemas de deseabilidad social y podrían ser complementados con instrumentos de habilidad para tener resultados más exactos. Del mismo modo sería muy interesante hacer más estudios sobre la relación de la IE con otras variables psicológicas y educativas.

Es importante saber que aún son muchos los científicos que muestran desconfianza ante el concepto y su forma de evaluación de la IE, sobre todo cuando se hace a través de autoinformes.

La elaboración de instrumentos de evaluación de la IE acaba de empezar. Es necesario el desarrollo de nuevos instrumentos pero sin duda, se han dado pasos muy significativos en su definición, delimitación y evaluación.

Segundo estudio: Inteligencia Emocional y variables psicológicas y educativas en estudiantes de secundaria

6

Introducción

El conflicto entre emoción y razón como formas contrapuestas de enfrentar la interpretación de la realidad está cambiando progresivamente gracias al desarrollo de la investigación neurocientífica (Elipé et al., 2012). La Inteligencia emocional esta adquiriendo una progresiva relevancia en el contexto escolar, especialmente con relación al clima de convivencia, ya que adecuadamente entrenada puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar la solución pacífica de conflictos (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008). Sin entrar en matices que aún están en debate, la Inteligencia emocional hace alusión a la gestión de las emociones (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

A partir del estudio previo, en el que pudimos evidenciar la relación de la Inteligencia Emocional, con diversas variables psicológicas y educativas como el rendimiento académico, estados de ánimo como el humor en alumnos de la universidad de León de

diversas carreras , decidimos analizar como segundo estudio, la relación de la Inteligencia emocional y variables educativas y rasgos de personalidad en una muestras de alumnos de secundaria y bachillerato de España y Perú, en este sentido coincidimos con la selección de diversos estudios (Jiménez & López-Zafra, 2011; López-Barajas & Ortega, 2011; Palomera , Salguero & Ruiz-Aranda, 2012; Rey & Extremera, 2012; Pena, Extremera, & Rey, 2011; Zavala & López, 2012) entre otros, para los cuales las muestras más deseables son las de secundaria, por presentar mayor heterogeneidad que las muestras de estudiantes universitarios (Pena & Repetto, 2008).

En este estudio analizaremos diferentes variables de agrupamiento como, país, género, curso, país/género, país /curso; curso/género entre otras variables. El análisis de la literatura nos ha mostrado que las emociones desempeñan un papel diferente entre hombres y mujeres (Brackett et al., 2006).

Finalmente analizaremos los resultados obtenidos y compararemos si nuestros objetivos específicos se cumplen, y si nuestras hipótesis estaban orientadas correctamente.

Metodología

Participantes

Los participantes que formaron parte de este segundo estudio empírico está compuesto por estudiantes de Colegios e Institutos de España y Perú, procedentes de los cursos de 4ºESO/4ºSec (N = 523), 1ºBachillerato/5ºSec (N = 459) y finalmente 2º Bachillerato (N = 92); siendo el total (N = 1074). Se excluyeron aquellos estudiantes cuyos protocolos estaban deficitarios o incompletos.

Tabla 6.1

Descripción de la muestra en función del curso, país y género.

| Curso | España | | Perú | | Total |
|----------------|--------|--------|-------|--------|-------|
| | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | |
| 4º ESO/4º SEC. | 116 | 102 | 113 | 192 | 523 |
| 1º B/5º SEC | 78 | 72 | 124 | 185 | 459 |
| 2º B | 51 | 41 | - | - | 92 |
| | | | | | 1074 |

Nota: ESO = Enseñanza secundaria obligatoria; SEC = Secundaria; B = Bachillerato

Instrumentos

Se utilizaron cuatro instrumentos, uno relativo a datos generales (CDG), el segundo de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24), el tercero NEO-FFI para medir los rasgos de personalidad y finalmente el CEAM para medir las estrategias de aprendizaje y motivación (ver apéndice en donde se presentan completos).

El Cuestionario de Datos Generales (CDG) ha sido elaborado ad hoc para el estudio. Consiste en 27 elementos agrupados en datos generales (1 al 6), percepción del rendimiento (7 al 11), conocimientos específicos (12 al 16), demora de la gratificación (17 y 25), asertividad (18 y 26), humor (27), tolerancia a la frustración (19 y 24) y habilidades sociales (20, 21,22 y 23). Fue en el primer estudio la primera vez que se somete a validación, se realizaron análisis de fiabilidad por consistencia interna, encontrándose para el Cuestionario de Datos Generales (CDG) un α de Cronbach de 0,717.

El cuestionario The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) con referencias 2007, versión en castellano) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida puntualmente, percepción, comprensión y regulación (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004). Esta escala es una adaptación del

TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldeman, Turvey & Palfai (1995), con una consistencia interna de más de .80 para cada factor en sus dos versiones. La escala original es una escala rasgo, que evalúa el meta-conocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, los ítems indican las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Estructuralmente el *TMMS-24* contiene tres dimensiones claves de la IE: Percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, con 8 ítems cada una de ellas. La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor y su fiabilidad para cada componente es: Percepción ($\alpha = 0.90$); comprensión ($\alpha = 0,90$) y regulación ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Percepción = .60; comprensión = .70 y regulación = .83) (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Se usaron las tablas de la escala *TMMS-24* con los criterios que indican tres niveles en cada uno de los factores: alto, medio y bajo. Para la interpretación de cada factor, se considera que el nivel bajo indica que el participante debe mejorar su percepción (presta poca atención); el nivel medio indica adecuada percepción y el nivel alto indica que debe mejorar su percepción (presta demasiada atención). Para efectos de la comprensión y regulación el nivel bajo indica que debe mejorarlo; el nivel medio indica adecuado y el nivel alto indica excelente.

NEO-FFI: Inventario de personalidad es la versión resumida del NEO-PI-R (Costa & McCrae, 1989, 1992), busca evaluar las cinco dimensiones de la personalidad. La prueba consta de 60 reactivos y está dirigida a jóvenes y adultos con un nivel de instrucción mínimo de sexto grado. Puede ser administrada de manera individual o grupal. El Inventario de Personalidad NEO-FFI forma S, es la versión resumida del NEO-PI. La forma S hace referencia a la versión diseñada para ser contestada por el propio evaluado. Fue construido por Costa y McCrae en 1989 seleccionando los mejores 12 reactivos de la versión completa. Posteriormente, en 1992 sustituyeron 10 de los reactivos del NEO-FFI con reactivos del NEO-PI-R, reemplazando así los reactivos menos potentes. Éstos fueron 0.86 para Neuroticismo, 0.77 para Extraversión, 0.73 para Apertura, 0.68 para Agradabilidad y 0.81 para Conciencia. La estructura factorial resultó consistente con el modelo de cinco factores.

CEAM el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (Ayala, C.L., Martínez, R. y Yuste, C. (2004)). Se asemeja a una escala tipo *likert* y valora: *Estrategias de Aprendizaje y Motivación para el trabajo intelectual*. Aplicación: Individual y colectiva Tiempo de Aplicación: 20 minutos aproximadamente. Ámbito de Aplicación: Etapas de ESO y Bachillerato. El cuestionario adolece de ventajas y desventajas, entre las primeras

se destacan que puede aplicarse a grandes muestras de sujetos en tiempos breves y si se contesta con entusiasmo y sinceridad, sus respuestas son fiables, y relativamente fáciles de procesar, que para nuestro caso son imprescindibles ya que vuelven operable su implantación. En cuanto a las desventajas, si bien el estudiante quizás no describa con exactitud su manera de pensar y los enunciados podrían ser generales y consideran al estudiante con actitudes invariables, creemos que en este caso quedan salvadas porque el cuestionario nos brinda una amplia información ya que evalúa por un lado la autovaloración de las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para acceder al conocimiento y por otro, la autovaloración de las motivaciones que lo conducen a ese conocimiento. La escala que *evalúa estrategias de aprendizaje* está constituida por cuarenta afirmaciones donde el estudiante deberá seleccionar que tan de acuerdo o desacuerdo esta con ellas. Estas afirmaciones, que para nuestro estudio constituyen los indicadores, están repartidos en las siguientes cuatro dimensiones de análisis. *Estrategias de organización*. Los indicadores considerados en esta dimensión se refieren al uso de procedimientos que utiliza el estudiante para organizar la información como por ejemplo resúmenes, guiones. Es decir de cuales elementos se vale para aprender. *Regulación Metacognitiva/autoevaluación*. Aquí los indicadores se refieren a la

reflexión sobre la propia actuación y a los procedimientos para supervisar su propio aprendizaje y revisar sus resultados durante y después del proceso de aprendizaje. *Establecimiento de relaciones*. Toman en cuenta si el estudiante relaciona entre lo que ya sabe y los nuevos contenidos o entre diferentes áreas de estudio para lograr un aprendizaje significativo. *Aprendizaje superficial*. Los indicadores consideran el abordaje del aprendizaje de una manera memorística de la información y los métodos pasivos de estudio, es decir a no diferencia lo esencial de lo accesorio ni al uso de estrategias complejas para el tratado de la información.

La escala que avalúa *la autovaloración de la motivación* está constituida por sesenta indicadores repartidos en las siguientes seis dimensiones de análisis.

Valoración del aprendizaje y el estudio (VAL). Las afirmaciones relacionan actitudes para la obtención de buenas calificaciones y óptimos resultados en su carrera con la valoración positiva del estudio. *Motivación intrínseca (INT)*, Los indicadores considerados en esta dimensión hacen referencia al interés del estudiante por los contenidos y por el aprendizaje de cosas nuevas y no necesariamente por recompensas externas. *Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros (SOC)*. Estos indicadores toman en cuenta la preferencia por tareas que le permiten trabajar en equipo y también la disposición a solicitar o prestar ayuda

cuando se precisa, es decir realizar un trabajo colaborativo. *Necesidad de reconocimiento (REC)*. Las afirmaciones de este grupo están relacionadas al deseo por parte del alumno de obtener buenas notas y que los demás reconozcan su esfuerzo e inteligencia. El estudiante mostraría su intención de sobresalir y buscaría juicios positivos para su desempeño. Incluye también un aspecto de atribución del éxito a la inteligencia. *Autoeficacia (AUT)*. Los indicadores considerados en esta dimensión contemplan la confianza en las propias capacidades del joven para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos. Reflejaría la creencia de que puede afrontar con éxito las tareas (autoeficacia) como la creencia de que su capacidad es suficiente (Auto concepto académico). Incluye un concepto de baja ansiedad en situaciones de evaluación. *Atribución interna del éxito (ATR)*. El conjunto de afirmaciones de esta dimensión se refiere a la atribución de los buenos resultados en el estudio a causas internas y controlables tales como el esfuerzo y saber estudiar. Los autores del test analizan la fiabilidad de las mediciones a partir de las consistencia interna. Proporcionan estimaciones del coeficiente alfa y sus intervalos de confianza para cada una de las 10 escalas y para la escala total de estrategias de aprendizaje. Los valores de las consistencias aportadas son buenos, aunque hay diferencias en función de las escalas. El rango va de 0.66 a 0.86, si bien la

fiabilidad sube a 0.89 en el caso de la escala total (40 ítems) que evalúa la adecuación de las estrategias de estudio.

Los instrumentos que se utilizaron con el fin de obtener las medidas de las variables de los alumnos, se describen en la siguiente tabla 6.2.

Tabla 6.2
Descripción de las variables estudiadas (entre marzo 2011 y junio de 2012)

| Instrumentos | Aspectos evaluados | Variables | Fiabilidad |
|---|----------------------------------|--|--|
| <i>Cuestionario de datos generales - CDG</i> | Variables sociodemográficas | Género, edad, grado, nota promedio en lengua, matemáticas etc. | Se realizaron análisis de fiabilidad por consistencia interna en el primer estudio,, encontrándose para el Cuestionario de Informaciones Generales (CDG) un α de Cronbach de 0,72 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24</i> | Inteligencia Emocional percibida | Atención, claridad, reparación | La fiabilidad para cada componente es: Percepción ($\alpha = 0,90$); comprensión ($\alpha = 0,90$) y regulación ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Percepción = .60; comprensión = .70 y |

| Instrumentos | Aspectos evaluados | Variables | Fiabilidad |
|---|---|--|---|
| | | | regulación = .83) |
| <i>Cuestionario de Rasgos de personalidad NEO-FFI</i> | Rasgos de personalidad | Neuroticismo, apertura, extraversión, amabilidad y responsabilidad | La fiabilidad para cada componente 0.86 para Neuroticismo, 0.77 para Extraversión, 0.73 para Apertura, 0.68 para Agradabilidad y 0.81 para Conciencia. La estructura factorial resultó consistente con el modelo de cinco factores. |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación CEAM</i> | Estrategias de aprendizaje y motivación | Estrategias de organización, regulación metacognitiva, establecimiento de relaciones, aprendizaje superficial, Valoración del aprendizaje de estudio, motivación intrínseca, motivación para el trabajo en grupo, necesidad de reconocimiento, autoeficacia, atribución interna del éxito. | Los valores de las consistencias aportadas son buenos, aunque hay diferencias en función de las escalas. El rango va de 0.66 a 0.86, si bien la fiabilidad sube a 0.89 en el caso de la escala total (40 ítems) que evalúa la adecuación de las estrategias de estudio. |

Diseño y procedimiento

La investigación que se presenta, se inició, por una parte, con la revisión de las bases de datos en *Academic Search Elite* y, concretamente, con la revisión y análisis de los estudios empíricos que se encuentran relacionados con el tema de estudio, bases disponibles en la biblioteca Central de la universidad de León.

A partir de esta revisión de las bases teóricas, se produjo la recopilación, adaptación y elaboración de los protocolos que presentamos en este estudio adaptándolos para cada país, el procedimiento de aplicación es completamente virtual, a través de la plataforma *Survey Monkey* con la que trabajamos, la cual permitirá evaluar la Inteligencia Emocional en variables psicológicas y educativas en alumnos de bachillerato. Una vez contruidos los instrumentos fueron sometidos a una validación (fiabilidad, validez, normas, etc.) por parte del equipo de Investigación dirigido por el IP J. N. García. De esta manera se obtuvo el protocolo: *Cuestionario de datos generales* (CDG).

A continuación, se ha llevado a cabo, el diseño y plan de muestreo de forma experimental en un centro, que permitiera así verificar el tiempo de aplicación de este protocolo en los centros educativos tanto en España como Perú.

El siguiente paso fue el trabajo de campo propiamente dicho. Consistió, primeramente, en establecer contacto con los directores de los Centros Educativos, para así poder obtener la debida autorización de visitar y aplicar el protocolo a los alumnos. También se coordinó con los tutores de cada grupo para ver que horarios tenían libres para poder utilizar las aulas de informática. Luego nos desplazamos a los centros en las fechas y horas concertadas, se les daba las indicaciones para poder acceder a los cuestionarios en línea, la complementación duraba 1 hora aproximadamente y nosotros acompañábamos todo el proceso por si surgía alguna duda.

Los instrumentos utilizados para obtener la muestra se aplicaron en el siguiente orden, Primero el *cuestionario de datos generales (CDG)* ha sido elaborado ad hoc para el estudio; Segundo el *cuestionario, The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* con referencias 2007, versión en castellano) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la Inteligencia Emocional percibida puntualmente, percepción, comprensión y regulación (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004). Esta escala es una adaptación del *TMMS-48* de Salovey, Mayer, Goldeman, Turvey & Palfai (1995), con una consistencia interna de más de .80 para cada factor en sus dos versiones; Tercero, el *(NEO-FFI) Inventario de personalidad es la versión resumida del NEO-PI-R* (Costa & McCrae,

1989, 1992), busca evaluar las cinco dimensiones de la personalidad. La prueba consta de 60 reactivos y está dirigida a jóvenes y adultos con un nivel de instrucción mínimo de sexto grado. Finalmente, *el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación-CEAM*, evalúa por un lado la autovaloración de las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para acceder al conocimiento y por otro, la autovaloración de las motivaciones que lo conducen a ese conocimiento. , están repartidos en las siguientes cuatro dimensiones de análisis. i) Estrategias de organización, ii) Regulación Metacognitiva/autoevaluación. .iii) Establecimiento de relaciones. iv) Aprendizaje superficial.

Se realizó en grandes grupos, de forma colectiva y utilizando el sistema *on-line* de *Survey Monkey* para la cumplimentación de todos los cuestionarios, con una duración aproximada de aplicación de 1 hora. La recogida de la muestra se realizó directamente por la investigadora, el período de recogida de datos se llevó a cabo desde el 2011.

Una vez realizado el trabajo de campo y recogidos todos los protocolos, en total 1074, se procedió a la codificación e informatización de los datos en la matriz Excel. Esta matriz se convirtió en una matriz de SPSS para realización de análisis estadísticos, efectuados por el I.P. (J.N García) quien procedió a la realización de los diferentes análisis estadísticos que se presentan

en este estudio. A continuación se procedió a la elaboración de tablas, gráficas y otros datos relevantes para la realización de la tesis y poder así presentar información y evidencias empíricas en este estudio.

Resultados

Se realizaron diversos análisis estadísticos mediante el paquete estadístico SPSS v 17.0 de la ULE, realizados por el director de este trabajo. (JN García). Sucesivamente se analizaron los datos de la descripción de la muestra, los datos descriptivos de las variables, así como la comprobación de la normalidad de las variables. Puesto que las variables se distribuyen normalmente, según su curtosis y según su asimetría, se procedió a realizar análisis paramétricos.

Modelo lineal general (MLG).

Los contrastes multivariados del MLG considerado como variables de agrupamiento el país, el curso, género, el país por curso, país por género, curso por género dan diferencias estadísticamente significativas con un tamaño de efecto grande. Se obtiene un tamaño del efecto relevante para país [$\lambda_{\text{wilks}} = 0.746$; $F(34, 1031) = 10,322$; $p = 0.001$; $\eta^2 = 0,254$]; e igualmente podemos afirmar lo mismo para curso [$\lambda_{\text{wilks}} = 0.823$; $F(68, 2062) = 30,100$;

$p = 0.001$; $\eta^2 = 0,093$]; para género [λ wilks = 0.726; $F(34, 1031) = 11,471$; $p = 0.001$; $\eta^2 = 0,274$]; así también para país por curso [λ wilks = 0.927; $F(34, 1031) = 2,371$; $p = 0.001$; $\eta^2 = 0,073$]; como también país género [λ wilks = 0,945; $F(34, 1031) = 1,755$; $p = 0.005$; $\eta^2 = 0,055$] y finalmente Curso por género [λ wilks = 0.909; $F(68, 2062) = 1,487$; $p = 0.007$; $\eta^2 = 0,047$]. En cambio no se obtienen resultados estadísticamente significativos para la interacción de país por curso y género [λ wilks = 0.972; $F(34, 1031) = 0,863$; $p = 0.693$; $\eta^2 = 0,028$].

Se observan diferencias estadísticamente significativas, en *CDG* tanto en tengo conocimiento sobre lo que son las emociones, tengo conocimiento sobre lo que es la Inteligencia Emocional, así como tengo conocimiento sobre cómo influye la inteligencia en el rendimiento académico, etc. Así como también Por ejemplo, en tengo conocimiento sobre cómo influye la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico ($F = 40,89$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,04$), cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente ($F = 15,05$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,01$). Por otra parte se han encontrado diferencias significativas en el *TMMS-24* en total reparación ($F = 27,87$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,03$). También se han encontrado diferencias significativas en *NEO-FFI*, en Neuroticismo ($F = 11,71$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$), apertura ($F = 23,89$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,01$), amabilidad ($F = 19,92$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,02$) y responsabilidad ($F = 38,44$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,02$). Igualmente , en

CEAM en autoevaluación del aprendizaje se observan diferencias estadísticamente significativas en establecimiento de relaciones ($F = 16,91$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,03$) y en autovaloración de la motivación en valoración del aprendizaje, así como en motivación intrínseca, motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros, también en necesidades de reconocimiento así como en autoeficacia ($F = 24,50$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,02$); Finalmente también se encontraron diferencias significativas en rendimiento (CDG) en nota media en lengua ($F = 322,185$ $p = ,001$, $\eta^2 = ,24$), matemática ($F = 317,559$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,24$), ciencia ($F = 186,702$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,16$), lengua extranjera ($F = 190,550$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,16$) y ciencias sociales ($F = 207,816$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,17$) Ver tabla 6.3 y figura 1 y 2.

Tabla 6.3

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el país.

| Variables | España (N = 460) | | Perú (N = 614) | | F | p < | η ² |
|---|---------------------|-------|-------------------|------|---------|--------|----------------|
| | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | |
| Conocimiento Emociones | 3,45 | 0,626 | 3,54 | 0,52 | 4,13 | 0,042 | 0,01 |
| Conocimiento IE. | 2,75 | 0,811 | 3,12 | 0,71 | 27,27 | 0,001 | 0,03 |
| Conocimiento sobre cómo influye la I. en el RA | 3,17 | 0,794 | 3,37 | 0,68 | 12,72 | 0,001 | 0,01 |
| Conocimiento sobre cómo influye IE en el RA | 2,69 | 0,922 | 3,11 | 0,77 | 40,89 | 0,001 | 0,04 |
| Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | 2,36 | 0,936 | 2,65 | 0,89 | 15,05 | 0,001 | 0,01 |
| Expreso mis sentimientos abiertamente | 3,70 | 1,174 | 3,93 | 1,02 | 4,28 | 0,039 | 0,01 |
| Reconozco cuando cometo un error | 3,61 | 0,933 | 3,81 | 0,81 | 3,01 | 0,083* | 0,01 |
| Ante la adversidad me desanimo | 2,92 | 0,980 | 2,56 | 0,84 | 23,83 | 0,001 | 0,02 |
| Se ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | 3,89 | 0,936 | 4,09 | 0,81 | 4,828 | 0,028 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | |
| Reparación | 28,64 | 5,714 | 30,93 | 5,25 | 27,87 | 0,001 | 0,03 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | |
| Neuroticismo | 22,96 | 7,863 | 20,52 | 6,63 | 11,71 | 0,001 | 0,01 |
| Apertura | 27,98 | 6,393 | 29,66 | 6,07 | 23,89 | 0,001 | 0,01 |
| Amabilidad | 27,44 | 6,119 | 28,93 | 5,92 | 19,92 | 0,001 | 0,02 |
| Responsabilidad | 26,90 | 7,181 | 29,53 | 5,86 | 38,44 | 0,001 | 0,04 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | |
| Establecimiento de relaciones (A) | 31,34 | 7,128 | 33,20 | 5,85 | 16,91 | 0,001 | 0,02 |
| Valoración del aprendizaje y el estudio (M) | 30,32 | 3,893 | 31,76 | 3,21 | 22,34 | 0,001 | 0,02 |
| Motivación intrínseca(M) | 29,82 | 4,133 | 31,66 | 3,67 | 39,92 | 0,001 | 0,04 |
| Motivación para el trabajo en grupo(M) | 34,88 | 5,767 | 37,52 | 5,27 | 50,03 | 0,001 | 0,05 |
| Necesidad de reconocimiento(M) | 31,19 | 5,250 | 33,56 | 5,64 | 39,02 | 0,001 | 0,03 |
| Autoeficacia (M) | 32,22 | 4,599 | 30,48 | 4,49 | 24,50 | 0,001 | 0,02 |
| <i>Rendimiento(CDG)</i> | | | | | | | |
| Nota Media Lengua | 6,26 | 1,67 | 7,61 | 0,68 | 322,185 | 0,001 | 0,24 |

| <i>N = 1074</i> | <i>España</i> | | <i>Perú</i> | | <i>F</i> | <i>p <</i> | <i>η²</i> |
|------------------------------|------------------|----------|------------------|----------|----------|---------------|----------------------|
| | <i>(N = 460)</i> | | <i>(N = 614)</i> | | | | |
| <i>Variables</i> | <i>M</i> | <i>σ</i> | <i>M</i> | <i>σ</i> | | | |
| Nota Media Matemática | 5,86 | 2,05 | 7,57 | 0,98 | 317,559 | 0,001 | 0,24 |
| Nota Media Ciencia | 6,50 | 1,68 | 7,54 | 0,78 | 186,702 | 0,001 | 0,16 |
| Nota Media Lengua Extranjera | 6,28 | 1,98 | 7,67 | 0,97 | 190,550 | 0,001 | 0,16 |
| Nota Media Ciencias Sociales | 6,57 | 1,83 | 7,77 | 0,74 | 207,816 | 0,001 | 0,17 |

Nota: IE = Inteligencia Emocional; RA = Rendimiento académico; I = Inteligencia;* Próximo a la significación estadística

Figura 1. Representación gráfica de los resultados correspondientes al cuestionario Rasgos de personalidad (NEO-FFI), Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM) e Inteligencia Emocional (TMMS-24), tomando como variable de agrupamiento País.

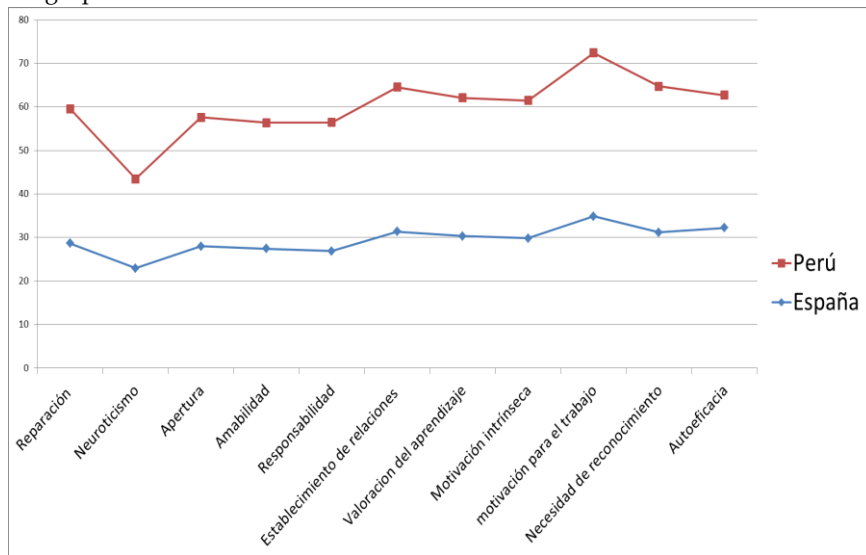
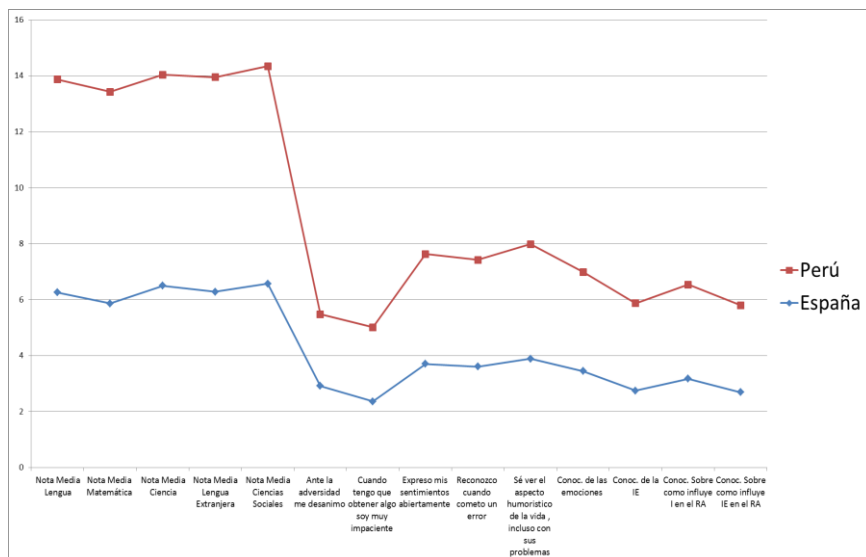


Figura2. Diferencias entre los distintos grupos de país en las variables del cuestionario de datos generales (CDG), tomando como variable de agrupamiento País.



Al tomar como variable de agrupamiento (factor intersujetos o factor fijo) curso, es interesante observar que tienen diferencias estadísticamente significativas en el *CDG*, por ejemplo en tengo conocimiento sobre lo que son las emociones ($F = 2,80$, $p = ,06$, $\eta^2 = ,01$), tengo conocimiento sobre lo que es la IE ($F = 16,01$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,03$), así como también en tardo en recuperarme de los malos momentos ($F = 2,50$, $p = ,08$, $\eta^2 = ,01$), si bien, en este caso, es próximo a la significación estadística, así como también en rendimiento, en nota media en matemática, nota media en ciencias, nota media en ciencias sociales, en el *TMMS-24* indican significación estadística para total claridad ($F = 3,15$, $p = ,04$, $\eta^2 = ,01$), también se observan significación estadística en el *NEO-FFI* tanto en la variable de Neuroticismo ($F = 7,23$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$) como en extraversión ($F = 5,00$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$). Además se han encontrado diferencias significativas en el *CEAM* en regulación metacognitiva ($F = 2,95$, $p = ,05$, $\eta^2 = ,01$) como también en valoración del aprendizaje, motivación intrínseca, motivación para el trabajo en grupo, necesidad de reconocimiento así como autoeficacia ($F = 5,54$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$) (ver tabla 6.4 y figura 3 y 4).

Tabla 6.4

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el Curso.

| Variables | 4 ^a ESO/ 4 ^a Secundaria | | 1 ^o B/ 5 ^a Secundaria | | 2 ^o Bachillerato | | F | p < | η ² |
|---|--|------|--|------|--------------------------------|------|-------|-------|----------------|
| | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| N = 1074 | | | | | | | | | |
| N = 523 | | | | | | | | | |
| N = 459 | | | | | | | | | |
| N = 92 | | | | | | | | | |
| <i>Cuestionario de datos generales (CDG)</i> | | | | | | | | | |
| Conoc. Emociones | 3,53 | 0,56 | 3,49 | 0,54 | 3,35 | 0,70 | 2,80 | 0,06 | 0,01 |
| Conoc. IE | 3,02 | 0,77 | 3,02 | 0,73 | 2,40 | 0,79 | 16,01 | 0,01 | 0,03 |
| Conoc. IE_RA | 3,31 | 0,73 | 3,30 | 0,72 | 3,07 | 0,81 | 4,53 | 0,01 | 0,01 |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | 2,95 | 1,04 | 3,14 | 1,04 | 2,93 | 1,06 | 2,50 | 0,08* | 0,01 |
| Soy alegre y divertido | 4,33 | 0,70 | 4,27 | 0,80 | 3,57 | 1,19 | 32,23 | 0,01 | 0,12 |
| Expreso mis sentimientos abiertamente | 3,55 | 0,97 | 3,53 | 1,03 | 3,11 | 1,20 | 6,55 | 0,01 | 0,02 |
| Soy capaz de decir te quiero | 3,90 | 1,03 | 3,87 | 1,11 | 3,24 | 1,25 | 10,93 | 0,01 | 0,02 |
| Reconozco cuando cometo un error | 3,75 | 0,85 | 3,79 | 0,81 | 3,26 | 1,10 | 8,78 | 0,01 | 0,02 |
| Cuando no estoy de acuerdo con una situación lo hago saber | 3,93 | 0,85 | 3,81 | 0,82 | 3,77 | 0,87 | 3,68 | 0,03 | 0,07 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | |
| Claridad | 28,33 | 4,77 | 28,59 | 4,97 | 26,98 | 4,69 | 3,15 | 0,04 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | |
| Neuroticismo | 22,17 | 6,71 | 20,34 | 7,50 | 24,23 | 8,24 | 7,23 | 0,01 | 0,01 |
| Extraversión | 34,50 | 6,53 | 33,80 | 7,15 | 32,34 | 7,57 | 5,00 | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | |
| Regulación Metacognitiva y autoevaluación (A) | 35,25 | 6,62 | 34,49 | 6,71 | 33,95 | 7,46 | 2,95 | 0,05 | 0,01 |
| Valoración del aprendizaje (M) | 31,47 | 3,51 | 31,21 | 3,41 | 29,00 | 4,12 | 9,43 | 0,01 | 0,02 |
| Motivación intrínseca | 31,18 | 4,09 | 30,86 | 3,79 | 29,15 | 3,86 | 3,66 | 0,03 | 0,01 |
| Motivación para el trabajo en grupo (M) | 36,72 | 5,65 | 36,58 | 5,57 | 33,63 | 5,23 | 4,02 | 0,02 | 0,01 |
| Necesidad de reconocimiento(M) | 33,43 | 5,48 | 31,97 | 5,57 | 30,35 | 5,47 | 14,38 | 0,01 | 0,03 |
| Autoeficacia(M) | 31,65 | 4,59 | 30,45 | 4,52 | 32,70 | 4,59 | 5,54 | 0,01 | 0,01 |
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | | | | |
| Nota media matemática | 6,91 | 1,70 | 6,95 | 1,63 | 6,50 | 2,34 | 9,83 | 0,01 | 0,02 |
| Nota media ciencias | 7,19 | 1,29 | 7,10 | 1,27 | 6,80 | 1,77 | 7,02 | 0,01 | 0,01 |
| Nota media ciencia sociales | 7,14 | 1,50 | 7,48 | 1,21 | 7,13 | 1,84 | 10,96 | 0,01 | 0,02 |

Nota: CDG= Cuestionario de datos generales; TMMS-24 = Test de Inteligencia Emocional; NEO- FFI = test de personalidad; CEAM = Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación; *Próximo a la significación estadística.

Figura 3. Resultados de la variable de agrupamiento Curso, variables significativas del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM), Inteligencia Emocional y rasgos de personalidad.

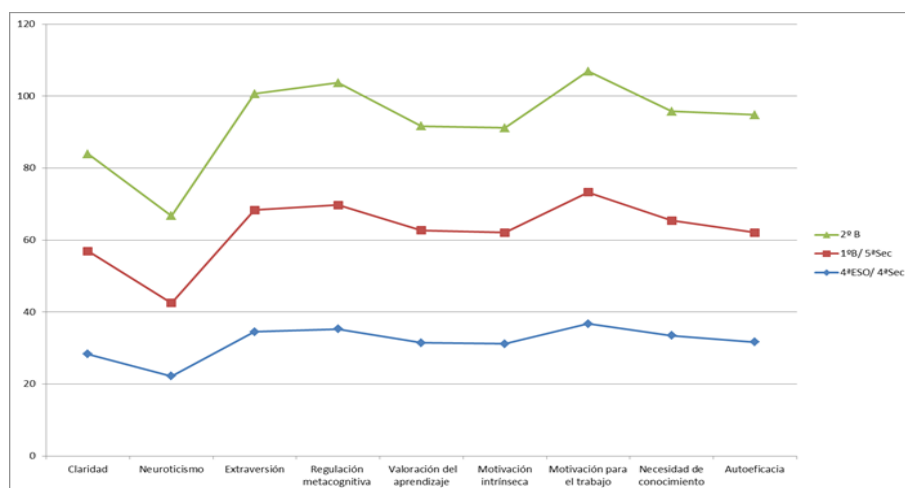
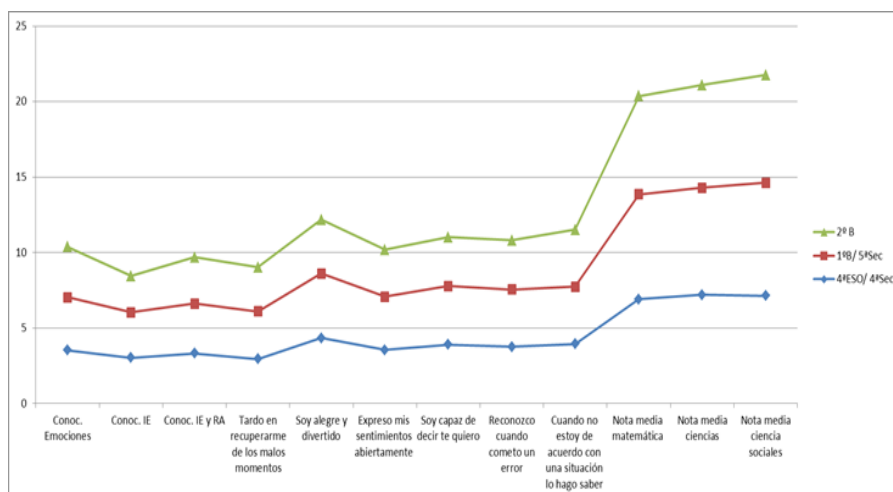


Figura 4. Diferencias entre los distintos grupos de curso en las variables del cuestionario de datos generales (CDG) sobre el conocimiento de las emociones, conocimiento de la Inteligencia Emocional y la relación de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico



Al tomar como variable de agrupamiento (factor intersujetos o factor fijo) género. Se observan diferencias estadísticamente significativas, tanto en *CDG* en variables como tengo conocimiento de lo que son las emociones ($F = 18,31$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,02$), tengo conocimiento de lo que es la IE ($F = 4,46$, $p = ,04$, $\eta^2 = ,04$), así como también rendimiento, en nota media en lengua y nota media en lenguas extranjeras. Respecto al *TMMS-24* se han encontrado diferencias significativas tanto en total percepción ($F = 34,56$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,03$) como total reparación ($F = 6,84$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$). Además se han encontrado diferencias significativas en el *NEO-FFI* en Neuroticismo, extraversión, apertura y amabilidad. Por otra parte se observan diferencias significativas en el *CEAM*, en estrategias de organización ($F = 75,70$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,07$), regulación metacognitiva ($F = 4,75$, $p = ,03$, $\eta^2 = ,01$) y aprendizaje superficial ($F = 20,04$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,02$), así como también en motivación intrínseca, motivación para el trabajo, autoeficacia, atribución interna del éxito y muy próximo a la significación estadística, necesidad de reconocimiento (ver tabla 6.5 y figura 5 y 6).

Tabla 6.5

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el género, y como variables dependientes, el resto de las medidas

| Variables | N = 1074 | | Mujer N = 482 | | Hombre N = 592 | | F | p < | η ² |
|---|----------|------|------------------|------|-------------------|-------|------|-----|----------------|
| | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | |
| Conoc. Emociones | 3,57 | 0,55 | 3,44 | 0,58 | 18,31 | 0,01 | 0,02 | | |
| Conoc. IE | 2,98 | 0,75 | 2,96 | 0,79 | 4,46 | 0,04 | 0,04 | | |
| Conoc. IE_RA | 2,92 | 0,87 | 3,00 | 0,85 | 10,81 | 0,01 | 0,01 | | |
| Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | 2,44 | 0,91 | 2,60 | 0,92 | 9,59 | 0,01 | 0,09 | | |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | 2,84 | 0,99 | 3,18 | 1,07 | 24,07 | 0,01 | 0,02 | | |
| Aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación | 3,00 | 0,82 | 2,79 | 0,83 | 6,68 | 0,01 | 0,06 | | |
| Ante la adversidad me desanimo | 2,87 | 0,90 | 2,58 | 0,92 | 16,90 | 0,01 | 0,02 | | |
| Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | 3,80 | 0,89 | 4,18 | 0,83 | 31,30 | 0,01 | 0,03 | | |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | |
| Percepción | 28,78 | 5,09 | 26,77 | 5,34 | 34,56 | 0,01 | 0,03 | | |
| Reparación | 29,50 | 6,27 | 30,41 | 5,06 | 6,84 | 0,01 | 0,01 | | |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | |
| Neuroticismo | 23,48 | 7,47 | 20,00 | 6,74 | 54,48 | 0,01 | 0,05 | | |
| Extraversión | 34,35 | 7,46 | 33,74 | 6,43 | 4,66 | 0,03 | 0,04 | | |
| Apertura | 29,56 | 6,17 | 28,44 | 6,30 | 6,65 | 0,01 | 0,01 | | |
| Amabilidad | 29,44 | 6,20 | 27,35 | 5,76 | 19,10 | 0,01 | 0,02 | | |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | |
| Estrategias de organización (A) | 35,26 | 7,22 | 31,85 | 6,85 | 75,70 | 0,01 | 0,07 | | |
| Regulación metacognitiva (A) | 35,44 | 6,78 | 34,30 | 6,66 | 4,73 | 0,03 | 0,01 | | |
| Aprendizaje superficial (A) | 27,10 | 5,39 | 28,95 | 5,28 | 20,04 | 0,01 | 0,02 | | |
| Motivación intrínseca (M) | 30,21 | 3,88 | 31,40 | 3,98 | 14,61 | 0,01 | 0,01 | | |
| Motivación para el trabajo (M) | 36,89 | 5,71 | 35,98 | 5,55 | 9,92 | 0,01 | 0,01 | | |
| Necesidad de reconocimiento(M) | 31,94 | 5,70 | 33,04 | 5,47 | 3,58 | 0,06* | 0,03 | | |
| Autoeficacia(M) | 31,84 | 4,63 | 30,73 | 4,54 | 15,94 | 0,01 | 0,02 | | |
| Atribución interna del éxito (M) | 29,79 | 4,02 | 31,01 | 4,50 | 17,64 | 0,01 | 0,02 | | |
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | | | | |
| Nota media lengua | 7,23 | 1,31 | 6,94 | 1,37 | 33,87 | 0,01 | 0,03 | | |
| Nota media lenguas extranjeras | 7,28 | 1,59 | 6,99 | 1,62 | 12,90 | 0,01 | 0,01 | | |

Nota: Conoc= Conocimiento; IE = Inteligencia Emocional; RA = Rendimiento académico; * Próximo a la significación estadística

Figura 5. Representación de los resultados del cuestionario de datos generales (CDG) en género.

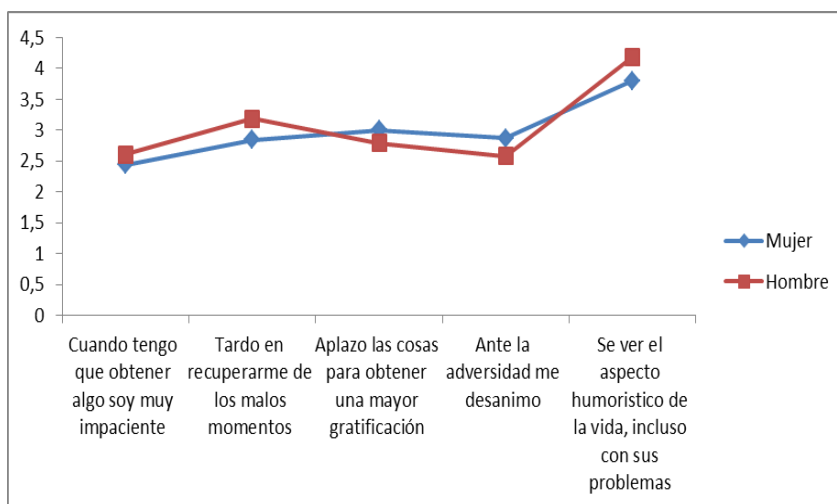
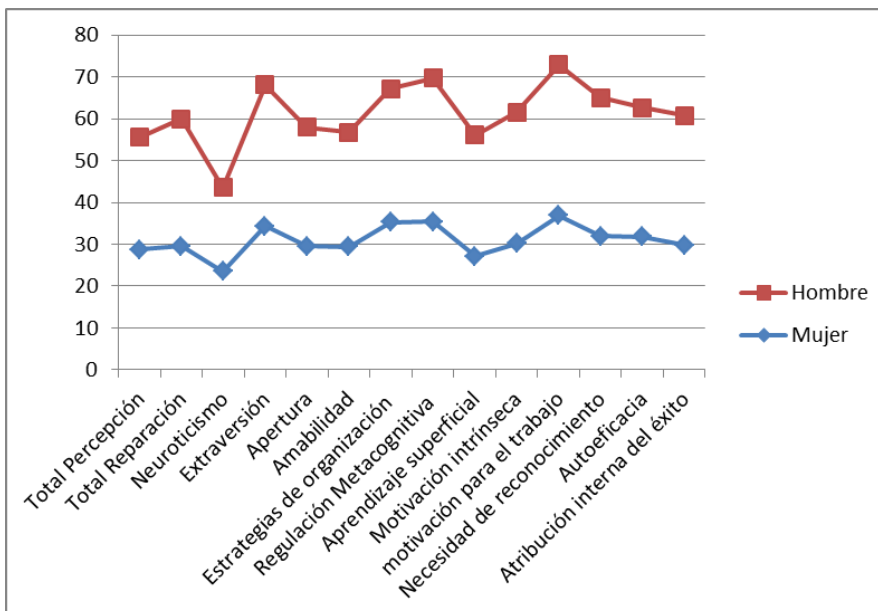


Figura 6. Diferencias de género en las variables del cuestionario de Inteligencia Emocional (TMMS-24) y del cuestionario de rasgos de personalidad (NEO-FFI).



Al tomar como variable de agrupamiento (factor intersujetos o factor fijo) el país y el curso. Las pruebas de los efectos intersujetos indican significación estadística para las variables del *CDG* en tengo conocimiento de lo que es la Inteligencia Emocional ($F = 37,77$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,03$), tengo conocimiento sobre cómo influye la IE en el rendimiento académico ($F = 4,22$, $p = ,04$, $\eta^2 = ,004$), soy capaz de decir te quiero ($F = 4,55$, $p = ,03$, $\eta^2 = ,004$). Por otra parte se ha encontrado muy próximo a la significación estadística en apertura, aprendizaje superficial y necesidad de reconocimiento (ver tabla 6.6 y figura 7).

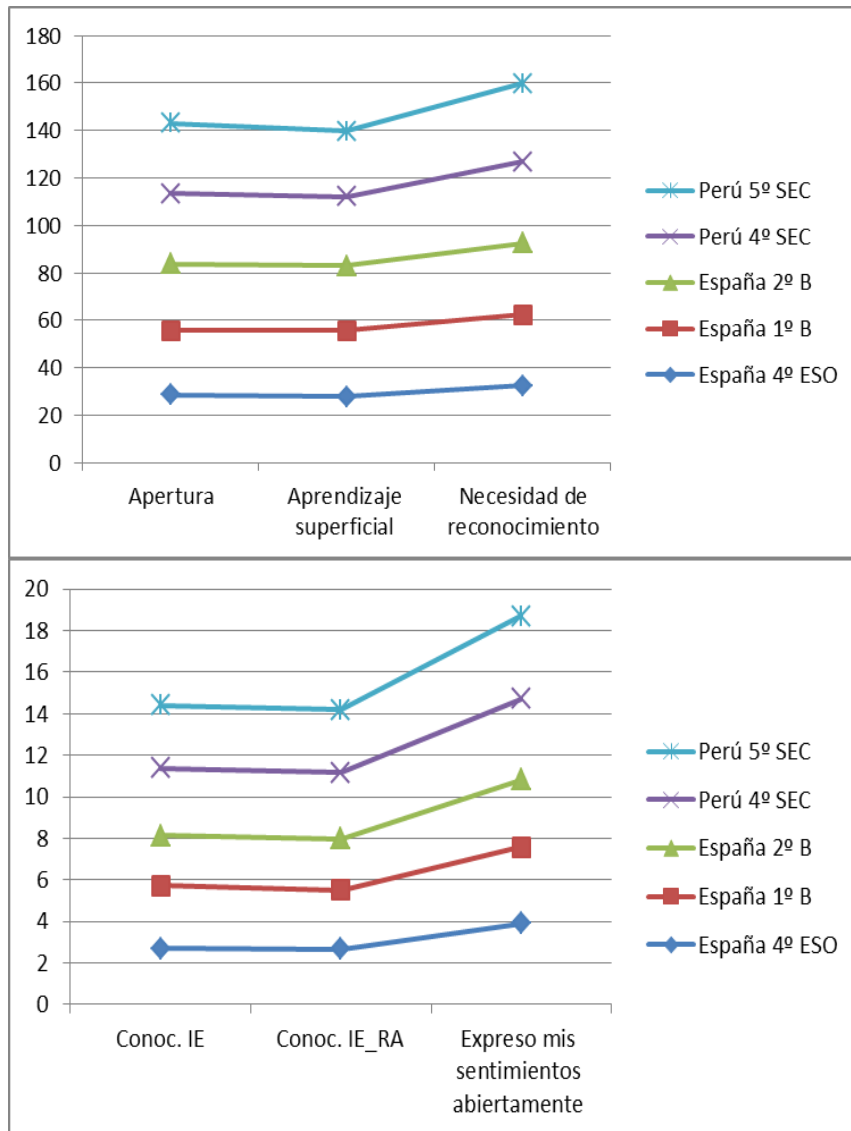
Tabla 6.6

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza (modelo lineal general), considerando como factores inter-sujetos el país y el curso, y como variables dependientes, el resto de las medidas

| Variables | España N =460 | | | | | | Perú N =614 | | | | F | p < | η ² |
|---|------------------|------|-------|------|-------|------|----------------|------|-------|------|-------|------|----------------|
| | 4º ESO | | 1º B | | 2º B | | 4º ES | | 5º ES | | | | |
| | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Conoc. IE | 2,69 | 0,79 | 3,0 | 0,7 | 2,4 | 0,7 | 3,2 | 0,6 | 3,0 | 0,7 | 37,77 | 0,01 | 0,0 |
| | | | 5 | 5 | 0 | 9 | 5 | 6 | 0 | 3 | | | 34 |
| Conoc. IE y RA | 2,68 | 0,93 | 2,8 | 0,8 | 2,4 | 0,9 | 3,1 | 0,7 | 3,0 | 0,8 | 4,22 | 0,04 | 0,0 |
| | | | 2 | 6 | 9 | 7 | 6 | 3 | 5 | 1 | | | 04 |
| Soy capaz de decir te quiero | 3,91 | 1,11 | 3,6 | 1,1 | 3,2 | 1,2 | 3,9 | 0,9 | 3,9 | 1,0 | 4,55 | 0,03 | 0,0 |
| | | | 7 | 5 | 4 | 5 | 0 | 7 | 7 | 8 | | | 04 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Apertura | 28,58 | 6,43 | 27,07 | 6,19 | 28,07 | 6,52 | 29,61 | 6,13 | 29,71 | 6,03 | 2,74 | 0,09 | 0,0 |
| | | | | | | | | | | | | * | 3 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Aprendizaje superficial (A) | 27,91 | 5,38 | 27,93 | 6,03 | 27,27 | 5,65 | 29,03 | 5,37 | 27,71 | 4,96 | 2,86 | 0,09 | 0,0 |
| | | | | | | | | | | | | * | 03 |
| Necesidad de reconocimiento (M) | 32,42 | 5,05 | 29,93 | 5,03 | 30,35 | 5,47 | 34,16 | 5,67 | 32,97 | 5,56 | 2,88 | 0,09 | 0,0 |
| | | | | | | | | | | | | * | 03 |

Nota: Conoc.= Conocimiento; IE = Inteligencia Emocional; RA = Rendimiento académico. * Próximo a la significación estadística.

Figura 7. Variable de agrupamiento país/curso y su relación con las variables del cuestionario de datos generales (CDG) y del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)



Al tomar como variable de agrupamiento (factor intersujetos o factor fijo) el país y el género. Se observan diferencias estadísticamente significativas en el *CDG*. Por ejemplo en tengo conocimiento sobre cómo influye la Inteligencia en el rendimiento académico ($F = 4,74$, $p = ,03$, $\eta^2 = ,01$), Tardo en recuperarme de los malos momentos ($F = 4,99$, $p = ,03$, $\eta^2 = ,01$), en rendimiento en nota media en lengua, matemáticas y lenguas extranjeras y muy próximo a la significación estadística en Soy Alegre y divertido ($F = 3,22$, $p = ,07$, $\eta^2 = ,01$). Además se han encontrado diferencias significativas en el *TMMS-24*, en Total Percepción ($F = 10,56$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$), y próximo a la significación estadística a total reparación ($F = 3,39$, $p = ,07$, $\eta^2 = ,01$), Por otro lado cabe destacarse que se han encontrado diferencias significativas en el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación en Autoeficacia ($F = 5,16$, $p = ,02$, $\eta^2 = ,01$), ver tabla 6.7 y figura 8 y 9 .

Tabla 6.7

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza (modelo lineal general), considerando como factores inter-sujetos el país y el género, y como variables dependientes, el resto de las medidas

| variables | España Mujer | | Hombre | | Perú Mujer | | Hombre | | F | p < | η ² |
|---|-----------------|------|--------|-------|---------------|------|--------|------|-------|-------|----------------|
| | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | 2,70 | 0,98 | 3,22 | 1,10 | 2,99 | 0,98 | 3,15 | 1,05 | 4,99 | 0,03 | 0,01 |
| Soy Alegre y divertido | 4,10 | 9,27 | 4,23 | 0,93 | 4,34 | 0,75 | 4,28 | 0,70 | 3,22 | 0,07* | 0,01 |
| Cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago saber | 3,80 | 0,88 | 3,94 | 0,80 | 3,92 | 0,91 | 3,83 | 0,80 | 6,75 | 0,01 | 0,01 |
| Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | 3,68 | 0,92 | 4,13 | 0,90 | 3,93 | 0,84 | 4,20 | 0,78 | 4,12 | 0,04 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | | | |
| Percepción | 29,00 | 5,43 | 25,78 | 6,63 | 28,17 | 5,29 | 27,15 | 4,98 | 10,56 | 0,01 | 0,01 |
| Reparación | 27,02 | 6,08 | 28,61 | 5,26 | 30,73 | 5,60 | 31,06 | 5,01 | 3,39 | 0,07* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | | | |
| Autoeficacia | 33,04 | 4,35 | 31,27 | 4,70 | 30,59 | 4,59 | 30,42 | 4,43 | 5,16 | 0,02 | 0,01 |
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Nota Media Lengua | 6,60 | 1,56 | 5,90 | 1,72 | 7,79 | 0,67 | 7,50 | 0,66 | 5,74 | 0,02 | 0,01 |
| Nota Media Matemática | 5,97 | 2,01 | 5,75 | 2,11 | 7,42 | 0,97 | 7,66 | 0,98 | 6,71 | 0,01 | 0,01 |
| Nota Media Lenguas extranjeras | 6,68 | 1,87 | 5,88 | 2,014 | 7,28 | 1,03 | 7,58 | 0,92 | 10,66 | 0,01 | 0,01 |

Nota: I = Inteligencia; RA = Rendimiento académico; * Próximo a la significación estadística

Figura 8. Representación de los resultados del cuestionario de datos generales (CDG) en país / género.

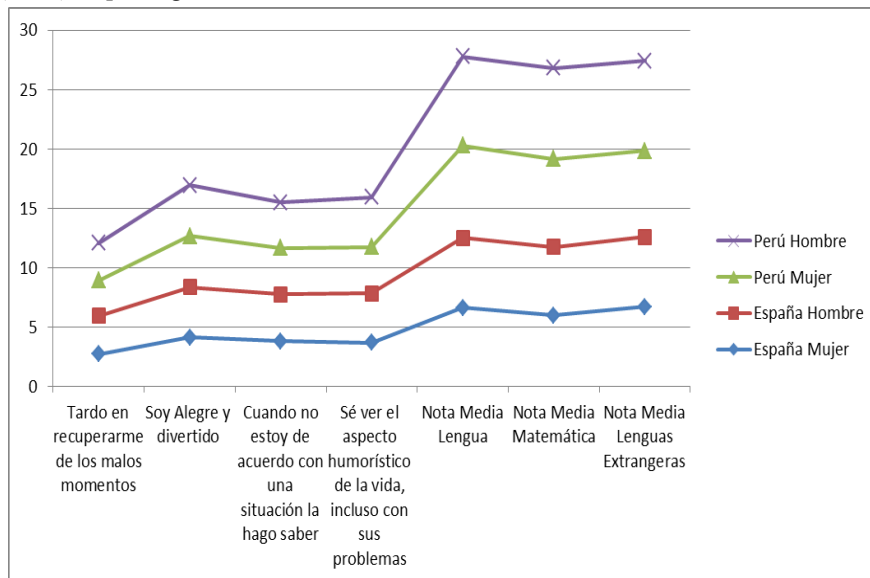
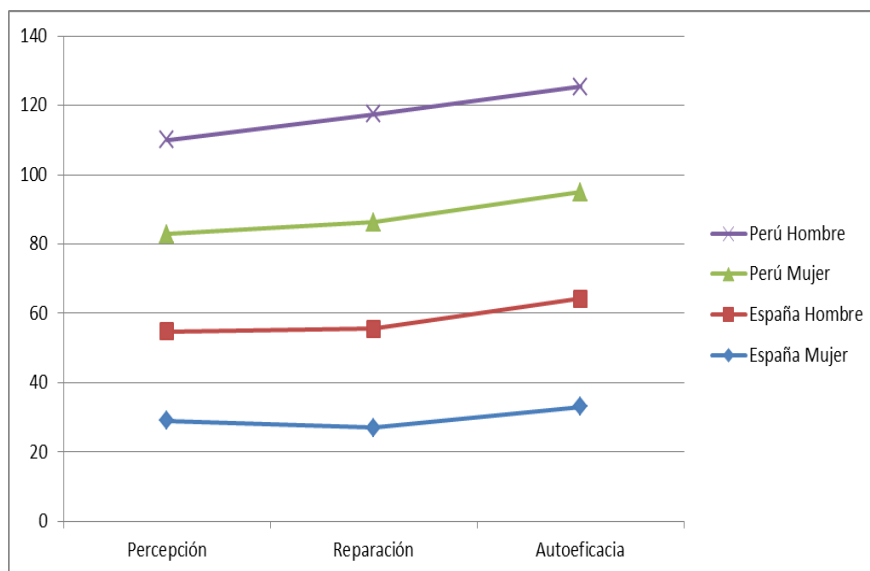


Figura 09. Variables de agrupamiento país/género en las variables del cuestionario de Inteligencia Emocional (TMMS-24) y del cuestionario de rasgos de personalidad (NEO-FFI).



En la tabla 6.8 y la figura 10, al tomar como variable de agrupamiento (factor intersujetos o factor fijo) el curso y el género. Se observan diferencias estadísticamente significativas en diversas variables dependientes analizadas en relación al curso y género (ver tabla 6.8). Por ejemplo, en tengo conocimiento sobre cómo influye la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico ($F = 4,12$, $p = ,02$, $\eta^2 = ,01$), cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente ($F = 3,05$, $p = ,05$, $\eta^2 = ,01$), así como también en *NEO-FFI*, en amabilidad ($F = 4,74$, $p = ,03$, $\eta^2 = ,01$) y en el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación.

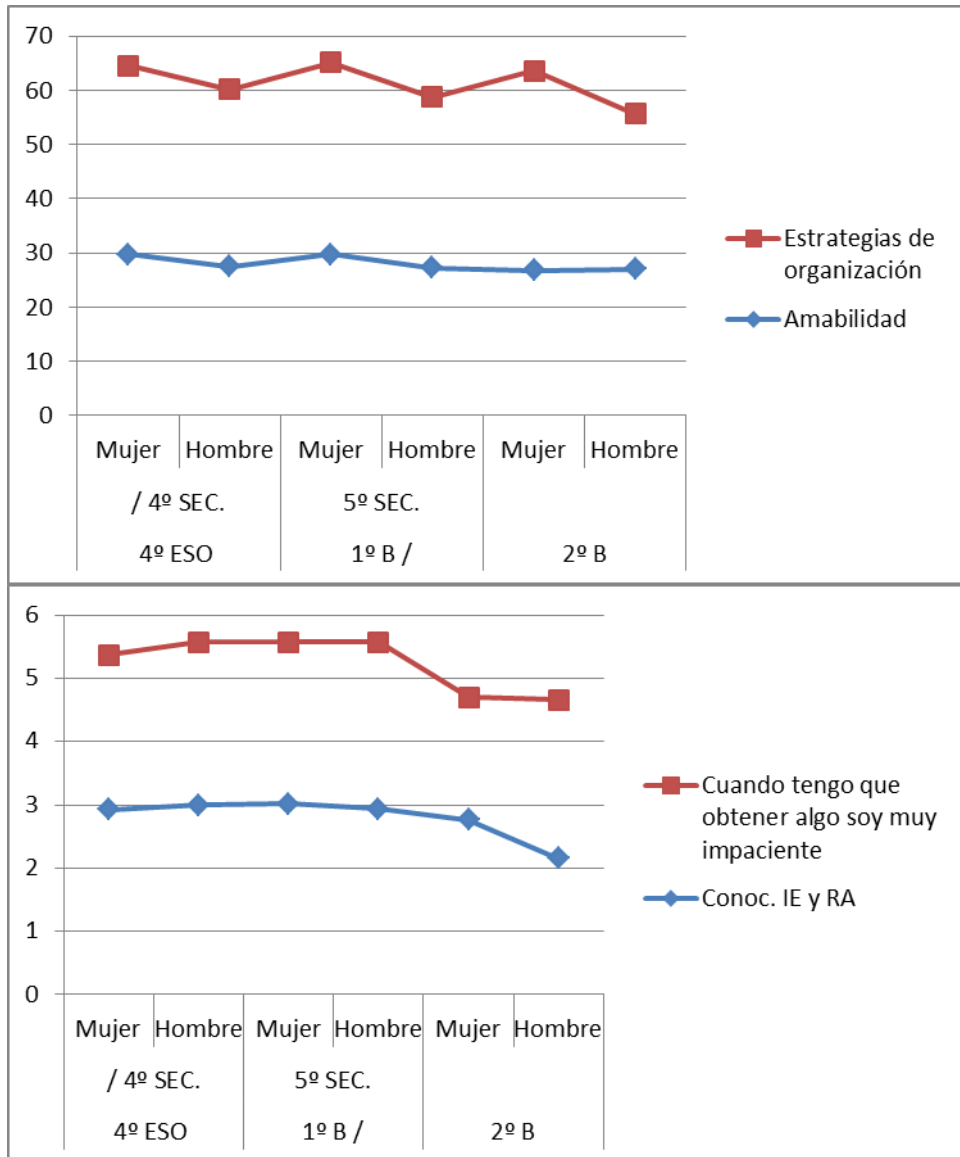
Tabla 6.8

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza (modelo lineal general), considerando como factores inter-sujetos el curso y el género, y como variables dependientes, el resto de las medidas

| Variables | 4º ESO / 4º SEC / N=523 | | | | 1º B / 5º SEC / N = 459 | | | | 2º B / N =92 | | | | F | p < | η ² | |
|---|-------------------------|-------|--------|------|-------------------------|------|--------|------|--------------|------|--------|-------|------|-------|----------------|--|
| | Mujer | | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | Hombre | | | | | |
| | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | | |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conoc. IE y RA | 2,92 | 0,87 | 3,00 | 0,85 | 3,02 | 0,83 | 2,93 | 0,83 | 2,76 | 0,84 | 2,15 | 1,01 | 4,12 | 0,02 | 0,01 | |
| Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | 2,45 | 0,93 | 2,57 | 9,09 | 2,55 | 0,86 | 2,64 | 0,94 | 1,94 | 0,81 | 2,51 | 0,89 | 3,05 | 0,05 | 0,01 | |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Amabilidad | 29,73 | 5,66 | 27,49 | 5,69 | 29,79 | 6,52 | 27,25 | 5,63 | 26,78 | 6,65 | 26,98 | 6,98 | 2,73 | 0,07* | 0,01 | |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estrategias de organización (A) | 34,84 | 7,134 | 32,62 | 6,42 | 35,32 | 7,55 | 31,47 | 6,45 | 36,86 | 6,10 | 28,68 | 10,48 | 5,79 | 0,01 | 0,01 | |

Nota: Conoc = Conocimiento; IE = Inteligencia Emocional; RA = Rendimiento académico; * Próximo a la significación estadística; NEO- FFI = test de personalidad; CEAM = Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación

Figura 10. Representación de los resultados del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación, así como el cuestionario de datos generales en curso/género.



Por último, se hicieron contrastes post-hoc por curso, encontrándose resultados diversos según se muestra en la tabla 6.9.

Tabla 6.9

Contrastes post hoc que son estadísticamente significativos, en los análisis multivariados, considerando como factor inter-sujetos el curso.

| <i>Variables</i> | <i>1 vs.2</i> | <i>1 vs.3</i> | <i>2 vs.3</i> |
|---|---------------|---------------|---------------|
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | |
| Conoc.Em | n.s. | 0,02 | 0,08 |
| Conoc. IE | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Conocimiento sobre cómo influye IE en el RA | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | 0,02 | n.s. | n.s. |
| Soy alegre y divertido | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Expreso mis sentimientos abiertamente | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Soy capaz de decir te quiero | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Reconozco cuando cometo un error | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Ante la adversidad me desanimo | 0,07 | 0,01 | 0,01 |
| Se ver el lado humorístico de la vida, incluso con sus problemas | n.s. | n.s. | 0,04 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | |
| Claridad | n.s. | 0,05 | 0,02 |
| Reparación | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | |
| Neuroticismo | 0,01 | 0,03 | 0,01 |
| Extraversión | n.s. | 0,02 | n.s. |
| Amabilidad | n.s. | 0,06 | 0,08 |
| Responsabilidad | n.s. | 0,08 | 0,03 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | |
| Establecimientos de relaciones (A) | n.s. | 0,03 | n.s. |
| Aprendizaje superficial (A) | 0,07 | 0,09 | n.s. |
| Valoración del aprendizaje (M) | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Motivación intrínseca(M) | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Motivación para el trabajo(M) | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Necesidad de reconocimiento(M) | 0,01 | 0,01 | 0,03 |
| Autoeficacia(M) | 0,01 | n.s. | 0,01 |
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | |
| Nota media matemática | n.s. | n.s | 0,09 |
| Nota media ciencias | n.s. | 0,04 | n.s |
| Nota media ciencias sociales | 0,01 | n.s | 0,09 |

Nota: Conoc. = Conocimiento; IE = Inteligencia Emocional; RA = Rendimiento académico.

Modelo lineal general (MLG)

Los contrastes multivariados del MLG considerado como variables de agrupamiento dan diferencias estadísticamente significativas con un tamaño de efecto grande. Se obtiene un tamaño del efecto relevante para Conocimiento de Inteligencia la General [$\lambda_{\text{wilks}} = 0.827$; $F(102, 2863) = 1,838$; $p = 0.001$; $\eta^2 = 0,061$]; e igualmente podemos afirmar lo mismo para *el conocimiento de las emociones* [$\lambda_{\text{wilks}} = 0.867$; $F(102, 2864) = 1,368$; $p = 0.009$; $\eta^2 = 0,046$]; *el conocimiento de la Inteligencia Emocional* [$\lambda_{\text{wilks}} = 0.805$; $F(102, 2863) = 2,105$; $p = 0.001$; $\eta^2 = 0,070$]. En cambio no se obtienen resultados estadísticamente significativos para la interacción de país por curso y género [$\lambda_{\text{wilks}} = 0.900$; $F(102, 2863) = 1,003$; $p = 0.473$; $\eta^2 = 0,034$].

Al tomar como variable de agrupamiento (factor intersujetos o factor fijo) el conocimiento de la Inteligencia Emocional, se observan diferencias estadísticamente significativas en nota media de Lengua, ciencias, lengua extranjera y ciencias sociales, así como en Sé decir que no cuando algo no me conviene ($F = 7,72$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,02$). También podemos observar diferencias significativas en el *TMMS-24* en percepción ($F = 3,03$, $p = ,03$, $\eta^2 = ,01$), así como también en *NEO-FFI* en neuroticismo y apertura.

Finalmente podemos observar diferencias significativas en el CEAM en variables de aprendizaje y motivación., ver tabla 6.10 y figura 11 y 12.

Tabla 6.10

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el Conocimiento de Inteligencia la General

| Variables | mucho | | regular | | poco | | nada | | F | p < | η ² |
|---|-------|------|---------|------|-------|------|-------|------|------|-------|----------------|
| | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Nota media lengua | 6,50 | 2,12 | 6,26 | 1,27 | 7,04 | 1,33 | 7,25 | 1,35 | 6,26 | 0,01 | 0,02 |
| Nota media ciencias | 6,50 | 0,71 | 6,48 | 1,41 | 7,10 | 1,25 | 7,26 | 1,43 | 3,68 | 0,01 | 0,01 |
| Nota media lengua extranjera | 6,50 | 0,71 | 6,54 | 1,38 | 7,08 | 1,60 | 7,26 | 1,65 | 3,22 | 0,02 | 0,01 |
| Nota media ciencias sociales | 6,50 | 2,12 | 6,80 | 1,50 | 7,29 | 1,39 | 7,35 | 1,49 | 6,24 | 0,01 | 0,02 |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Sé decir que no cuando algo no me conviene | 5,00 | 0,01 | 3,51 | 1,03 | 4,07 | 0,83 | 4,28 | 0,76 | 7,72 | 0,01 | 0,02 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | | | |
| Total Percepción | 25,00 | 5,66 | 25,86 | 6,87 | 27,47 | 5,24 | 28,38 | 5,35 | 3,03 | 0,03 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | | | |
| Neuroticismo | 30,50 | 0,71 | 26,30 | 7,29 | 21,84 | 7,03 | 20,14 | 7,29 | 3,41 | 0,02 | 0,01 |
| Apertura | 29,50 | 4,95 | 27,47 | 7,11 | 28,38 | 5,95 | 30,42 | 6,60 | 2,44 | 0,06* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | | | |
| Estrategias de organización (A) | 40,00 | 8,49 | 31,84 | 7,94 | 33,14 | 6,86 | 34,09 | 7,57 | 7,15 | 0,01 | 0,02 |
| Valoración del aprendizaje y del estudio (M) | 31,00 | 0,01 | 30,67 | 4,90 | 31,02 | 3,50 | 31,78 | 3,40 | 2,88 | 0,04 | 0,01 |

Nota: * Próximo a la significación estadística; NEO- FFI = test de personalidad; CEAM = Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación

Figura 11. Conocimiento sobre la Inteligencia general, representación de los resultados del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM) y el de rasgos de personalidad (NEO-FFI).

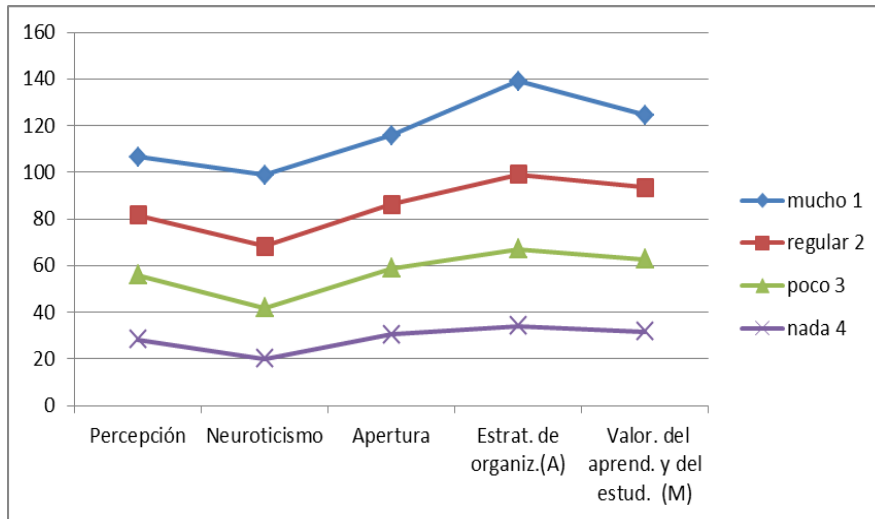
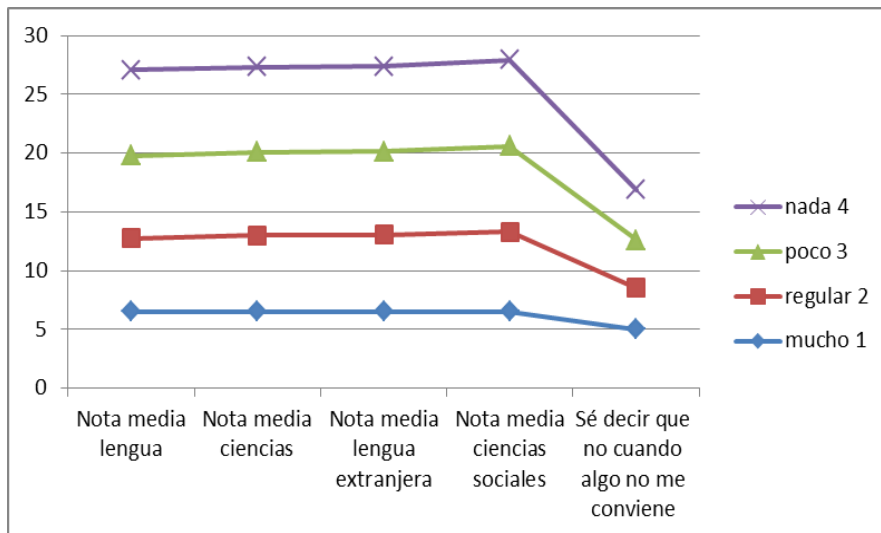


Figura 12. Conocimiento sobre la Inteligencia general, representación de los resultados del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM), el TMMS 24 cuestionario de IE y el cuestionario de rasgos de personalidad (NEO-FFI).



Al tomar como variable de agrupamiento (factor intersujetos o factor fijo) el conocimiento de las emociones encontramos diferencias significativas en *CDG* en nota media de lengua, matemática, ciencias sociales, tardo en recuperarme de los malos momentos ($F = 2,72$, $p = ,04$, $\eta^2 = ,01$), expreso mis sentimientos abiertamente ($F = 2,77$, $p = ,04$, $\eta^2 = ,01$), aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación ($F = 2,76$, $p = ,04$, $\eta^2 = ,01$), así como también tiene diferencias significativas el *TMMS-24* en reparación ($F = 2,17$, $p = ,09$, $\eta^2 = ,01$), en el *NEO-FFI* en neuroticismo ($F = 2,44$, $p = ,06$, $\eta^2 = ,01$) y en *CEAM* tanto en motivación como aprendizaje. Ver tabla 6.11 y figuras 13 y 14.

Tabla 6.11

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos Conocimiento de las Emociones

| N = 1074 | mucho | | regular | | poco | | nada | | F | p < | η ² |
|---|-------|-------|---------|-------|-------|------|-------|------|------|-------|----------------|
| | 1 | σ | 2 | σ | 3 | σ | 4 | σ | | | |
| <i>Variables</i> | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Nota media lengua | 6,50 | 1,38 | 6,15 | 1,44 | 7,03 | 1,37 | 7,15 | 1,35 | 2,81 | 0,04 | 0,01 |
| Nota media matemática | 6,00 | 2,37 | 6,18 | 1,62 | 6,97 | 1,70 | 6,85 | 1,73 | 2,11 | 0,09* | 0,01 |
| Nota media ciencias sociales | 7,00 | 1,55 | 6,79 | 1,42 | 7,28 | 1,41 | 7,31 | 1,43 | 2,96 | 0,03 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | 3,00 | 1,27 | 2,88 | 1,27 | 3,02 | 1,03 | 3,04 | 1,06 | 2,72 | 0,04 | 0,01 |
| Expreso mis sentimientos abiertamente | 2,17 | 1,17 | 3,00 | 1,28 | 3,37 | 0,96 | 3,67 | 1,02 | 2,77 | 0,04 | 0,01 |
| Aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación | 3,33 | 1,21 | 2,59 | 0,71 | 2,85 | 0,81 | 2,90 | 0,86 | 2,76 | 0,04 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | | | |
| Reparación | 22,33 | 4,13 | 24,35 | 5,23 | 29,47 | 5,46 | 30,81 | 5,44 | 2,17 | 0,09* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | | | |
| Extraversión | 26,83 | 7,65 | 30,65 | 9,04 | 32,77 | 6,94 | 35,27 | 6,50 | 2,44 | 0,06* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | | | |
| Estrategias de organización (A) | 25,83 | 12,81 | 35,24 | 9,34 | 32,83 | 6,66 | 33,91 | 7,34 | 5,40 | 0,01 | 0,02 |
| Regulación metacognitiva (A) | 29,17 | 5,35 | 34,35 | 9,59 | 34,20 | 6,29 | 35,44 | 6,92 | 2,23 | 0,08* | 0,01 |
| Establecimiento de relaciones (A) | 22,00 | 4,00 | 31,59 | 10,47 | 32,14 | 6,06 | 33,03 | 6,52 | 2,44 | 0,06* | 0,01 |
| Motivación para el trabajo en grupo(M) | 28,17 | 5,57 | 33,59 | 8,31 | 35,57 | 5,21 | 37,42 | 5,67 | 4,09 | 0,01 | 0,01 |
| Atribución interna al éxito (M) | 28,67 | 7,37 | 30,53 | 3,76 | 30,54 | 4,16 | 30,49 | 4,43 | 3,10 | 0,01 | 0,01 |

Nota: * Próximo a la significación estadística; NEO- FFI = test de personalidad; CEAM = Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación

Figura 13. Representación de los resultados de la variable de agrupamiento Conocimiento de las emociones de los cuestionarios de estrategias de Inteligencia Emocional (TMMS-24), de aprendizaje y motivación (CEAM) y el de rasgos de personalidad (NEO-FFI).

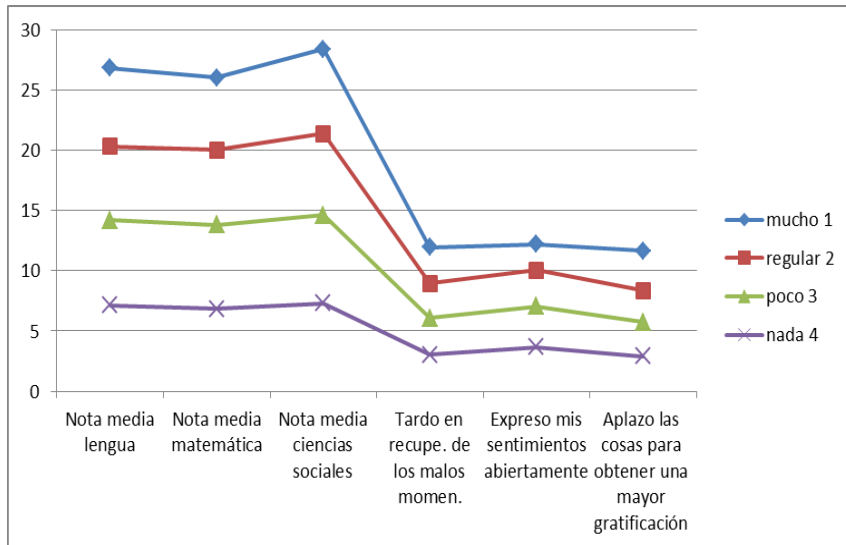
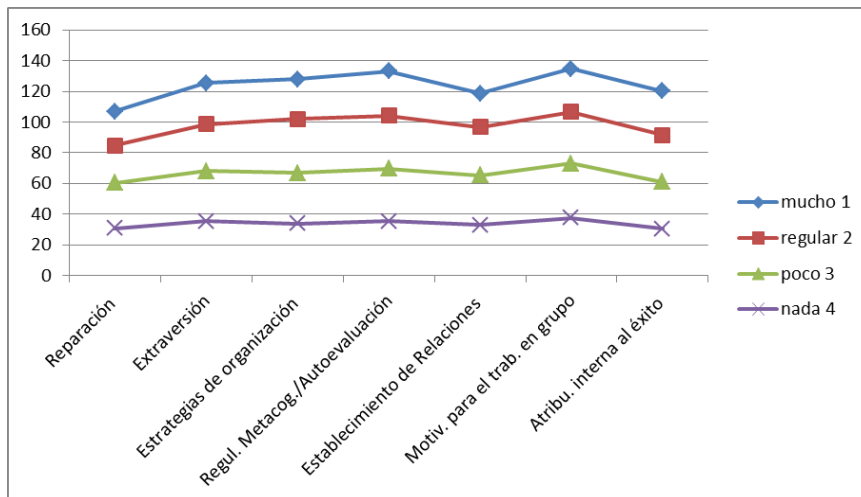


Figura 14. Representación de los resultados de la variable de agrupamiento del cuestionario de datos generales (CDG)



.Al tomar como variable de agrupamiento (factor intersujetos o factor fijo) el conocimiento de la Inteligencia Emocional, es interesante observar que tiene diferencias estadísticamente significativas en el *CDG* en nota media de matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras, ciencias sociales etc., también encontramos diferencias estadísticamente significativas en el *TMMS-24* total percepción ($F = 4,80$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$), en *NEO-FFI* en apertura ($F = 2,15$, $p = ,09$, $\eta^2 = ,01$) y finalmente en *CEAM* en variables de aprendizaje y motivacionales, ver tabla 6.12 y figuras 15 y 16.

Tabla 6.12

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos Conocimiento de la Inteligencia Emocional

| Variables | mucho 1 | | regular 2 | | poco 3 | | nada 4 | | F | p < | η ² |
|---|------------|------|--------------|------|-----------|------|-----------|-------|------|-------|----------------|
| | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Rendimiento(CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Nota media matemática | 5,53 | 1,91 | 6,87 | 1,78 | 6,90 | 1,69 | 7,04 | 1,64 | 3,43 | 0,02 | 0,01 |
| Nota media ciencias | 6,71 | 1,16 | 7,16 | 1,42 | 7,04 | 1,36 | 7,31 | 1,15 | 2,13 | 0,09* | 0,01 |
| Nota media lenguas extranjeras | 6,64 | 1,60 | 6,94 | 1,73 | 7,10 | 1,61 | 7,35 | 1,49 | 2,29 | 0,08* | 0,01 |
| Media ciencias sociales | 6,67 | 1,43 | 7,14 | 1,50 | 7,28 | 1,45 | 7,50 | 1,24 | 2,16 | 0,09* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | 2,61 | 1,22 | 2,43 | 0,89 | 2,53 | 0,91 | 2,63 | 0,92 | 2,16 | 0,09* | 0,01 |
| Sé decir que no cuando algo no me conviene | 3,94 | 0,90 | 3,99 | 0,83 | 4,13 | 0,84 | 4,23 | 0,79 | 2,26 | 0,08* | 0,01 |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | 3,15 | 1,25 | 3,00 | 1,09 | 3,07 | 1,01 | 2,95 | 1,09 | 3,61 | 0,01 | 0,01 |
| Soy capaz de decir te quiero | 3,21 | 1,36 | 3,51 | 1,20 | 3,86 | 1,04 | 4,14 | 0,98 | 5,12 | 0,01 | 0,02 |
| Ante la adversidad me desanimo | 2,79 | 0,99 | 2,88 | 0,95 | 2,65 | 0,87 | 2,63 | 0,941 | 2,38 | 0,07* | 0,01 |
| Cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago saber | 3,91 | 0,95 | 3,73 | 0,93 | 3,85 | 0,82 | 4,01 | 0,79 | 3,20 | 0,02 | 0,01 |
| Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | 3,94 | 1,06 | 3,86 | 0,39 | 3,99 | 0,87 | 4,21 | 0,76 | 2,97 | 0,03 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | | | |
| Total Percepción | 25,64 | 7,64 | 26,34 | 5,63 | 27,63 | 5,01 | 29,16 | 5,19 | 4,80 | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | | | |
| Apertura | 28,27 | 8,34 | 27,42 | 5,76 | 28,84 | 6,03 | 30,65 | 6,55 | 2,15 | 0,09* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | | | |
| Aprendizaje superficial (A) | 28,88 | 5,31 | 28,37 | 5,10 | 28,35 | 5,03 | 27,48 | 6,17 | 2,76 | 0,04 | 0,01 |
| Valoración del aprendizaje y del estudio (M) | 30,39 | 4,79 | 30,88 | 3,49 | 31,08 | 3,36 | 31,98 | 3,72 | 2,24 | 0,08* | 0,01 |
| Autoeficacia (M) | 32,12 | 5,02 | 31,77 | 4,61 | 30,99 | 4,36 | 31,00 | 5,08 | 2,68 | 0,04 | 0,01 |

Nota: CDG= Cuestionario de datos generales; TMMS-24 = Test de Inteligencia Emocional; NEO- FFI = test de personalidad; CEAM = Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación; *Próximo a la significación estadística.

Figura 15. Representación de los resultados de la variable de agrupamiento Conocimiento de la Inteligencia Emocional y de los cuestionario de estrategias de Inteligencia Emocional (TMMS-24), de aprendizaje y motivación (CEAM) y el de rasgos de personalidad (NEO-FFI) y motivación (CEAM) y el de rasgos de personalidad.

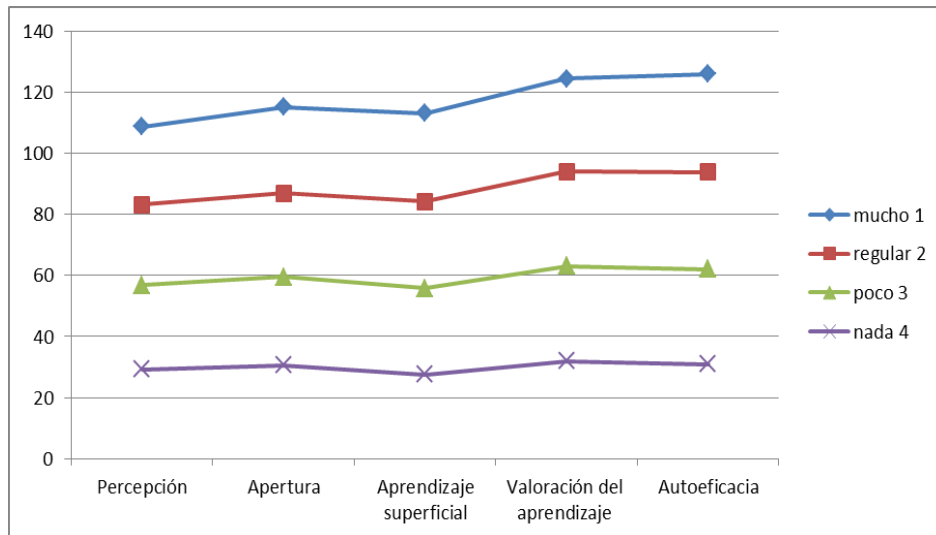
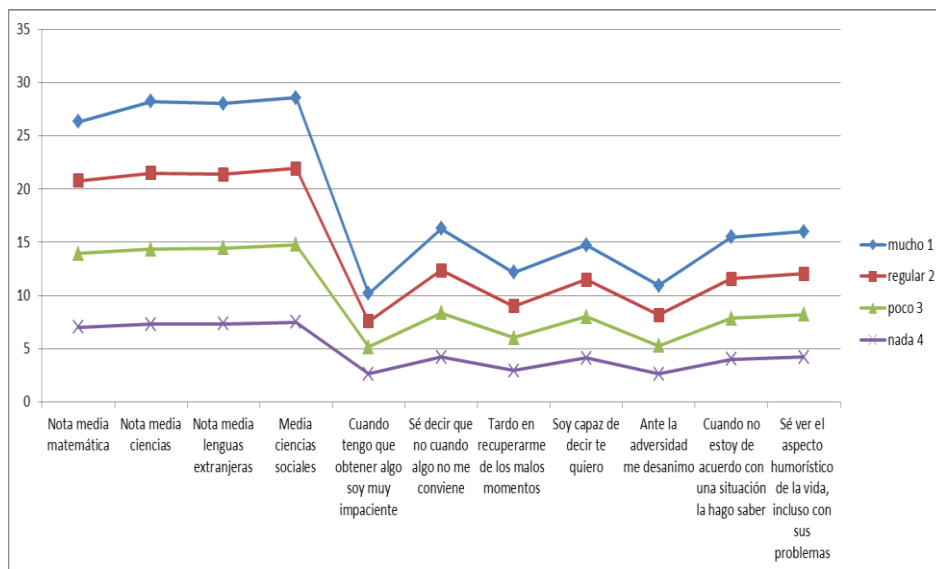


Figura 16. Representación de los resultados de la variable de agrupamiento Conocimiento de la Inteligencia Emocional y del cuestionario de datos generales CDG.



Por último, se hicieron contraste post-hoc sobre el conocimiento de la Inteligencia Emocional, conocimiento de las emociones, conocimiento de la Inteligencia Emocional, encontrándose resultados diversos según se muestra en las siguientes tablas 6.13., 6.14., 6.15.

Tabla 6.13

Contrastes post hoc que son estadísticamente significativos, en los análisis multivariados, considerando como factor inter-sujetos conocimiento de la Inteligencia general

| <i>Variables</i> | <i>mucho /regular 1 vs.2</i> | <i>mucho /Poco 1 vs.3</i> | <i>mucho /nada 1 vs.4</i> | <i>regular /poco 2 vs.3</i> | <i>regular /nada 2 vs.4</i> | <i>poco /nada 3 vs.4</i> |
|---|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| <i>Rendimiento(CDG)</i> | | | | | | |
| Nota media lengua | n.s. | n.s. | n.s. | 0,003 | 0,001 | n.s. |
| Nota media ciencias | n.s. | n.s. | n.s. | 0,027 | 0,004 | n.s. |
| Nota media lenguas Extranjeras | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,050 | n.s. |
| Nota media ciencias sociales | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | |
| Sé decir que no cuando algo no me conviene | 0,095 | n.s. | n.s. | 0,001 | 0,001 | 0,004 |
| Percepción | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,030 | 0,088 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | |
| Neuroticismo | n.s. | n.s. | n.s. | 0,001 | 0,001 | 0,006 |
| Apertura | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,032 | 0,001 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | |
| Estrategias de organización (A) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Valoración del aprendizaje (M) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,018 |

Tabla 6.14

Contrastes post hoc que son estadísticamente significativos, en los análisis multivariados, considerando como factor inter-sujetos conocimiento de las emociones

| <i>Variables</i> | <i>mucho /regular 1 vs.2</i> | <i>mucho /Poco 1 vs.3</i> | <i>mucho /nada 1 vs.4</i> | <i>regular /poco 2 vs.3</i> | <i>regular /nada 2 vs.4</i> | <i>poco /nada 3 vs.4</i> |
|---|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | |
| Nota media lengua | n.s. | n.s. | n.s. | 0,064 | 0,024 | n.s. |
| Nota media matemática | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Nota media ciencias sociales | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Expreso mis sentimientos abiertamente | n.s. | 0,032 | 0,003 | n.s. | 0,057 | 0,001 |
| Aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | |
| Reparación | n.s. | 0,015 | 0,002 | 0,002 | 0,001 | 0,002 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | |
| Extraversión | n.s. | n.s. | 0,025 | n.s. | 0,050 | 0,001 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | |
| Estrategias de organización (A) | 0,047 | n.s. | 0,050 | n.s. | n.s. | n.s. |
| Regulación metacognitiva (A) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,033 |
| Establecimiento de relaciones (A) | 0,016 | 0,001 | 0,001 | n.s. | n.s. | n.s. |
| Motivación para el trabajo en grupo (M) | n.s. | 0,013 | 0,001 | n.s. | 0,045 | 0,001 |
| Atribución interna al éxito (M) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |

Tabla 6.15

Contrastes post hoc que son estadísticamente significativos, en los análisis multivariados, considerando como factor inter-sujetos conocimiento de la Inteligencia Emocional

| <i>Variables</i> | <i>mucho /regular 1 vs.2</i> | <i>mucho /Poco 1 vs.3</i> | <i>mucho /nada 1 vs.4</i> | <i>regular /poco 2 vs.3</i> | <i>regular /nada 2 vs.4</i> | <i>poco /nada 3 vs.4</i> |
|---|---|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| | <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | |
| Nota media matemática | 0,001 | 0,001 | 0,001 | n.s. | n.s. | n.s. |
| Nota media ciencias | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,070 |
| Nota media lenguas extranjeras | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,059 | n.s. |
| Nota media ciencias sociales | n.s. | n.s. | 0,016 | n.s. | 0,054 | n.s. |
| | <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | |
| Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Se decir no cuando algo no me conviene | n.s. | n.s. | n.s. | 0,067 | 0,076 | 0,062 |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Soy capaz de decir te quiero | n.s. | 0,008 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,006 |
| Ante la adversidad me desanimo | n.s. | n.s. | n.s. | 0,023 | 0,041 | n.s. |
| Cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago saber | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,004 | 0,086 |
| Se ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,001 | 0,013 |
| | <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | |
| Percepción | n.s. | n.s. | 0,004 | 0,028 | 0,001 | 0,002 |
| | <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | |
| Apertura | n.s. | n.s. | n.s. | 0,048 | 0,001 | 0,002 |
| | <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | |
| Aprendizaje superficial (A) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Valoración del aprendizaje y del estudio (M) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,012 | 0,011 |
| Autoeficacia (M) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |

Modelo lineal general (MLG).

Los contrastes multivariados del MLG considerado como variables de agrupamiento dan diferencias estadísticamente significativas con un tamaño de efecto grande. Se obtiene un tamaño del efecto relevante para Conocimiento de Inteligencia la General en el rendimiento académico [$\lambda_{\text{wilks}} = 0.844$; $F(102,000, 2917,299) = 1,612$; $p = 0.001$; $\eta^2 = 0,053$]; e igualmente podemos afirmar lo mismo para el Conocimiento de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento académico [$\lambda_{\text{wilks}} = 0.001$; $F(102,000, 2917,299) = 1,722$; $p = 0.001$; $\eta^2 = 0,057$].

Se observan diferencias estadísticamente significativas en el CDG como por ejemplo en nota media en ciencias, lengua extranjera, lengua esta próxima a la significación estadística ($F = 2,29$, $p = ,08$, $\eta^2 = ,01$). Además se han encontrado significación estadística en el TMMS-24 en claridad ($F = 2,68$, $p = ,05$, $\eta^2 = ,01$). En el NEO-FFI encontramos significación estadística en Neuroticismo ($F = 3,48$, $p = ,02$, $\eta^2 = ,01$), extraversión ($F = 5,73$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,02$), apertura ($F = 3,20$, $p = ,02$, $\eta^2 = ,01$) y responsabilidad ($F = 3,58$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$) así como en *CEAM* en variables de aprendizaje y motivación, la cuales se pueden observar en la tabla 6.16 y figura 17 y 18.

Tabla 6.16

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el Conocimiento de la Inteligencia en el Rendimiento académico (ConocI-RA)

| Variables | mucho 1 | | regular 2 | | poco 3 | | nada 4 | | F | p < | η^2 |
|---|------------|----------|--------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|------|-------|----------|
| | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Nota media lengua | 6,79 | 1,51 | 6,56 | 1,65 | 6,99 | 1,32 | 7,30 | 1,22 | 2,29 | 0,08* | 0,01 |
| Nota media ciencias | 6,79 | 1,87 | 6,79 | 1,42 | 7,02 | 1,31 | 7,32 | 1,25 | 4,65 | 0,01 | 0,01 |
| Nota media lengua extranjera | 7,02 | 2,10 | 6,52 | 1,83 | 7,00 | 1,61 | 7,41 | 1,45 | 3,62 | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | 3,00 | 1,18 | 3,06 | 1,14 | 3,04 | 1,03 | 3,00 | 1,04 | 3,09 | 0,03 | 0,01 |
| Soy alegre y divertido | 3,67 | 1,09 | 4,07 | 0,81 | 4,30 | 0,76 | 4,29 | 0,80 | 2,30 | 0,08* | 0,01 |
| Soy capaz de decir te quiero | 2,78 | 1,35 | 3,52 | 1,13 | 3,87 | 1,06 | 3,94 | 1,07 | 2,19 | 0,09* | 0,01 |
| Ante la adversidad me desanimo | 3,17 | 1,25 | 2,94 | 0,95 | 2,74 | 0,88 | 2,58 | 0,91 | 4,24 | 0,01 | 0,01 |
| Cuando no estoy de acuerdo con una situación , lo hago saber | 3,44 | 1,42 | 3,63 | 0,98 | 3,80 | 0,84 | 4,03 | 0,76 | 2,65 | 0,04 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | | | |
| Total Claridad | 25,28 | 6,63 | 26,35 | 4,68 | 27,90 | 4,58 | 29,41 | 4,86 | 2,68 | 0,05 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | | | |
| Neuroticismo | 27,11 | 9,06 | 23,79 | 7,667 | 21,55 | 6,82 | 20,63 | 7,22 | 3,48 | 0,02 | 0,01 |
| Extraversión | 27,78 | 7,77 | 32,73 | 7,57 | 33,98 | 6,60 | 34,69 | 6,77 | 5,73 | 0,01 | 0,02 |
| Apertura | 26,61 | 6,81 | 28,35 | 6,07 | 28,19 | 6,08 | 30,04 | 6,36 | 3,20 | 0,02 | 0,01 |
| Responsabilidad | 23,17 | 8,55 | 26,67 | 6,15 | 27,55 | 6,33 | 30,02 | 6,43 | 3,58 | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | | | |
| Estrategias de organización (A) | 30,83 | 11,68 | 33,02 | 7,52 | 33,11 | 6,80 | 33,91 | 7,13 | 3,58 | 0,01 | 0,01 |
| Regulación metacognitiva (A) | 30,17 | 8,18 | 33,80 | 7,20 | 34,15 | 6,62 | 35,98 | 6,40 | 3,58 | 0,01 | 0,01 |
| Establecimiento de relaciones (A) | 26,72 | 8,53 | 30,60 | 6,86 | 31,88 | 6,15 | 33,95 | 6,21 | 4,15 | 0,01 | 0,01 |
| Aprendizaje superficial (A) | 26,33 | 4,94 | 28,25 | 5,46 | 28,45 | 5,01 | 27,85 | 5,70 | 2,42 | 0,06* | 0,01 |
| Valoración del aprendizaje y del estudio(M) | 30,72 | 4,66 | 30,56 | 3,53 | 30,88 | 3,68 | 31,81 | 3,29 | 3,68 | 0,01 | 0,01 |
| Motivación para el trabajo en grupo(M) | 32,33 | 7,34 | 35,21 | 5,40 | 36,09 | 5,50 | 37,37 | 5,58 | 4,09 | 0,01 | 0,01 |
| Necesidad de reconocimiento (M) | 30,89 | 6,27 | 31,77 | 5,27 | 32,49 | 5,55 | 33,26 | 5,62 | 3,91 | 0,01 | 0,01 |

Nota: * Próximo a la significación estadística; NEO- FFI = test de personalidad ; CEAM = Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación

Figura. 17. Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el Conocimiento de la Inteligencia en el Rendimiento académico (Conoci-RA)

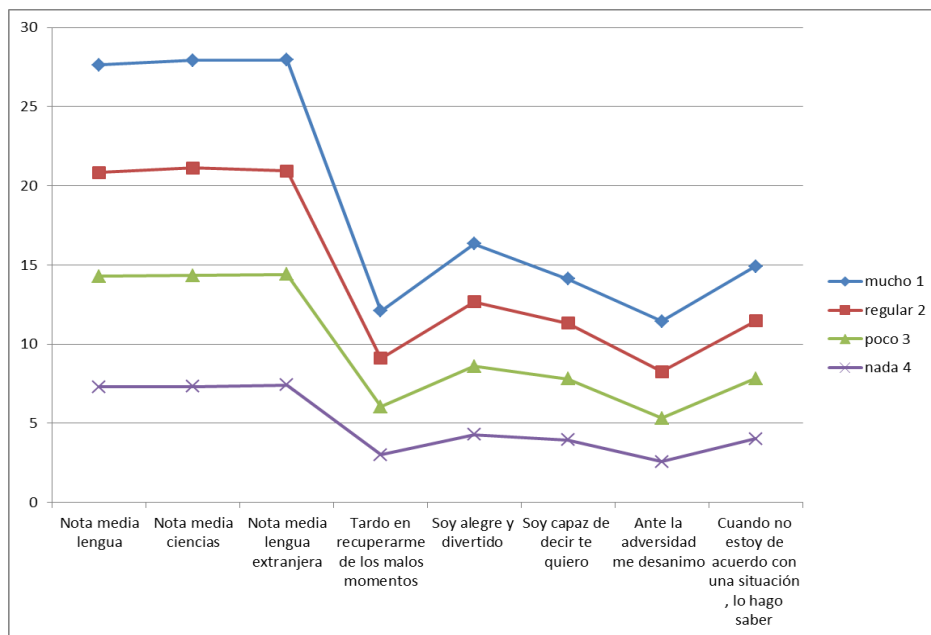
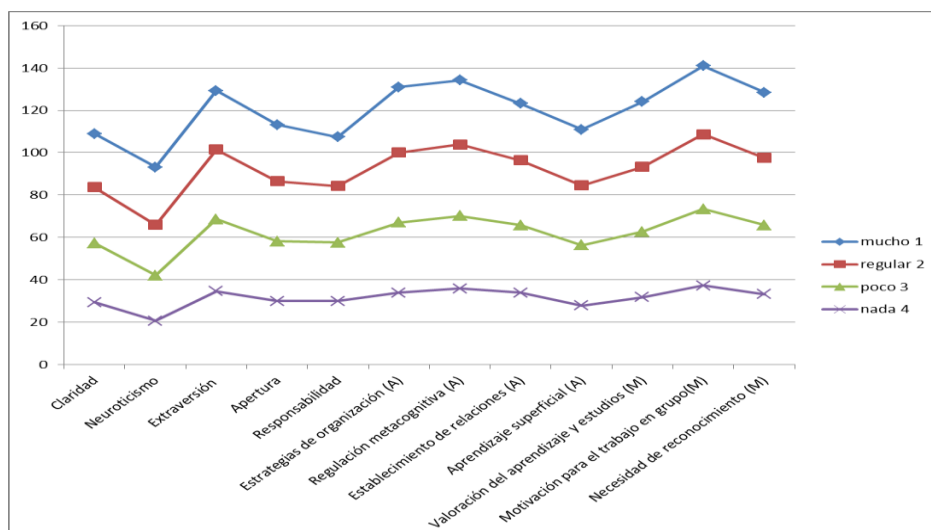


Figura. 18 Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el Conocimiento de la Inteligencia en el Rendimiento académico (Conoci-RA)



Se observan diferencias estadísticamente significativas en el CDG como por ejemplo en nota media en matemáticas ($F = 5,12$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,02$), ciencias ($F = 2,72$, $p = ,04$, $\eta^2 = ,01$) y lengua extranjera ($F = 4,16$, $p = ,01$, $\eta^2 = ,01$). Además se encuentran en la aproximación estadística en el TMMS-24 en Percepción ($F = 2,35$, $p = ,07$, $\eta^2 = ,01$) y reparación ($F = 2,33$, $p = ,07$, $\eta^2 = ,01$). En el NEO-FFI también encontramos significación estadística en Neuroticismo, amabilidad, así como en CEAM en variables de aprendizaje y motivación, como regulación metacognitiva ($F = 3,35$, $p = ,02$, $\eta^2 = ,01$), establecimiento de relaciones ($F = 2,69$, $p = ,05$, $\eta^2 = ,01$) y necesidad de reconocimiento ($F = 2,49$, $p = ,06$, $\eta^2 = ,01$) la cuales se pueden observar en la tabla 6.17 y figura 19 y 20.

Tabla 6.17

Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el Conocimiento de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento académico (ConocIE-RA)

| Variables | mucho 1 | | regular 2 | | poco 3 | | nada 4 | | F | p < | η^2 |
|---|------------|----------|--------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|------|-------|----------|
| | M | σ | M | σ | M | σ | M | σ | | | |
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Nota media matemática | 6,37 | 2,11 | 6,60 | 1,84 | 6,97 | 1,67 | 7,09 | 1,56 | 5,12 | 0,01 | 0,02 |
| Nota media ciencias | 6,97 | 1,52 | 7,02 | 1,35 | 7,09 | 1,35 | 7,28 | 1,21 | 2,72 | 0,04 | 0,01 |
| Nota media lengua extranjera | 6,73 | 1,55 | 6,96 | 1,64 | 7,06 | 1,63 | 7,41 | 1,53 | 4,16 | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | | | | | | |
| Sé decir que no cuando algo no me conviene | 3,98 | 0,93 | 3,99 | 0,87 | 4,09 | 0,83 | 4,27 | 0,77 | 2,36 | 0,07* | 0,01 |
| Expreso mis sentimientos abiertamente | 3,12 | 1,18 | 3,37 | 0,97 | 3,55 | 0,98 | 3,66 | 1,05 | 2,40 | 0,07* | 0,01 |
| Soy capaz de decir te quiero | 3,17 | 1,32 | 3,64 | 1,07 | 3,86 | 1,05 | 4,10 | 1,05 | 5,32 | 0,01 | 0,02 |
| Ante la adversidad me desanimo | 2,88 | 1,075 | 2,78 | 0,90 | 2,67 | 0,88 | 2,65 | 0,94 | 2,13 | 0,09* | 0,01 |
| Cuando no estoy de acuerdo con una situación, lo hago saber | 3,87 | 1,07 | 3,71 | 0,93 | 3,86 | 0,80 | 4,01 | 0,79 | 2,53 | 0,06* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | | | | | | |
| Percepción | 25,28 | 6,23 | 26,98 | 5,18 | 27,53 | 4,98 | 28,98 | 5,65 | 2,35 | 0,07* | 0,01 |
| Reparación | 27,07 | 5,24 | 29,02 | 5,89 | 30,01 | 5,31 | 31,43 | 5,42 | 2,33 | 0,07* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | | | | | | |
| Neuroticismo | 25,00 | 8,78 | 22,49 | 6,89 | 21,06 | 6,86 | 20,82 | 7,48 | 3,74 | 0,01 | 0,01 |
| Amabilidad | 26,00 | 7,57 | 27,18 | 6,01 | 28,46 | 5,70 | 29,26 | 6,25 | 2,39 | 0,07* | 0,01 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | | | | | | |
| Regulación metacognitiva (A) | 31,33 | 8,53 | 34,72 | 6,73 | 34,66 | 6,30 | 35,89 | 6,68 | 3,35 | 0,02 | 0,01 |
| Establecimiento de relaciones (A) | 28,92 | 7,91 | 31,54 | 6,18 | 32,57 | 6,07 | 33,96 | 6,57 | 2,69 | 0,05 | 0,01 |
| Necesidad de reconocimiento (M) | 31,92 | 5,79 | 32,93 | 5,03 | 32,60 | 5,74 | 32,86 | 5,69 | 2,49 | 0,06* | 0,01 |

Nota: * Próximo a la significación estadística; NEO- FFI = test de personalidad; CEAM = Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación

Figura 19. Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el Conocimiento de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento académico (ConociERA)

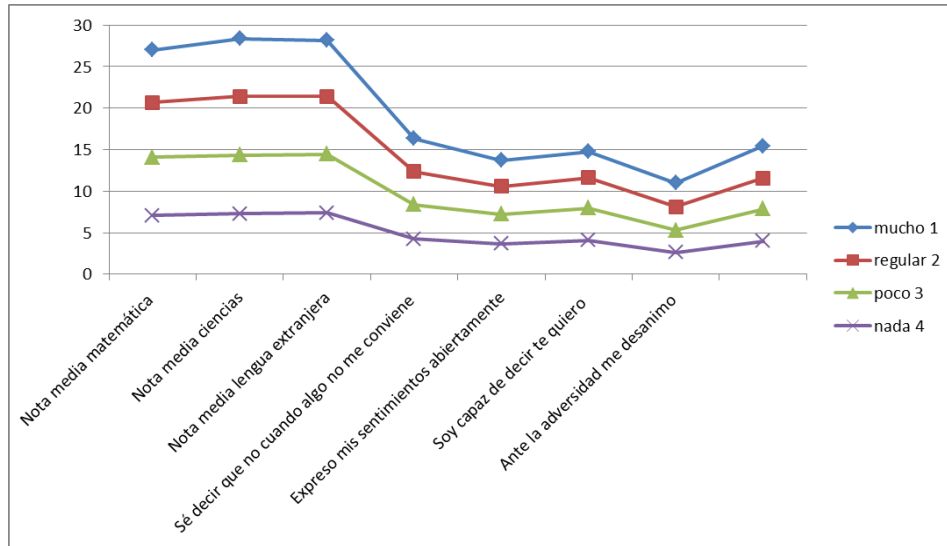
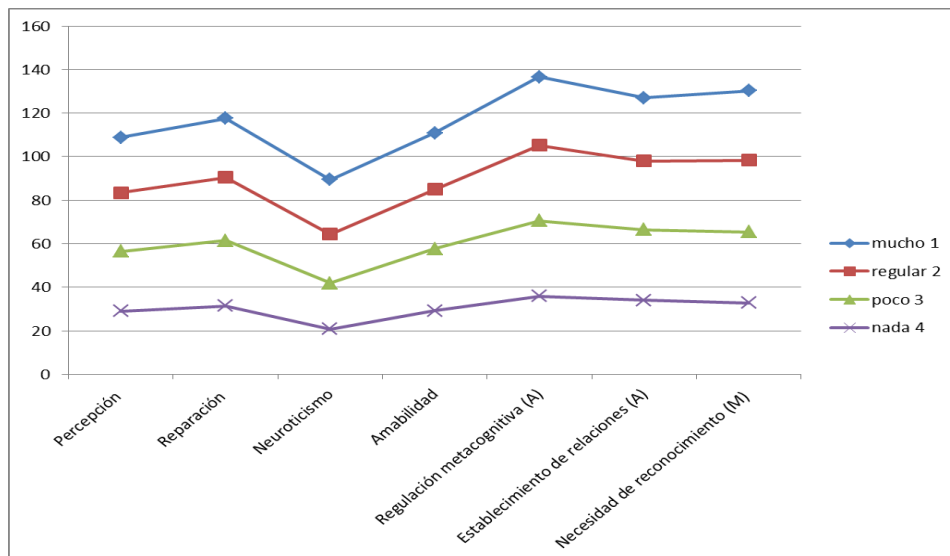


Figura 20. Resultados estadísticamente significativos del análisis multivariado de la varianza con dos factores (modelo lineal general), considerando como factor inter-sujetos el Conocimiento de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento académico (ConociERA)



Finalmente, se hicieron contraste post-hoc sobre el conocimiento de la Inteligencia Emocional, conocimiento de las emociones, conocimiento de la Inteligencia Emocional, encontrándose resultados diversos según se muestra en las siguientes tablas 6.18 y 6.19.

Tabla 6.18

Contrastes post hoc que son estadísticamente significativos, en los análisis multivariados, considerando como factor inter-sujetos el conocimiento de la Inteligencia en el Rendimiento académico (ConocI-RA)

| <i>Variables</i> | <i>mucho /regular 1 vs.2</i> | <i>mucho /Poco 1 vs.3</i> | <i>mucho /nada 1 vs.4</i> | <i>regular /poco 2 vs.3</i> | <i>regular /nada 2 vs.4</i> | <i>poco /nada 3 vs.4</i> |
|---|------------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | |
| Nota media lengua | n.s. | n.s. | n.s. | 0,02 | 0,01 | 0,01 |
| Nota media ciencias | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Nota media lengua extranjera | n.s. | n.s. | n.s. | 0,03 | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | |
| Tardo en recuperarme de los malos momentos | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Soy alegre y divertido | n.s. | 0,01 | 0,01 | 0,04 | 0,06 | n.s. |
| Soy capaz de decir te quiero | 0,06 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | n.s. |
| Ante la adversidad me desanimo | n.s. | n.s. | 0,06 | n.s. | 0,01 | 0,08 |
| Cuando no estoy de acuerdo con una situación lo hago saber | n.s. | n.s. | 0,04 | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | |
| Claridad | n.s. | n.s. | 0,01 | 0,02 | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | |
| Neuroticismo | n.s. | 0,01 | 0,01 | 0,02 | 0,01 | n.s. |
| Extraversión | 0,04 | 0,01 | 0,01 | n.s. | 0,04 | n.s. |
| Apertura | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,06 | 0,01 |
| Responsabilidad | n.s. | 0,04 | 0,01 | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | |
| Estrategias de organización (A) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Regulación metacognitiva (A) | n.s. | n.s. | 0,01 | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Establecimiento de relaciones (A) | n.s. | 0,01 | 0,01 | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Aprendizaje superficial (A) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Valoración del aprendizaje y del estudio (M) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Motivación para el trabajo en grupo (M) | n.s. | 0,05 | 0,01 | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Necesidad de reconocimiento (M) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,07 | n.s. |

Tabla 6.19

Contrastes post hoc que son estadísticamente significativos, en los análisis multivariados, considerando como factor inter-sujetos el conocimiento de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento académico (ConocIE-RA)

| <i>Variables</i> | <i>mucho /regular 1 vs.2</i> | <i>mucho /Poco 1 vs.3</i> | <i>mucho /nada 1 vs.4</i> | <i>regular /poco 2 vs.3</i> | <i>regular /nada 2 vs.4</i> | <i>poco /nada 3 vs.4</i> |
|---|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| <i>Rendimiento (CDG)</i> | | | | | | |
| Nota media matemática | n.s. | 0,08 | 0,03 | 0,07 | 0,02 | n.s. |
| Nota media ciencias | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Nota media lengua extranjera | n.s. | n.s. | 0,03 | n.s. | 0,02 | 0,03 |
| <i>Cuestionario de Datos Generales (CDG)</i> | | | | | | |
| Sé decir que no cuando algo no me conviene | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Expreso mis sentimientos abiertamente | n.s. | 0,02 | 0,01 | n.s. | 0,02 | n.s. |
| Soy capaz de decir te quiero | 0,03 | 0,01 | 0,01 | 0,09 | n.s. | 0,03 |
| Ante la adversidad me desanimo | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Cuando no estoy de acuerdo con una situación, lo hago saber | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,01 | n.s. |
| <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS-24)</i> | | | | | | |
| Percepción | n.s. | 0,02 | 0,01 | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| Reparación | n.s. | 0,01 | 0,01 | n.s. | 0,01 | 0,01 |
| <i>Cuestionario de rasgos de personalidad(NEO_FFI)</i> | | | | | | |
| Neuroticismo | n.s. | 0,01 | 0,01 | n.s. | 0,07 | n.s. |
| Amabilidad | n.s. | 0,03 | 0,01 | 0,08 | 0,01 | n.s. |
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)</i> | | | | | | |
| Regulación metacognitiva (A) | 0,01 | 0,01 | 0,01 | n.s. | n.s. | n.s. |
| Establecimiento de relaciones(A) | 0,04 | 0,01 | 0,01 | n.s. | 0,01 | 0,03 |
| Necesidad de reconocimiento (M) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |

Discusión y conclusiones

Considerando los antecedentes y la justificación anterior sobre muestras que miden la IE y diversas variables en adolescentes (Caruso, Mayer, & Salovey, 2002; Jiménez & López-Zafra, 2011; Rey & Extremera, 2012; Vallejo, et al., 2012 etc.). El objetivo de la presente investigación es analizar la Inteligencia Emocional, su relación con variables psicológicas, educativas y rasgos de personalidad en alumnos de bachillerato de España y Perú.

Tomando en cuenta este objetivo se esperaba que los resultados de este estudio demostraran la relación que tienen estas variables en adolescentes de secundaria de España y Perú. Se consideraron como variables de agrupamiento: País, curso, género, país por curso, país por género, curso por género así como también conocimiento de la IE, conocimiento de las emociones y conocimiento de la IE. Se analizaron los datos de la descripción de la muestra, los datos descriptivos de las variables, se procedió a realizar el análisis de la muestra.

Al analizar los resultados de país, podemos observar que existe consistencia de una puntuación mayor de Perú con respecto a España la puntuación más alta tanto como para España y Perú, en el *CDG* se alcanzó con la pregunta “Sé ver el aspecto

humorístico de la vida, incluso con sus problemas”; seguido de “Expreso mis sentimientos”. La pregunta que mostro una mayor diferencia entre los dos países fue “Cómo influye la Inteligencia en el rendimiento académico”. España mostrando poco conocimiento y Perú un mayor conocimiento. Por otra parte tanto España como Perú muestran tener una reparación adecuada, esto significaría que son capaces de regular sus estados emocionales correctamente. Respecto a los rasgos de personalidad, se observa que Perú califica más alto en todas las variables, sin embargo tanto España y Perú tienen una adecuada apertura, amabilidad, responsabilidad y Neuroticismo. Esto significaría que Perú y España muestran una mayor atención a los sentimientos, preferencia por la variedad, simpatizan con los demás, están dispuestos a ayudar, son capaces de controlar sus deseos, son voluntariosos y son emocionalmente estables. La puntuación más alta tanto para España como Perú es en “motivación para el trabajo”, lo cual respondería preferencia por tareas que le permitan trabajar en equipo, así como disposición a solicitar y prestar ayuda cuando se precisa. En respuesta a nuestra primera hipótesis en el cual queríamos valorar si existen patrones diferenciales, culturales y educativos entre España y Perú podemos decir que la hipótesis es parcialmente cierta, ya que si bien existen diferencias, estas no son muy marcadas. Podemos observar que la muestra de Perú muestra mayor puntaje en la

mayoría de variables evaluadas, lo cual podría deberse a que en su mayoría eran colegios privados, los cuales comienzan a tomar en cuenta una educación más holística, donde se busca que el profesor sólo sea un facilitador de aprendizaje y que realmente el alumno sea el protagonista, intentando desarrollar de manera integral, no solo conocimientos, sino herramientas para la vida.

Las mujeres tienen mayor resultado en percibir un mayor conocimiento de las emociones y de la IE. En el campo de la IE, las posibles diferencias en función del género han sido un tema de acalorado debate. De hecho, si revisamos la literatura científica sobre los estudios de diferencias de género en IE medida como habilidad, observamos que las mujeres tienden a obtener puntuaciones más altas en IE con respecto a los hombres (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo & Extremera, 2012). Las mujeres presentan una mayor percepción, esto significaría que son capaces de expresar los sentimientos de forma adecuada, por otra parte puntúan más bajo en Neuroticismo lo cual significaría que son emocionalmente más estables, habitualmente están tranquilas, sosegadas y relajadas y son capaces de enfrentarse a situaciones estresantes sin alterarse ni aturdirse. Tanto los hombres y mujeres tienen una adecuada apertura y amabilidad sin embargo las mujeres obtienen puntuaciones más altas, lo que significaría que tienen mayor atención a los sentimientos interiores, están más

interesadas tanto por el mundo interior como el exterior, así como también muestran mayor disposición para ayudar. Las mujeres presentan mayor nota media en lengua y lenguas extranjeras, así como un mayor conocimiento de las emociones. Los resultados ponen de manifiesto que existen relaciones significativas, aunque moderadas, entre la calificación de lengua e inglés y la comprensión de los estados emocionales (Bindu & Tomas; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Esto, permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores. Los hombres tienen en el *CDG* la puntuación más alta en *Sé ver el aspecto humorístico de la vida*, incluso con sus problemas, en total reparación esto significaría que son capaces de regular los estados emocionales correctamente, aunque los resultados arrojan que tanto hombres como mujeres tienen una adecuada reparación. Estos resultados responderían a nuestra segunda hipótesis, donde esperamos que las mujeres obtengan mayores puntuaciones en atención emocional, mientras que los varones puntúan más alto en reparación emocional coincidiendo con otros estudios (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz, & Cabello, 2006).

En cuanto al curso, 4ºESO/4º SEC y 1ºB/5ºSEC obtienen la puntuación más alta en el *CDG* en *Soy alegre y divertido*, seguido

de cuando no estoy de acuerdo con una situación lo hago saber, también presentan una mayor claridad emocional, esto significaría que comprenden mejor sus estados de ánimo., que los alumnos de 2ºB, esto demostraría que a mayor edad menor percepción de las emociones. 4ºESO/4ºSEC muestran una mayor regulación metacognitiva, valoración del aprendizaje, motivación intrínseca, motivación para el trabajo y necesidad de conocimiento. También obtuvieron una puntuación mayor en extraversión, esto quiere decir que muestran mayor vinculación con la gente y la preferencia por grupos y reuniones, los extravertidos son también asertivos, activos y habladores. 2ºB tuvo mayores resultados en autoeficacia, este resultado podría tener en cuenta que tienen mayor confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos. También obtuvo el puntaje más alto en Neuroticismo, siendo esto negativo ya que esto significaría que tienen tendencia a experimentar sentimientos negativos, tales como miedo, melancolía, vergüenza, ira, culpabilidad y son menos capaces de controlar sus impulsos y a enfrentarse peor que los demás con el estrés. Las emociones negativas influyen en nuestra salud al hacernos más vulnerables a padecer enfermedades (Barrera, Donolo, Acosta & González, 2012). Estos resultados también respaldarían nuestra tercera hipótesis, donde se esperaba que los alumnos de cursos mayores presentaran puntuaciones

mayores en estrategias de solución de problemas, como en el estudio de Pena, Extremera, y Rey (2011).

En país/curso hay diferencias estadísticamente significativas en seis variables diferentes en país/curso. Los estudiantes de 4to de secundaria de Perú perciben un mayor conocimiento de la IE así como un mayor conocimiento de la IE, así como un mayor conocimiento de la relación entre la IE y el rendimiento académico. Estos resultados se entenderían porque ellos reciben formación sobre estos términos en sus clases de tutorías, lo cual explicarían los resultados altos de estas variables. Los alumnos de 4º SEC. Peruanos sacaron el mayor puntaje en aprendizaje superficial, el cual es una forma de abordar el aprendizaje a través de memorización literal de la información y los métodos pasivos de estudio, esto puede deberse que aun en las escuelas se pide solo la reproducción de la información o aceptación pasiva de ideas muy característico de la escuela antigua. También tienen una puntuación alta en Necesidad de conocimiento lo que significaría el deseo de obtener buenas notas y que los demás reconozcan su esfuerzo e inteligencia. 5º Sec. de Perú muestran puntuaciones más altas en expreso mis sentimientos abiertamente y en apertura, lo que significaría que tienen mayor integración activa, sensibilidad, atención a los

sentimientos interiores, preferencia por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de juicio.

Tamaño del efecto relevante para país/género. Tanto los hombres de España y Perú dicen tardar en recuperarse de los malos momentos, aunque serían los hombres españoles los que tardarían más por una pequeña diferencia. Las mujeres de España y Perú tienen puntaje más alto en percepción, siendo las mujeres de España las que tienen los puntajes mayores, esto significaría que son más capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Esto respondería a nuestra cuarta hipótesis donde se esperaba que las mujeres de ambos países mostraran mayores puntuaciones en variables de IE como percepción de las emociones, sin embargo son los hombres tanto de España como de Perú quienes tienen puntuaciones más altas en Reparación. Siendo los hombres peruanos los que tienen un puntaje mayor, esto significaría que son los hombres los que son más capaces de regular sus estados emocionales correctamente. Estos resultados reconfirmarían nuestra segunda hipótesis donde se esperaba que los varones puntuaran más alto en reparación emocional. Las mujeres tanto de España y Perú tienen puntaje muy alto en autoeficacia, siendo las mujeres españolas las que tienen un mayor puntaje, esto significaría que tienen más confianza en las propias

capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos.

Además, podemos observar que las mujeres de ambos países tienen el mayor promedio en lengua, hay estudios que resaltan que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de sus emociones. Esto, les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores (Otero, López, León del Barco & Vicente, 2009).

Diferencias estadísticamente significativas en curso/género
Las mujeres de todos los cursos (4ºESO/4ºSEC y 1ºB/5ºSEC, 2B) obtiene el mayor puntaje en estrategias de organización, esto significaría que utilizan procedimientos para organizar la, tales como resúmenes, esquemas y guiones. Las mujeres de 4ºESO/4ºSEC y 1ºB/5ºSEC puntúan más alto en amabilidad, significando que son personas más altruistas, simpatizan con los demás, están más dispuestas a ayudar. Respecto a tener conocimiento de la IE y el rendimiento académico, así como, las puntuaciones son muy similares en todos los cursos y el género. Los hombres de todos los cursos, son muy impacientes cuando tienen que obtener algo.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en diez variables en el conocimiento del Inteligencia General (IG), en nota media lengua, ciencias, lengua extranjera y ciencias sociales, Sé decir que no cuando algo no me conviene, total percepción, Neuroticismo, apertura, estrategias de organización y valoración del aprendizaje y del estudio. Obteniendo mayor puntuación en, saben decir que no cuando algo no les conviene, esto significaría que son más asertivos en el momento de tomar decisiones y estrategias de organización, lo cual puede interpretarse como el uso de procedimientos para organizar la información , tales como resúmenes, esquemas y guiones

En la variable de agrupamiento percepción del conocimiento de las emociones podemos observar que los que tienen mucho conocimiento de lo que son las emociones tienen la puntuación más alta en aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación, lo cual significaría que son capaces de esperar por una mejor oportunidad, y por otro lado obtienen menor puntaje en expreso mis sentimientos abiertamente. En el resto de variables por ejemplo en reparación de las emociones, siendo capaces de regular sus estados emocionales correctamente; los que no tienen nada de conocimiento de las emociones puntúan más alto en extraversión, siendo más sociables, asertivos, activos y habladores, regulación metacognitiva, es una capacidad metacognitiva referida a la

reflexión sobre la propia actuación y los procedimientos para supervisar el aprendizaje y motivación para el trabajo en grupo, mostrando preferencia por tareas que le permitan trabajar en equipo, así como disposición a solicitar y prestar ayuda cuando se precisa.

En la variable de agrupamiento Conocimiento de la IE, los que tienen mucho conocimiento de lo que es la IE tienen mayores puntuaciones en el *CDG* en Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas, así como cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago saber, lo cual significarían que ven la vida con más humor y son más asertivos en sus elecciones. La puntuación más baja la obtienen en cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente, siendo esto favorable porque son capaces de controlar su niveles de ansiedad. En el resto de las variables tienen la puntuación más alta en autoeficacia lo cual mostraría que tienen mayor confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos. Reflejaría la creencia de que podrá afrontar con éxito las tareas, como la creencia de que su capacidad es suficiente. Además incluiría un aspecto de baja ansiedad en situaciones de evaluación.

Respecto a la variable de agrupamiento, tengo conocimiento de la influencia de la inteligencia general en el rendimiento académico, puntúan más alto dentro del *CDG*, soy alegre y

divertido y cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago, con esto último mostrando ser más asertivos, así como también puntúa alto en motivación para el trabajo en grupo, lo cual mostraría que tienen preferencias por tareas que le permitan trabajar en equipo, así como disposición a solicitar y prestar ayuda cuando se precisa, finalmente otra variable en la que tendría alta puntuación es en estrategias de organización , la cual puede interpretarse como el uso de procedimientos para organizar la información , tales como resúmenes, esquemas y guiones. Estos resultados nos responden al quinto objetivo, el cual era analizar si dan diferencias significativas, el tener un mayor conocimiento de la Inteligencia general y la IE con respecto a la nota media percibida.

Finalmente al analizar la variable de agrupamiento conocimiento de la IE en el rendimiento académico, los que dicen conocer mucho puntúan más alto en, Se decir que no cuando algo no me conviene, nota media ciencias y lengua extranjera, cuando no estoy de acuerdo con una situación lo hago saber y regulación metacognitiva, esta última sería una capacidad metacognitiva referida a la reflexión sobre la propia actuación y a los procedimientos para supervisar el aprendizaje y revisar los resultados obtenidos. Los que dicen no conocer nada de la relación de la IE con el rendimiento académico puntúan más alto en nota

media en matemáticas, ciencias y lengua extranjera, establecimiento de relaciones, siendo esta última una estrategia consistente en establecer relaciones entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos contenidos o entre diferentes áreas de estudio.

Estos últimos resultados respondería parcialmente nuestro sexto objetivo, el cual era analizar si dan diferencias significativas, el tener un mayor conocimiento de la Inteligencia General y la Inteligencia Emocional en el rendimiento académicos con respecto a la nota media percibida, ya que solo puntúan alto en dos cursos ciencias y lengua extranjera.

Discusión y conclusiones generales

Discusión y conclusiones generales 7

El trabajo desarrollado a lo largo de esta tesis doctoral surge de un interés por conocer el constructo IE y su relación con variables psicológicas y educativas, siendo necesario aportar mayor evidencias empíricas sobre este tema.

La presente investigación se justifica desde la revisión teórica realizada y desde el estudio empírico aplicado, partiendo de los objetivos de investigación propuestos, y en coherencia con lo que se viene aplicando dentro de la línea en el equipo de investigación. El objetivo que persigue nuestra investigación es *conocer la relación de la IE con variables psicológicas, educativas, rasgos de personalidad, estrategias de motivación y aprendizaje en alumnos de bachillerato de España y Perú y universitarios de diferentes carreras de la Universidad de León, a su vez comprobar la validación de los instrumentos utilizados y de los diseñados específicamente para esta investigación.*

Para ello, se inició el planteamiento teórico con un análisis en profundidad de los componentes de la IE y variables psicológicas y educativas asociadas con el constructo. Con el fin de entender mejor como funciona cada componente, que

características presenta y cómo influye, así como, la interrelación de los mismos en sus conductas y comportamientos. Seguidamente se analizaron los estudios nacionales e internacionales que dieron luz a la diversa influencia que presenta el constructo con las diferentes variables (Barbuto & Burbach 2006; Boyatzis, 2006; García-izquierdo & Ramos; Gartzia, Aritzeta & Barbera, 2012; Jiménez & López-Zafra, 2011; Extremera, Salguero & Fernández-Berrocal, 2011; Palomera, Salguero & Ruiz-Aranda, 2012; Rey & Extremera, 2012; Revuelta, 2006; Vallejo, Martínez, García & Rodríguez, 2012, Villanueva & Sánchez, 2007) entre otros, los cuales contribuyen a la reflexión y el avance en este campo de conocimiento.

Así, atendiendo en primer lugar al foco situacional-descriptivo y considerando inicialmente su dimensión teórica, el objetivo inicial fue profundizar en el conocimiento del constructo aportado por la investigación en este campo acerca de la IE y su relación con las diferentes variables de estudio. Para ello, se ha realizado una amplia revisión sobre la temática, como consta en los capítulos anteriores, esperando en este sentido, encontrar evidencias empíricas acerca de este tema. En este contexto, se confirma la consecución de este objetivo, habiéndose profundizado, tras la revisión de los trabajos recientes el estado actual de la cuestión. No obstante, en este último caso, la

investigación no es del todo concluyente, puesto que este tema aun es relativamente nuevo y requiere de mayores investigaciones empíricas que ayuden a profundizar el impacto que tendría en los diferentes ámbitos de la vida, lo cual apoyaría al desarrollo de más trabajos en este ámbito y justifica por ello la realización de los estudios empíricos realizados en nuestra tesis.

Estos perseguían, en primer lugar detectar la relación de la IE, con el rendimiento académico, y estados de ánimos como el humor, en alumnos universitarios de las carreras de Magisterio, Educación física, ingeniería Aeronáutica y psicopedagogía de la ULE. Así como identificar, la validez de los instrumentos utilizados, teniendo en cuenta que uno de ellos ha sido realizado por el equipo de investigación. En segundo lugar analizar las relaciones de la IE en variables psicológicas y educativas en alumnos de bachillerato de España y Perú.

Una vez analizados los estudios, nos interesa conocer, qué, cómo y cuándo realizar la evaluación. Una vez observadas la relación de la IE con las distintas variables, se consideró importante analizar varios instrumentos de medidas, y a la vez profundizar más en el tema, es decir, conocer que variables están relacionadas con nuestra investigación, observando las ventajas y limitaciones de los resultados más significativos.

A partir de la información presentada, nos enmarcamos en un objetivo claro, analizar en profundidad el Tema propuesto y dar a conocer los resultados de nuestro estudio.

Se realizó en primer lugar, una primera aproximación al estudio, con una muestra de 359 estudiantes universitarios de la Universidad de León, procedentes de la diplomatura de Magisterio Educación física, Ingeniería Aeronáutica, Psicopedagogía. Se llevó a cabo un segundo estudio con un total de 1074 estudiantes de Colegios e Institutos de España y Perú, procedentes de los cursos de 4ºESO/4ºSec, 1ºBachillerato/5ºSec y finalmente 2º Bachillerato.

Ambos objetivos se han visto reflejados en los trabajos de revisión teórica (Danvila & Sastre, 2010 ; Del Carmen, 2010; Donolo, Acosta, González & de la Barrera, 2012; Extremera, & Fernández-Berrocal , 2004a, 2004b; Fernández- Berrocal, P & Ruíz, 2008; Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; González, Aranda & Berrocal, 2010; Mayer, Roberts & Barsade, 2008.; Petrides, 2010 ; Ramos & Hernández, 2010; Romero, M.A. 2008; Sánchez, Rodríguez, & Padilla, 2007). Y de carácter empírico como (Cerón, Pérez, Olmos & Ibáñez 2011; Elipe, Ortega, hunter, & del Rey 2012., Extremera & Duran 2006; Garaigordobil & Oñederra 2010) entre otros, presentados de manera amplia en los capítulos previos de esta tesis, los cuales han posibilitado obtener las conclusiones generales que se exponen a

continuación y que contribuye a la reflexión y el avance en este campo de conocimiento. Dichas conclusiones se plantean, en un primer momento en relación a los objetivos de los que parte la tesis. En un segundo momento, las conclusiones se abordan y analizan de manera más detallada, atendiendo a su discusión, las cuales, determinan algunas de las perspectivas de estudio futuras, por último, a las aportaciones e implicaciones derivadas de las mismas. La muestra en ambos estudios, es muy representativa al ser comparada con otros estudios, permite conocer como está relacionada la IE con las diversas variables psicológicas y educativas en alumnos universitarios, así como de secundaria,

En cuanto a los instrumentos aplicados, dada la revisión de estudios empíricos y teóricos publicados en los últimos años, no solo presentan una adecuada validez y aceptable fiabilidad, sino que además se muestran sensibles a detectar cambios en función de características diversas, y tienen cierta validez predictiva.

En el primer estudio se aplicó, *El Cuestionario de Datos Generales (CDG)* que como mencionamos anteriormente ha sido elaborado ad hoc para el estudio. Evalúa la percepción del rendimiento, conocimientos específicos, demora de la gratificación, asertividad, humor, tolerancia a la frustración y habilidades sociales. Luego se aplicó el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* con referencias 2007, versión en castellano) de Fernández-Berrocal,

Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida puntualmente, percepción, comprensión y regulación (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004). Esta escala es una adaptación del *TMMS-48* de Salovey, Mayer, Goldeman, Turvey y Palfai (1995). Finalmente se utilizó el CASH - Cuestionario de Autoevaluación del sentido del Humor (SH). (García - Larrauri, Monjas, Román, Cuetos, Polo & Muñoz, 2005). Este cuestionario ha sido elaborado por el GIE en psicología de la Educación (GR-179) de la universidad de Valladolid y supone una revisión del inicial CASH-34 (García- Larrauri, Monjas, Román, y Flores, 2001) para adecuarlo a las necesidades demandadas por el programa de mejora. Evalúa mediante autoinformes las cuatro dimensiones del Sentido del Humor (SH) (Creación, apreciación, afrontamiento optimista de problemas y relaciones positivas) que fundamentan y orientan el programa de mejora del SH. Además dispone de una apreciación general del SH evaluado por la persona en una escala de 1 a 10.

En el segundo estudio se volvieron a utilizar dos cuestionarios, pero el tipo de muestra y su forma de aplicación cambio para ser realizada de manera virtual mediante la plataforma *Survey Monkey*, con alumnos de secundaria y bachillerato tanto España como Perú. Los instrumentos de autoinforme utilizados fueron; el cuestionario de datos generales

(CDG) y, el cuestionario *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24* con referencias 2007, versión en castellano) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la Inteligencia Emocional, el tercer instrumento fue *NEO-FFI* - Inventario de personalidad es la versión resumida del *NEO-PI-R* (Costa & McCrae, 1989, 1992), busca evaluar las cinco dimensiones de la personalidad. Finalmente, se debía cumplimentar el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación-*CEAM*, evalúa por un lado la autovaloración de las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para acceder al conocimiento y por otro, la autovaloración de las motivaciones que lo conducen a ese conocimiento. Este estudio se centra básicamente en su evaluación mediante autoinformes, como podemos observar la mayoría de estudios empíricos revisados utilizan dichos instrumentos Extremera & Durán, 2006; Gartzia, Aritzeta & Barbera, 2012; Jiménez & López-Zafra, 2011; Otero, Martín, León del Barco & Castro, 2009; Palomera, Salguero & Ruiz-Aranda, 2012; Pena, Extremera & Rey, 2011; Rey, Extremera & Pena, 2011; Rey & Extremera, 2012; Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2005). Es preciso resaltar que no conocemos ningún estudio publicado que utilice de forma conjunta los componentes utilizados en nuestro estudio.

En cuanto al análisis estadístico y como aportación de la presente investigación, se obtiene conclusiones relevantes, en relación de las diferentes variables con respecto a las muestras.

El primer estudio, el cual sabemos tenía como finalidad detectar la relación de la IE, con el rendimiento académico, y estados de ánimos como el humor, en alumnos universitarios de las carreras de Magisterio, Educación física, ingeniería Aeronáutica y psicopedagogía de la ULE. Así como también se pretendía identificar la validez de los instrumentos utilizados, teniendo en cuenta que uno de ellos ha sido realizado por el equipo de investigación. Se analizaron los datos de la descripción de la muestra, los datos descriptivos de las variables, distribuyéndose normalmente, según su curtosis y según su asimetría, se procedió a realizar análisis paramétricos.

Al tomar las variables de agrupamiento género, podemos concluir que se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en seis variables (demora en la gratificación, humor, tolerancia a la frustración, habilidades sociales, percepción y afrontamiento optimista de problemas. Las mujeres: dan mayor importancia a la capacidad de espera en búsqueda de logros futuros o satisfacción futura, presentan un estado del humor en el momento de afrontar los problemas y tolerar más situaciones extremas, ¿explicación cultural e histórica?; Los hombres: destacan

en la capacidad de percepción de las emociones, dan mayor importancia a la comprensión emocional, la cual implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en que categorías se agrupan los sentimientos.

Al referirnos a la variable de agrupamiento carrera, dan diferencias estadísticamente significativas en otras seis variables diferentes: conocimiento de la Inteligencia General, conocimiento de la Inteligencia Emocional, conocimiento de la influencia de la Inteligencia general, rendimiento académico, habilidades sociales, y total de comprensión de la Inteligencia Emocional. Los estudiantes de psicopedagogía perciben un conocimiento mayor de la IE, de su influencia en el rendimiento académico y total de la comprensión de IE, estos resultados se entenderían porque ellos reciben formación sobre estos términos en la carrera, lo cual explicarían los resultados altos de estas variables. La carrera de magisterio tiene mayor resultado en: habilidades sociales, esto podría ser porque el manejo de habilidades sociales es una herramienta de ayuda a los maestros para estar emocionalmente más preparados para las aulas (Justice & Espinoza, 2008). La carrera de Ingeniería aeronáutica, tuvo mayores resultados en: conocimiento de la Inteligencia general, este resultado podría tener en cuenta que los ingenieros muestran mayor importancia a la

Inteligencia general, porque se les exige en la carrera el manejo de conocimiento de nuevas técnicas, dominio de estrategias y capacidad de generar ideas de forma rápida. En cambio no se obtuvieron evidencias estadísticamente significativas para la interacción de género por carrera.

En nuestro segundo estudio, el cual tiene como objetivo principal analizar las relaciones de la IE en variables psicológicas y educativas en alumnos de bachillerato de España y Perú. Se consideraron como variables de agrupamiento el país, curso, género, país por curso, país por género, curso por género así como también conocimiento de la IE, conocimiento de las emociones y conocimiento de la IE.

Al analizar los resultados de país, en respuesta a nuestra primera hipótesis en la cual queríamos valorar si existen patrones diferenciales, culturales y educativos entre España y Perú podemos decir que la hipótesis es parcialmente cierta, ya que si bien existen diferencias, estas no son muy marcadas. Podemos observar que la muestra de Perú muestra mayor puntaje en la mayoría de variables evaluadas, lo cual podría deberse a que en su mayoría eran colegios privados, los cuales comienzan a tomar en cuenta una educación más integral y personalizada. Observamos que existe consistencia de una puntuación mayor de Perú con respecto a España, la puntuación más alta tanto como para España y Perú, en

el *CDG* se alcanzó con la pregunta, Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas; España como Perú muestran tener una reparación adecuada, esto significaría que son capaces de regular sus estados emocionales correctamente. Respecto a los rasgos de personalidad, se observa que Perú califica más alto en todas las variables, sin embargo tanto España y Perú tienen una adecuada apertura, amabilidad, responsabilidad y Neuroticismo. Esto significaría que Perú y España muestran una mayor atención a los sentimientos, preferencia por la variedad, simpatizan con los demás, están dispuestos a ayudar, son capaces de controlar sus deseos, son voluntariosos y son emocionalmente estables. Si bien hay diferencias entre España y Perú, debemos tomarlo con cautela porque los resultados son moderados, no se ve claramente una gran diferencia.

Las mujeres tienen mayor resultado en percibir un mayor conocimiento de las emociones, presentan una mayor percepción, esto significaría que son capaces de expresar los sentimientos de forma adecuada, por otra parte puntúan más bajo en Neuroticismo lo cual significaría que son emocionalmente más estables, habitualmente están tranquilas, sosegadas y relajadas y son capaces de enfrentarse a situaciones estresantes sin alterarse ni aturdirse. Tanto los hombres y mujeres tienen una adecuada apertura y amabilidad sin embargo las mujeres obtienen

puntuaciones más altas, lo que significaría que tienen mayor atención a los sentimientos interiores, están más interesadas tanto por el mundo interior como el exterior, así como también muestran mayor disposición para ayudar. Las mujeres presentan mayor nota media en lengua y lenguas extranjeras, así como un mayor conocimiento de las emociones. Los resultados ponen de manifiesto que existen relaciones significativas, aunque moderadas, entre la calificación de lengua e inglés y la comprensión de los estados emocionales (Bindu & Tomas, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Esto último permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores. Los hombres tienen en el *CDG* la puntuación más alta en “Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas”, en “total reparación” esto significaría que son capaces de regular los estados emocionales correctamente, aunque los resultados arrojan que tanto hombres como mujeres tienen una adecuada reparación. Estos resultados respaldan claramente nuestra segunda hipótesis donde se esperaba que las mujeres obtengan mayores puntuaciones en atención emocional, mientras que los varones puntuaran más alto en reparación emocional y orientación positiva hacia los problemas. Algunos estudios muestran que las mujeres tienden a adaptarse socialmente

mejor y tendencia a una mayor puntuación en IEP que los hombres (Mestre et al., 2006). Esto podría ser porque las mujeres hablan más sobre sus emociones y utilizan en su discurso más términos emocionales.

En cuanto al curso, 4ºESO/4º SEC y 1ºB/5ºSEC obtienen la puntuación más alta en el *CDG* en Soy alegre y divertido, seguido de cuando no estoy de acuerdo con una situación lo hago saber, también presentan una mayor claridad emocional, esto significaría que comprenden mejor sus estados de ánimo que los alumnos de 2ºB. También podemos observar que 4ºESO/4ºSEC muestran una mayor regulación metacognitiva, valoración del aprendizaje, motivación intrínseca, motivación para el trabajo y necesidad de conocimiento. También obtuvieron una puntuación mayor en extraversión, esto quiere decir que muestran mayor vinculación con la gente y la preferencia por grupos y reuniones, los extravertidos son también asertivos, activos y habladores. Los alumnos de 2ºB tuvieron mayores resultados en autoeficacia, este resultado podría tener en cuenta que tienen mayor confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos, este resultado respalda nuestra tercera hipótesis donde se esperaba que los alumnos mayores presenten estrategias de solución de problemas más adecuadas que los adolescentes más jóvenes (Pena, Extremera & Rey, 2011). Los alumnos de 2ºB

También obtuvieron el puntaje más alto en Neuroticismo, siendo esto negativo ya que esto significaría que tienen tendencia a experimentar sentimientos negativos, tales como miedo, melancolía, vergüenza, ira, culpabilidad y son menos capaces de controlar sus impulsos y a enfrentarse peor que los demás con el estrés. Las emociones negativas influyen en nuestra salud al hacernos más vulnerables a padecer enfermedades (Barrera, Donolo, Acosta & González, 2012).

En país/curso hay diferencias estadísticamente significativas en seis variables diferentes en país/curso. Los estudiantes de 4to de secundaria de Perú perciben un mayor conocimiento de la IE así como un mayor conocimiento de la IE, así como un mayor conocimiento de la relación entre la IE y el rendimiento académico. Estos resultados se entenderían porque ellos reciben formación sobre estos términos en sus clases de tutorías, lo cual explicarían los resultados altos de estas variables.

En la variable de agrupamiento de país/género. Tanto los hombres de España y Perú dicen tardar en recuperarse de los malos momentos, aunque serían los hombres españoles lo que tardarían más por una pequeña diferencia. Las mujeres de España y Perú tienen puntaje más alto en percepción, siendo las mujeres de España las que tienen los puntajes mayores, esto significaría que son más capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma

adecuada. Sin embargo son los hombres tanto de España como de Perú los que tienen puntuaciones más altas en Reparación, esto significaría que son los hombres son más capaces de regular sus estados emocionales. Las mujeres tanto de España y Perú tienen puntaje muy alto en autoeficacia, destacándose en estos dos grupos a las mujeres españolas las que tienen un mayor puntaje, esto significaría que tienen más confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos. Además, podemos observar que las mujeres de ambos países tienen el mayor promedio en lengua, hay estudios que resaltan que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de sus emociones. Esto, les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores (Otero, López, León del Barco & Vicente, 2009). Estos resultados respaldan nuestra cuarta hipótesis donde se esperaba que las mujeres de ambos países puntuarían más alto en Percepción emocional y los varones puntuaron más alto en reparación emocional, confirmando también nuestra segunda hipótesis donde se esperaban que los varones puntuaran más alto en reparación emocional.

Diferencias estadísticamente significativas en curso/género
Las mujeres de todos los cursos (4ºESO/4ºSEC y 1ºB/5ºSEC, 2B) obtienen el mayor puntaje en estrategias de organización, esto significaría que utilizan procedimientos para organizar la, tales como resúmenes, esquemas y guiones.

Cuando hablamos de la variable de percepción del conocimiento del Inteligencia General (IG), dieron resultados significativos en nota media lengua, ciencias, lengua extranjera y ciencias sociales, Sé decir que no cuando algo no me conviene, total percepción, Neuroticismo, apertura, estrategias de organización y valoración del aprendizaje y del estudio. Obteniendo mayor puntuación en, saben decir que no cuando algo no les conviene, esto significaría que son más asertivos en el momento de tomar decisiones y estrategias de organización, lo cual puede interpretarse como el uso de procedimientos para organizar la información , tales como resúmenes, esquemas y guiones .

En la variable de agrupamiento Conocimiento de la IE, los que tienen mucho conocimiento de lo que es la IE tienen mayores puntuaciones en el CDG en Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas, así como cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago saber, lo cual significarían que ven la vida con más humor y son más asertivos en sus elecciones.

Respecto a la variable de agrupamiento Tengo conocimiento de la influencia de la inteligencia general en el rendimiento académico, puntúan más alto dentro del CDG, soy alegre y divertido y cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago, con esto último mostrando ser más asertivos. Finalmente al analizar la variable de agrupamiento, conocimiento de la IE en el Rendimiento académico, los que dicen conocer mucho puntúan más alto en Se decir que no cuando algo no me conviene, nota media ciencias y lengua extranjera, como podemos observar, nuestro quinto y último objetivo fue respondido Estos últimos resultados respondería parcialmente nuestro quinto objetivo, el cual era analizar si dan diferencias significativas, el tener un mayor conocimiento de la Inteligencia General y la Inteligencia Emocional en el rendimiento académicos con respecto a la nota media percibida, ya que solo puntúan alto en dos cursos ciencias y lengua extranjera.

Limitaciones y perspectivas futuras

A pesar de los prometedores hallazgos, estos estudios realizados no están exentos de limitaciones y perspectivas futuras.

Debemos enumerar una serie de limitaciones que nos han surgido en el estudio y que nos gustaría que fueran superadas en líneas futuras de investigación. Sería prematuro hablar de la IE como una variable relacionada al rendimiento académico y al humor. Se requiere de más estudios, que nos permitan tener un panorama más profundo y más amplio al respecto.

El uso de instrumentos de autoinforme, es propenso a problemas de deseabilidad social, con el consiguiente sesgo de memoria y podrían ser complementados con instrumentos de habilidad para tener resultados más exactos. Sería interesante hacer más estudios sobre la relación de la IE con otras variables psicológicas y educativas para conocer mejor las relaciones que tienen con estas variables.

Futuras investigaciones longitudinales ayudarían a esclarecer las relaciones entre IEP y variables psicológicas y educativas. Educar las emociones se ha convertido en una tarea cada vez más necesaria en el ámbito educativo. (Jiménez & López-Zafra ,2011)

Otro aspecto es la artificialidad de los comportamientos, Los alumnos pueden haberse presentado con una imagen diferente a la que realmente tienen de sí mismos.

Futuras investigaciones deberán continuar esta línea de investigación corroborando los resultados aquí encontrados a través de diseños prospectivos que permitan inferir relaciones de causalidad entre las variables estudiadas y examinando la influencia de la percepción emocional sobre otras variables criterio importante en la adolescencia, como la salud mental, la adaptación escolar o el nivel de rendimiento académico.

Sería conveniente que futuros estudios examinaran el papel de la identidad de género en relación al resto de dimensiones de la IE. Dado que se ha mostrado que la aceptación de rasgos de expresividad podría ser clave para un mayor desarrollo de la IE. La inclusión de la perspectiva de género en el estudio de las competencias socioemocionales y la IE resultan clave para favorecer referentes individuales y grupales más acordes a los requerimientos de la sociedad actual.

También sería recomendable completar los resultados obtenidos con evaluaciones que contemplen no, solo la propia valoración de los estudiantes, sino con otras que empleen más fuentes de evaluación como las denominadas evaluaciones de 360°.

El uso único de una escala de tipo autoinforme, sin escalas de habilidad o de desempeño adicionales, puede considerarse como otra limitante, al evaluar la IE desde un solo enfoque teórico.

Por último, Futuros trabajos deberían de llevar a cabo estudios longitudinales que permitan examinar los beneficios de la IE en las estrategias de los adolescentes para resolver problemas, sería deseable analizar las habilidades emocionales de los adolescentes desde un punto de vista interpersonal, que no es recogido en el *TMMS-24*, ya que puede influir en la resolución de problemas sociales.

Apéndice

Apéndice 1

Primer Estudio: Instrumentos

INTELIGENCIA EMOCIONAL¹

Solicitamos su valiosa contribución a este estudio cumplimentando las diferentes cuestiones. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones distintas. Las mejores respuestas son las que reflejan honestamente sus opiniones. Procure, por favor, rellenar todo el cuestionario sin dejar nada en blanco.

Te agradecemos de antemano tu colaboración.

Cuestionario de Datos Generales

| | |
|---|---|
| [1] Fecha de nacimiento _____ Edad _____ [2] Género M [] F [] | |
| [3] Procedencia _____ | [4] Estadocivil _____ |
| [5] Carrera/especialidad _____ | |
| [6] Curso _____ | |
| [7] ¿Qué asignatura es la que se te da mejor? _____ | |
| [8] Nota media del semestre pasado en la asignatura que se te da mejor _____ | |
| [9] ¿Qué asignatura es la que se te da peor? _____ | |
| [10] Nota media del semestre pasado en la asignatura que se te da peor _____ | |
| [11] Tengo conocimiento sobre lo que es la inteligencia: | mucho [] regular [] poco [] nada [] |
| [12] Tengo conocimiento sobre lo que son las emociones: | mucho [] regular [] poco [] nada [] |
| [13] Tengo conocimiento sobre lo que es la Inteligencia Emocional: | mucho [] regular [] poco [] nada [] |
| [14] Tengo conocimiento sobre cómo influye la inteligencia en el rendimiento académico: | mucho [] regular [] poco [] nada [] |
| [15] Tengo conocimiento sobre cómo influye la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico: | mucho [] regular [] poco [] nada [] |
| [16] Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente: | siempre [] con frecuencia [] a veces [] rara vez [] nunca [] |
| [17] Sé decir que no cuando algo no me conviene: | siempre [] con frecuencia [] a veces [] rara vez [] nunca [] |

| | |
|---|---|
| [18] Tardo en recuperarme de los malos momentos: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |
| [19] Soy alegre y divertido: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |
| [20] Expreso mis sentimientos abiertamente: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |
| [21] Soy capaz de decir te quiero: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |
| [22] Reconozco cuando cometo un error: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |
| [23] Ante la adversidad me desanimo: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |
| [24] Aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |
| [25] Cuando no estoy de acuerdo con una situación, lo hago saber: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |
| [26] Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso c sus problemas: | siempre[] con frecuencia[] a veces[] rara vez[] nunca [] |

¹ Fernández-Berrocal, P., Extremera, N & Ramos,N.(2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*,94,751-755

Protocolo adaptado en la Universidad de León por M. Trigos y J. N. García (IP del equipo de investigación). El cuestionario de datos generales ha sido elaborado M. Trigos y J. N. García (IP del equipo de investigación). El TMMS-24 versión en español de Fernández-Berrocal,P., Extremera, N & Ramos, N (2004)

Proyecto de competitivo de la DGI-MEC (SEJ2007-66898/EDUC, 2007-2010), con fondos FEDER de la Unión Europea; así como ayudas competitivas del Proyecto de Excelencia de la JCyL (BOCyL 27-4-09, 2009-2011) con fondos de la UE. Ambos concedidos al IP/Director del Grupo de Investigación de Excelencia JCyL (GR259).

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | | | | | |

P = 1-8 =

C = 9-16 =

R = 17-24 =

CASH-CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL SENTIDO DEL HUMOR

© García-Larrauri, Monjas, Román, Cuetos, Polo y Muñoz (2005)

Estudios / Ocupación: _____ Varón Mujer Edad: _____

Fecha: _____

Esta escala pretende evaluar el grado de sentido del humor que tienes en esta etapa de tu vida. Se trata de contestar de forma espontánea y sincera la frecuencia estimada con que te sucede cada cuestión; no es necesario pensar demasiado la respuesta.

| CUESTIONARIO CASH | Puntuación |
|-------------------|------------|
|-------------------|------------|

| | |
|---|---------|
| 1. Me resulta fácil sacarle "chispa" a las cosas. | 1 2 3 4 |
| 2. Me pasan por la cabeza toda clase de ideas cómicas. | 1 2 3 4 |
| 3. Se me ocurren ideas para que la gente lo pase bien. | 1 2 3 4 |
| 4. La gente de mi entorno espera de mí que les haga reír. | 1 2 3 4 |

| | |
|---|---------|
| 5. Soy una persona divertida. | 1 2 3 4 |
| 6. Me gusta hacer gracias, bromas positivas. | 1 2 3 4 |
| 7. Me río con facilidad. | 1 2 3 4 |
| 8. Me gusta bailar y cantar. | 1 2 3 4 |
| Total puntos en la Dimensión I: creación de humor | |
| 9. Soy una persona alegre. | 1 2 3 4 |
| 10. Soy una persona con confianza en que las cosas me van a ir bien. | 1 2 3 4 |
| 11. Me gusta ojear los chistes o la sección de humor en prensa, revistas, etc. | 1 2 3 4 |
| 12. Soy capaz de contar una anécdota de forma divertida, aunque en ella haya salido mal parada/o. | 1 2 3 4 |
| 13. Sería capaz de ponerme un disfraz aunque pudiera sentirme ridícula o ridículo. | 1 2 3 4 |
| 14. Disfruto del presente –del día a día-. | 1 2 3 4 |
| 15. Reservo una parte de mi tiempo para hacer lo que me gusta. | 1 2 3 4 |
| 16. Mi buen o mal humor depende más de mí mismo que de las circunstancias. | 1 2 3 4 |
| Total puntos en la Dimensión II: apreciación del SH | |
| 17. Persevero ante la adversidad. | |
| 18. Procuero quitar dramatismo a las situaciones difíciles. | 1 2 3 4 |
| 19. Cuando algo me sale mal inesperadamente, trato de encontrarle el lado divertido. | 1 2 3 4 |

| | |
|---|---------|
| 20. Ante un problema trato de resolverlo. | 1 2 3 4 |
| 21. Soy optimista ante las dificultades o problemas. | 1 2 3 4 |
| 22. Afronto mis fracasos sin hundirme. | 1 2 3 4 |
| 23. Las adversidades pueden ser fuente de oportunidades. | 1 2 3 4 |
| 24. A diario me enfrento a mis tareas con buen ánimo. | 1 2 3 4 |
| 25. Total puntos en la Dimensión III: afrontamiento optimista de problemas. | |
| 26. Pienso que el sentido del humor facilita las relaciones sociales. | 1 2 3 4 |
| 27. Trato con amabilidad a las personas. | 1 2 3 4 |
| 28. La gente me aprecia por mi buen humor. | 1 2 3 4 |
| 29. Me gusta que las personas que están a mi lado pasen un buen rato. | 1 2 3 4 |
| 30. Me gusta estar con personas divertidas. | 1 2 3 4 |
| 31. En situaciones tensas tiendo a “romper el hielo” con un toque de humor. | 1 2 3 4 |
| 32. Acepto y sigo de buen grado las bromas positivas que puedan hacerme. | 1 2 3 4 |
| 33. Cuando me enfado con alguien, no me dura mucho tiempo y no le doy vueltas a la situación. | 1 2 3 4 |
| 34. Total puntos en la Dimensión IV: relaciones positivas. | 1 2 3 4 |

Apéndice 2

Primer Estudio: Variables analizadas

| N° | ETIQUETA | DESCRIPCIÓN | PUNTUACIONES |
|----|--------------------|--|---|
| 1 | FechNacmient | Fecha de nacimientos del alumno | |
| 2 | EdadAlumno | Edad | |
| 3 | GénoAlumno | Género del alumno | Masculino, Femenino |
| 4 | GénoAlumNum | Género del alumno numérico | Masculino: 2 Femenino: 5 |
| 5 | ProceAlumno | Lugar de procedencia | Rural, urbano |
| 6 | ProceAlumnum | Lugar de procedencia numérico | Rural: 1, urbano:2 |
| 7 | EstadCivAlumn | Estado civil del alumno | FCAFD, Psicopedagogía Mag_I_E, Mag_E_M, Mag_E_F, Mag_E_P, Ing_Aeronautica |
| 8 | CarreraEpacialAlum | Carrera o especialidad del alumno | FCAFD:2,Psicopedagogia:4, Mag_I_E, Mag_E_M, Mag_E_F, Mag_E_P:1 Ing_Aeronautica:3 |
| 9 | CursoAlumno | Curso del alumno | Primero, segundo, tercero, cuarto, quinto |
| 10 | CursoAlumnoNum | Curso del alumno numérico | 1ro, 2do,3ro,4to,5to |
| 11 | ConocIG | Conocimiento sobre la inteligencia | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |
| 12 | ConocEm | Conocimiento sobre las emociones | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |
| 13 | ConocIE | Conocimiento sobre la Inteligencia Emocional | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |
| 14 | ConocI_RA | Conocimiento sobre la Inteligencia y el | mucho:4, regular:3, poco:2, |

| | | |
|----|---|---|
| | rendimiento académico | nada:1 |
| 15 | ConocIE_RA Conocimiento sobre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |
| 16 | CDG_16 Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | Siempre:1, con frecuencia:2, a veces:3, rara vez:4, nunca:5 |
| 17 | CDG_17 Sé decir que no cuando algo no me conviene | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 18 | CDG_18 Tardo en recuperarme de los malos momentos | Siempre:1, con frecuencia:2, a veces:3, rara vez:4, nunca:5 |
| 19 | CDG_19 Soy alegre y divertido | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 20 | CDG_20 Expreso mis sentimientos abiertamente | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 21 | CDG_21 Soy capaz de decir te quiero | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 22 | CDG_22 Reconozco cuando cometo un error | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 23 | CDG_23 Ante la adversidad me desanimo | Siempre:1, con frecuencia:2, a veces:3, rara vez:4, nunca:5 |
| 24 | CDG_24 Aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 25 | CDG_25 Cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago saber | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 26 | CDG_26 Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 27 | DG Ítems que evalúan la demora de la gratificación | 16/24 |
| 28 | Asertiv. Ítems que evalúan la Asertividad | 17/25 |
| 29 | Humor Ítem que evalúa el humor | 26 |
| 30 | TF Ítems que evalúan la tolerancia a la | 18/23 |

| frustración | | | |
|-------------|------------|---|--|
| 31 | HHSS | Ítems que evalúan las habilidades sociales | 21/22 |
| 32 | TMMS-24_01 | Presto mucha atención a los sentimientos | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 33 | TMMS-24_02 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 34 | TMMS-24_03 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 35 | TMMS-24_04 | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 36 | TMMS-24_05 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 37 | TMMS-24_06 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 38 | TMMS-24_07 | A menudo pienso en mis sentimientos | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 39 | TMMS-24_08 | Presto mucha atención a cómo me siento. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |

| | | | |
|----|------------|--|--|
| 40 | TMMS-24_09 | Tengo claros mis sentimientos. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 41 | TMMS-24_10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 42 | TMMS-24_11 | Casi siempre sé cómo me siento | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 43 | TMMS-24_12 | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 44 | TMMS-24_13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 45 | TMMS-24_14 | Siempre puedo decir cómo me siento | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 46 | TMMS-24_15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 47 | TMMS-24_16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 48 | TMMS-24_17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy |

| | | | |
|----|------------|--|--|
| | | | frecuentemente:5 |
| 49 | TMMS-24_18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 50 | TMMS-24_19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 51 | TMMS-24_20 | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 52 | TMMS-24_21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 53 | TMMS-24_22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 54 | TMMS-24_23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 55 | TMMS-24_24 | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 56 | ATENCIÓN | Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada | TMMS-24_01, TMMS-24_02, TMMS-24_03, TMMS-24_04, TMMS-24_05, TMMS-24_06, TMMS-24_07, TMMS-24_08 |

| | | | |
|----|------------|--|--|
| 57 | CLARIDAD | Comprendo bien mis estados emocionales | TMMS-24_09, TMMS-24_10, TMMS-24_11, TMMS-24_12, TMMS-24_13, TMMS-24_14, TMMS-24_15, TMMS-24_16 |
| 58 | REPARACIÓN | Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente | TMMS-24_17, TMMS-24_18, TMMS-24_19, TMMS-24_20, TMMS-24_21, TMMS-24_22, TMMS-24_23, TMMS-24_24 |
| 59 | CASH_01 | Me resulta fácil sacarle “chispa” a las cosas. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 60 | CASH_02 | Me pasan por la cabeza toda clase de ideas cómicas | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 61 | CASH_03 | Se me ocurren ideas para que la gente lo pase bien. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 62 | CASH_04 | La gente de mi entorno espera de mi que les haga reír. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 63 | CASH_05 | Soy una persona divertida. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 64 | CASH_06 | Me gusta hacer gracias, bromas positivas. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 65 | CASH_07 | Me río con facilidad. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 66 | CASH_08 | Me gusta bailar y cantar. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 67 | CASH_09 | Soy una persona alegre. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |
| 68 | CASH_10 | Soy una persona con confianza en que las cosas me van a ir bien. | casi nunca:1, algunas veces:2, casi siempre:3, siempre:4 |

| | | | |
|----|---------|---|--|
| 69 | CASH_11 | Me gusta ojear los chistes o la sección de humor en prensa, revistas, etc. | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 70 | CASH_12 | Soy capaz de contar una anécdota de forma divertida, aunque en ella haya salido mal parada/o. | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 71 | CASH_13 | Sería capaz de ponerme un disfraz aunque pudiera sentirme ridícula o ridículo. | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 72 | CASH_14 | Disfruto del presente –del día a día-. | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 73 | CASH_15 | Reservo una parte de mi tiempo para hacer lo que me gusta. | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 74 | CASH_16 | Mi buen o mal humor depende más de mí mismo que de las circunstancias. | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 75 | CASH_17 | Persevero ante la adversidad | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 76 | CASH_18 | Procuro quitar dramatismo a las situaciones difíciles | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 77 | CASH_19 | Cuando algo me sale mal inesperadamente , trato de encontrarle el lado divertido | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 78 | CASH_20 | Ante un problema trato de resolverlo | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 79 | CASH_21 | Soy optimista ante las dificultades o problemas | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 80 | CASH_22 | Afronto mis fracasos sin hundirme | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 81 | CASH_23 | Las adversidades pueden ser fuente de oportunidades | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |

| | | | |
|----|---------|---|--|
| 82 | CASH_24 | A diario me enfrento a mis tareas con buen ánimo | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 83 | CASH_25 | Pienso que el sentido del humor facilita las relaciones sociales | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 84 | CASH_26 | Trato con amabilidad a las personas | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 85 | CASH_27 | La gente me aprecia por mi buen humor | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 86 | CASH_28 | Me gusta que las personas que están a mi lado pasen un buen rato | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 87 | CASH_29 | Me gusta estar con personas divertidas | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 88 | CASH_30 | En situaciones tensas tiendo a “romper el hielo” con un toque de humor | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 89 | CASH_31 | Acepto y sigo de buen grado las bromas positivas que puedan hacerme | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |
| 90 | CASH_32 | Cuando me enfado con alguien , no me dura mucho tiempo y no le doy vueltas a la situación | casi nunca:1, algunas veces:2 , casi siempre:3, siempre:4 |

Apéndice 3

Segundo Estudio: Instrumentos de España (*versión on-line*)

IE_España
CDG

Solicitamos su valiosa contribución a este estudio cumplimentando las diferentes cuestiones. Todos los datos serán tratados de forma global, para análisis estadísticos, sin interés individual o personal. Se siguen las normas deontológicas de confidencialidad y secreto profesional, de toda investigación científica.

No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones distintas. Las mejores respuestas son las que reflejan honestamente sus opiniones.

Le agradecemos su colaboración.

1. Fecha de nacimiento:

2. Edad:

3. Género:
 Masculino
 Femenino

4. Lugar de procedencia:

5. Nombre del colegio:

6. Curso:
 3º ESO
 4º ESO
 1º Bachillerato
 1º Ciclos formativos de grado medio
 2º Bachillerato
 2º Ciclos formativos de grado medio

7. Nota media en lengua:

8. Nota media en matemáticas:

9. Nota media en ciencias:

10. Nota media en lenguas extranjeras:

11. Nota media en ciencias sociales:

De la pregunta 12 a la 16

| | Mucho | Regular | Poco | Nada |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 12. Tengo conocimiento sobre lo que es la inteligencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Tengo conocimiento sobre lo que son las emociones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Tengo conocimiento sobre lo que es la inteligencia emocional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Tengo conocimiento sobre cómo influye la inteligencia en el rendimiento académico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Tengo conocimiento sobre cómo influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

De la pregunta 17 a la 27

| | siempre | con frecuencia | a veces | rara vez | nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 17. Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Sé decir que no cuando algo no me conviene | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Tardo en recuperarme de los malos momentos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Soy alegre y divertido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Expreso mis sentimientos abiertamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Soy capaz de decir te quiero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Reconozco cuando cometo un error | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Ante la adversidad me desanimo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Cuando no estoy de acuerdo con una situación, lo hago saber | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Se ve el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se producen cada una de ellas.

Marca la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|-----------|---------------|-------------------------|-------------------|
| Nunca | Raramente | Algunas veces | Con bastante frecuencia | Muy frecuentement |

IE_España

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Presto mucha atención a los sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. A menudo pienso en mis sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Presto mucha atención a cómo me siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Tengo claros mis sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Casi siempre sé cómo me siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Siempre puedo decir cómo me siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

NEO-FFI

Por favor, indique con la opción que exprese su valoración personal, según la siguiente escala, que varía de la A a la E, siendo la A en total desacuerdo y la E totalmente de acuerdo.

| A | B | C | D | E |
|---------------------|---------------|----------|------------|-----------------------|
| En total desacuerdo | En desacuerdo | Neutral | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

IE_España

| | A | B | C | D | E |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. A menudo me siento inferior a los demás | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Soy una persona alegre y animosa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. A veces cuando leo una poesía ó contemplo una obra de arte siento una profunda emoción ó excitación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Tiendo a pensar lo mejor de la gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Parece que nunca soy capaz de organizarme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Rara vez me siento con miedo ó ansioso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Disfruto mucho hablando con la gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. La poesía tiene poco ó ningún efecto sobre mí | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. A veces intimidado ó adulo a la gente para que haga lo que yo quiero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Tengo una gran variedad de intereses intelectuales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Trabajo mucho para conseguir mis metas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. A veces me parece que no valgo absolutamente nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. No me considero especialmente alegre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Me despiertan curiosidad las formas que encuentro en el arte y en la naturaleza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Tengo mucha autodisciplina | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Me gusta tener mucha gente alrededor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Encuentro aburridas las discusiones filosóficas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. No soy tan vivo ni tan animado como otras personas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Tengo mucha fantasía | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Mi primera reacción es confiar en la gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Trato de hacer tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. A menudo me siento tenso e inquieto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Soy una persona muy activa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Me gusta concentrarme en un sueño ó fantasía y dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. A veces me he sentido amargado y resentido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 34. Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo ó de la condición humana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Tengo mucha fe en la naturaleza humana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Soy eficiente y eficaz en mi trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Soy bastante estable emocionalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Huyo de las multitudes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. A veces pierdo el control cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Trato de ser humilde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. Rara vez estoy triste ó deprimido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. A veces reboso felicidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. Experimento gran variedad de emociones ó sentimientos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45. Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. En ocasiones primero actúo y luego pienso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. Me gusta estar donde está la acción | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. Con frecuencia pruebo comidas y bebidas de otros países | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. Es difícil que yo pierda los estribos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 57. No me gusta mucho charlar con la gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 58. Rara vez experimento emociones fuertes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 59. Los mendigos no me inspiran simpatía | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 60. Muchas veces no preparo de antemano lo que voy a hacer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Ha respondido a todas las frases?

- SI
 NO

¿Ha respondido a todas las frases?

- SI
 NO

CEAM CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN

Este cuestionario servirá para que conozcas mejor tu manera de estudiar. Por lo tanto, no hay respuestas correctas e incorrectas. Debes decirnos lo que tú piensas o haces.

Trata de responder a todas las preguntas con sinceridad, pues así podremos sacar conclusiones para ayudarte a aprovechar mejor el tiempo que dedicas al estudio.

Deberás escribir en el cuadro final la respuesta que elijas, entre 1 y 5.

IE_España

Veamos el ejemplo Y: mientras estudio me gusta escuchar música.

Si tu respuesta es que Siempre escuchas música al estudiar, debes escribir un 5. Si lo haces Muchas veces, debes escribir un 4 y así sucesivamente.

Ejemplo Z: suelo llegar tarde a la primera clase de la mañana.

Elige la respuesta que consideres adecuada a lo que tú realmente haces, según este criterio:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|---------------|---------------|--------------|----------------|
| Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
| Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |

Por ejemplo:

Mientras estudio, me gusta escuchar música:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Suelo llegar tarde a la primera clase de la mañana:

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

Tienes aproximadamente 15 minutos para responder, pero no te entretengas demasiado en cada pregunta.

Responde dejándote llevar por la primera impresión.

Puedes empezar.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Hacer esquemas o resúmenes me facilita relacionar ideas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Mientras estudio me hago preguntas para comprobar si entiendo el tema | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Ante un tema nuevo procuro ver qué relación tiene con el anterior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. A la hora de seleccionar o subrayar algo para estudiar, todo me parece igual de importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Suelo hacerme mis propios esquemas para estudiar algo. No me limito a copiar los que ya están hechos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Al terminar de estudiar un tema me pregunto a mí mismo/a para comprobar si realmente lo he aprendido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Intento encontrar relaciones entre lo que estoy aprendiendo y lo que ya sé | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Tengo dificultades para separar las ideas más importantes de las menos importantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Antes de tratar de aprender algo, me gusta organizar las ideas en esquemas o cuadros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Cuando he terminado de estudiar, compruebo si soy capaz de identificar las ideas principales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Cuando no comprendo algún texto, me pregunto a qué es debido y actúo en consecuencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Sé muchos detalles, pero no acierto a ordenarlos en torno a ideas centrales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Para mí, es útil hacer esquemas o resúmenes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Al estudiar me voy preguntando sobre lo que trato de aprender, para profundizar en su significado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Cuando empiezo a estudiar un tema, procuro contrastarlo con lo que ya conozco sobre él | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. El tiempo que dedico a cada asignatura depende de las ganas que cada día tenga de estudiar, más que de la dificultad de las tareas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Me sirve de ayuda hacer esquemas o anotaciones mientras estudio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Al terminar de estudiar, reflexiono sobre lo que ha resultado difícil o no he comprendido bien | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Antes de comenzar una tarea, pienso si he hecho algo semejante anteriormente, para aprovechar la experiencia anterior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Mi estudio consiste simplemente en leer varias veces la lección | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Cuando repaso con los diagramas o anotaciones que he elaborado, obtengo mejores resultados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Mientras estudio, intento organizar de alguna manera las ideas en mi mente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Inicialmente exploro todo lo que tiene un tema o capítulo, incluido gráficos y letra pequeña, para saber de qué trata | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Estudiar consiste en aprender todo de memoria | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Hago resúmenes porque me ayudan a ordenar y fijar las ideas más importantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Al estudiar, me detengo para preguntarme qué significa lo que he leído hasta el momento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Antes de empezar a realizar una tarea, pienso qué método me dará mejores resultados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Estudio todos los temas tal cual vienen en el libro. Organizar de otra manera las ideas es perder el tiempo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

IE_España

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 29. Trato de escribir los temas con mis propias palabras para intentar comprenderlos y recordarlos mejor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Leyendo un tema, suelo hacerme preguntas a mí mismo/a y trato de contestarlas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Cuando me pongo a estudiar, tengo en cuenta las características de cada asignatura y adapto mi método de estudio a las mismas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Cuando algo no lo entiendo, lo aprendo al menos de memoria | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Sólo sé estudiar sobre el material que yo he organizado previamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Al estudiar, me planteo cuáles son las preguntas clave en relación a lo que leo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Me planteo cuál es la mejor manera de estudiar cada asignatura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Consultar la mayoría de los gráficos o diagramas en los libros de texto suele ser una pérdida de tiempo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Antes de intentar memorizar un tema, me parece imprescindible organizar las ideas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Cuando termino de estudiar, me pregunto si soy capaz de identificar los puntos más importantes, y, si es necesario, decido repasarlos de nuevo o estudiarlos de otra forma | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Antes de responder a una pregunta para desarrollar un tema pienso en un guión que relacione las ideas que tengo que exponer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Mis apuntes o resúmenes me suelen ser poco útiles a la hora de preparar los exámenes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 101. Sería mejor que me pusiese a trabajar dejando de estudiar por el momento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 102. Estudio por el gusto de aprender cosas nuevas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 103. Me gustan las tareas que me permiten relacionarme con las/os demás | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 104. Intento que el/la profesor/a piense que soy inteligente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 105. Me resulta difícil obtener las notas que yo quiero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 106. Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 107. Me interesa más encontrar un trabajo que acabar los estudios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 108. Me resultan interesantes la mayoría de los temas que estudio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 109. Me gustan las actividades en las que puedo trabajar en equipo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 110. Para mí, es importante sacar mejores notas que mis compañeros/as | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 111. Me pongo nerviosa/o antes de los exámenes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 112. Haga lo que haga, los/as profesores me pondrán las notas que quieran | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 113. Si mis padres me lo permitieran, dejaría de estudiar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 114. Me aburro en las clases | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 115. Intento prestar ayuda cuando veo que un/a compañero/a tiene dificultades con algún tema | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 116. Si a alguien le va bien en el colegio o instituto es porque es inteligente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 117. Aunque prepare bien un examen, tengo miedo de hacerlo incorrectamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 118. Los/as profesores/as son los/as responsables de las malas notas de las/os alumnas/os | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 119. Sigo estudiando porque no puedo trabajar o no encuentro trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 120. La mayoría de los temas que se exponen en las clases consiguen captar mi atención | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 121. Me gusta ayudar a los/as demás a hacer las tareas porque así también yo aprendo mejor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 122. Mis padres me exigen demasiado en lo que se refiere a las notas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 123. Me desanimo fácilmente cuando no me van bien los estudios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 124. Las notas dependen sobre todo de lo que trabajes y te esfuerces | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 125. Me esfuerzo en obtener buenas notas para luego poder elegir la profesión que más me interese | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

IE_España

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 126. Estudiar es una actividad sumamente aburrida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 127. Intento colaborar con los/as demás cuando hay que hacer una tarea | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 128. Me gusta que mis compañeras/os piensen que soy inteligente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 129. En época de exámenes pierdo hasta el apetito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 130. Si a alguien le va bien en el colegio o instituto es porque le cae bien a los/as profesores/as | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 131. Difícilmente terminaré los estudios para poder elegir alguna de las profesiones que más me gustan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 132. Empleo parte de mi tiempo libre en ampliar mis conocimientos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 133. Cuando trabajo en un tema, me gusta compartir ideas y escuchar las opiniones de las/os demás | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 134. Las notas dependen sobre todo de lo inteligente que seas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 135. Suelo sentirme seguro/a de aprobar antes de los exámenes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 136. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 137. Estudiar ahora es lo más importante para tener éxito en mi profesión futura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 138. Realmente sólo estudio cuando tengo próximo un examen o control | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 139. Aprendo mejor cuando trabajo junto con otras/os compañeras/os | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 140. Para mí, es importante que los/as demás reconozcan que he trabajado mucho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 141. Pienso que no sé hacer los trabajos escolares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 142. Si suspendo una asignatura que se me da bien, es porque el/la profesor/a ha sido duro/a | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 143. Me he propuesto conseguir buenos resultados en los estudios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 144. En clase pienso en otras cosas distintas mientras explica el/la profesor/a | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 145. Cuando no comprendo algo, pido ayuda a un/a compañero/a | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 146. Esperan que saque notas excesivamente altas para mis posibilidades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 147. Me desanimo cuando tengo muchas lecciones o temas que aprender | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 148. Cuando a alguien le salen las cosas bien es porque sabe estudiar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 149. Aunque no me guste una signatura, la estudio todo lo que puedo para sacar buenas notas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 150. Hay muchos temas de clase que me resultan interesantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 151. Cuando trabajamos en grupo procuro aportar ideas o sugerencias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 152. Para mí, es importante conseguir las calificaciones más altas posibles | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 153. Me considero tan inteligente que mis compañeros/as | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 154. Si alguien suspende en un examen es porque no lo ha preparado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 155. Asistir a la mayoría de las clases suele ser una pérdida de tiempo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 156. Me gusta leer sobre lo que estoy estudiando para completar mi curiosidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 157. Me gustan las actividades en las que el/la profesor/a nos permite elegir cómo trabajar, individualmente o en grupo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 158. Mis profesores/as me exigen demasiado para aprobar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 159. Tengo capacidad suficiente para hacer los trabajos del colegio o instituto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 160. Si a alguien le va mal en los estudios es porque no presta atención a las explicaciones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Apéndice 4

Segundo Estudio: Instrumentos de Perú (versión on-line, adaptada de acuerdo al contexto)

IE_Perú
CDG

Solicitamos su valiosa contribución a este estudio respondiendo las diferentes cuestiones. Todos los datos serán tratados de forma global, para análisis estadísticos, sin interés individual o personal. Se siguen las normas deontológicas de confidencialidad y secreto profesional, de toda investigación científica.

No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones distintas. Las mejores respuestas son las que reflejan honestamente sus opiniones.
Le agradecemos su colaboración.

1. Fecha de nacimiento:

2. Edad:

3. Género:
 Masculino
 Femenino

4. Lugar de nacimiento:

5. Nombre del colegio:

6. Grado:
 3ro de secundaria
 4to de secundaria
 5to de secundaria
 Bachiller
 1er ciclo universidad

7. Nota promedio en lengua:

8. Nota promedio en matemáticas:

9. Nota promedio en ciencias:

10. Nota promedio en idiomas extranjeros:

11. Nota promedio en ciencias sociales:

IE_Perú

De la pregunta 12 a la 16

| | Mucho | Regular | Poco | Nada |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 12. Tengo conocimiento sobre lo que es la inteligencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Tengo conocimiento sobre lo que son las emociones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Tengo conocimiento sobre lo que es la inteligencia emocional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Tengo conocimiento sobre cómo influye la inteligencia en el rendimiento académico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Tengo conocimiento sobre cómo influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

De la pregunta 17 a la 27

| | siempre | con frecuencia | a veces | rara vez | nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 17. Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Sé decir que no cuando algo no me conviene | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Tardo en recuperarme de los malos momentos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Soy alegre y divertido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Expreso mis sentimientos abiertamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Soy capaz de decir te quiero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Reconozco cuando cometo un error | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Ante la adversidad me desanimo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Cuando no estoy de acuerdo con una situación, lo hago saber | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Se ve el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se producen cada una de ellas.

Marca la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|-----------|---------------|-------------------------|-------------------|
| Nunca | Raramente | Algunas veces | Con bastante frecuencia | Muy frecuentement |

IE_Perú

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Presto mucha atención a los sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. A menudo pienso en mis sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Presto mucha atención a cómo me siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Tengo claros mis sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Casi siempre sé cómo me siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Siempre puedo decir cómo me siento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

NEO-FFI

Por favor, indique la opción que exprese su valoración personal, según la siguiente escala, que varía de la A a la E, siendo la A en total desacuerdo y la E totalmente de acuerdo.

| A | B | C | D | E |
|---------------------|---------------|----------|------------|-----------------------|
| En total desacuerdo | En desacuerdo | Neutral | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | A | B | C | D | E |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. A menudo me siento inferior a los demás | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Soy una persona alegre y animosa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. A veces cuando leo una poesía ó contemplo una obra de arte siento una profunda emoción ó excitación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Tiendo a pensar lo mejor de la gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Parece que nunca soy capaz de organizarme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Rara vez me siento con miedo ó ansioso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Disfruto mucho hablando con la gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. La poesía tiene poco ó ningún efecto sobre mí | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. A veces intimidado ó adulo a la gente para que haga lo que yo quiero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Tengo una gran variedad de intereses intelectuales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Trabajo mucho para conseguir mis metas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. A veces me parece que no valgo absolutamente nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. No me considero especialmente alegre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Me despiertan curiosidad las formas que encuentro en el arte y en la naturaleza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Tengo mucha autodisciplina | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Me gusta tener mucha gente alrededor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Encuentro aburridas las discusiones filosóficas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. No soy tan vivo ni tan animado como otras personas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Tengo mucha fantasía | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Mi primera reacción es confiar en la gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Trato de hacer tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. A menudo me siento tenso e inquieto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Soy una persona muy activa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Me gusta concentrarme en un sueño ó fantasía y dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. A veces me he sentido amargado y resentido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

IE_Perú

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 38. Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo ó de la condición humana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Tengo mucha fe en la naturaleza humana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Soy eficiente y eficaz en mi trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Soy bastante estable emocionalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. Huyo de las multitudes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. A veces pierdo el control cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. Trato de ser humilde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45. Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. Rara vez estoy triste ó deprimido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. A veces rebose felicidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. Experimento gran variedad de emociones ó sentimientos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. En ocasiones primero actúo y luego pienso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. Me gusta estar donde está la acción | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53. Con frecuencia pruebo comidas y bebidas de otros países | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. Es difícil que yo pierda los estribos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 57. No me gusta mucho charlar con la gente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 58. Rara vez experimento emociones fuertes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 59. Los mendigos no me inspiran simpatía | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 60. Muchas veces no preparo de antemano lo que voy a hacer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Ha respondido a todas las frases?

- SI
 NO

¿Ha respondido a todas las frases?

- SI
 NO

CEAM CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN

Este cuestionario servirá para que conozcas mejor tu manera de estudiar. Por lo tanto, no hay respuestas correctas e incorrectas. Debes decirnos lo que tú piensas o haces.

Trata de responder a todas las preguntas con sinceridad, pues así podremos sacar conclusiones para ayudarte a aprovechar mejor el tiempo que dedicas al estudio.
Deberás escribir en el cuadro final la respuesta que elijas, entre 1 y 5.

Veamos el ejemplo Y: mientras estudio me gusta escuchar música.

IE_Perú

Si tu respuesta es que Siempre escuchas música al estudiar, debes escribir un 5. Si lo haces Muchas veces, debes escribir un 4 y así sucesivamente.

Ejemplo Z: suelo llegar tarde a la primera clase de la mañana.

Elige la respuesta que consideres adecuada a lo que tú realmente haces, según este criterio:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|---------------|---------------|--------------|----------------|
| Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
| Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |

Por ejemplo:

Mientras estudio, me gusta escuchar música:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Suelo llegar tarde a la primera clase de la mañana:

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

Tienes aproximadamente 15 minutos para responder, pero no te entretengas demasiado en cada pregunta.

Responde dejándote llevar por la primera impresión.

Puedes empezar.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Hacer esquemas o resúmenes me facilita relacionar ideas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Mientras estudio me hago preguntas para comprobar si entiendo el tema | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Ante un tema nuevo procuro ver qué relación tiene con el anterior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. A la hora de seleccionar o subrayar algo para estudiar, todo me parece igual de importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Suelo hacerme mis propios esquemas para estudiar algo. No me limito a copiar los que ya están hechos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Al terminar de estudiar un tema me pregunto a mí mismo/a para comprobar si realmente lo he aprendido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Intento encontrar relaciones entre lo que estoy aprendiendo y lo que ya sé | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Tengo dificultades para separar las ideas más importantes de las menos importantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Antes de tratar de aprender algo, me gusta organizar las ideas en esquemas o cuadros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Cuando he terminado de estudiar, compruebo si soy capaz de identificar las ideas principales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Cuando no comprendo algún texto, me pregunto a qué es debido y actúo en consecuencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Sé muchos detalles, pero no acierto a ordenarlos en torno a ideas centrales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Para mí, es útil hacer esquemas o resúmenes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Al estudiar me voy preguntando sobre lo que trato de aprender, para profundizar en su significado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Cuando empiezo a estudiar un tema, procuro contrastarlo con lo que ya conozco sobre él | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. El tiempo que dedico a cada asignatura depende de las ganas que cada día tenga de estudiar, más que de la dificultad de las tareas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Me sirve de ayuda hacer esquemas o anotaciones mientras estudio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Al terminar de estudiar, reflexiono sobre lo que ha resultado difícil o no he comprendido bien | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Antes de comenzar una tarea, pienso si he hecho algo semejante anteriormente, para aprovechar la experiencia anterior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Mi estudio consiste simplemente en leer varias veces la lección | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Cuando repaso con los diagramas o anotaciones que he elaborado, obtengo mejores resultados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Mientras estudio, intento organizar de alguna manera las ideas en mi mente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Inicialmente exploro todo lo que tiene un tema o capítulo, incluido gráficos y letra pequeña, para saber de qué trata | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Estudiar consiste en aprender todo de memoria | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Hago resúmenes porque me ayudan a ordenar y fijar las ideas más importantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Al estudiar, me detengo para preguntarme qué significa lo que he leído hasta el momento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Antes de empezar a realizar una tarea, pienso qué método me dará mejores resultados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Estudio todos los temas tal cual vienen en el libro. Organizar de otra manera las ideas es perder el tiempo | <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"/> |

IE_Perú

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 31. Cuando me pongo a estudiar, tengo en cuenta las características de cada asignatura y adapto mi método de estudio a las mismas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Cuando algo no lo entiendo, lo aprendo al menos de memoria | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Sólo sé estudiar sobre el material que yo he organizado previamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Al estudiar, me planteo cuáles son las preguntas clave en relación a lo que leo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Me planteo cuál es la mejor manera de estudiar cada asignatura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Consultar la mayoría de los gráficos o diagramas en los libros de texto suele ser una pérdida de tiempo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Antes de intentar memorizar un tema, me parece imprescindible organizar las ideas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Cuando termino de estudiar, me pregunto si soy capaz de identificar los puntos más importantes, y, si es necesario, decido repasarlos de nuevo o estudiarlos de otra forma | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Antes de responder a una pregunta para desarrollar un tema pienso en un guión que relacione las ideas que tengo que exponer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Mis apuntes o resúmenes me suelen ser poco útiles a la hora de preparar los exámenes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 101. Sería mejor que me pusiese a trabajar dejando de estudiar por el momento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 102. Estudio por el gusto de aprender cosas nuevas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 103. Me gustan las tareas que me permiten relacionarme con las/os demás | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 104. Intento que el/la profesor/a piense que soy inteligente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 105. Me resulta difícil obtener las notas que yo quiero | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 106. Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 107. Me interesa más encontrar un trabajo que acabar los estudios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 108. Me resultan interesantes la mayoría de los temas que estudio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 109. Me gustan las actividades en las que puedo trabajar en equipo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 110. Para mí, es importante sacar mejores notas que mis compañeros/as | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 111. Me pongo nerviosa/o antes de los exámenes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 112. Haga lo que haga, los/as profesores me pondrán las notas que quieran | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 113. Si mis padres me lo permitieran, dejaría de estudiar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 114. Me aburro en las clases | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 115. Intento prestar ayuda cuando veo que un/a compañero/a tiene dificultades con algún tema | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 116. Si a alguien le va bien en el colegio o instituto es porque es inteligente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 117. Aunque prepare bien un examen, tengo miedo de hacerlo incorrectamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 118. Los/as profesores/as son los/as responsables de las malas notas de las/os alumnas/os | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 119. Sigo estudiando porque no puedo trabajar o no encuentro trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 120. La mayoría de los temas que se exponen en las clases consiguen captar mi atención | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 121. Me gusta ayudar a los/as demás a hacer las tareas porque así también yo aprendo mejor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 122. Mis padres me exigen demasiado en lo que se refiere a las notas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 123. Me desanimo fácilmente cuando no me van bien los estudios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 124. Las notas dependen sobre todo de lo que trabajes y te esfuerces | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 125. Me esfuerzo en obtener buenas notas para luego poder elegir la profesión que más me interese | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 126. Estudiar es una actividad sumamente aburrida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 127. Intento colaborar con los/as demás cuando hay que hacer una tarea | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

IE_Perú

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 128. Me gusta que mis compañeras/os piensen que soy inteligente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 129. En época de exámenes pierdo hasta el apetito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 130. Si a alguien le va bien en el colegio o instituto es porque le cae bien a los/as profesores/as | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 131. Dificilmente terminaré los estudios para poder elegir alguna de las profesiones que más me gustan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 132. Empleo parte de mi tiempo libre en ampliar mis conocimientos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 133. Cuando trabajo en un tema, me gusta compartir ideas y escuchar las opiniones de las/os demás | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 134. Las notas dependen sobre todo de lo inteligente que seas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 135. Suelo sentirme seguro/a de aprobar antes de los exámenes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 136. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 137. Estudiar ahora es lo más importante para tener éxito en mi profesión futura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 138. Realmente sólo estudio cuando tengo próximo un examen o control | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 139. Aprendo mejor cuando trabajo junto con otras/os compañeras/os | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 140. Para mí, es importante que los/as demás reconozcan que he trabajado mucho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 141. Pienso que no sé hacer los trabajos escolares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 142. Si suspendo una asignatura que se me da bien, es porque el/la profesor/a ha sido duro/a | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 143. Me he propuesto conseguir buenos resultados en los estudios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 144. En clase pienso en otras cosas distintas mientras explica el/la profesor/a | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 145. Cuando no comprendo algo, pido ayuda a un/a compañero/a | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 146. Esperan que saque notas excesivamente altas para mis posibilidades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 147. Me desanimo cuando tengo muchas lecciones o temas que aprender | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 148. Cuando a alguien le salen las cosas bien es porque sabe estudiar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 149. Aunque no me guste una signatura, la estudio todo lo que puedo para sacar buenas notas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 150. Hay muchos temas de clase que me resultan interesantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 151. Cuando trabajamos en grupo procuro aportar ideas o sugerencias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 152. Para mí, es importante conseguir las calificaciones más altas posibles | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 153. Me considero tan inteligente que mis compañeros/as | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 154. Si alguien suspende en un examen es porque no lo ha preparado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 155. Asistir a la mayoría de las clases suele ser una pérdida de tiempo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 156. Me gusta leer sobre lo que estoy estudiando para completar mi curiosidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 157. Me gustan las actividades en las que el/la profesor/a nos permite elegir cómo trabajar, individualmente o en grupo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 158. Mis profesores/as me exigen demasiado para aprobar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 159. Tengo capacidad suficiente para hacer los trabajos del colegio o instituto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 160. Si a alguien le va mal en los estudios es porque no presta atención a las explicaciones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Apéndice 5

Solicitud entregada a los colegios para pedir la colaboración y la realización del estudio



universidad
de león

Departamento: Psicología, Sociología y Filosofía
Área Psicología Evolutiva y de la Educación
Director

Jesús Nicasio García Sánchez, Catedrático de la Universidad de León, Director del Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía y Director de la Tesis Doctoral de **D^a. Milagros Carla Trigoso Rubio**, Doctoranda en Estancia de Investigación del Perú, realizando nuestro Programa de Doctorado de Psicología y Ciencias de la Educación:

EXPONE QUE:

1º. Se están implementando varios estudios como parte de su Tesis Doctoral, algunos culminados con estudiantes universitarios, pero se precisan participantes de enseñanzas no universitarias (de 4º de la ESO y de 1º y 2º de Bachillerato).

2º Se están recogiendo muestras de participantes de España y de América Latina (Perú, etc.), lo que aportará datos muy valiosos para la mejora de nuestros procesos educativos, así como para la implementación del tipo de ayudas educativas más adecuadas en función de los perfiles de los alumnos.

3º Las medidas concretas que se están aplicando son las relacionadas con la temática de su Tesis Doctoral *Relación de la inteligencia emocional con variables psicoeducativas*. Para ello, se persigue conocer las relaciones que existen entre la *Inteligencia Emocional (IE)*, variables psicológicas, educativas y rasgos de personalidad, a través de instrumentos validados como el TMMS-24 que mide la *Inteligencia Emocional Percibida (IEP)*, un Cuestionario de Datos Generales (CDG), Rasgos de Personalidad (*Big Five*) para medir las cinco dimensiones fundamentales de la personalidad.

4º El procedimiento de aplicación es completamente virtual (*on line*), a través de la plataforma Survey Monkey con la que trabaja nuestro Equipo.

5º El interés es la obtención de datos generales, con finalidad puramente estadística, sin interés en las características individuales o de centros educativos. Por lo que, se siguen escrupulosamente las normas deontológicas de toda investigación científica y educativa, asegurando la máxima confidencialidad en el tratamiento de los datos, y que sólo serán considerados resultados globales comparativos de países y por niveles educativos o por género, pero nunca personales ni de centros.

6º Su colaboración es inestimable, puesto que sin ella no podríamos realizar los presentes estudios ni avanzar en el conocimiento del papel de variables psicológicas y educativas en los resultados académicos, para la mejora de la calidad de la enseñanza, que es la meta de estos estudios.

POR LO QUE LE SOLICITA:

La colaboración de los participantes, alumnos de su Centro Educativo, mediante la cumplimentación, por clases, accediendo de forma virtual, facilitando el uso de la sala de informática, o mediante la indicación a través de la Investigadora para que los alumnos puedan cumplimentar los cuestionarios de forma virtual con acceso a internet, proporcionándoles las claves de acceso a la aplicación informática.

Dándoles las gracias por su amabilidad y colaboración, les saluda atentamente,
En León a 24 de febrero de 2012

Fdo: Jesús Nicasio García Sánchez

A LA ATENCIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Nota: Para cualquier aclaración, por favor, contactar con la Investigadora 664 812 998, Email: milagros.trigoso@gmail.com

Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana, 24071 – León (España) E-mail: jn.garcia@unileon.es

www.unileon.es

Apéndice 6

Segundo estudio: Variables analizadas

| Nº | CÓDIGO VARIABLE | DESCRIPCIÓN | CODIFICACIONES |
|-----|--------------------|---------------------------------|--|
| 1. | <i>NUMCASO</i> | Número de Caso | <i>NUMCASO</i> |
| 2. | <i>FECHNACIM</i> | Fecha de nacimientos del alumno | |
| 3. | <i>EDADALUMNO</i> | Edad | |
| 4. | <i>FECHAAPLICA</i> | Fecha de aplicación | |
| 5. | <i>GÉNOALUMNO</i> | Género del alumno | Masculino, Femenino |
| 6. | <i>GÉNOALUMNUM</i> | Género del alumno numérico | Masculino: 2 Femenino: 5 |
| 7. | <i>PROCEALUMNO</i> | Lugar de procedencia del alumno | |
| 8. | <i>PAÍS</i> | País | España , Perú |
| 9. | <i>COLE_INST</i> | Centro | |
| 10. | <i>CURSOALUMNO</i> | Curso del alumno | 4to de la ESO, 1º de Bachillerato, 2º de |

| Bachillerato | | |
|---------------------------|---|--|
| 11. <i>CURSOALUMNONUM</i> | Curso del alumno numérico | 4to de la ESO :1; 1º de Bachillerato : 2 , 2º de Bachillerato: 3 |
| 12. <i>SECCIÓN</i> | Sección del alumno | A, B, C |
| 13. <i>NOTMEDLEN</i> | Nota media en Lengua | 1, 2, 3, 4,5, 6,7,8,9,10 |
| 14. <i>NOTMEDMAT</i> | Nota media en Matemática | 1, 2, 3, 4,5, 6,7,8,9,10 |
| 15. <i>NOTMEDCIEN</i> | Nota media en Ciencias | 1, 2, 3, 4,5, 6,7,8,9,10 |
| 16. <i>NOTMEDLEEX</i> | Nota media en Lenguas extranjeras | 1, 2, 3, 4,5, 6,7,8,9,10 |
| 17. <i>NOTMECIESO</i> | Nota Media en ciencias sociales | 1, 2, 3, 4,5, 6,7,8,9,10 |
| 18. <i>CONOCIG</i> | Conocimiento sobre la inteligencia | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |
| 19. <i>CONOCEM</i> | Conocimiento sobre las emociones | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |
| 20. <i>CONOCIE</i> | Conocimiento sobre la Inteligencia Emocional | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |
| 21. <i>CONOCI_RA</i> | Conocimiento sobre la Inteligencia y el rendimiento | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |

académico

| | | |
|-----------------------|---|---|
| 22. <i>CONOCIE_RA</i> | Conocimiento sobre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico | mucho:4, regular:3, poco:2, nada:1 |
| 23. <i>CDG_16</i> | Cuando tengo que obtener algo soy muy impaciente | Siempre:1, con frecuencia:2, a veces:3, rara vez:4, nunca:5 |
| 24. <i>CDG_17</i> | Sé decir que no cuando algo no me conviene | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 25. <i>CDG_18</i> | Tardo en recuperarme de los malos momentos | Siempre:1, con frecuencia:2, a veces:3, rara vez:4, nunca:5 |
| 26. <i>CDG_19</i> | Soy alegre y divertido | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 27. <i>CDG_20</i> | Expreso mis sentimientos abiertamente | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 28. <i>CDG_21</i> | Soy capaz de decir te quiero | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 29. <i>CDG_22</i> | Reconozco cuando cometo un error | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| 30. <i>CDG_23</i> | Ante la adversidad me desanimo | Siempre:1, con frecuencia:2, a veces:3, rara vez:4, nunca:5 |
| 31. <i>CDG_24</i> | Aplazo las cosas para obtener una mayor gratificación | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 32. <i>CDG_25</i> | Cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago saber | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 33. <i>CDG_26</i> | Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas | Siempre:5, con frecuencia:4, a veces:3, rara vez:2, nunca:1 |
| 34. <i>DG</i> | Ítems que evalúan la demora de la gratificación | 16/24 |
| 35. <i>ASERTIV.</i> | Ítems que evalúan la Asertividad | 17/25 |
| 36. <i>HUMOR</i> | Ítem que evalúa el humor | 26 |
| 37. <i>TF</i> | Ítems que evalúan la tolerancia a la frustración | 18/23 |
| 38. <i>HHSS</i> | Ítems que evalúan las habilidades sociales | 21/22 |
| 39. <i>TMMS-24_01</i> | Presto mucha atención a los sentimientos | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| | | muy frecuentemente:5 |
| 40. <i>TMMS-24_02</i> | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 41. <i>TMMS-24_03</i> | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 42. <i>TMMS-24_04</i> | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 43. <i>TMMS-24_05</i> | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 44. <i>TMMS-24_06</i> | Pienso en mi estado de ánimo constantemente | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 45. <i>TMMS-24_07</i> | A menudo pienso en mis sentimientos | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 46. <i>TMMS-24_08</i> | Presto mucha atención a cómo me siento. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| 47. <i>TMMS-24_09</i> | Tengo claros mis sentimientos. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 48. <i>TMMS-24_10</i> | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 49. <i>TMMS-24_11</i> | Casi siempre sé cómo me siento | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 50. <i>TMMS-24_12</i> | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 51. <i>TMMS-24_13</i> | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 52. <i>TMMS-24_14</i> | Siempre puedo decir cómo me siento | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 53. <i>TMMS-24_15</i> | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| 54. <i>TMMS-24_16</i> | Puedo llegar a comprender mis sentimientos | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 55. <i>TMMS-24_17</i> | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 56. <i>TMMS-24_18</i> | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 57. <i>TMMS-24_19</i> | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 58. <i>TMMS-24_20</i> | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 59. <i>TMMS-24_21</i> | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 60. <i>TMMS-24_22</i> | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 61. <i>TMMS-24_23</i> | Tengo mucha energía cuando me | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con |

| | | |
|------------------------|---|---|
| | siento feliz. | bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 62. <i>TMMS-24_24</i> | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | nunca:1, raramente:2, algunas veces:3, con bastante frecuencia:4, muy frecuentemente:5 |
| 63. <i>ATENCIÓN</i> | Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada | TMMS-24_01, TMMS-24_02, TMMS-24_03, TMMS-24_04, TMMS-24_05, TMMS-24_06, TMMS-24_07, TMMS-24_08 |
| 64. <i>CLARIDAD</i> | Comprendo bien mis estados emocionales | TMMS-24_09, TMMS-24_10, TMMS-24_11, TMMS-24_12, TMMS-24_13, TMMS-24_14, TMMS-24_15, TMMS-24_16 |
| 65. <i>REPARACIÓN</i> | Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente | TMMS-24_17, TMMS-24_18, TMMS-24_19, TMMS-24_20, TMMS-24_21, TMMS-24_22, TMMS-24_23, TMMS-24_24 |
| 66. <i>CEAM_COG_01</i> | CEAM Cognitivo 01 | Puntuación de 1 a 5 |
| 67. <i>CEAM_COG_02</i> | CEAM Cognitivo 02 | Puntuación de 1 a 5 |
| 68. <i>CEAM_COG_03</i> | CEAM Cognitivo 03 | Puntuación de 1 a 5 |

| | | |
|------------------------|-------------------|---------------------|
| 69. <i>CEAM_COG_04</i> | CEAM Cognitivo 04 | Puntuación de 1 a 5 |
| 70. <i>CEAM_COG_05</i> | CEAM Cognitivo 05 | Puntuación de 1 a 5 |
| 71. <i>CEAM_COG_06</i> | CEAM Cognitivo 06 | Puntuación de 1 a 5 |
| 72. <i>CEAM_COG_07</i> | CEAM Cognitivo 07 | Puntuación de 1 a 5 |
| 73. <i>CEAM_COG_08</i> | CEAM Cognitivo 08 | Puntuación de 1 a 5 |
| 74. <i>CEAM_COG_09</i> | CEAM Cognitivo 09 | Puntuación de 1 a 5 |
| 75. <i>CEAM_COG_10</i> | CEAM Cognitivo 10 | Puntuación de 1 a 5 |
| 76. <i>CEAM_COG_11</i> | CEAM Cognitivo1 1 | Puntuación de 1 a 5 |
| 77. <i>CEAM_COG_12</i> | CEAM Cognitivo 12 | Puntuación de 1 a 5 |
| 78. <i>CEAM_COG_13</i> | CEAM Cognitivo 13 | Puntuación de 1 a 5 |
| 79. <i>CEAM_COG_14</i> | CEAM Cognitivo 14 | Puntuación de 1 a 5 |
| 80. <i>CEAM_COG_15</i> | CEAM Cognitivo 15 | Puntuación de 1 a 5 |
| 81. <i>CEAM_COG_16</i> | CEAM Cognitivo 16 | Puntuación de 1 a 5 |

| | | |
|------------------------|-------------------|---------------------|
| 82. <i>CEAM_COG_17</i> | CEAM Cognitivo 17 | Puntuación de 1 a 5 |
| 83. <i>CEAM_COG_18</i> | CEAM Cognitivo 18 | Puntuación de 1 a 5 |
| 84. <i>CEAM_COG_19</i> | CEAM Cognitivo 19 | Puntuación de 1 a 5 |
| 85. <i>CEAM_COG_20</i> | CEAM Cognitivo 20 | Puntuación de 1 a 5 |
| 86. <i>CEAM_COG_21</i> | CEAM Cognitivo 21 | Puntuación de 1 a 5 |
| 87. <i>CEAM_COG_22</i> | CEAM Cognitivo 22 | Puntuación de 1 a 5 |
| 88. <i>CEAM_COG_23</i> | CEAM Cognitivo 23 | Puntuación de 1 a 5 |
| 89. <i>CEAM_COG_24</i> | CEAM Cognitivo 24 | Puntuación de 1 a 5 |
| 90. <i>CEAM_COG_25</i> | CEAM Cognitivo 25 | Puntuación de 1 a 5 |
| 91. <i>CEAM_COG_26</i> | CEAM Cognitivo 26 | Puntuación de 1 a 5 |
| 92. <i>CEAM_COG_27</i> | CEAM Cognitivo 27 | Puntuación de 1 a 5 |
| 93. <i>CEAM_COG_28</i> | CEAM Cognitivo 28 | Puntuación de 1 a 5 |
| 94. <i>CEAM_COG_29</i> | CEAM Cognitivo 29 | Puntuación de 1 a 5 |

| | | | |
|------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| 95. | <i>CEAM_COG_30</i> | CEAM Cognitivo 30 | Puntuación de 1 a 5 |
| 96. | <i>CEAM_COG_31</i> | CEAM Cognitivo 31 | Puntuación de 1 a 5 |
| 97. | <i>CEAM_COG_32</i> | CEAM Cognitivo 32 | Puntuación de 1 a 5 |
| 98. | <i>CEAM_COG_33</i> | CEAM Cognitivo 33 | Puntuación de 1 a 5 |
| 99. | <i>CEAM_COG_34</i> | CEAM Cognitivo 34 | Puntuación de 1 a 5 |
| 100. | <i>CEAM_COG_35</i> | CEAM Cognitivo 35 | Puntuación de 1 a 5 |
| 101. | <i>CEAM_COG_36</i> | CEAM Cognitivo 36 | Puntuación de 1 a 5 |
| 102. | <i>CEAM_COG_37</i> | CEAM Cognitivo 37 | Puntuación de 1 a 5 |
| 103. | <i>CEAM_COG_38</i> | CEAM Cognitivo 38 | Puntuación de 1 a 5 |
| 104. | <i>CEAM_COG_39</i> | CEAM Cognitivo 39 | Puntuación de 1 a 5 |
| 105. | <i>CEAM_COG_40</i> | CEAM Cognitivo 40 | Puntuación de 1 a 5 |
| 106. | <i>CEAM_MOT_101</i> | CEAM Motivacional 101 | Puntuación de 1 a 5 |
| 107. | <i>CEAM_MOT_102</i> | CEAM Motivacional 102 | Puntuación de 1 a 5 |

| | | |
|--------------------------------|-----------------------|---------------------|
| 108 <i>CEAM_MOT_103</i> | CEAM Motivacional 103 | Puntuación de 1 a 5 |
| 109 <i>CEAM_MOT_104</i> | CEAM Motivacional 104 | Puntuación de 1 a 5 |
| 110 <i>CEAM_MOT_105</i> | CEAM Motivacional 105 | Puntuación de 1 a 5 |
| 111 <i>CEAM_MOT_106</i> | CEAM Motivacional 106 | Puntuación de 1 a 5 |
| 112 <i>CEAM_MOT_107</i> | CEAM Motivacional 107 | Puntuación de 1 a 5 |
| 113 <i>CEAM_MOT_108</i> | CEAM Motivacional 108 | Puntuación de 1 a 5 |
| 114 <i>CEAM_MOT_109</i> | CEAM Motivacional 109 | Puntuación de 1 a 5 |
| 115 <i>CEAM_MOT_110</i> | CEAM Motivacional 110 | Puntuación de 1 a 5 |
| 116 <i>CEAM_MOT_111</i> | CEAM Motivacional 111 | Puntuación de 1 a 5 |
| 117 <i>CEAM_MOT_112</i> | CEAM Motivacional 112 | Puntuación de 1 a 5 |
| 118 <i>CEAM_MOT_113</i> | CEAM Motivacional 113 | Puntuación de 1 a 5 |
| 119 <i>CEAM_MOT_114</i> | CEAM Motivacional 114 | Puntuación de 1 a 5 |
| 120 <i>CEAM_MOT_115</i> | CEAM Motivacional 115 | Puntuación de 1 a 5 |

| | | |
|--------------------------------|-----------------------|---------------------|
| 121 <i>CEAM_MOT_116</i> | CEAM Motivacional 116 | Puntuación de 1 a 5 |
| 122 <i>CEAM_MOT_117</i> | CEAM Motivacional 117 | Puntuación de 1 a 5 |
| 123 <i>CEAM_MOT_118</i> | CEAM Motivacional 118 | Puntuación de 1 a 5 |
| 124 <i>CEAM_MOT_119</i> | CEAM Motivacional 119 | Puntuación de 1 a 5 |
| 125 <i>CEAM_MOT_120</i> | CEAM Motivacional 120 | Puntuación de 1 a 5 |
| 126 <i>CEAM_MOT_121</i> | CEAM Motivacional 121 | Puntuación de 1 a 5 |
| 127 <i>CEAMPOST122</i> | CEAM Motivacional 122 | Puntuación de 1 a 5 |
| 128 <i>CEAM_MOT_123</i> | CEAM Motivacional 123 | Puntuación de 1 a 5 |
| 129 <i>CEAM_MOT_124</i> | CEAM Motivacional 124 | Puntuación de 1 a 5 |
| 130 <i>CEAM_MOT_125</i> | CEAM Motivacional 125 | Puntuación de 1 a 5 |
| 131 <i>CEAM_MOT_126</i> | CEAM Motivacional 126 | Puntuación de 1 a 5 |
| 132 <i>CEAM_MOT_127</i> | CEAM Motivacional 127 | Puntuación de 1 a 5 |
| 133 <i>CEAM_MOT_128</i> | CEAM Motivacional 128 | Puntuación de 1 a 5 |

| | | | |
|-----|----------------------|-----------------------|---------------------|
| 134 | <i>CEAM_MOT_129</i> | CEAM Motivacional 129 | Puntuación de 1 a 5 |
| 135 | <i>CEAM_MOT_130</i> | CEAM Motivacional 130 | Puntuación de 1 a 5 |
| 136 | <i>CEAM_MOT_T131</i> | CEAM Motivacional 131 | Puntuación de 1 a 5 |
| 137 | <i>CEAM_MOT_132</i> | CEAM Motivacional 132 | Puntuación de 1 a 5 |
| 138 | <i>CEAM_MOT_133</i> | CEAM Motivacional 133 | Puntuación de 1 a 5 |
| 139 | <i>CEAM_MOT_134</i> | CEAM Motivacional 134 | Puntuación de 1 a 5 |
| 140 | <i>CEAM_MOT_135</i> | CEAM Motivacional 135 | Puntuación de 1 a 5 |
| 141 | <i>CEAM_MOT_136</i> | CEAM Motivacional 136 | Puntuación de 1 a 5 |
| 142 | <i>CEAM_MOT_137</i> | CEAM Motivacional 137 | Puntuación de 1 a 5 |
| 143 | <i>CEAM_MOT_138</i> | CEAM Motivacional 138 | Puntuación de 1 a 5 |
| 144 | <i>CEAM_MOT_139</i> | CEAM Motivacional 139 | Puntuación de 1 a 5 |
| 145 | <i>CEAM_MOT_140</i> | CEAM Motivacional 140 | Puntuación de 1 a 5 |
| 146 | <i>CEAM_MOT_141</i> | CEAM Motivacional 141 | Puntuación de 1 a 5 |

| | | | |
|-----|---------------------|-----------------------|---------------------|
| 147 | <i>CEAM_MOT_142</i> | CEAM Motivacional 142 | Puntuación de 1 a 5 |
| 148 | <i>CEAM_MOT_143</i> | CEAM Motivacional 143 | Puntuación de 1 a 5 |
| 149 | <i>CEAM_MOT_144</i> | CEAM Motivacional 144 | Puntuación de 1 a 5 |
| 150 | <i>CEAM_MOT_145</i> | CEAM Motivacional 145 | Puntuación de 1 a 5 |
| 151 | <i>CEAM_MOT_146</i> | CEAM Motivacional 146 | Puntuación de 1 a 5 |
| 152 | <i>CEAM_MOT_147</i> | CEAM Motivacional 147 | Puntuación de 1 a 5 |
| 153 | <i>CEAM_MOT_148</i> | CEAM Motivacional 148 | Puntuación de 1 a 5 |
| 154 | <i>CEAM_MOT_149</i> | CEAM Motivacional 149 | Puntuación de 1 a 5 |
| 155 | <i>CEAM_MOT_150</i> | CEAM Motivacional 150 | Puntuación de 1 a 5 |
| 156 | <i>CEAM_MOT_151</i> | CEAM Motivacional 151 | Puntuación de 1 a 5 |
| 157 | <i>CEAM_MOT_152</i> | CEAM Motivacional 152 | Puntuación de 1 a 5 |
| 158 | <i>CEAM_MOT_153</i> | CEAM Motivacional 153 | Puntuación de 1 a 5 |
| 159 | <i>CEAM_MOT_154</i> | CEAM Motivacional 154 | Puntuación de 1 a 5 |

| | | | |
|-----|--------------|--|---|
| 160 | CEAM_MOT_155 | CEAM Motivacional 155 | Puntuación de 1 a 5 |
| 161 | CEAM_MOT_156 | CEAM Motivacional 156 | Puntuación de 1 a 5 |
| 162 | CEAM_MOT_157 | CEAM Motivacional 157 | Puntuación de 1 a 5 |
| 163 | CEAM_MOT_158 | CEAM Motivacional 158 | Puntuación de 1 a 5 |
| 164 | CEAM_MOT_159 | CEAM Motivacional 159 | Puntuación de 1 a 5 |
| 165 | CEAM_MOT_160 | CEAM Motivacional 160 | Puntuación de 1 a 5 |
| 166 | CEAMFactor1 | Estrategias de Organización | Suma de los resultados de los ítems 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37. |
| 167 | CEAMFactor2 | Regulación Metacognitiva/ Autoevaluación | Suma de los resultados de los ítems 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38. |
| 168 | CEAMFactor3 | Establecimiento de relaciones | Suma de los resultados de los ítems 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39. |
| 169 | CEAMFactor4 | Aprendizaje superficial | Suma de los resultados de los ítems 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40. |
| 170 | CEAMFactor1 | Valoración del aprendizaje y del estudio | Suma de los resultados de los ítems 101, 107, 113, 119, 131, 155 cambiando la polaridad |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| | | (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) y la suma de los ítems 125, 137, 143, 149 sin cambiar polaridad. |
| 171 <i>CEAMFactor2</i> | Motivación intrínseca | Suma de los resultados de los ítems 114, 126, 138, 144 cambiando la polaridad (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) y la suma de los ítems 102, 108, 120, 132, 150, 156 sin cambiar polaridad. |
| 172 <i>CEAMFactor3</i> | Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros | Suma de los resultados de los ítems 103, 109, 115, 121, 127, 133, 139, 145, 151, 157. |
| 173 <i>CEAMFactor4</i> | Necesidad de reconocimiento | Suma de los resultados de los ítems 104, 110, 116, 122, 128, 134, 140, 146, 152, 158. |

| | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|
| 174. <i>CEAMFactor5</i> | Autoeficacia | Suma de los resultados de los ítems 105, 111, 117, 123, 129, 135, 141, 147 cambiando la polaridad (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) y la suma de los ítems 153, 159. |
| 175. <i>CEAMFactor6</i> | Atribución interna del éxito | Suma de los resultados de los ítems 112, 118, 130, 136, 142 cambiando la polaridad (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) y la suma de los ítems 106, 124, 148, 154, 160. |
| 176. <i>NEO_FFI_NEURO_1</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_1 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 177. <i>NEO_FFI_NEURO_2</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_2 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 178. <i>NEO_FFI_NEURO_3</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_3 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de |

| | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|---|
| | | acuerdo |
| 179. <i>NEO_FFI_NEURO_4</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_4 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 180. <i>NEO_FFI_NEURO_5</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_5 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 181. <i>NEO_FFI_NEURO_6</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_6 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 182. <i>NEO_FFI_NEURO_7</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_7 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 183. <i>NEO_FFI_NEURO_8</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_8 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| 184. <i>NEO_FFI_NEURO_9</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_9 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 185. <i>NEO_FFI_NEURO_10</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_10 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 186. <i>NEO_FFI_NEURO_11</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_11 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 187. <i>NEO_FFI_NEURO_12</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_12 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 188. <i>NEO_FFI_NEUROT_T</i> | Cuestionario de Personalidad, TOTAL | SUMATORIO DEL NEO- FFI_NEUTOT_1+6+11+16+21+26+31+36+41+46+51+56 ITEMS INVERSOS:6, 41,46,56 |

189. *NEO_FFI_EXTRAV*

190. *NEO_FFI_EXTRAV_1* Cuestionario de Personalidad, çITEM_1 A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo

191. *NEO_FFI_EXTRAV_2* Cuestionario de Personalidad , ITEM_2 A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo

192. *NEO_FFI_EXTRAV_3* Cuestionario de Personalidad , ITEM_3 A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo

193. *NEO_FFI_EXTRAV_4* Cuestionario de Personalidad , ITEM_4 A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo

194. *NEO_FFI_EXTRAV_5* Cuestionario de Personalidad , ITEM_5 A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de

| | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| | | acuerdo |
| 195. <i>NEO_FFI_EXTRAV_6</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_6 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 196. <i>NEO_FFI_EXTRAV_7</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_7 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 197. <i>NEO_FFI_EXTRAV_8</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_8 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 198. <i>NEO_FFI_EXTRAV_9</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_9 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 199. <i>NEO_FFI_EXTRAV_10</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_10 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| 200. <i>NEO_FFI_EXTRAV_11</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_11 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 201. <i>NEO_FFI_EXTRAV_12</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_12 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 202. <i>NEO_FFI_EXTRAV_T</i> | Cuestionario de Personalidad, TOTAL | SUMATORIO DEL NEO_FFI_EXTRAV_2+7+12+17+22+27+32++37+42+47+52+57 ITEMS INVERSOS: 17,27,37, 42, 57 |
| 203. <i>NEO_FFI_APERT</i> | | |
| 204. <i>NEO_FFI_APERT_1</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_1 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 205. <i>NEO_FFI_APERT_2</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_2 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de |

| | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|---|
| | | acuerdo |
| 206. <i>NEO_FFI_APERT_3</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_3 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 207. <i>NEO_FFI_APERT_4</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_4 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 208. <i>NEO_FFI_APERT_5</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_5 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 209. <i>NEO_FFI_APERT_6</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_6 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 210. <i>NEO_FFI_APERT_7</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_7 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| 211. <i>NEO_FFI_APERT_8</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_8 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 212. <i>NEO_FFI_APERT_9</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_9 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 213. <i>NEO_FFI_APERT_10</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_10 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 214. <i>NEO_FFI_APERT_11</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_11 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 215. <i>NEO_FFI_APERT_12</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_12 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |

| | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|
| 216. <i>NEO_FFI_APERT_T</i> | Cuestionario de Personalidad, TOTAL | SUMATORIO DEL NEO_FFI_APERT_3+ 8+13+18+23+28+33+ 38+43+48+53+58 ITEMS INVERSOS: 8,23,38,43,58 |
| 217. <i>NEO_FFI_AMAB</i> | | |
| 218. <i>NEO_FFI_AMAB_1</i> | Cuestionario de Personalidad,ITEM_1 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 219. <i>NEO_FFI_AMAB_2</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_2 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 220. <i>NEO_FFI_AMAB_3</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_3 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 221. <i>NEO_FFI_AMAB_4</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_4 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de |

| | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| | | acuerdo |
| 222. <i>NEO_FFI_AMAB_5</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_5 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 223. <i>NEO_FFI_AMAB_6</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_6 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 224. <i>NEO_FFI_AMAB_7</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_7 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 225. <i>NEO_FFI_AMAB_8</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_8 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 226. <i>NEO_FFI_AMAB_9</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_9 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |

| | | |
|------------------------|--|---|
| 227. NEO_FFI_AMAB_10 | Cuestionario de Personalidad, ITEM_10 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 228. NEO_FFI_AMAB_11 | Cuestionario de Personalidad , ITEM_11 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 229. NEO_FFI_AMAB_12 | Cuestionario de Personalidad , ITEM_12 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 230. NEO_FFI_AMAB_T | Cuestionario de Personalidad, TOTAL | SUMATORIO DEL NEO_FFI_AMAB_4+9+14+19+24+29+34+39+44+49+54+59 |
| | | ITEMS INVERSOS: 9,14,19,34,54,59 |
| 231. NEO_FFI_RESPONS | | |
| 232. NEO_FFI_RESPONS_1 | Cuestionario de Personalidad, ITEM_1 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de |

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|---|
| | | acuerdo |
| 233. <i>NEO_FFI_RESPONS_2</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_2 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 234. <i>NEO_FFI_RESPONS_3</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_3 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 235. <i>NEO_FFI_RESPONS_4</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_4 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 236. <i>NEO_FFI_RESPONS_5</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_5 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 237. <i>NEO_FFI_RESPONS_6</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_6 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| 238. <i>NEO_FFI_RESPONS_7</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_7 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 239. <i>NEO_FFI_RESPONS_8</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_8 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 240. <i>NEO_FFI_RESPONS_9</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_9 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 241. <i>NEO_FFI_RESPONS_10</i> | Cuestionario de Personalidad, ITEM_10 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 242. <i>NEO_FFI_RESPONS_11</i> | Cuestionario de Personalidad , ITEM_11 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| 243. NEO_FFI_RESPONS_12 | Cuestionario de Personalidad , ITEM_12 | A= En total desacuerdo, B= En desacuerdo, C= Neutral, D= De acuerdo, E= Totalmente de acuerdo |
| 244. NEO_FFI_RESPONS_T | Cuestionario de Personalidad, TOTAL | SUMATORIO DEL NEO_FFI_RESPONS — 5+10+15+20+25+30+ 35+40+45+50+55+60 ITEMS INVERSOS: 5,50,55, 60 |



Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero, ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta...Eso no es fácil.

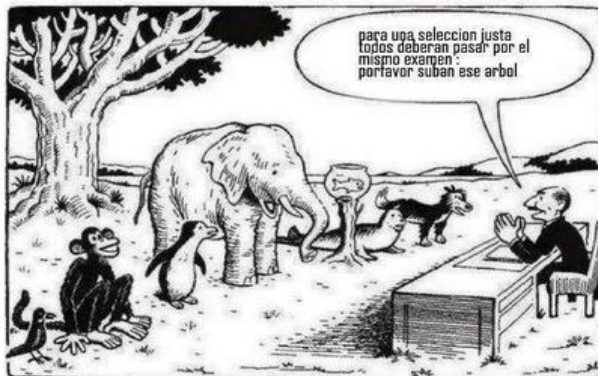
Aristóteles

Vives como sientes



Convierte tu muro en un peldaño, no es magia es Inteligencia Emocional

La mayoría de los problemas no se deben a la falta de capacidad, recursos o conocimiento, sino a la gestión inadecuada de las emociones.



"Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su capacidad para subir a un árbol, vivirá su vida entera pensando que es estúpido"

Albert Einstein

Educar las emociones es educar para la vida

Amanda Céspedes

Referencias

- Aguilar, M. C., Calvo, A., & Monteoliva, A. (2012). La Inteligencia Emocional percibida y su relación con el apego adulto. *Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y De La Salud*, 20(1), 119-135.
- Ayala, C.L., Martínez, R., & Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de orientación Psicológica EOS.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i). A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Baruto, J., & Burbach, M. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The journal of social psychology*, 146(1), 51-64. doi: 10.3200/socp.146.1.51-64.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.

- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2004a). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 5.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, (80), 59-78.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (54), 63-94
- Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological studies-university of calicut*, 51(4), 261.
- Boyatzis, R., & Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: technical Note*. Boston: The hay/McBer group.
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI)*. En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.),

- Handbook of emotional Intelligence (343-362). San Francisco: Jossey- Bass.
- Bozal, R. G., Márquez, P. G. O., Navas, J. M. M., & Vázquez, I. N. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *REME*, 9(22).
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780.
- Buey, M. L. D. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, (5), 77-96.
- Caruso, D., Mayer, J., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional Intelligence to personality. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306-320.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of emotional intelligence constructs. *Personality and individual difference*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationships between stress and mental health. *Personality and individual difference*, 32(2), 197-209.

- Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset Putnam.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory: Manual, form S and form R*. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: the NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5. doi: 10.1037/1040-3590.4.1.5
- Danvila, I., & Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126
- De la Barrera, M., Donolo, D., Soledad, L., & González, M. (2012). Inteligencia Emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 63-81.
- Del Carmen, M.C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *REOP*, 21(2), 462-470.
- Donolo, D. S., Acosta, L. S., González, M. M., & de la Barrera, M. L. (2012). Inteligencia Emocional y ambientes escolares: una

- propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 63-81.
- Echevarría, A., & López- Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia Emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*. 102, 7-22.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia Emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.
- Extremera, N., & Durán, A. (2006). Inteligencia Emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*. 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). *El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey: implicaciones educativas para profesores*. En las III jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI.
- Extremera, N., & Fernández- Berrocal, P. (2002) Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. Toronto: Multi-health systems publishers

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1- 10.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia Emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., & Mestre, J. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de psicología*. 36 (2), 209-228.
- Extremera, N., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 6.

- Fernández-Berrocal, P., & 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, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). *A review of trait meta-mood research*. En Columbus, M.A., *Advances in psychology research*. San Francisco, CA: Nova science
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66 (23,3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of trait Meta Mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández- Berrocal, P., & Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruíz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García, A., García, M., & Ramos, P. (2007). Aportaciones de la Inteligencia Emocional y la autoeficacia: aplicaciones para la selección de personal. *Anales de psicología*, 23 (2) 1-9.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 4.
- García-León, A. M., & Zafra, E. L. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional. *En Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp. 15-36). Universidad de Jaén.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, México.
- Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada*. Barcelona, Paidós.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia Emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales De Psicología*, 28(2), 567-575. doi: 10.6018/analeps.28.2.124111

- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86 (1), 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. In D. Goleman, & C. Cherniss (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gonzalez, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. New York: Simon & Shuster. doi: 10.1016/j.paid.2010.02.019
- Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: El papel de la Inteligencia Emocional percibida. *Revista De Psicología Social*, 26(1), 105-117. doi :10.1174/021347411794078417

- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*(1), 54.
- Justice, M., & Espinoza, S. (2008). Emotional Intelligence and beginning teacher candidates. *Education, 127*, 4, 466-471.
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., & Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management, 25*(1), 51-69. doi: 10.1007/s10490-007-9062-3.
- Leuner, B. (1966). Emotional Intelligence and Emancipation. *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie, 15* (6), 196-203
- Lizeretti, N. P., & Rodríguez, A. (2011). La Inteligencia Emocional en salud mental: Una revisión. *Ansiedad y Estrés, 17*, 233-253.
- Lopes, p., Greal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema, 18*(18), 132-138.
- López-Barajas, D. M., & Álvarez, F. O. (2011). Inteligencia Emocional autoinformada en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica De Investigación y Docencia, 47*, 47.

- Martínez, A.E., Piqueras, J.A. & Inglés, C.J. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 37, 20-21.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standars for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. *The handbook of emotional intelligence theory, development, assessment*, 320-342. San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence, *Annual Review of psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (EDS), *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educators*, 3, 31. New York: Basic books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2001). *Technical manual for MSCEIT V. 2.0*. Toronto. Canada: MHS Publishers

- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer –Salovey–Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT)*. Toronto, Canada: Multi-health systems publishers.
- Mayer, J.D., & Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004a). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 15 (3), 197-215. doi:/10.1207/s1532796pli1503_02.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004b). A further consideration of the issues of emotional Intelligence. *Psychological inquiry*, 15 (3), 249-255.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American psychologist*, 63 (86), 543-517. doi:10.1037/0003-066x.63.6.503
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence The Cambridge handbook of intelligence (pp. 528-549). New York.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitareos, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3, 97, 105.
- Mestre, J., & Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinforme de Inteligencia Emocional, *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 413-425.

- Mestre, J., Guil, P., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J., Palmero, F., & Guil, R. (2004). *Inteligencia Emocional, una explicación desde los procesos psicológicos básicos*. En J. M. Mestre y F. Palmero (coord.). *Procesos Psicológicos Básicos*. (249280). Madrid: McGraw-Hill.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.
- Otero Martínez, C., Martín López, E., León del Barco, B., & Vicente Castro, 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.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M (2005). ¿Se perciben con Inteligencia Emocional los docentes) posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, 341, 687-703.
- Palomera, R., Salguero, J.M., & Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Revista internacional clínica y de salud*, 20(1). 43-58.

- Pena, M., Extremera, P., & Rey, L. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22 (1), 69-79.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 400-420.
- Perdomo, D. M. C., Pérez-Olmos, I., & Pinilla, M. I. (2011). Inteligencia Emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64.
- Pérez, J. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en psicología social*, 5, 278-283).
- Pérez, N., & Castejón, J. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and organizational psychology: Perspectives on science and practice*, 3, 136-139.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & 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., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 29*(2), 313-320.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology, 144*, 149-162.
- Petrides, K., Pérez, J., & Furnham, A. (2003). *The trait Emotional intelligence Questionnaire (TEIQue). A measure of emotional self-efficacy*. XI Biennial Meeting of the international society for the study of individual differences. Graz, Julio 2003. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the big five in the netherlands. *Personality and Individual Differences, 48*(8), 906-910. doi:10.1016/j.paid.2010.02.019
- Payne, W.L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation abstracts International, 47*, 203.

- Ramos, N. S., & Hernández, S. M. (2010). Inteligencia Emocional y Mindfulness; hacia un concepto integrado de la Inteligencia Emocional. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 24(24), 134-146.
- Revuelta, A. (2006). Inteligencia Emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1-13.
- Rey, L., & Extremera, N. (2012). Inteligencia Emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de psicología*, 104, 87-101. doi:10.5093/in2011v20n2a10
- Rey, L., Extremera, N., & Trillo, L. (2013). Exploring the Relationship between Emotional Intelligence and Health-Related Quality of Life in Patients with Cancer. *Journal of psycho social oncology*, 31(1), 51-64. doi:10.1080/07347332.2012.703770
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. (2004). *BASC, sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes, Manual*. Madrid: Tea. (Orig.:1992).
- Romero, M.A. (2008). La Inteligencia Emocional: abordaje teórico. *Anuario de Psicología clínica y de salud*, 4, 73-76.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional percibida y consumo de

- tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*. 12(2-3), 223 - 230.
- Sáinz, M., Ferrando, M., Hernández, D., Fernández, M., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Prieto, M. D. (2012). Manejo del estrés como competencia de la Inteligencia Emocional en alumnos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y De La Salud*, 20(1), 137-149.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salguero, J.M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012) Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 1, 21-34.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185-211. doi :10.2190/DUGG-PZ4E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Mayer, J., Caruso, D. & Lopes, P. (2002). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT.

- EN S: J Lopez & C.R. (EDs9, *handbook of positive psychology*. assessment. Washington, DC. American psychological.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T (1995). "Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale". *Emotion, Disclosure, & Health*, 125-154.
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. (2001). Emotional intelligence: *Social psychology: interpersonal process*, 279-307. doi :10.1017/CBO9780511806582.019
- Sánchez, M., Rodríguez, M., & Padilla, V. (2007). ¿La Inteligencia Emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y educación*, 1, 54-63.
- Sánchez-Núñez, M. T., & Postigo, J. M. L. (2012). Inteligencia Emocional y clima familiar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y De La Salud*, 20(1), 103-117.
- Schutte, N., Malou, J., Hall, L., Hasserty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, 167-177. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Sheehan, M. (2009) *Sé Feliz. Un pequeño libro que te ayuda a ser feliz*. Maisinet, Barcelona.

- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta. The Cambridge Handbook of Intelligence Mayer doi: 10.1017/ CBO9780511977244.027
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2007). The effects of emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social behavior and personality*, 35 (10), 1365-1372. doi:10.2224/sbp.2007.35.10.1365
- Van Ghent, D. (1961). *The English novel: form and function*. New York: Harper & Row.
- Vallejo, B., Martínez, J., García, C., & Rodríguez, C. (2012). *Influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico escolar*, 13º congreso virtual de psiquiatría.com. www.interpsiquis 2012- Febrero 2012
- Villanueva, J., & Sánchez, J. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 349-357.
- Zavala, M. A., & López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la Inteligencia Emocional? *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y De La Salud*, 20(1), 59-75.

- Zavala, M., Valadez, M., & Vargas, M (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: towards a multi-level investment model. *Human development*, 46, 69-96. doi:10.1159/000068580
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence. *European Psychologist*, 13(1), 64-78.